

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Αρβανίτη Ευγενία
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ,
Πανεπιστήμιο Πατρών

Γιάννης Κατσαρός
Σχολικός Σύμβουλος στην 6η Περιφέρεια
Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

Abstract

This paper presents a model of school-based teachers' training. The Learning by Design (Learning by Design) was implemented during 2013-2014 at the 17th Elementary School of Nikaia, Greece with the participation of seven teachers. The pilot implementation of Learning by Design aimed to enable teachers to develop learning scenarios through collaborative professional learning. Teachers acted as curriculum designers developing learning scenarios based on the national curriculum specifications and their school needs. They also utilized social media for learning and their students' knowledge and cultural experience. The design emphasis was on the improvement of student performance with measurable results through the 'weaving' of knowledge processes and on reflexive documentation and redesign of learning scenarios. It became obvious that the involvement of teachers in peer learning groups ensured effective collaborative learning and diversification of teaching in terms of planning, educational choices and outcomes.

Λέξεις κλειδιά

Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, συνεργατική επαγγελματική μάθηση, διαφοροποίηση διδακτικού σχεδιασμού, αναστοχαστικότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ελλάδα ήταν και παραμένουν σε μεγάλο βαθμό παραδοσιακά και είναι προσανατολισμένα σε κεντρικά και πολυδάπανα προγράμματα επιμόρφωσης ή αποσπασματικά σεμινάρια και συνέδρια. Το κύριο πρόβλημα ήταν η από πάνω προς τα κάτω ροή των πληροφοριών και η διδακτική προσέγγιση (παραδοσιακή διδασκαλία) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν είχαν καμία ευθύνη στον σχεδιασμό, τη διαχείριση και την αξιολόγηση της κατάρτισης τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κυρίως μια συστημική (όταν προέρχεται από επίσημες εγκυκλίους) ή ατομική πράξη αυτο-βελτίωσης, χωρίς καμία άμεση σύνδεση των εκπαιδευτικών με τον εργασιακό τους χώρο,

το σχολείο ή με τις επιδόσεις των μαθητών τους. Η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων είναι αμφίβολη και έχει φέρει μόνο εφήμερες αλλαγές στον τρόπο επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές τους πρακτικές (Hargreaves, 2003; McRae et al. 2001; Little, 1999).

Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών και την αποτελεσματική μάθηση (Ferguson & Ladd, 1996; Darling-Hammond, 2000). Επίσης, δείχνουν ότι η υψηλής ποιότητας επαγγελματική εκπαίδευση βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (DET, 2005: 2). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση¹ των εκπαιδευτικών εστιάζουν στη συνεργατική/ομότιμη και αναστοχαστική επαγγελματική μάθηση, στη σύνδεσή της με την καθημερινότητα του σχολείου και τη διδακτική πρακτική, στη ρητή τεκμηρίωση των παιδαγωγικών επιλογών και της αποτελεσματικότητάς τους με μετρήσιμα μεγέθη καθώς και στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών. Το σχολείο νοείται ως μια κοινότητα μάθησης που σχεδιάζει και διαχειρίζεται με συλλογικό, ολοκληρωμένο, ενιαίο και συνεργατικό τρόπο τη διαδικασία της μάθησης στοχεύοντας στην καλλιέργεια μιας *συνεργατικής νοημοσύνης* στους κόλπους της (Kalantzis & Cope, 2013) και μιας κουλτούρας αναστοχασμού και διαλόγου, αλλαγής και μετασχηματισμού (DET, 2005).

Στο πλαίσιο αυτό, το παιδαγωγικό και θεωρητικό πλαίσιο «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (Learning By Design) προτείνεται ως μια μέθοδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (ΜμΣ) αποβλέπει κυρίως στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή μαθησιακών εμπειριών και διδακτικών ενοτήτων μέσα από τη διαφοροποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπόψη επιστημονικά δεδομένα και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Στόχος είναι η εξειδίκευση του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών ώστε να καλύψει με διαφοροποιημένη παιδαγωγική (σύνθεση και μετασχηματισμό μαθησιακών ρεπερτορίων ή γνωσιακών διαδικασιών) τις ανάγκες των μαθητών του. Παράλληλα η προσέγγιση αυτή λαμβάνει υπόψη και αντιμετωπίζει πολύ πιο αποτελεσματικά την μαθησιακή ετερογένεια (τον βίοκοσμο των μαθητών) και την κοινωνικο-πολιτισμική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011). Ως μέθοδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης η ΜμΣ προωθεί τη συνεργατική επαγγελματική εκπαίδευση με βάση την ομότιμη μάθηση ή τη μάθηση σε ομάδες (peer learning ή learning teams) στο χώρο του σχολείου. Αποτελεί δε μια εθελοντική και ευέλικτη μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που η οργάνωση και η αξιολόγησή της στηρίζεται στη συλλογική υπευθυνότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου, με την επικουρία και τη διαρκή υποστήριξη από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο ή εμπειρογνώμονες που προσβλέπουν, εκτός των άλλων, στην παροχή της απαιτούμενης αναγνώρισης και πιστοποίησης σε περιφερειακό τουλάχιστον επίπεδο (Αρβανίτη, 2013).

Η ΜμΣ εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του εξωτερικού (Cope & Kalantzis, 2015) αλλά και στη χώρα μας από ένα δίκτυο πανεπιστημιακών τμημάτων και σχολείων. Ερευνητικά δεδομένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αρβανίτη, 2011) έδειξαν ότι το μοντέλο της ΜμΣ προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και συμβάλει στην καλύτερη αποτίμηση του έργου τους, όπως αποτυπώθηκε και στο ΠΔ152/2013 για την αξιολόγηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται σχετικά με το Σχεδιασμό και την Προετοιμασία της Διδασκαλίας αλλά και τη Διεξαγωγή της Διδασκαλίας και την Αξιολόγηση των Μαθητών (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης 2 & 3 στο ΠΔ 152/2013 αρ.14). Επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλων δεξιοτήτων για την οικοδόμηση ενός συνεργατικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς (κριτήρια αξιολόγησης 1 & 5) και, τέλος, ενισχύει την επαγγελματική/διεπιστημονική μάθηση και συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Τέλος, ένα ακόμη σημείο προώθησης επιτυχημένης επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου με τη ΜμΣ είναι η καινοτόμα εφαρμογή μέσω κοινωνικής δικτύωσης που αξιοποιούν με τον πιο δημιουργικό και παιδαγωγικά σύγχρονο τρόπο τις νέες τεχνολογίες (DET, 2005). Η χρήση παιδαγωγικών προσεγγίσεων, εργαλείων και νέων ενδιάμεσων χώρων μάθησης και ταυτότητας που προάγουν τη συλλογικότητα και τη συνεργατική μάθηση μπορεί να μετασχηματίσει την κουλτούρα και το πρότυπο επαγγελματικής μάθησης και δράσης των εκπαιδευτικών στον ίδιο τον εργασιακό τους χώρο.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης (Herr & Anderson, 2005; Mills, 2011) της πιλοτικής εφαρμογής της ΜμΣ σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Νίκαιας κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Επτά εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένης και της Διευθύντριας, ακολούθησαν τέσσερα στάδια: σχεδιασμού, εφαρμογής, ανάπτυξης και αναστοχασμού (Mertler & Charles, 2011) και σύμφωνα με το ερευνητικό πρωτόκολλο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (<http://neamathisi.com/learning-by-design/r-d-project>) όπως εφαρμόζεται στην Ελλάδα (Αρβανίτη, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν και δίδαξαν σε ομάδες των 2-3 ατόμων 3 θεματικές ενότητες: Δύο ενότητες αφορούσαν «Τα συναισθήματά μας» (για την Α' - http://cglearner.com/learning_element/show_teacher/2841.html? και ΣΤ' τάξη - http://cglearner.com/learning_element/show_teacher/2824.html?).

Σχήμα 1: Δημοσιευμένες Μαθησιακές Ενότητες



Ακόμη μία ενότητα σχεδιάστηκε για την Β' τάξη («Ταξιδεύοντας με τις αισθήσεις» - http://cglearner.com/learning_element/show_both/3523.html?).

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο προέκυψαν από την τελευταία φάση της έρευνας δράσης και αφορούν: α) μέρος των ατομικών συνεντεύξεων των επτά εκπαιδευτικών (στην τελική φάση πιλοτικής εφαρμογής) και β) τα αναστοχαστικά σχόλια της ομάδας εστίασης που πραγματοποιήθηκε στις 8/12/2014. Η ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων, όπως παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα, αποτιμά την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα από τη ρητή τεκμηρίωση του παιδαγωγικού σχεδιασμού αλλά και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους.

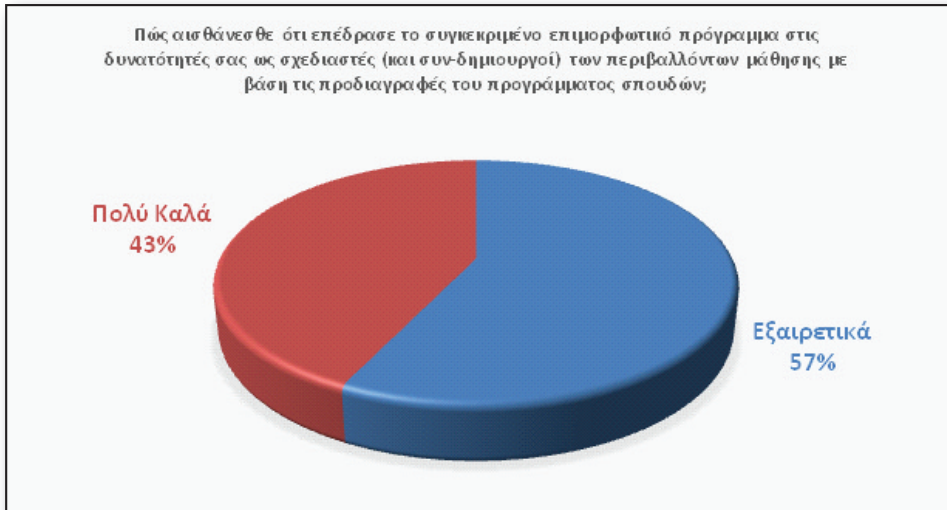
3. Αποτελέσματα: Η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού στην πράξη

Οι επτά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή κατέγραψαν ιδιαίτερα θετικές απόψεις για τη χρησιμότητα της ΜμΣ σχετικά με την αλλαγή του επαγγελματικού τους ρόλου. Η διαφοροποίησή του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της διδασκαλίας σύμφωνα με το σύνολο των δεδομένων προέκυψε ως μια φυσιολογική διαδικασία που αποτυπώθηκε στα παρακάτω σημεία:

3.1. Ρητός και ενέλικτος παιδαγωγικός σχεδιασμός

Συγκεκριμένα, 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς διατύπωσαν «πολύ μεγάλη ικανοποίηση» για την επίδραση της ΜμΣ στο ρόλο τους ως σχεδιαστές και συνδημιουργοί του περιβάλλοντος μάθησης με βάση τις προδιαγραφές του προγράμματος σπουδών και τις ανάγκες της τάξης τους.

Διάγραμμα 1: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή



Η ικανοποίηση αυτή προέκυψε, σύμφωνα με τα σχόλια των εκπαιδευτικών, διότι τους δόθηκε ευκαιρία «για πραγματική-βιωματική εξάσκηση» στο σχεδιασμό με βάση τη στοχοθεσία του προγράμματος σπουδών, την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας αλλά και τη διαρκή παιδαγωγική υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο και το μέλος ΔΕΠ. Αυτή η διαδικασία τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους καθώς όπως τονίστηκε και στην ομάδα εστίασης «υπήρχε περισσότερη βεβαιότητα για τον τρόπο τεκμηρίωσης της παιδαγωγικής παρέμβασης αλλά και δυνατότητα αναστοχασμού των επιλογών (π.χ. δραστηριοτήτων, επιλογή ομάδων εργασίας και τρόπων αξιολόγησης) στις διαφορετικές φάσεις του σχεδιασμού». «Η ΜμΣ είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και του δίνει τη δυνατότητα να υλοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια τους στόχους των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ» τόνισε μια εκπαιδευτικός αναδεικνύοντας τους αυξημένους βαθμούς ελευθερίας του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό. «Το μάθημα προσανατολιζόταν ανάλογα ούτως ώστε να αποκτιούνται δεξιότητες κατάλληλες και αντίστοιχη εμπειρία των μαθητών και τα αποτελέσματα ήταν εξαιρετικά» τόνισε κάποιος άλλος.

Όσοι υπήρχαν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι τόνισαν την ανάγκη «περαιτέρω εφαρμογής για την απόκτηση εμπειρίας και εξοικείωσης» λόγω του ότι «μένουν ακόμα πολλά στοιχεία, γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και η αντίστοιχη εμπειρία από την εφαρμογή αυτών, για να έχουμε το αποτέλεσμα ενός εξαιρετικού επιπέδου». Όπως έγινε εμφανές και στην ομάδα εστίασης, αρχικά υπήρξε αρκετή δυσκολία στην εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου της ΜμΣ και στο σχεδιασμό των 4 γνωσιακών

δραστηριοτήτων (βιωματικών, εννοιολογικών, ανάλυσης και εφαρμογής), κάτι που ξεπεράστηκε στη συνέχεια.

Διάγραμμα 2: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την ανταπόκριση στην καθημερινότητα της διδασκαλίας



Παράλληλα, πέντε στους επτά εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η ΜμΣ συνδέεται σε ένα «μεγάλο βαθμό» και αντιμετωπίζει «πολύ καλά» καθημερινά προβλήματα διδακτικού σχεδιασμού, αν και όπως υποστηρίχθηκε «είναι απαραίτητος ο συνδυασμός με άλλες μορφές δράσης και πρωτοβουλιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο», γιατί αυτή η προσέγγιση δεν είναι οικεία σε όλους τους συναδέλφους στο εν λόγω σχολείο.

3.2. Διαφοροποίηση ως προς το χώρο σχεδιασμού και μάθησης

Μια άλλη διάσταση στο σχεδιασμό ήταν η χρήση ηλεκτρονικών μέσων ρητής τεκμηρίωσης του σχεδιασμού και των ρεπερτορίων μάθησης που αξιοποιήθηκαν- αν και η δυσκολία πλοήγησης και εξοικείωσης με τέτοιου είδους πλατφόρμες και μάλιστα σε μικρό χρονικό διάστημα ήταν ένα θέμα που αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς.

Διάγραμμα 3: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών



Γενικά 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς αισθάνθηκαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε «πολύ θετικά» στην ουσιαστική αξιοποίηση ηλεκτρονικών περιβαλλόντων κοινωνικής δικτύωσης/μάθησης και πολυτροπικών κειμένων και δραστηριοτήτων στον διδακτικό σχεδιασμό. «Η ενασχόληση με ηλεκτρονικά περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης/μάθησης πάνω στον καμβά του διδακτικού σχεδιασμού ήταν πολύτιμη εμπειρία», τόνισε ένας επιμορφούμενος και προς όφελος «μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας».

3.3. Παιδαγωγική διεύρυνση σύμφωνα με τη διαφορετικότητα των μαθητών

Ένα τρίτο σημείο που αναδείχθηκε από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς (6 από τους 7 το αποτίμησαν «εξαιρετικά») ήταν η αξιοποίηση των πολιτισμικών εμπειριών και γνώσεων των μαθητών για μια διαφοροποιημένη και αποτελεσματική διδασκαλία.

Διάγραμμα 4: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η ΜμΣ συμβάλλει στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών και των πολιτισμικών εμπειριών τους, καθιστώντας τους μαθητές δρώντα πρόσωπα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ο σχεδιασμός με βάση το πλαίσιο των δραστηριοτήτων δρα «καθοδηγητικά ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση τόσο ομαδικά όσο και ατομικά», τόνισε χαρακτηριστικά μια εκπαιδευτικός. Η συμπερίληψη της διαφορετικότητας στο σχεδιασμό είχε και ως «αποτέλεσμα την εφαρμογή εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων», όπως τόνισε άλλος επιμορφούμενος. Ενώ ακόμη και παιδιά με μαθησιακές ανάγκες ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από την ύφανση γνωσιακών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, αποδείχθηκε αποτελεσματικός ο συνδυασμός ρητής διδασκαλίας/ εννοιολόγησης με δραστηριότητες εφαρμογής ή βιωματικές όπως τoνίστηκε στην ομάδα εστίασης.

Συνολικά εισήχθη ένας τρόπος διαφοροποίησης του σχεδιασμού περισσότερο οργανωμένος και τεκμηριωμένος δίνοντας τη «δυνατότητα συστηματικής και συνειδητής αξιοποίησης των πολιτισμικών εμπειριών και γνώσεων των μαθητών», συμπέρανε μια εκπαιδευτικός.

3.4. Ρητή τεκμηρίωση παιδαγωγικών επιλογών και εναλλακτικών μονοπατιών μάθησης

Το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αξιοποίησε τη ΜμΣ έδωσε σύμφωνα με 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς «πολύ καλές» δυνατότητες ρητής τεκμηρίωσης του παιδαγωγικού τους σχεδιασμού με δυνατότητες βελτίωσης και ανασχεδιασμού των διδακτικών σχεδίων.

Διάγραμμα 5: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την αναστοχαστικότητα στο διδακτικό σχεδιασμό



Πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι «το επιμορφωτικό πρόγραμμά μου έδωσε επιπλέον δυνατότητες τεκμηρίωσης του σχεδιασμού και με βοήθησε στο κομμάτι της οργάνωσης και της συνειδητοποίησης των συνδέσεων μεταξύ στόχων και δραστηριοτήτων», ενώ τόνισε ότι «οι ανάγκες της τάξης αλλά και συγκεκριμένα του κάθε μαθητή οδηγούν τον κάθε εκπαιδευτικό στην επανεξέταση και τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων», υπογραμμίζοντας ότι αυτή είναι μια δεξιότητα γενικά αναπτυγμένη, έστω και ασυνείδητα, στους εκπαιδευτικούς, λόγω της εμπειρίας και των αναγκών που δημιουργούνται στην εκάστοτε σχολική τάξη. Ωστόσο, παρατηρήθηκε παλινδρόμηση πολλών μαθητών στις παλιές τους μαθησιακές συνήθειες,

κάτι που σχολιάστηκε με προβληματισμό ως προς την αναγκαιότητα της συστηματικότερης και μακρόχρονης εφαρμογής μιας παιδαγωγικής παρέμβασης για να υπάρχει πραγματικός μετασχηματισμός των τρόπων μάθησης. Σε κάθε περίπτωση όμως, όπως τόνισε μια επιμορφούμενη, η ΜμΣ δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό «να σχεδιάσει καινούρια ‘μονοπάτια’ μάθησης ή αλλιώς «εναλλακτικές μορφές οικοδόμησης της γνώσης». Με αυτόν τον τρόπο είναι σε θέση καθ’ όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού να τεκμηριώνει και να αναθεωρεί την πρακτική του μέσα από τον προβληματισμό, την αναστοχαστικότητα και τη θεμελίωση των επιλογών του.

3.5. Διαφοροποίηση μέσα από μαθησιακά αποτελέσματα σε συνάρτηση με την ύφανση γνωστικών δραστηριοτήτων

Η δυνατότητα τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μέσα από το σχεδιασμό αποτέλεσε ένα πολύ κομβικό σημείο στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 6: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την μάθηση των μαθητών



Πέντε από τους επτά εκπαιδευτικούς θεώρησαν ότι αυτός ο στόχος επετεύχθη σε «εξαιρετικό βαθμό», αν και καταγράφηκε και κάποιος προβληματισμός. Για παράδειγμα, ένα σχόλιο ανέδειξε το γεγονός ότι «το μετρήσιμο της απόδοσης ήταν πάντα το μέγα ζητούμενο που στην προκειμένη περίπτωση αποτελούσε σημαντικό στοιχείο ολοκλήρωσης και συνέχειας». Ενώ κάποιος άλλος επιμορφούμενος είπε ότι «η διαμορφωτική αξιολόγηση καθ’ όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, σε συνδυασμό με μετρήσιμα αποτελέσματα και την καταγραφή τους, βοήθησαν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών». Αυτό το σημείο ήταν σημαντικό καθώς

«δίνει στον εκπαιδευτικό τη σιγουριά να σχεδιάσει τα επόμενα «βήματά» του ώστε να βελτιώσει τους επόμενους σχεδιασμούς του».

Σε αυτό το σημείο αναδείχθηκε η σπουδαιότητα του εννοιολογικού πλαισίου των 8 γνωσιακών δραστηριοτήτων (βιώνοντας το γνωστό & το νέο, εννοιολογώντας με ορολογία & με θεωρία, αναλύοντας λειτουργικά & κριτικά και εφαρμόζοντας κατάλληλα & δημιουργικά) στην οργάνωση του παιδαγωγικού σχεδιασμού και στην δημιουργία δραστηριοτήτων αξιολόγησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι αυτό το πλαίσιο δεν είναι απλά «χρήσιμο» και «απαραίτητο» για την ύφανση διαφορετικών τρόπων μάθησης και δράσης που ευνοούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά συνιστά τη «θεμελιώδη βάση» τον «καμβά», «το εργαλείο πλοήγησης» συγκρότησης και μεθοδικής ανάπτυξης του σχεδιασμού με βάση το οποίο στόχοι, δραστηριότητες και αξιολόγηση επίδοσης είναι σε απόλυτη συνάφεια. Επιπλέον, όπως σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί, «δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει άμεσα και μετρήσιμα αποτελέσματα με συγκεκριμένα κριτήρια», αλλά και να «αλλάξει την αλληλουχία αυτών των δραστηριοτήτων και να τις ανασχεδιάζει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του». Το θέμα της τεκμηριωμένης μέτρησης της επίδοσης αναδείχθηκε και από μια ακόμη εκπαιδευτικό, η οποία τόνισε ότι αυτή η εναλλακτική μέθοδος οργάνωσης της εμπειρίας του εκπαιδευτικού σ' ότι αφορά το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας του δίνει «τη δυνατότητα ν' αξιολογήσει πολύπλευρα και με καθορισμένα κριτήρια τα μαθησιακά αποτελέσματα ώστε να έχει μια σφαιρική και πλήρη εικόνα για τις δυνατότητες-ικανότητες- κατακτήσεις του κάθε μαθητή και να παρεμβαίνει όπου κρίνει απαραίτητο και χρήσιμο», με ρητό και τεκμηριωμένο τρόπο.

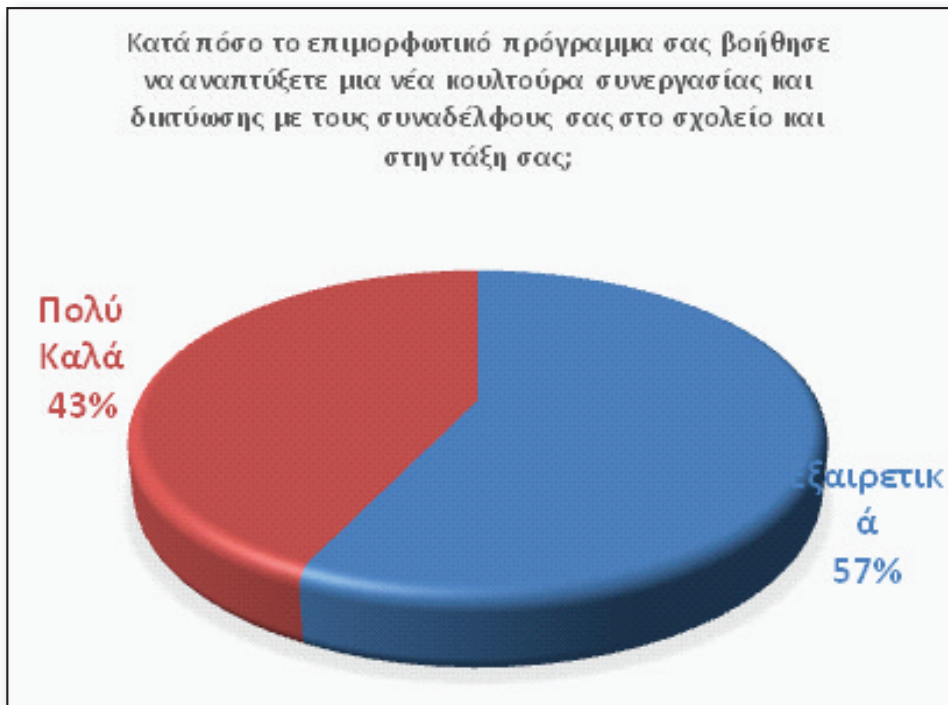
Συνολικά, όπως χαρακτηριστικά τόνισε μια εκπαιδευτικός «το εννοιολογικό πλαίσιο των γνωστικών δραστηριοτήτων μάθησης αποτέλεσε ένα βασικό άξονα που στήριξε όλες τις δραστηριότητες μάθησης και τις οργάνωσε με εύστοχη αλληλουχία ώστε να οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν είναι μόνο η παροχή της νέας γνώσης ή η απόκτησή της από τους μαθητές αλλά και η μεταγνώση, δηλαδή η εφαρμογή των νέων εννοιών σε προβλήματα της καθημερινότητας των μαθητών». Και κατέληξε λέγοντας «η με επίγνωση και κατάλληλη ανάπτυξη όλου του φάσματος γνωστικών διαδικασιών προωθεί ανώτερες δεξιότητες μέσα από ένα πολυτροπικό περιβάλλον επικοινωνίας λαμβάνοντας συγχρόνως υπ' όψιν τη διαφορετικότητα των μαθητών». Συνοψίζοντας, τονίστηκε από την μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι η μάθηση και η αξιολόγηση με την εφαρμογή της ΜμΣ ήταν ενδιαφέρουσες και ευχάριστες διαδικασίες για τους μαθητές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό.

3.6. Διαφοροποίηση μέσα από οικοδόμηση κουλτούρας διαλόγου, αναστοχασμού και μετασχηματισμού

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης βοήθησε πάρα πολύ όλους τους εκπαιδευτικούς να θέσουν τις βάσεις για την οικοδόμηση μιας νέας κουλτούρας

διαλόγου και δικτύωσης με τους συναδέλφους τους στο σχολείο και στην τάξη σε «εξαιρετικό» ή «πολύ καλό» βαθμό και «δημιούργησε νέες προοπτικές προς αυτή την κατεύθυνση». Μια εκπαιδευτικός τόνισε ότι η ΜμΣ «μας βοήθησε σίγουρα στην ανάπτυξη συνεργασιών που αποτελούν πρόδρομο για μια νέα κουλτούρα επικοινωνίας με το σχολείο. Η εργασία στην τάξη μας απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον και νόημα ατομικό αφού όλοι αποσκοπούσαμε σε σχεδιασμό και όχι σε μετάδοση ήδη γνωστών και πολύ-επαναλαμβανόμενων θεμάτων».

Διάγραμμα 7: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την οικοδόμηση κουλτούρας συνεργασίας



Δύο ακόμη σχόλια περιέγραφαν τη δυνατότητα αναστοχαστικότητας και διαλόγου στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης που προσφέρει η ΜμΣ, καθώς «ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τους παρακινεί να ανταλλάξουν απόψεις πάνω σε παραδοσιακές πρακτικές και να καταθέσουν την εμπειρία τους, η οποία επιδέχεται την καλοπροαίρετη κριτική της ομάδας». Ένα άλλο σχόλιο ήταν ότι «ο εκπαιδευτικός μέσα από το πρόγραμμα της ΜμΣ εμβαπτίστηκε σε μια νέα προσέγγιση προώθησης της γνώσης αλλά και εμπέδωσης της συνεργασίας. Έσπασε το 'ταμπού της μοναξιάς' και αντάλλαξε καλές πρακτικές μάθησης. Αναθεώρησε και

αναβάθμισε στάσεις και απόψεις και οδηγήθηκε σε αποτελεσματικότερες διαδικασίες μάθησης. ...Για όλα τα παραπάνω οφέλη η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να στηρίζει και να προωθεί τέτοιες προσπάθειες ενδοσχολικής επιμόρφωσης».

Επιπλέον, όπως έγινε φανερό και στην ομάδα εστίασης τα οφέλη που αποκτήθηκαν από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών ήταν πολλαπλά σε ατομικό επίπεδο και επίπεδο σχολείου. Αναφορικά με το πρώτο οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι απέκτησαν δεξιότητες σχεδιασμού, δεξιότητες καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας χωρίς το φόβο της προσωπικής έκθεσης και ακύρωσης και θετικότερες στάσεις ως προς το ρόλο τους ως σχεδιαστές και όχι ως «ταχυδρόμοι» της σχολικής γνώσης.

Ως προς το σχολείο αναδείχθηκε η θετική αποτίμηση όλων για τη συνεργατικότητα που αναπτύχθηκε μεταξύ των τριών ομάδων που σχεδίασαν ενότητες για την αντιμετώπιση καθημερινών θεμάτων που αφορούν τη διδασκαλία, αν και αυτό δεν ενέπλεξε τελικά όλους τους εκπαιδευτικούς του εν λόγω σχολείου. «Σπάσαμε τα κλειστά όρια της τάξης μας και μπήκαμε ο ένας στην τάξη του άλλου» δήλωσαν χαρακτηριστικά. «Ξεπεράστηκε ο φόβος του να εκτίθεται. Αφού μπορέσαμε να συνεργαστούμε οι τρεις μας τότε είναι σίγουρο ότι μπορούμε και οι 15 που βρισκόμαστε στο σχολείο αυτό» συμπλήρωσαν. Ωστόσο, η εμπέδωση της συλλογικής ευθύνης για την επαγγελματική μάθηση στο πλαίσιο του σχολείου, όπως παραδέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί θα απαιτήσει πολύ περισσότερη προσπάθεια. Ίσως αυτό έρθει με την οικοδόμηση μιας κοινής επαγγελματικής γλώσσας (δυνατότητα που προσφέρει η ΜμΣ μέσα από το εννοιολογικό πλαίσιο των γνωσιακών δραστηριοτήτων) για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν από τη διδασκαλία. Επιπλέον, αποτιμήθηκε πολύ θετικά η δυνατότητα διαμοιρασμού των τελικών σχεδίων σε συλλογική βάση αλλά και η παρουσίασή τους σε ημερίδες και συνέδρια, κάτι που δημοσιοποίησε την εργασία τους σε ευρύτερα ακροατήρια.

Γενικότερα, υπήρχε αυξημένος σκεπτικισμός για την «ασύμμετρη» συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πιλοτική εφαρμογή αυτής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Διάγραμμα 8: Αποτίμηση της ΜμΣ ως προς την οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης



Τέσσερις στους επτά εκπαιδευτικούς την χαρακτήρισαν μετρίου επιπέδου κυρίως λόγω του «διαφορετικού βαθμού ωριμότητας» ή «έλλιπους εμπλοκής» ή «έλλειψης προϋποθέσεων για τη εξασφάλιση κατάλληλου κλίματος». Ο σκεπτικισμός δεν αφορούσε στην αξία της μεθόδου αυτής καθ' αυτής, καθώς θεωρήθηκε ότι «σαφώς προωθεί την ενδοσχολική επιμόρφωση εφόσον ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και τον ομαδικό σχεδιασμό καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων». Αφορούσε περισσότερο και υπονοούσε την ύπαρξη εσωτερικών αδυναμιών επικοινωνίας ή ιεραρχήσεις στο πλαίσιο αυτής της ομάδας μάθησης. Το σχολείο αυτό παρέμενε σε μεγάλο βαθμό ένας γραφειοκρατικός οργανισμός μάθησης (Kalantzis & Cope, 2013) με προδιαγεγραμμένους και κεντρικά προσδιορισμένους ρόλους. Έγινε πρόδηλο ότι ο μετασχηματισμός των ρόλων χρειάζεται συστηματική εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αμοιβαιότητα. Η ανάγκη για νέου είδους εμπλοκή των εκπαιδευτικών καταδείχθηκε στο σχόλιο μιας εκπαιδευτικού ότι «τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της ΜμΣ στην επαγγελματική συνεργασία και την αποτελεσματικότητα της μάθησης στην πράξη πρέπει να γίνουν ευρέως γνωστά, ώστε να προωθηθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση».

4. Συμπερασματική συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή της ΜμΣ με βάση α) το θεωρητικό πλαίσιο της ΜμΣ και β) τα κριτήρια αξίας μιας έρευνας δράσης, όπως τα έχουν θέσει οι Herr & Anderson (2005), συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Η προσπάθεια είχε «δραστική» ή «καταλυτική» αξία (catalytic validity), διότι ξεκίνησε ένα ταξίδι επαγγελματικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και οικοδόμηση μιας κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης και δράσης στον ίδιο τον εργασιακό τους χώρο. Η πορεία αυτή απέδωσε και τα πρώτα της αποτελέσματα στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των συμμετεχόντων, αν και αυτό ήταν μόνο η αρχή.
- Η προσπάθεια είχε αξία «αποτελεσμάτων» (outcome validity), όπως καταδείχτηκε και με την αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν πολύ ικανοποιητικά την επίτευξη των στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος και πιο συγκεκριμένα προετοιμάστηκαν και εφάρμοσαν ικανοποιητικά την προσέγγιση της ΜμΣ για τον Σχεδιασμό και την Προετοιμασία της Διδασκαλίας, τη Διεξαγωγή της Διδασκαλίας και την Αξιολόγηση των Μαθητών και ανέπτυξαν δεξιότητες για την οικοδόμηση ενός Συνεργατικού Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, προχώρησαν σε καινοτόμα εφαρμογή των νέων τεχνολογιών για το διδακτικό σχεδιασμό αξιοποιώντας την πολυτροπικότητα και δημιουργικές δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητών.
- Η προσπάθεια είχε αξία «διαδικαστική» (process validity), διότι εφαρμόστηκε συστηματικά η προσέγγιση της ΜμΣ (τόσο το εννοιολογικό πλαίσιο των 8 γνωσιακών δραστηριοτήτων στην οργάνωση του παιδαγωγικού σχεδιασμού, όσο και οι διαδικασίες και τα προβλεπόμενα στάδια), αλλά και τα τέσσερα στάδια της έρευνας δράσης: σχεδιασμού, εφαρμογής, ανάπτυξης και αναστοχασμού.
- Η προσπάθεια είχε «διαλογική» αξία (dialogic validity), διότι συνέβαλε στην ενίσχυση της επαγγελματικής/διεπιστημονικής μάθησης και συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου, ο οποίος συνεχίζεται σε επίπεδο πρακτικής, αλλά και σε επίπεδο μεταγνωστικό, μέσα από την παραγωγή κειμένων πάνω στην κτηθείσα εμπειρία.
- Τέλος, η προσπάθεια είχε «δημοκρατική» αξία (democratic validity), διότι προώθησε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που έλαβε υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του σχολείου, των τάξεων και των μαθητών και, παράλληλα, μέσα στα συνεργατικά πλαίσια μάθησης και επιμόρφωσης προώθησε την προσαρμοστικότητα και κριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρόλους και πρακτικές (είτε αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία είτε την κοινωνική αλληλεπίδραση) προ-

κρίνοντας την αμοιβαιότητα, την πολυπρισματική θέαση, την αναστοχαστικότητα και τη διαμεσολάβηση.

Το όλο εγχείρημα κατόρθωσε να υπηρετήσει το γενικό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο, η λειτουργία ενός σχολείου ως κοινότητα μάθησης, μπορεί να ξεκινήσει από τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής του διδακτικού του προσωπικού (Wenger, 1998). Στο πλαίσιο της κοινότητας αυτής, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μιας επαγγελματικής συλλογικότητας με ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους (βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων) και όραμα, επωφελούμενος από την πολιτισμική πολυμορφία της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας (Αρβανίτη, 2013). Όπως κατέδειξαν τα ερευνητικά δεδομένα αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών, πρόκειται για μια συνολικά θετική εμπειρία, αν και απαιτεί συνέχεια για την εμπέδωση μιας συμπεριληπτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Για τη γενικότερη αποτίμηση πρέπει να ληφθεί υπόψη και η ανάγκη υπέρβασης δυσκολιών κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής όπως: α) η αρνητική συγκυρία, λόγω της εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (συγκρουσιακό κλίμα, αρνητική υποδοχή καινοτομιών), β) η έλλειψη δυνατότητας συνεχούς στήριξης (mentoring), γ) η έλλειψη ψηφιακού εξοπλισμού και τεχνογνωσίας και δ) η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Τέλος, η οριστική αποτίμηση θα πρέπει να λάβει υπόψη της καθοριστικά και τη συνέχεια στην εφαρμογή της ΜμΣ στο συγκεκριμένο σχολείο, ως επιστημολογικού πλαισίου τεκμηρίωσης και προσέγγισης του διδακτικού σχεδιασμού και ως πλαισίου εθελοντικής, ευέλικτης, ενδοσχολικής επαγγελματικής μάθησης.

Σημειώσεις

1. Η επαγγελματική μάθηση (σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη) αναφέρεται σε ένα διαρκές ταξίδι μάθησης και επαγγελματικού μετασχηματισμού. Παραπέμπει στη συνεργατική μάθηση και στη συλλογική υπευθυνότητα απόκτησης αυτής της μάθησης στο πλαίσιο του ίδιου του σχολείου. Δεν είναι απλά μια προσπάθεια προσωπικής αυτοβελτίωσης, αλλά μια συλλογική παιδαγωγική πορεία διερεύνησης, αναστοχαστικότητας και μετασχηματισμού. Η εν λόγω πορεία υπόκειται σε ορισμένες αρχές αποτελεσματικότητας (DET, 2005; Αρβανίτη, 2013).
2. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην περίπτωση μας αναφέρεται στην εφαρμογή ενός ευέλικτου σχεδιασμού, καθώς και εναλλακτικών παιδαγωγικών και διδακτικών επιλογών (χώροι σχεδιασμού, μέθοδοι διδασκαλίας, 'ύφανση' δραστηριοτήτων, πολυτροπικές πηγές και υλικά). Η διαφοροποίηση γίνεται ανάλογα με τη διαφορετικότητα των μαθητών, το εύρος των ενδιαφερόντων, της ετοιμότητας και των ικανοτήτων τους, καθώς και τα μετρήσιμα αποτελέσματα που εμφάνιζαν στην πορεία της διδασκαλίας (Tomlinson and Mc Tighe, 2006).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2011) *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού. Μελέτη-Συγκεντρωτική Έκθεση Πιλοτικής Εφαρμογής στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρβανίτη, Ε. (2013) Κοινότητες μάθησης στο νέο ελληνικό Σχολείο: Ένα πλαίσιο διαβίου και διευρυμένης επαγγελματικής μάθησης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds). (2015) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-49.
- Department of Education and Training of Victoria (2005) *Professional Learning in Effective Schools: The seven Principles of Highly Effective Professional Learning*. Melbourne: DET.
- Ferguson, R. F. and H. F. Ladd (1996) *How and why money matters: An analysis of Alabama schools. Holding schools accountable: performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society*. Open University Press.
- Herr, K. & Anderson, G., (2005) *The Action Research Dissertation*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη τη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011) Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων, Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ.Α, σσ. 27-58.). Αθήνα: Διάδραση.
- Little, W. (1999) Organising schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds), *Teaching as Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass, 233-262.
- McRae, D., Ainsworth, G., Groves, R., Rowland, M. & Zbar, V. (2001) *PD 2000 Australia: A National Mapping of School Teacher Professional Development*. Canberra: National Curriculum Services, Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Mertler, C. A. & Charles, C. M. (2011) *Introduction to educational research* (7th ed.). Boston: Sage.

- Mills, G. E. (2011) *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.