

ΜΠΟΡΕΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΕΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ; ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Μαρία Λιακοπούλου
Δρ. Παιδαγωγικής

Abstract

The request for school effectiveness is associated with the operation of the school as an institution. The school effectiveness is not identical to the results of the school as an institution, but viewed as the extent to which each school achieves its objectives, depending on the students' profiles and specific conditions in the school or in the wider context. In school effectiveness affect multiple factors: students, teachers, school's climate and culture, curriculum e.tc. This paper focuses on one of the above factors, that of school. Specifically, presented one of the practices that could contribute to the improvement of school effectiveness: creating learning community in the school.

Λέξεις κλειδιά

Κοινότητα μάθησης, αποτελεσματικότητα σχολείου, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη.

0. Εισαγωγή

Από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα προκύπτει ότι στην αποτελεσματικότητα του σχολείου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων επισημαίνεται ως πρωταρχικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η παραδοχή ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός έχει οδηγήσει σε μια εκτεταμένη έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητά του. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η αποτελεσματικότητα αυτή είναι απόρροια, μεταξύ άλλων, και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Και αν οι αρχικές σπουδές παρέχουν τη βασική επαγγελματική κατάρτιση, η συνεχής επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων και κυρίως για τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας. Οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό διαρκώς μεταβάλλονται και διαμορφώνονται από τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές,

πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις. Επίσης, οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες καλείται να ασκήσει το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με τη φύση του επαγγέλματος απαιτούν μια διαρκή «επικαιροποίηση» των γνώσεων, των δεξιοτήτων, ακόμη και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Το εύρος των ικανοτήτων που απαιτείται σήμερα να φέρει και να ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο ρόλο του είναι τόσο μεγάλο που δεν θα ήταν δυνατόν σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κομισιόν να το κατέχει κανένας εκπαιδευτικός και γ' αυτό προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η διαρκής επαγγελματική του ανάπτυξη (European Commission 2012: 8-9). Εξάλλου, η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών (Yoon κ.ά. 2007, Hill, Beisiegel & Jacob 2013), οι οποίες αποτελούν και το τελικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρούν καθοριστικά –πέραν άλλων παραγόντων π.χ. σχολικό περιβάλλον, προσωπικές εμπειρίες, προσωπικότητα- διάφορες ευκαιρίες επιμόρφωσης που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες έχουν ποικίλες μορφές (π.χ. ταχύρυθμα σεμινάρια, εξ αποστάσεως σεμινάρια, διαλέξεις, ενδοσχολικές επιμορφώσεις), οργανώνονται από διάφορους φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμιο) και εξυπηρετούν ποικίλους στόχους (π.χ. προώθηση αλλαγών και εισαγωγή καινοτομιών, ανανέωση γνώσεων, ενημέρωση). Συχνά βέβαια από τις αξιολογήσεις αυτών των επιμορφώσεων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και τόσο ικανοποιημένοι ή ότι το κόστος –σε χρόνο, κόπο και χρήμα- είναι μεγαλύτερο από το όφελος, και λέγοντας όφελος εννοείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και εν τέλει η πρόοδος των μαθητών. Έχει χυθεί πολύ μελάνι για τους παράγοντες που θα καθιστούσαν πιο αποτελεσματική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: οικονομικά ή μισθολογικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερης διάρκειας επιμόρφωση, απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά την επιμόρφωσή τους, επιμόρφωση βασισμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση βασισμένη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων κ.ά. Ο σημαντικότερος, ωστόσο, παράγοντας επιτυχίας μιας επιμόρφωσης είναι το ίδιο το πρόγραμμα επιμόρφωσης και ειδικότερος ο βαθμός στον οποίο αυτό το πρόγραμμα συνδέεται με το έργο του εκπαιδευτικού ή καλύτερα ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιμόρφωσή του λαμβάνει πραγματικά ανατροφοδότηση για το έργο του και είναι σε θέση να μεταφέρει ότι αποκόμισε από την επιμόρφωσή του στο χώρο εργασίας του.

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλουν αποτελεσματικά άτυπες μορφές μάθησης όπως η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός μεταξύ των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων, η επίλυση προβλημάτων (problem solving) στη σχολική μονάδα, η

έρευνα δράσης, η δημιουργία δικτύων για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται στενά με το αίτημα η επιμόρφωση να μην περιορίζεται σε πρωτοβουλίες που λαμβάνουν φορείς έξω από το σχολείο, αλλά τα ίδια τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης. Από πρόσφατη, παγκόσμιας κλίμακας έρευνα, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν τουλάχιστο πέντε φορές το χρόνο σε συνεργατικές διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους (TALIS 2013). Ωστόσο, πόσο εφικτό είναι και υπό ποιες προϋποθέσεις μια σχολική μονάδα να αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών; Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια σχετική εφαρμογή και η αξιολόγησή αυτής της εφαρμογής με στόχο να διαφανούν εμπόδια και προϋποθέσεις για να αποτελέσει μια σχολική μονάδα κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών.

1. Το σχολείο κοινότητα επαγγελματικής μάθησης

Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη μάθηση και ανάπτυξη του κάθε μαθητή, υπό την προϋπόθεση ότι αφενός φέρει εις πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνει, αξιοποιώντας τον γνωστικό του οπλισμό και ενεργοποιώντας κατά περίπτωση κατάλληλες πρακτικές, και αφετέρου υπερβαίνει τις υπάρχουσες πρακτικές, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του μέσα από μια διαρκή πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του (Hammerness κ.ά. 2005: 359). Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού, επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου, επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές τους σπουδές και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Η διαδικασία αυτή τείνει να είναι περισσότερο «άστατη» παρά ευθύγραμμη. Σύμφωνα με μια κανονιστική προσέγγιση η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή βελτίωση της επαγγελματικής συμπεριφοράς (Imants 2002: 717). Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες. Αν και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη και απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας, η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν απαραίτητα και στην ανάπτυξή τους. Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλουν αποτελεσματικά συνεργατικές εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου. Κάποιες από τις 'πρακτικές' επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι εξής (Lieberman & Miller 1999: 73):

- κύκλοι συζητήσεων
- ομάδες μελέτης
- δίκτυα μάθησης
- συνεργασία με ειδικούς
- άσκηση ανά ζεύγη
- συνεργατική διδασκαλία
- υποστήριξη από «κριτικό φίλο»
- συλλογή και ανάλυση δεδομένων
- έρευνα δράσης
- αυτοαξιολόγηση
- ενδοσχολικά σεμινάρια/ εργαστήρια

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω μιας συστηματικής ανατροφοδότησης για το έργο τους, μέσω μιας πιο συστηματικής διαδικασίας αναστοχασμού. Επίσης, ενισχύουν τη συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Για να καλλιεργηθεί σε ένα σύλλογο εκπαιδευτικών μια κουλτούρα ουσιαστικής συνεργασίας, απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο βαθμό να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους για να πετύχουν κοινούς στόχους, να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν συλλογικές αποφάσεις που ενδεχομένως αντιτίθενται στα πιστεύω και στις αντιλήψεις τους, να εκφράσουν ανοιχτά προσωπικές αντιλήψεις, να βγουν από την «ιδιωτικότητά» τους, ακόμη και να αποδεχθούν αδυναμίες τους (Imants 2002: 724, Louis & Marks 1998). Οι ενδοσχολικές πρακτικές μάθησης παρέχουν τα 'εργαλεία' για την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας (Berry κ.ά. 2005, Phillips 2003), καθώς μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κοινές γνώσεις και σε κάποιο βαθμό κοινό επαγγελματικό κώδικα, οικειοποιούνται κοινές αρχές, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου. Εκφράζουν προβληματισμούς και αδυναμίες, οι οποίες ερμηνεύονται και πλαισιώνονται από τη σχετική θεωρία και ταυτόχρονα ανακαλύπτουν ότι και οι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς. Η διαδικασία αυτή τους απενοχοποιεί, τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο μόνοι και δημιουργεί την ετοιμότητα για περαιτέρω συνεργασία με τους συναδέλφους. Η έρευνα έδειξε ότι η μάθηση είναι «επιτυχής» όταν γίνεται αντιληπτή ως συλλογική, συνεχής προσπάθεια, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες επιτυχίας και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Glazer & Hannafin 2006: 180). Συνεπώς, η επαγγελματική μάθηση στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών

και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των μαθητών (για μια ανασκόπηση σχετικών ερευνών Βλ. Vescio κ.ά. 2008).

Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, όμως, οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια ενδιαφέρουσα διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Στην πρώτη περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία είναι οργανωμένη, αποτελεί μια ειδική δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση εξωτερικεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εσωτερικεύεται από κάποιους άλλους. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αλλά αποτελεί ρουτίνα του σχολείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου, με τη ζωή του σχολείου, είναι αδιάκοπη και δεν έχει όρια. Το ζητούμενο θα λέγαμε ότι είναι τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινότητων μάθησης υιοθετώντας τη δεύτερη από τις παραπάνω προσεγγίσεις. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει τέτοια χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους και μέσω της διαδικασίας αυτής βελτιώνεται το έργο τους και προωθείται η μάθηση των μαθητών (Bolam κ.ά. 2005: 145, Vescio κ.ά. 2008: 81). Μια διαρκής διαδικασία επαγγελματικής μάθησης θα έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών ενεργειών του γενικότερα, καθώς και της δράσης των συναδελφών του, να επαναπροσδιορίζει τη γνώση και τη δράση του (Hammerness κ.ά. 2005: 359, Zeichner & Liston 1996).

2. Σε ποιο βαθμό τα παραπάνω μπορούν να έχουν εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα; Αποτίμηση μιας εφαρμογής

Θα ήταν εύλογο και αναμενόμενο να αναρωτηθεί κανείς σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να ενσωματωθούν οι παραπάνω πρακτικές στην ελληνική πραγματικότητα και να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Μήπως πρόκειται για άλλη μια θεωρητική κατασκευή, η οποία ουδεμία σχέση έχει με τα σχολεία στην Ελλάδα και δεν έχει καμία πρακτική αξία;

Στο σημείο αυτό θα ήταν θεωρώ χρήσιμη η κατάθεση μιας σχετικής εμπειρίας από εφαρμογή σε μια σχολική μονάδα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια δράση η οποία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, είχε επίσημα διάρκεια και η γράφουσα είχε το ρόλο της συντονίστριας. Στόχος της δράσης ήταν η επιμορφωτική υποστήριξη να εστιάσει σε κάποια πτυχή του διδακτικού ή

του παιδαγωγικού του έργου, την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έκριναν ότι πρέπει ή θέλουν να βελτιώσουν. Η δράση αυτή ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της Πράξης «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών» (2010- 2014) και ειδικότερα της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (για περισσότερα Βλ. <http://www.diapolis.auth.gr/>). Το σχολείο αυτό επιλέχθηκε γιατί συμμετείχε σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κατά τα προηγούμενα έτη υλοποίησης της Δράσης και είχε διαπιστωθεί η ετοιμότητα του να μπει σε μια ευρύτερη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Ποια θα ήταν αυτή η διαδικασία; Μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής υποστήριξης, η οποία όμως δεν θα σχεδιαζόταν από κάποιον φορέα κεντρικά, δεν θα είχε μια θεματική η οποία θα προέκυπτε από μια αδρομερή καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών, δεν θα ολοκληρωνόταν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και κυρίως δεν θα τελείωνε με κάποιες προτάσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα παροτρύνονταν να τις αξιοποιήσουν στο έργο τους μετά την αποχώρησή τους. Θα ήταν μια διαδικασία που θα διαρκούσε ολόκληρο το σχολικό έτος, θα σχεδιαζόταν σταδιακά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, θα ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό έργο και θα υπήρχε εναλλαγή θεωρίας- πράξης, θα καλούνταν κάποιος επιμορφωτής μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν την ανάγκη να μάθουν κάτι επιπλέον ή δεν θα μπορούσαν να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις.

Ενώ ξεκινήσαμε για να μπούμε σε μια διαδικασία διευρυμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και να δημιουργήσουμε μια κοινότητα μάθησης τελικά διαπιστώσαμε ότι για να επιλέξουμε τη θεματική της επιμόρφωσης θα έπρεπε να δούμε τι θέλουμε να κάνουμε, τι θέλουμε να επιτύχουμε ως σχολείο. Δηλαδή, ποια είναι η αποστολή του σχολείου, ποιοι είναι οι στόχοι. Ουσιαστικά βρισκόμασταν στην πρώτη φάση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Για να δούμε όμως πού θέλει να πάει το σχολείο και κυρίως για να δούμε τι μέσα έχει και πώς θα πάει εκεί που θέλει θα έπρεπε να καταλάβει το σχολείο πού βρίσκεται τώρα, τι μέσα έχει, τι αδυναμίες, τι δυνατότητες. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη μιας διαδικασίας αυτογνωσίας, μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.

Ειδικότερα, η στόχευση της διευρυμένης αυτής επιμόρφωσης, η οποία εξειδικεύθηκε και μετά την συστηματική καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί ως εξής: α) σε επίπεδο γνώσεων να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες αφενός για τη σημασία και τη διαδικασία του φακέλου του μαθητή, καθώς και για μεθόδους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας, β) σε επίπεδο δεξιοτήτων να μπορούν όχι μόνο να κατασκευάζουν έναν φάκελο μαθητή, αλλά να τον αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και στη συνεργασία μεταξύ τους και με τους γονείς των μαθητών και γ) σε επίπεδο στάσεων να αντιληφθούν τα περιθώρια και τις δυνατότητες που έχουν οι ίδιοι να αλλάξουν τον τρόπο δουλειάς τους αφιερώνοντας λίγο περισσότερο χρόνο, τον οποίο θα

εξαργυρώσουν με καλύτερα αποτελέσματα και διευκόλυνση του έργου τους. Ένας παράλληλος στόχος της δράσης - αλλά εξίσου ίσως και περισσότερο σημαντικός- ήταν να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς μια κουλτούρα διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοπεποίθηση ότι αυτή η βελτίωση μπορεί να υπάρχει αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα κάποιων πρακτικών (π.χ. πρακτικές επαγγελματικής μάθησης, προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, αυτοαξιολόγηση).

2.1. Η διαδικασία

Κατά τη διάρκεια οκτώ μηνών είχαμε μια πολύ ενδιαφέρουσα, γοητευτική και γόνιμη πορεία η οποία απεικονίζεται στον Πίνακα 1. Βασικά στάδια της διαδικασίας αυτής ήταν τα ακόλουθα:

- 1^ο στάδιο: Προσδιορισμός των σκοπών του σχολείου κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και καταγραφή του «οράματος» του σχολείου. Στη φάση αυτή το όραμα του σχολείου ήταν να μειώσει τη σχολική διαρροή και να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να κάνει έστω ένα μικρό βήμα προόδου στις επιδόσεις του.
- 2^ο στάδιο: Συστηματική καταγραφή με χρήση εργαλείων της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο και προσδιορισμός μιας πτυχής του εκπαιδευτικού έργου στην οποία θα άξιζε να γίνει μια παρέμβαση για τη βελτίωσή της. Βασική αδυναμία του σχολείου προέκυψε ότι ήταν το γεγονός ότι δεν προσαρμοζόταν η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οπότε αποφασίστηκε σε μια πρώτη φάση να καταγραφεί συστηματικά το προφίλ και οι ανάγκες του κάθε μαθητή της Α' Γυμνασίου
- 3^ο στάδιο: Σχεδιασμός φακέλου μαθητή, καταμερισμός εργασιών και αναζήτηση ή κατασκευή εργαλείων για τη συλλογή πληροφοριών για τους μαθητές
- 4^ο στάδιο: Επιμόρφωση από ειδικό πάνω στο θέμα του φακέλου του μαθητή
- 5^ο στάδιο: Συλλογή δεδομένων (οι γονείς καταγράφουν σε μια φόρμα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού τους, οι μαθητές συντάσσουν βιογραφικό σημείωμα, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν ειδικά διαμορφωμένες φόρμες για τον κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η επίδοση, η κοινωνική του συμπεριφορά κ.λπ. γίνονται κοινωνιογράμματα
- 6^ο στάδιο: Συζήτηση για τον τρόπο αξιοποίησης των πληροφοριών στη διδασκαλία
- 7^ο στάδιο: Επιμόρφωση από ειδικό πάνω σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας
- 8^ο στάδιο: Διδακτικές δοκιμές στην τάξη και συζήτηση
- 9^ο στάδιο: Ημερίδα για τη διάχυση των αποτελεσμάτων σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Η πορεία αυτή, ωστόσο δεν ήταν τόσο εύκολη και απρόσκοπτη. Μια πρώτη δυσκολία ήταν η δυσπιστία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο το δικό μου, αλλά και με τον όγκο δουλειάς που επρόκειτο να επωμιστούν στο πλαίσιο της παρέμβασης. Η δυσπιστία αυτή αντιμετωπίστηκε αφενός μέσω συζήτησης και ειδικότερα με αναφορές σε πολύ συγκεκριμένα παραδείγματα, με σαφή οριοθέτηση των επιμέρους δράσεων και του δικού τους ρόλου και με αναφορές στα αναμενόμενα αποτελέσματα της παρέμβασης. Εκτός από τις συζητήσεις οι αρχικές αμφιβολίες κάμφθηκαν πολύ γρήγορα όταν οι εκπαιδευτικοί είδαν πως θα μπορούσαν να επωφεληθούν. Για παράδειγμα σκόπιμα ζητήθηκε να μπουν άμεσα στη διαδικασία να ζητήσουν από τους μαθητές τους να συντάξουν βιογραφικό και στη συνέχεια συζητήσαμε πως θα μπορούσαν να το αξιοποιήσουν στο έργο τους. Αν και οι ίδιοι δεν είχαν κατανοήσει ακόμη τη φιλοσοφία της παρέμβασης, η συγκεκριμένη δράση τους κινητοποίησε αρκετά ώστε να συνεχίσουμε. Μια ακόμη δυσκολία ήταν η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, έστω και τεχνητής. Τέλος, υπήρχε η πρακτική δυσκολία να βρούμε κοινό χρόνο των εκπαιδευτικών για να κάνουμε τις συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και σε άλλα σχολεία και, εύλογα θα έλεγα, δεν υπήρχε από πλευράς του προθυμία οι συναντήσεις να γίνονται απογευματινές ώρες ή Σάββατα. Το πρόβλημα δεν επιλύθηκε και θεωρώ ότι η συγκεκριμένη δυσκολία παρεμπόδισε σε σημαντικό βαθμό να επιτευχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι στόχοι που τέθηκαν που τέθηκαν. Επίσης, ήταν και ο βασικός λόγος που κάποιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Οι βοηθητικοί παράγοντες ήταν οι εξής: α) η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς το γνωστικό τους υπόβαθρο, τον προβληματισμό τους και τις στάσεις τους, καθώς και η μακρόχρονη εμπειρία τους, β) η επιμονή και η ευελιξία του διευθυντή και γ) η διαθεσιμότητα μιας ομάδας εκπαιδευτικών να αναλάβει πρόσθετη εργασία.

Πίνακας 1: Χρονικό της εφαρμογής

Συνα-ντήσεις	Τι έγινε στη συνάντηση	Κλίμα	Τι μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων
1 ^η	Συζήτηση αναφορικά με το όραμα του σχολείου και τη στόχευσή του για την τρέχουσα σχολική χρονιά	<i>Εκπαιδευτικοί:</i> επιφυλακτικότητα, ανομοιογένεια, μοναχικότητα <i>Διευθυντής:</i> ευελιξία, ενθάρρυνση εκπαιδευτικών, επιμονή	Συμπλήρωση και επεξεργασία εργαλείων διερεύνησης περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς
2 ^η	- Συνειδητοποίηση αδυναμιών - SWOT ανάλυση - Οριστικοποίηση του θέματος της παρέμβασης: Ξεκινώντας από το μαθητή... (φάκελος μαθητή & διαφοροποίηση της διδασκαλίας)	Προβληματισμός και διαφωνίες για το που θα εστιάσει η παρέμβαση διαδικασία	- Συμπλήρωση ερωτηματολόγιου από τους μαθητές σχετικά με τη διδακτική - Συμπλήρωση μιας φόρμας από τους γονείς προκειμένου να δοθούν πληροφορίες για τους μαθητές - Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας πρώτης επιμόρφωσης σύντομης διάρκειας σχετικά με το φάκελο μαθητή
3 ^η	Σχεδιασμός συγκεκριμένων ενεργειών οι οποίες εξυπηρετούσαν το στόχο αξιοποιώντας αφενός τις πληροφορίες που είχαν προκύψει από τη διερεύνηση του περιβάλλοντος και αφετέρου την ενημέρωση από τον επιμορφωτή	- Ζυμώσεις και συζητήσεις μεταξύ των συναντήσεων - Κλίμα ομαδικότητας & συμπόρευσης σε έναν κοινό στόχο - Έντονες διαφωνίες, αλλά και σύμπνοια σε αρκετά θέματα	- Συγκροτήθηκε ο φάκελος του κάθε μαθητή και τοποθετήθηκαν σ' αυτόν το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές και η καταγραφή των πληροφοριών από τον γονέα - Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν το βιογραφικό τους (Ποιος είμαι) και ενσωματώθηκε και αυτό στο φάκελό τους - Έγινε επεξεργασία των εργαλείων που άφησε ο επιμορφωτής στο σχολείο, καθώς και αναζήτηση για άλλα εργαλεία
4 ^η	Καταλήξαμε α) στο περιεχόμενο του φακέλου β) στις επόμενες ενέργειες γ) στον καταμερισμό των εργασιών		- Καταγραφή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αξιοποιώντας το κοινωνιόγραμμα - Περιγραφική αξιολόγηση από όλους τους εκπαιδευτικούς για τον κάθε μαθητή αξιοποιώντας κοινή φόρμα

5 ^η	<p>α) Προβληματισμός για την αξιοποίηση των δεδομένων στην πράξη & την ενσωμάτωση στον προγραμματισμό διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του σχολείου</p> <p>β) Συζήτηση για να αναλάβει κάποιος από το σχολείο το ρόλο του συντονιστή, προκειμένου το ίδιο το σχολείο να καθορίζει το ρυθμό και την πορεία των εργασιών</p>	<p>Συνειδητοποιήθηκε ότι δεν συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί εξίσου στην προσπάθεια και ότι δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Μελέτη του ατομικού φάκελου του μαθητή και σκέψεις για αξιοποίηση των πληροφοριών - Συστηματική ανάλυση του κοινωνιογράμματος και σκέψεις για διδακτικές παρεμβάσεις - Καταγραφή της περιγραφικής αξιολόγησης για τον κάθε μαθητή σε ένα ενιαίο ηλεκτρονικό αρχείο - Σκέψεις για πιθανές δράσεις και καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών
6 ^η	<p>Συζήτηση για πρακτικές εφαρμογές σε επίπεδο διδασκαλίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ουσιαστικός προβληματισμός, καθώς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θέτουν τα ερωτήματα πλέον και δίνουν απαντήσεις - Διάρκης προβληματισμός και μεταξύ των συναντήσεων - Ο κάθε εκπαιδευτικός ακολουθεί ακόμη μια ατομική & μοναχική πορεία 	<ul style="list-style-type: none"> - Καταγραφή περιπτώσεων - Διδακτικές εφαρμογές από τον κάθε εκπαιδευτικό
7 ^η	<p>Επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας</p>	<p>Σύνδεση γνώσης-συνθηκών περιβάλλοντος-πράξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Διδακτικές εφαρμογές - Προετοιμασία για την οργάνωση συμποσίου με στόχο τη διάχυση και σε άλλα σχολεία
8 ^η	<p>Οργάνωση της τελικής εκδήλωσης για τη διάχυση των αποτελεσμάτων και τη σχετική ενημέρωση συναδέλφων</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Υποτονικότητα - Διαφανείς & αντιρρήσεις - Ενδοιασμοί & αμφιβολίες - Προτροπή από τον διευθυντή 	<p>Οργάνωση και υλοποίηση της τελικής εκδήλωσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ουσία επιμόρφωσαν συναδέλφους τους</p>

2.2. Οι ρόλοι

Ο συντονιστής

Ο ρόλος του συντονιστήⁱⁱ ήταν πολλαπλός και διαρκώς διαμορφούμενος ανάλογα με την πορεία της δράσης. Αναφορικά με την πολλαπλότητα του ρόλου, θα ελεγα ότι οι βασικές πτυχές του ήταν οι εξής: α) υποκίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη δράσης και ενθάρρυνσή τους, β) διαμόρφωση κλίματος –έστω και τεχνητής– συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της εξομάλυνσης των όποιων διαφωνιών/ συγκρούσεων και της ανάδειξης των σημείων όπου θα μπορούσε να υπάρξει σύγκλιση απόψεων και ενεργειών, γ) ενημέρωση και σε κάποιο βαθμό και επιμόρφωση των συμμετεχόντων μέσω άτυπων μορφών επιμόρφωσης πάνω σε κομβικά θέματα για τη συνέχιση της παρέμβασης, δ) παροχή υλικού (π.χ. ενημερωτικό υλικό, εργαλεία) και ε) κριτικός φίλος, που ίσως είναι και ο σημαντικότερος ρόλος. Καθώς ο συντονιστής μπορεί να είναι ταυτόχρονα «μέσα» και «έξω» από το σχολείο, μπορεί να υιοθετήσει μια κριτική ματιά σχετικά με τα προβλήματα, τις προκλήσεις, τις ανάγκες και την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου και να προτείνει καλές πρακτικές προσαρμοσμένες στο ιδιαίτερο προφίλ του σχολείου.

Αναφορικά με το δεύτερο χαρακτηριστικό του ρόλου –διαμορφούμενος– ο συντονιστής δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει στο σχολείο έχοντας διαμορφωμένη a priori μια εικόνα για τον τρόπο δράσης του. Η πράξη έδειξε ότι η ευελιξία και η προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου ήταν αναγκαία. Αρχικά θα έπρεπε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και ίσως η αυτοπαρουσίαση του εν μέρει και ως «αυθεντία», με την έννοια της ειδημοσύνης σε κάποιο πεδίο, ήταν απαραίτητη. Σταδιακά ο συντονιστής θα έπρεπε να πείσει ότι είναι περισσότερο «μέσα», παρά «έξω» από το σχολείο, ότι αποτελεί ένα μέλος του συλλόγου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης. Από την άλλη και στην πορεία της παρέμβασης θα έπρεπε και πάλι να αρχίσει να απομακρύνεται με στόχο την αυτονόμηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η οποία ήταν απαραίτητη για τη βιωσιμότητα και τη συνέχιση της παρέμβασης και μετά την αποχώρηση του συντονιστή.

Σε κάθε περίπτωση ήταν ένας ρόλος πρόκληση, καθώς άφηνε περιθώρια ελεύθερης διαμόρφωσης με στόχο να επωφεληθεί το σχολείο. Οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν για το συντονισμό αυτής της προσπάθειας μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, σ' αυτές που είχαν προαποφασιστεί και υιοθετηθεί συνειδητά και σ' αυτές που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία και αποδείχθηκαν αποτελεσματικές. Αναφορικά με τις πρακτικές που είχαν προαποφασιστεί, ήταν οι εξής: α) ειλικρινής και ουσιαστική αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, β) συστηματική προσπάθεια κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών του σχολείου και προσαρμογής της δράσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, γ) τακτική επικοινωνία και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (είτε μέσω συναντήσεων είτε μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας) και

δ) αναζήτηση βοήθειας ειδικών (π.χ. επιμορφωτή) όταν κρινόταν αναγκαίο. Στην πορεία αποδείχθηκε ότι για την επίτευξη των στόχων βοήθησαν και οι ακόλουθες πρακτικές: α) προσωπική επαφή –έστω και ολιγόλεπτη– ξεχωριστά με τον κάθε εκπαιδευτικό που εκδήλωνε την ανάγκη για πιο εξατομικευμένη υποστήριξη, β) προσωπική παρουσία στις επιμορφώσεις και συστηματική προσπάθεια σύνδεσης όσων ακούστηκαν στις επιμορφώσεις με το αντικείμενο της δικής μας παρέμβασης, γ) «αυστηρότητα», σταθερότητα –σχεδόν αδιαλλαξία– ως προς την επίτευξη των στόχων που από κοινού με τους εκπαιδευτικούς θέσαμε και ως προς τα δικά τους καθήκοντα και δ) μεγάλη διαλλακτικότητα και ευελιξία στο χρόνο συναντήσεων.

Ο διευθυντής

Ο ρόλος του διευθυντή ήταν καθοριστικός. Ήταν αυτός που δήλωσε τη συμμετοχή του σχολείου στη δράση, ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους και κάποιες φορές επέμενα πολύ έντονα για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων. Ίσως κάποιος εξωτερικός παρατηρητής θα έλεγε ότι η συμπεριφορά του ήταν αυταρχική και προσπαθούσε να επιβάλει στους εκπαιδευτικούς την παρέμβαση. Ωστόσο, αποδείχθηκε στην πορεία ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αντιδράσουν –και κάποιες φορές έντονα, να αρνηθούν και γι’ αυτό η στάση αυτή του διευθυντή λειτούργησε πολύ θετικά, καθώς δεν προσλαμβάνονταν από τους εκπαιδευτικούς ως πίεση ή επιβολή, αλλά ως ενθάρρυνση και παρακίνηση σε δράση. Επίσης, βοήθησε πολύ η ευελιξία του διευθυντή, η προθυμία του να βρει λύσεις, να διευκολύνει τις συναντήσεις και το γεγονός ότι πολλές φορές δεν στεκόταν στο «γράμμα» θα λέγαμε του νόμου αλλά στην ουσία. Πολύ θετικό αποδείχθηκε ότι ο ίδιος φρόντιζε να διατηρεί μια καλή συνεργασία με όλους τους «ετέρους», γονείς, συναδέλφους άλλων σχολείων, σχολική σύμβουλο κ.λπ. Ο ίδιος είχε έναν ρόλο διευκολυντικό στην όλη διαδικασία και δεν συμμετείχε ενεργά στις επιμέρους δραστηριότητες. Το σημαντικότερο, κατά την εκτίμησή μου, είναι ότι φρόντισε για τη διάχυση της συγκεκριμένης προσπάθειας στο δημοτικό σχολείο από όπου έρχονται και στο λύκειο όπου συνεχίζουν οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, με στόχο ο φάκελος του μαθητή να υιοθετηθεί ως πρακτική σε όλες τις τάξεις από την πρώτη δημοτικού έως την αποφοίτηση του μαθητή. Επίσης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη συνέχιση της δράσης και την επόμενη σχολική χρονιά ενσωματώνοντας τη συγκεκριμένη παρέμβαση στη «ρουτίνα» του σχολείου και συνδέοντάς την με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον ίδιο ρόλο στην παρέμβαση. Δύο εκπαιδευτικοί επωμίστηκαν περισσότερες αρμοδιότητες και ανέλαβαν ρόλο συντονιστικό, οι οποίοι θα μπορούσαν με κάποια υποστήριξη σε επίπεδο θεωρητικής θεμελίωσης και εργαλείων να υλοποιήσουν και μόνοι τους την παρέμβαση. Υπήρξαν οι εκπαιδευτικοί

οι οποίοι ανέλαβαν ενεργό ρόλο σε όλα τα στάδια της παρέμβασης και τέλος υπήρξαν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν «παρήγαγαν» θα λέγαμε κάτι στο πλαίσιο της παρέμβασης, αλλά μόνο αξιοποίησαν ό,τι προέκυψε από αυτήν. Ωστόσο, παρά τη διαφορετική στάση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών, παρά τις πολύ διαφορετικές ακόμη και αντικρουόμενες αντιλήψεις για το ρόλο τους και τη διδασκαλία, διακρίνονταν από την κοινή επιθυμία να βοηθήσουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές στη μάθησή τους. Επίσης, σχεδόν όλοι βρίσκονταν σε μια πορεία διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετείχαν σε διάφορες επιμορφώσεις και σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Όμως όλοι εξέφραζαν την ανησυχία ότι οι γνώσεις αυτές που αποκτούν δεν εκβάλλουν σε καλύτερα αποτελέσματα του διδακτικού τους έργου. Αυτά τα κοινά βιώματα και η κοινή στόχευση τους ήταν που λειτούργησαν ενωτικά και ενεργοποίησαν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αξιοποιήσουν ο καθένας σε άλλο βαθμό τη συγκεκριμένη δράση.

2.3. Τα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρέμβασηςⁱⁱⁱ, όπως αυτά διαφαίνονται από την αξιολόγηση που έγινε με την ολοκλήρωσή της, μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

- α) Το σχολείο γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του μέσα από τη συμπλήρωση εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, του γονείς, τους μαθητές και βελτίωσε την αυτογνωσία του.
- β) Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πολλά, όχι πηγαίνοντας σε σεμινάρια, παρακολουθώντας άπειρες ώρες επιμόρφωσης στον υπό διάθεση χρόνο τους, αλλά μέσα από τη δράση τους, μέσα στο σχολείο, παράλληλα με την άσκηση του καθημερινού τους έργου. Κανείς εκπαιδευτικός δεν είπε ότι όσα άκουσε, ακόμη και από τους επιμορφωτές που επισκέφθηκαν το σχολείο και έκαναν τυπική επιμόρφωση, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην πράξη γιατί τα εφάρμοσε άμεσα. Ακόμη ενισχύθηκε η «αυτοπεποίθηση» του συλλόγου διδασκόντων καθώς μπήκε στη διαδικασία να επιμορφώσει συναδέλφους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μυήθηκε σε κάποιες αρχές του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να βλέπουν αλλιώς τους μαθητές και να εστιάζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, άρχισαν να συζητούν περισσότερο με τους μαθητές, αλλά και μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώθηκαν, θα έλεγα, αρκετά στο ρόλο τους όχι μόνο ως διδάσκοντα, αλλά ως επαγγελματία ο οποίος μπορεί να παρεμβαίνει βελτιωτικά σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- γ) Το σχολείο προγραμματίισε δράσεις οι οποίες αφενός ήταν ρεαλιστικές και αφετέρου ήταν αυτές που πραγματικά έπρεπε να γίνουν για να βελτιώσει το έργο του. Και το πιο σημαντικό ήταν ότι οι δράσεις αυτές απέφεραν καρπούς, οι εκπαιδευτικοί είδαν το έργο τους να γίνεται πιο εύκολο, να βελτιώνεται και οι μαθητές να γίνονται καλύτεροι. Το σημαντικότερο είναι ότι έγιναν κάποια βήματα

προς τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, ωστόσο η διάρκεια της παρέμβασης δεν ήταν αρκετή ώστε να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές. Αυτό που κυρίως αποκόμισε η σχολική μονάδα είναι κάποιες πρακτικές έμμεσου διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών- γονέων, μέσω του φακέλου του μαθητή.

Στους μαθητές δεν είναι εφικτό να αποτιμηθεί η επίδραση της παρέμβασης, καθώς απαιτείται άλλου είδους αξιολόγηση (πριν και μετά την παρέμβαση). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν αλλαγές και στους μαθητές από τη στιγμή που αλλάζει ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές.

Ωστόσο, έχω αμφιβολίες ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές θα έχουν διάρκεια και θα υφίστανται και χωρίς την ενθάρρυνση και υποκίνηση ενός εξωτερικού συνεργάτη. Βασικοί λόγοι που εμποδίζουν την επίδραση στην κουλτούρα του σχολείου είναι αφενός η εγκαθιδρυμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και αφετέρου η σύντομη διάρκεια της παρέμβασης.

3. Αντί επιλόγου: υποστηρίζοντας τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης

Η συγκεκριμένη δράση, η τήρηση φακέλου μαθητή, θα συνεχιστεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν πειστεί για την αξία της και κυρίως απέκτησαν επαρκή τεχνογνωσία, έχουν πλέον τα εργαλεία και από την άλλη ο διευθυντής έχει εντάξει τη συγκεκριμένη δράση στον προγραμματισμό και στους τομείς αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το επόμενο σχολικό έτος. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να πάρουν άλλες πρωτοβουλίες χωρίς κάποια υποκίνηση και υποστήριξη από εξωτερικό συνεργάτη (π.χ. σχολικό σύμβουλο, συνεργάτη από πλευράς Πανεπιστημίου) και αφετέρου υπάρχουν πλήθος πρακτικών εμποδίων με βασικότερο την έλλειψη κοινού χρόνου των εκπαιδευτικού ενός σχολείου για τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Εν κατακλείδι, θα συνέβαλαν στο να αποκτήσουν τα σχολεία χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης τα ακόλουθα:

α) Ένταξη στη ρουτίνα του σχολείου και σύνδεση με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα 'εργαλείο' το οποίο θα βοηθούσε κάθε σχολική μονάδα να αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αυτογνωσίας και αποτελεί ένα σημαντικό 'εργαλείο' για ένα προγραμματισμό που στοχεύει στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (McNamara κ.ά. 2011, Van Petegem, 2005:104). Εξάλλου ένα από τα στάδια του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου. Η ανάλυση αυτή του περιβάλλοντος αποτελεί καθοριστικής σημασίας στάδιο, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν τροφοδοτούν τη

συζήτηση για τη χάραξη πολιτικών του σχολείου, συμβάλουν στη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και αποτελούν γνώμονα για την επιλογή των απαραίτητων δράσεων. Η ανάλυση περιβάλλοντος όταν γίνεται με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό θα λέγαμε ότι ταυτίζεται με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία, αν δεν θέλουμε η αυτοαξιολόγηση να έχει χαρακτήρα γραφειοκρατικό, επιφανειακό και διεκπεραιωτικό και ο προγραμματισμός να είναι τυχαίος, μη ρεαλιστικός και συχνά μη εφικτός (για περισσότερα Βλ. Λιακοπούλου 2014). Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται σ' αυτό το συνεχές: «γνώση» του σχολείου (αυτοαξιολόγηση)- σχέδια βελτίωσης (προγραμματισμός)- εφαρμογή σχεδίων- αξιολόγηση πορείας- νέα σχέδια βελτίωσης κ.ο.κ. Για την ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν γνώσεις, βελτιώνουν δεξιότητες και διαμορφώνουν στάσεις που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου τους. Στην περίπτωση αυτή η όποια επαγγελματική μάθηση δεν έχει χαρακτήρα θεωρητικό, αλλά υπηρετεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, κάνει πιο αποτελεσματικό ή/και πιο εύκολο το έργο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, παύει να ισχύει ο διαχωρισμός θεωρίας και πράξης, καθώς η θεωρία δοκιμάζεται στην πράξη άμεσα και μέσα από την εφαρμογή επιβεβαιώνεται, ενισχύεται, εμπλουτίζεται ή διαμορφώνεται, τροποποιείται, ανανεώνεται, ή ακόμη και απορρίπτεται.

β) Υιοθέτηση πολλαπλών πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης & δικτύωση

Η επαγγελματική μάθηση, σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα, είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι συλλογική και συνεχής διαδικασία, ενταγμένη στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό προϋποθέτει μια ανάλογη κουλτούρα των εκπαιδευτικών, κουλτούρα η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί συνειδητά και συστηματικά. Βασική προϋπόθεση προς την κατεύθυνση αυτή είναι η μύηση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία του στοχασμού και αναστοχασμού. Ο στοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία. Επίσης, ο στοχασμός είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Guston & Northfield 1994: 525, Graham & Phelps 2003, Parson & Stephenson 2005, Minott 2008). Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό μιας κοινότητας μάθησης είναι ότι τα μέλη της βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης και ανάπτυξης, μέσα όχι τόσο από τυπικές διαδικασίες επιμόρφωσης αλλά από τη μεταξύ τους συνεργασία και την τριβή με την πράξη.

Για παράδειγμα η έρευνα δράσης αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία, μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της δυναμικής σχέσης θεωρίας- πράξης και στην κριτική προσέγγιση τόσο της ακαδημαϊκής θεωρίας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης (Κατσαρού & Τσάφος 2010: 111, 118-119). Οι πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, χωρίς την εμπλοκή φορέων εκτός σχολείου, όπως οι κύκλοι συζητήσεων, οι ομάδες μελέτης, η άσκηση ανά ζεύγη, η συνεργατική διδασκαλία, μπορούν να διασφαλίσουν μια αδιάλειπτη, συνεργατική επαγγελματική μάθηση. Τέλος, η δημιουργία δικτύων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων συμβάλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες στο δίκτυο είναι ισότιμοι, μοιράζονται κοινές ανησυχίες, στόχους και εμπειρίες, αλληλοτροφοδοτούνται με γνώσεις και πρακτικές και αλληλοενδυναμώνονται^{iv}.

γ) Ενεργοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολικού συμβούλου

Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί από τα βασικά καθήκοντα του σχολικού συμβούλου (βλ. σχετικό θεσμικό πλαίσιο: Ν. 1566/1985, ΠΔ 214/ 1984, ΠΔ277/1984, ΠΔ 201/1998/άρθρο 14, ΦΕΚ1340/2002/άρθρο 8 & 9). Ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα^v, καθώς είναι αυτός που γνωρίζει μεν πολύ καλά την πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά ταυτόχρονα έχει και την απαραίτητη απόσταση από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα του σχολείου, κάτι που αποτελεί βασική συνθήκη για να έχει κανείς το ρόλο του κριτικού φίλου. Το πλεονέκτημα ενδοσχολικών μορφών επιμόρφωσης, έναντι άλλων μορφών επιμόρφωσης, είναι ότι καθιστά εφικτή τη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα και μάλιστα η σύνδεση αυτή γίνεται όχι στιγμιαία, αλλά είναι διαρκής. Το σχολείο που έχει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, ανακαλεί και ενεργοποιεί τη γνώση όταν προκύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, ο ρυθμός σχολικής εργασίας, τα πολλαπλά καθήκοντα διευθυντών και εκπαιδευτικών, η ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε προκλήσεις και άμεσης επίλυσης προβλημάτων, συχνά καθιστούν δύσκολο –έως και ανέφικτο- να συνδεθεί η γνώση που υπάρχει με την πρόκληση ή το πρόβλημα που παρουσιάζεται. Στο σημείο αυτό είναι που ο σχολικός σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει το σχολείο, καθώς διαθέτει την ψύχραιμη ματιά του εξωτερικού παρατηρητή, τη γνώση του ιδιαίτερου πλαισίου και ταυτόχρονα τα προνόμια που του διασφαλίζει θεσμικά ο ρόλος. Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που μπορεί: α) να βοηθήσει το σχολείο να κατανοήσει τα πραγματικά προβλήματα του και τα δυνατά του σημεία και με βάση αυτά να σχεδιάσει δράσεις για τη βελτίωση του, β) να ενθαρρύνει, να βοηθήσει στο σχεδιασμό και κυρίως να συνδέσει τη επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου και γ) να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και κοινότητας στο σχολείο, αναδεικνύοντας αυτά που συνδέουν τους

εκπαιδευτικούς, εξομαλύνοντας αντιθέσεις και προτείνοντας πρακτικές και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

δ) Συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο

Εκτός από το σχολικό σύμβουλο, σημαντικό ρόλο στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν και ειδικοί επιστήμονες και ερευνητές. Ο ρόλος αυτών βέβαια δεν θα είναι η παροχή της θεωρητικής γνώσης που κατέχουν ως απόλυτη αλήθεια στην οποία θα πρέπει να βασίζεται η πράξη. Οι ειδικοί επιστήμονες και οι ερευνητές κατέχουν τη θεωρητική γνώση, είναι ενημερωμένοι για τη σύγχρονη έρευνα και έχουν πρόσβαση σε «εργαλεία» τα οποία θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα την εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να δοκιμάσουν στην πράξη ιδέες, τεχνικές, εργαλεία και να ανατροφοδοτήσουν τη σχετική θεωρία. Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη ειδικών επιστημόνων, ερευνητών και εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες.

Η εφαρμογή που παρουσιάστηκε και αποτιμήθηκε αποτελεί μια ένδειξη ότι το σχολείο μπορεί να πάρει στα χέρια του τη βελτίωση του έργου του. Φαίνεται ότι η σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αυτοελέγχεται, να αναπροσδιορίζεται και να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία βελτίωσης. Φαίνεται, ότι τα σχολεία μπορούν να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν της σχετική ετοιμότητα και επιθυμία. Παράλληλα, υπάρχουν οι θεσμοί και οι δομές που θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών. Το μόνο που απομένει είναι οι θεσμοί και οι δομές αυτές να συντονιστούν στην κοινή προσπάθεια τους για παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές. Ο «συντονισμός» αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί με δύο τρόπους: είτε από «πάνω» και κεντρικά με πρωτοβουλίες και ενέργειες του αρμόδιου Υπουργείου και των οργάνων του είτε από «κάτω» και αποκεντρωμένα με πρωτοβουλία των άμεσα ενδιαφερόμενων. Τόσο η ιστορία όσο και η σύγχρονη πραγματικότητα υποδεικνύουν τον δεύτερο τρόπο δράσης.

Σημειώσεις

1. Η ανάλυση SWOT αποτελεί τεχνική η οποία προσφέρεται για την ανίχνευση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός σχολείου, καθώς και των ευκαιριών και των εμποδίων για τη βελτίωσή του. Το πλαίσιο SWOT είχε περιγραφεί ήδη από τη δεκαετία του 1960 από τους Edmund P. Learned, C. Roland Christiansen, Kenneth Andrews και William D. Guth (1969). Η συγκεκριμένη τεχνική ενδείκνυται όταν ο χρόνος για μια πιο λεπτομερή καταγραφή των αναγκών του σχολείου είναι περιορισμένος ή θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο στάδιο για μια πιο συστηματική, μακροπρόθεσμη και λεπτομερή καταγραφή.

2. Για το ρόλο του διευκολυντή βλ. Κατσαρού & Τσάφος 2003: 65-66 & 87-93.
3. Για την παρουσίαση και την αποτίμηση μιας ανάλογης παρέμβασης βλ. Τσάφος & Κατσαρού 2013.
4. Για το ρόλο των δικτύων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βλ. Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά 2014.
5. Για παραδείγματα από εφαρμογές βλ. Γραίκος 2014, Μάνεσης 2014. Επίσης, βλ. σχετικά Ευσταθίου 2014.

Βιβλιογραφία

- Berry, B. κ.ά. (2005) "The power of teacher leadership", *Educational leadership*, 62,5, 56.
- Bollam, R. κ.ά. (2005) *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Γραίκος, Ν. (2014) «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Αθήνα: Access, 61-76.
- European Commission (2012) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Ευσταθίου, Μ. (2014) «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές, στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό, 725-739.
- Glazer, E.M. & M.J. Hannafin (2006) "The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school setting", *Teaching and teacher education*, 22, 179-193.
- Graham, A. & R. Phelps (2003) "Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes", *Australian Journal of Teacher Education*, 27,2, 11-24.
- Hammerness, K. κ.ά. (2005) "How teachers learn and develop", στο: L. Darling-Hammond & John Bransford, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, 2005.
- Hill, H.C., M. Beisiegel & R. Jacob (2013). "Professional development research: consensus, crossroads and challenges", *Educational Research*, 42,9, 476-487.

- Huysman, M. (2000) "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of work and organizational psychology*, 9, 133-145.
- Imant, J. (2002) "Restructuring school as a context for teacher learning", *Educational Research*, 37, 715-732.
- Κατσαρού, Ε. & Β. Τσάφος (2010) «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: Ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *Action Research in Education*, 1, 110-124.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014) «Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση», στο: Ε. Κατσαρού/ Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Διδακταλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Access, 649-674.
- Lieberman, A. & L. Miller (1999) *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College press.
- Louis, K.S. & H.M. Marks (1998) "Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", *American journal of education*, 106, 4, 532-575.
- Μάνεσης, Ν. (2014) «Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: Access, 77-94.
- McNamara, G. κ.ά. (2011) "Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland", *Irish Educational Studies*, 30 (1), 63-82.
- Minott, M. (2008) "Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals", *Australian Journal of Teacher Education*, 33,5, 55-65.
- OECD (2013) *TALIS 2013 Results an international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005) "Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships", *Teachers & Teaching*, 11, 95-107.
- Phillips, J. (2003) "Powerful learning: creating learning communities in urban school reform", *Journal of curriculum and supervision*, 18,3, 240-258.
- TALIS (2013) *An international perspective on teaching and learning*. OECD.
- Τσάφος, Β. & Ε. Κατσαρού (2013) «Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες», στο: Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών τον κόσμο. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συμποσίου*. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 285-294.

- Van Petegem, P. (2005) *Designing school policy: school effectiveness research as a starting point for school self evaluation*. Acco: Leuven.
- Vescio, V.κ.ά. (2008) "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χ. Μαρμαρά (2014) «Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών», στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Αθήνα: Access, 151-160.
- Yoon, K.S. κ.ά. (2007) "Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement", *Issues & answers*, 033, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf>.
- Zeichner, K. & D. Liston (1996) *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.