

Ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εμπειρική έρευνα πεδίου

Χατζής Ιωάννης

ΠΕ04.01 Φυσικών, MSc ICT in Ed., PhD, Διευθυντής ΔΙΕΚ Μεσολογγίου
yhatzis@sch.gr

Γριβοπούλου Αγγελική

ΠΕ60 Νηπιαγωγών, ΠΕ86 Πληροφορικής, MSc, PhD(c), Διευθύντρια ΣΔΕ Μεσολογγίου
agrivoroulou@sch.gr

Ρόμπολας Περικλής

RN, BSc, MSc, MEd, PhD (c), Ακαδημαϊκός Υπότροφος, Πανεπιστήμιο Πατρών
probolas@upatras.gr

Περίληψη

Είναι αποδεκτό ότι η διαμόρφωση του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προκύπτει από μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας και την πορεία του στο επάγγελμα. Αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων είναι η συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας η οποία φαίνεται να προκύπτει ως μια σύνθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στοιχεία που οδηγούν τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών διαδικασιών για τους μαθητές. Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι «κοινότητες μάθησης/πρακτικής», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσω διαλόγου με σημαντικούς άλλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, φοιτητές / μελλοντικούς εκπαιδευτικούς). Η παρούσα ποιοτική έρευνα με χρήση οδηγού συνέντευξης ανίχνευσε το ρόλο των κοινοτήτων μάθησης/πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ, σκιαγράφησε τα χαρακτηριστικά και το ρόλο των διευθυντών που ενισχύουν την εφαρμογή κοινοτήτων μάθησης/πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν προκύπτει από το άθροισμα των γνώσεων, των πεποιθήσεων ή των δεξιοτήτων του αλλά από τη συμμετοχή του σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής, η οποία οδηγεί μακροπρόθεσμα σε εμπειρίες που μετασχηματίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτής, διευθυντής, κοινότητα μάθησης/πρακτικής, ΙΕΚ

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές σπουδές και διαρκεί έως το τέλος της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μια συνεχής διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και εκείνες τις προσωπικές ιδιότητες και πεποιθήσεις οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Το ζήτημα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τις κοινότητες μάθησης, έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαιδευτική ηγεσία και έχουν γίνει ορισμένες φιλότιμες προσπάθειες προς τη σωστή κατεύθυνση, όπως η επιμόρφωση Β' Επιπέδου με τη μεικτή μέθοδο. Όμως η επιμόρφωση γενικά των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί συστηματική και διαρκής από την ελληνική πολιτεία.

Προσπάθειες όμως μπορούν να γίνουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης, μπορεί να ανιχνεύσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των

εκπαιδευτικών και να προβλέψει εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες, σε βάθος τριετίας, προκειμένου να βελτιώσει τον επαγγελματισμό τους, την αυτοπεποίθησή τους και τα κίνητρά τους για μάθηση, προς όφελος μιας ποιοτικής διδασκαλίας στον σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης και πρακτικής και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολύτιμες έννοιες των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα μάθησης, αποτελούν οι έννοιες της συμμετοχής, της αλληλόδρασης ή αλληλοεπίδρασης, της αλληλοτροφοδότησης και του διαλόγου. Στην κατεύθυνση αυτή θα διερευνηθεί κατά πόσο οι κοινότητες μάθησης μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τι είδους επιμορφωτικές δράσεις, σε ορίζοντα τριετίας, μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών και η διερεύνησή τους αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα δυναμικό πεδίο έρευνας (Baran & Cagiltay, 2010; Levine, 2010; Levine & Marcus, 2010). Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στη μελέτη της δραστηριότητας των μελών μιας κοινότητας πρακτικής, στους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τη μάθηση (Levine, 2010), καθώς και στην ενδεχόμενη επίδραση που μπορεί να έχει στον τρόπο διδασκαλίας τους η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα (Levine & Marcus, 2010).

Ο διευθυντής βρίσκεται στο επίκεντρο της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Είναι εκείνος που έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την εκούσια και εθελοντική συμμετοχή των ατόμων για την επίτευξη κάποιου σκοπού (Μπουραντάς, 2005). Είναι εκείνος που θα προωθήσει ή θα αρνηθεί πρακτικές ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού του, όπως συμμετοχή σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, συνέδρια, ημερίδες. Η διαδικασία της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ενδεικτικά αναφέρονται παραδοσιακή μάθηση σε τάξη με την συμβολή μικροδιδασκαλιών, κατευθύνσεις σχολικών συμβούλων, η πρακτική άσκηση στο χώρο εργασίας, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις, η προσομοίωση, η μάθηση από ομότιμους, και οι κοινότητες μάθησης. Η στήριξη του διευθυντή στην υλοποίηση μιας κοινότητας μάθησης/πρακτικής μέσα στον σχολικό οργανισμό, αποτελεί μια καινοτόμα δράση με θετικά αποτελέσματα για όλη τη σχολική κοινότητα.

Στην κατεύθυνση αυτή για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Harris & Muijs (2005) συνόψισαν τέσσερις κύριες διαστάσεις του ρόλου του σχολικού ηγέτη. Ο πρώτος ρόλος αναφέρεται ως ενωτικός εξασφαλίζοντας τις διασυνδέσεις μέσα στα σχολεία και μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο δεύτερος ρόλος είναι ο συμμετοχικός, ο οποίος προάγει πιο συνεργατικούς τρόπους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν προς τους συλλογικούς στόχους, ο τρίτος ρόλος είναι ο ρόλος της διαμεσολάβησης που επιτρέπει στο σχολείο να αξιοποιεί με κριτικό πνεύμα πρόσθετους και εξωτερικούς πόρους και εμπειρογνωμοσύνη για τη βελτίωση του σχολείου. Ο τέταρτος ρόλος είναι ο ενισχυτικός που συμβάλλει στη δημιουργία στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Επιπρόσθετα, οι Szeto & Cheng (2017), ερεύνησαν τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι η «έμπνευση», η «ενδυνάμωση» και η «αποδοχή», δημιουργούν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής εξέλιξης. Στην ίδια μελέτη, διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις ότι η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης δημιουργούσε για τους εκπαιδευτικούς μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που μοιράζονταν ιδέες, ξεπερνούσαν την απομόνωση της τάξης, εμπλέκοντας ακόμη και τους μαθητές. Οι διευθυντές καλούνται να έχουν οι ίδιοι μια καλά διαμορφωμένη επαγγελματική και επιστημονική γνώση για τον τρόπο αποτελεσματικής οργάνωσης της διδασκαλίας και της διαδικασίας της μάθησης (Αρβανίτη, 2013).

Ο ίδιος ο χώρος μιας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να μετασχηματιστεί σε μια κοινότητα μάθησης με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Kalantzis & Core, 2013) καθώς αναμένεται η επίτευξη επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω ανταλλαγής και συζήτησης εμπειριών. Ως μια διαδικασία άτυπης μάθησης (Cox, 2010) οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη προθυμία, καθώς δύνανται να αποτελέσουν το πλαίσιο προσφοράς τυπικής αλλά και άτυπης επιμόρφωσης σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως ενήλικων εκπαιδευομένων (Hansman, 2008).

Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή κοινότητα αποτελεί πρόκληση και όραμα για τον σχολικό ηγέτη. Ο ηγέτης υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς του μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπύχωσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός περιβάλλοντος το οποίο τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες τους (Μπουραντάς, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην καθοδήγηση της κοινότητας μάθησης είναι σημαντικός (Fullan, 2006), διότι ο διευθυντής που βοηθά στην ενδυνάμωση του οργανισμού, μπορεί να βελτιώσει τα επίπεδα αλφαριθμητισμού στο σχολείο σε οποιοδήποτε τομέα μάθησης. Η ανίχνευση των αναγκών και ο προγραμματισμός συγκεκριμένων επιμορφωτικών δράσεων σε βάθος τριετίας αποτελούν σημαντική αρμοδιότητα του διευθυντή στην κατεύθυνση αναβάθμισης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικό ον. Οι άνθρωποι πάντα εντάσσονταν σε μικρές ή μεγάλες ομάδες δημιουργώντας και ικανοποιώντας κοινές ανάγκες και στόχους. Αυτές οι ομάδες - κοινότητες είχαν ως κύριο χαρακτηριστικό την απευθείας κοινωνική διάδραση.

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής αναπτύχθηκε από τους Lave & Wenger (1991) ως βάση μιας κοινωνικής θεωρίας της μάθησης. Σύμφωνα με τον Wenger (2000), μια κοινότητα πρακτικής είναι ένα σύνολο ανθρώπων που ασχολούνται συνεχώς με κάποιο θέμα κάνοντας κοινή προσπάθεια. Μοιράζονται το ίδιο πάθος και αλληλεπιδρούν τακτικά για να μάθουν πώς θα το κάνουν καλύτερα. Μια κοινότητα πρακτικής οριοθετείται σε τρεις διαστάσεις:

- ✓ Η κοινή σχέση ανάμεσα στα μέλη όπως γίνεται κατανοητή και συνεχώς επαναδιαπραγματεύεται από τα μέλη της
- ✓ Η αμοιβαία δέσμευση που συνδέει τα μέλη σε μια κοινωνική οντότητα
- ✓ Η ικανότητα που έχουν δημιουργήσει τα μέλη, δηλαδή το κοινό ρεπερτόριο των κοινοτικών πόρων (ρουτίνες, ευαισθησίες, αντικείμενα, λεξιλόγιο, στυλ κ.λπ.) που τα μέλη έχουν αναπτύξει με την πάροδο του χρόνου.

Μέσα σε μια κοινότητα, οι εκπαιδευόμενοι δεν διδάσκονται δομές, σκέψεις ή νοητικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου, αλλά συμμετέχουν σε περιβάλλοντα-πλαίσια, που είναι ήδη δομημένα. Με άλλα λόγια, η μάθηση είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος, πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στα οποία πραγματοποιείται (Squire & Johnson, 2000). Είναι δηλαδή εμπλαισωμένη μάθηση. Στο πλαίσιο της εμπλαισωμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1991), η μάθηση σε ένα περιβάλλον κοινότητας αποτελεί μια δυναμική και κοινωνικά αλληλεπιδραστική διαδικασία. Η έννοια της κοινότητας πρακτικής και η ευρύτερη αντίληψη της εγκαθιδρυμένης μάθησης, επισημαίνεται από τους Lane & Weger (1991) μέσα από τρεις σημαντικούς δείκτες:

1. Η μάθηση βρίσκεται στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων
2. Οι επιμορφωτές εργάζονται έτσι ώστε οι επιμορφούμενοι να συμμετέχουν στις κοινότητες πρακτικής
3. Υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ γνώσης και δραστηριότητας

Εκτός των παραδοσιακών κοινοτήτων μάθησης (ομάδες εκπαιδευτικών που συγκροτούνται γύρω από συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης) λειτουργούν οι ψηφιακές ή Online Κοινότητες, νοούνται κοινότητες οι οποίες στηρίζονται στην ψηφιακά διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης προέρχονται από τη σύγκλιση δύο διαφορετικών τύπων κοινοτήτων: των ηλεκτρονικών και των μαθησιακών και

διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που κληρονομούνται από τους δυο αυτούς τύπους (Τσιωτάκης, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η μαθησιακή κοινότητα μπορεί να οριστεί ως ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στο συνδυασμό τριών συστατικών: της κοινότητας (κοινωνική διάσταση του συστήματος), του κατάλληλου τεχνολογικού περιβάλλοντος που φιλοξενεί την κοινότητα (τεχνολογική διάσταση του συστήματος) και των προηγμένων παιδαγωγικών αρχών που ενσωματώνει (εκπαιδευτική διάσταση του συστήματος) (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011).



Εικόνα 1. Λειτουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011)

Οι ηλεκτρονικές Κοινότητες είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν μια σειρά από δυνατότητες:

- Δυνατότητα επικοινωνίας χωρίς όρια χρονικά ή γεωγραφικά. Η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη, κειμενική ή πολυμεσική, με ήχο ή/και βίντεο. Να αφορά δυο μόνο άτομα ή μια ολόκληρη ομάδα, να είναι «ενός προς πολλούς» ή πολλών προς πολλούς».
- Δυνατότητα πληροφόρησης - και μάλιστα στοχευμένης, ανάλογα με τη φύση της Κοινότητας
- Δυνατότητα διαμοίρασης και συνεργατικής επεξεργασίας διαφόρων ντοκουμέντων, με ελεγχόμενη πρόσβαση. Ακόμα διαμοίραση ψηφιακών πόρων - όπως για παράδειγμα Bookmarks
- Σχεδίαση και υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών projects - ειδικά για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Σύμφωνα με τη Φραγκάκη (2008) το πολυμορφικό μοντέλο κριτικής ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης και τα βασικά του στοιχεία, ορίζουν μια ποιοτική μορφή μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσδίδουν σε αυτή την πολυμορφική της διάσταση.



Εικόνα 2. Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης (Φραγκάκη, 2008)

Τα μέλη της Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης θέτουν ερωτήματα ηθικής και κοινωνικής φύσης πάνω στις αρχές που διέπουν τις «πραξιακές τους γνώσεις» και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Δίνουν πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στο ‘γιατί’ και όχι μόνο στο ‘πώς’ και στο ‘τι’, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, εγκαταλείποντας με αυτό τον τρόπο νέο-συμπεριφοριστικές και ψευδο-εποικοδομιστικές θεωρήσεις και πρακτικές αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Ο συνδυασμός: α) του θεωρητικά τεκμηριωμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού, β) του κύκλου ζωής των κοινοτήτων, ως μοντέλου διαχείρισης, όπως αυτό εξειδικεύεται στην περίπτωση της κοινότητας μάθησης ενταγμένης σε μεικτό μάθημα, μπορεί να προκαλέσει ενεργό συμμετοχή και να πολλαπλασιάσει την ποιοτική αλληλεπίδραση των μελών (Φεσάκης, Βουλγαρίδου & Λαζακίδου, 2016).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινοτήτων μάθησης, αποτελεί το πρόγραμμα επιμόρφωσης που βασίζεται στη Συνεργατική Μάθηση Ενηλίκων, και επονομάζεται Κοινότητα Μάθησης Εκπαιδευτικών. Υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου το 2004. Βασικός στόχος της δημιουργίας της Κοινότητας αυτής ήταν η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μέσω της επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την ειδικότητά τους, καθώς και η δημιουργία μιας διαρκούς υποστηρικτικής δομής σε θέματα σχετικά με τις ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004).

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το σχολικό δίκτυο καινοτομίας, μια πρωτοβουλία 58 σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη συμμετοχή 145 καθηγητών. Το Πρόγραμμα για τη Σχολική Καινοτομία συνιστά μια «ανοικτή» βάση ομότιμης συνεργασίας μεταξύ όλων των φορέων, που επιθυμούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική στήριξη της σχολικής εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού πρώτης προτεραιότητας. Το πρόγραμμα προσφέρει επιμορφωτική και συμβουλευτική υποστήριξη, αλλά και ένα ενιαίο διαδικτυακό περιβάλλον (Πλατφόρμα). Υποστηρίζει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με επιμορφωτικές και συμβουλευτικές δραστηριότητες και σχετικό υλικό (κείμενα, παραδείγματα δραστηριοτήτων, τεχνολογικά εργαλεία), ενώ ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα επικοινωνίας και δικτύωσης.

Το etwinning (<https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>) είναι η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης. Προσφέρει μία πλατφόρμα για το προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάρχους, κλπ) που εργάζονται σε σχολεία των συμμετεχόντων ευρωπαϊκών χωρών, για να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διεξάγουν έργα, να μοιράζονται και να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής κοινότητας μάθησης.

Υπάρχουν ακόμη πολλές κοινότητες μάθησης και πρακτικής σε πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, κέντρα δια βίου μάθησης, ινστιτούτα κ.α. Το όφελος της συμμετοχής στις κοινότητες εμπεριέχεται στον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων, τις μαθησιακές ευκαιρίες μέσα από την ενεργό συμμετοχή, στο συνεργατικό περιβάλλον που ενισχύει το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση. Έτσι οι κοινότητες μάθησης αποτελούν μια σύγχρονη μεθοδολογία μάθησης που βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή, στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων που βελτιώνουν τη συμμετοχική και ομαδική συνεργασία στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών μάθησης, ηλεκτρονικών κοινοτήτων (φόρουμ, κοινωνικά δίκτυα, facebook, tweeter) ή και μεικτών μεθόδων όπως η εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμόρφωση.

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση του ρόλου των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της έρευνας εστιάζεται στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινότητες μάθησης/πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών, ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών και ποιος ο ρόλος τους στην εφαρμογή ή όχι κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών στα Δ.Ι.ΕΚ. Έναν άλλο στόχο, μετά τη μελέτη των ερευνητικών αποτελεσμάτων, αποτέλεσε η πρόταση δράσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του οργανισμού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλάμβαναν έννοιες που αναδύθηκαν στο θεωρητικό μέρος (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν και αντίστοιχους θεματικούς άξονες ήταν τα εξής:

- α. Ποιος ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ;
- β. Ποια χαρακτηριστικά των διευθυντών που ενισχύουν την εφαρμογή κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΙΕΚ;
- γ. Ποιος ο ρόλος των διευθυντών στις κοινότητες μάθησης και πρακτικής;

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτός ο τύπος εργαλείου χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Ένα από τα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης αποτελεί επίσης το γεγονός, ότι οι απαντήσεις δεν καταχωρίζονται σε έναν τυποποιημένο πίνακα, αλλά αναπτύσσονται με προκαθορισμένο τρόπο βάσει ενός οδηγού-πλαισίου, αφήνοντας όμως και περιθώρια αλλαγών τόσο στη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και στην έκταση της απάντησης (Γαλάνης, 2018). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελούνταν από οκτώ (08) ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία και δώδεκα ερωτήσεις (12) που αφορούσαν τις απόψεις του διευθυντή για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Δ.Ι.Ε.Κ. μέσα από τις κοινότητες μάθησης/πρακτικής, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο.

Δείγμα έρευνας

Σύμφωνα με τον Μαντζούκα (2007), το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα, αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο. Για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε ως δείγμα το σύνολο των εν ενεργεία διευθυντών ΔΙΕΚ. Ωστόσο, εξαιτίας του πραγματικά ελάχιστου χρόνου για τη συλλογή των ερωτηματολογίων το δείγμα ίσως δεν είναι επαρκές σε ποσότητα, αλλά υπάρχουν όλες εκείνες οι απαραίτητες πληροφορίες ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το υπό έρευνα φαινόμενο. Βέβαια λόγω της ιδιότητας του ενός ερευνητή, αλλά και η δραστηριοποίηση των άλλων ερευνητών της

ομάδας στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσαν καταλυτικά στοιχεία ως προς την προσέγγιση του πληθυσμού στόχου και της εξασφάλισης του δείγματος της έρευνας (Τσιώλης, 2011).

Πραγματοποίηση έρευνας

Η *μεθοδολογία* ακολούθησε τις αρχές της ποιοτικής έρευνας, που διεξήχθη το διάστημα Μαΐου - Ιουνίου του 2020, σε δείγμα εν ενεργεία διευθυντών των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) της χώρας.

Η *λήψη των συνεντεύξεων* έγινε εφόσον αρχικά προσεγγίστηκε το δείγμα των συμμετεχόντων μέσω κλειστής ομάδας σε μέσο κοινωνικής δικτύωσης (facebook). Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε με βιντεοκλήση και η μέση διάρκειά τους ήταν 25 – 30'. Προ της λήψης των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα η οποία οδήγησε σε μικρές αλλαγές ως προς τη διατύπωση κάποιων ερωτημάτων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων ανά θεματικούς άξονες βάσει των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων (Κατερέλος, 2002).

Αποτελέσματα έρευνας

Ός προς τα *αποτελέσματα της έρευνας* συνολικά, ανταποκρίθηκαν 20 διευθυντές από το σύνολο των 128 ΙΕΚ που καλύπτουν σχεδόν όλη την Ελλάδα. Ο αριθμός των διευθυντών που ανταποκρίθηκαν σε σχέση με το συνολικό αριθμό είναι μικρός. Πιθανή αιτία είναι ότι η έρευνα διεξήχθη στην καρδιά του καλοκαιριού και για σχετικά μικρό χρονικό διάστημα λόγω των περιορισμών του sars covid - 19. Ωστόσο, όπως φαίνεται έχουν προκύψει ενδιαφέροντα αποτελέσματα που συμφωνούν με τις αναφορές στη βιβλιογραφία (Kalantzis & Cope, 2013; Αρβανίτη, 2013; Baran & Cagiltay, 2010; Levine, 2010; Levine & Marcus, 2010; Cox, 2010; Hansman, 2008; Fullan, 2006; Μπουραντάς, 2005; Harris & Muijs, 2005). Ειδικότερα:

Πίνακας 1. Καταγραφή απαντήσεων ανά Δ.ΙΕΚ

Περιφέρεια	Σύνολο Δ.ΙΕΚ	Απάντησαν
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ & ΘΡΑΚΗΣ	7	1
ΑΤΤΙΚΗΣ	35	6
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	4	1
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	9	2
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	6	0
ΗΠΕΙΡΟΥ	4	2
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	5	1
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	4	1
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	24	3
ΚΡΗΤΗΣ	8	2
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	5	0
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	9	1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	8	0
ΣΥΝΟΛΟ	128	20

Τα μεγαλύτερα ποσοστά από τους ερωτώμενους διευθυντές, είναι άνδρες (70%) ηλικίας άνω των 45 ετών (75%) με προϋπηρεσία στη θέση διευθυντή μικρότερη των 5 ετών (75%) εκπρόσωποι Θετικών & Τεχνικών ειδικοτήτων (80%) έναντι Θεωρητικών (20%). Σημαντικό ποσοστό (80%) διέθετε μεταπτυχιακό τίτλο, από τους οποίους λίγο περισσότεροι από τους μισούς είναι σε αντικείμενο σχετικό με την εκπαίδευση γενικότερα.

Κανείς από τους ερωτώμενους δε διέθετε διδακτορικό τίτλο, ενώ αντίθετα όλοι διαθέτουν πιστοποίηση στις ΤΠΕ. Συνδυάζοντας αυτό το ποσοστό με το αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό της μικρής προϋπηρεσίας σε θέση διευθυντή, αναδεικνύεται το γεγονός ότι πλέον τα στελέχη στα ΔΙΕΚ κατέχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και δεν συνεχίζουν στη θέση του διευθυντή μόνο με την αυξημένη προϋπηρεσία σ' αυτή. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το

αποτέλεσμα της έρευνας ότι περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους (60%) είχαν προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής με κίνητρα που αφορούν κυρίως:

- ✓ Την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα.
- ✓ Την αναζήτηση λύσεων σε προσωπικά προβλήματα/ερωτήματα.

Υπάρχει λοιπόν ένα σημαντικό δείγμα, που έχει ήδη την εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης/πρακτικής και είναι σε θέση να προτείνει και να υποστηρίξει προτάσεις δράσεων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που θα στηρίζονται σ' αυτές.

Οι 16 διευθυντές ΙΕΚ (σε ποσοστό 80%) διαθέτουν και χρησιμοποιούν πλατφόρμες τηλεκαίδεισης, ωστόσο, ελάχιστοι (μόνο 5 στους 20) τις έχουν χρησιμοποιήσει ως κοινότητα μάθησης/πρακτικής. Κύριο αντικείμενο διαπραγμάτευσης σ' αυτές, είναι θέματα που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μάλιστα, σ' αυτές τις περιπτώσεις, η ανταπόκριση συμμετοχής ήταν αρκετά θετική, με ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτών πάνω από 60%. Το γεγονός αποτελεί μάλλον αναμενόμενο αποτέλεσμα, δεδομένου του αυξημένου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει στους εκπαιδευτές το συγκεκριμένο θέμα εξαιτίας της αναγκαστικής πιστοποίησης που πρέπει να κατέχουν για να έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν στα Δ.ΙΕΚ.

Αν και περίπου οι μισοί από τους ερωτώμενους γνωρίζουν αν οι εκπαιδευτές του ΔΙΕΚ έχουν εμπειρία ή συμμετέχουν ήδη σε κοινότητες μάθησης, ωστόσο η σημαντική πλειοψηφία πιστεύει ότι θα ανταποκρίνονταν θετικά σε μια πρόσκληση συμμετοχής σε μια κοινότητα μάθησης στο Δ.ΙΕΚ. Ωστόσο, αιτίες μη ανταπόκρισης εκπαιδευτών προέκυψε ότι ήταν:

- Έλλειψη χρόνου
- Έλλειψη γνώσεων και αδιαφορία

Προτάσεις διευθυντών, που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο και θα βοηθούσαν στην καλύτερη λειτουργία μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτών στο ΔΙΕΚ, σε γενικές γραμμές είναι:

1. Ενδιαφέροντα θέματα προς διαπραγμάτευση
2. Μεικτό μοντέλο (δια ζώσης και εξ αποστάσεως συναντήσεις)
3. Πλατφόρμα εύκολη στη χρήση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εκτιμώμενες προσδοκίες από τη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε κοινότητα μάθησης στο Δ.ΙΕΚ. Πιθανόν, επειδή οι εκπαιδευτές στα ΔΙΕΚ δεν εργάζονται αποκλειστικά σε πλήρες ωράριο, αλλά ως ωρομίσθιοι, βασική προσδοκία (με σημαντική πλειοψηφία) είναι ότι θα έρθουν "πιο κοντά" με το ΙΕΚ, αυξάνοντας την ενεργό συμμετοχή τους σ' αυτό, καθώς και θα ήταν μια ευκαιρία να καλλιεργηθεί συνεργατική κουλτούρα. Επίσης, άλλες προσδοκίες αφορούν γενικότερα τους τομείς:

- Της επαγγελματικής τους ανάπτυξης βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές δεξιότητες και τεχνικές.
- Της άμεσης ενημέρωσης και εξεύρεσης λύσεων σε καθημερινά ζητήματα που αφορούν το ΙΕΚ.

Η συμμετοχή στις κοινότητες εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη με τους παρακάτω τρόπους:

- Απόκτηση "νέας γνώσης" μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη διάχυση εμπειριών.
- Δημιουργία "μεθοδολογίας" σε διάφορα θέματα και δημιουργία "οδικού χάρτη" με καλές πρακτικές.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργατικότητας.

Τα πιο δυνατά σημεία που θεωρούν οι διευθυντές ότι χαρακτηρίζουν τις κοινότητες μάθησης είναι η αλληλοτροφοδότηση μέσω διαλόγου, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η συμμετοχή, ενώ τα πιο αδύνατα σημεία τους είναι η απαίτηση υπερβολικού χρόνου

ενασχόλησης, οι απαιτήσεις για εξειδικευμένες γνώσεις και η προαπαιτούμενη προηγούμενη εμπειρία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι απόψεις για τις κοινότητες μάθησης/πρακτικής που έχουν οι διευθυντές των ΔΙΕΚ, κρίνονται πολύ θετικές. Φαίνεται ότι βασική προσδοκία τους μέσα από τη συμμετοχή τους σ' αυτές, είναι η δημιουργία και η διατήρηση της συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτών. Η ενεργή συμμετοχή τους στις δράσεις του ΔΙΕΚ πιστεύουν ότι θα βοηθήσει και στην ανάπτυξη του ΔΙΕΚ γενικότερα. Φυσικά, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι, τη στιγμή που ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών διδάσκουν στα ΔΙΕΚ ως δευτερεύουσα και παράλληλη απασχόληση, η έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος εκ μέρους τους, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης κοινότητας μάθησης/πρακτικής.

Τα στοιχεία της έρευνας σχετικά με τη συμμετοχή και προώθηση εκ μέρους των διευθυντών σε επιμορφωτικές δράσεις, προς όφελος των εκπαιδευτών, αποκάλυψαν ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές. Δυστυχώς, οι μισοί από τους διευθυντές που ερωτήθηκαν (50%) δεν έχουν προωθήσει επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτές τους. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τα προηγούμενα αποτελέσματα. Ενώ από τη μια οι διευθυντές φαίνεται ότι έχουν τα προσόντα και τη θετική άποψη για επιμορφωτικές δράσεις στο ΔΙΕΚ, από την άλλη δεν προβαίνουν στον προγραμματισμό και την υλοποίηση. Παρατηρώντας όμως στη συνέχεια, οι κυριότερες αιτίες που τους εμπόδισαν να εφαρμόσουν αντίστοιχες δράσεις, συνοψίζονται στις παρακάτω:

- Έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση.
- Δεν υπήρχε η εμπειρία του σχεδιασμού και η υποστήριξη εκπαιδευτών/συντονιστών.
- Δεν κρίθηκε αναγκαίο.

Πραγματικά, λαμβάνοντας υπόψη την υποστελέχωση των Δ.ΙΕΚ, όπως άλλωστε φαίνεται, μάλλον εξάγεται το συμπέρασμα ότι πρακτικές δυσκολίες εμποδίζουν την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων. Αντίθετα, υλοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης με κύρια θέματα:

- Εκπαίδευση ενηλίκων και τεχνικές κατάρτισης
- Χρήση των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης που χρησιμοποιεί το ΙΕΚ
- Γενικού ενδιαφέροντος (πρώτες βοήθειες, αντιμετώπιση συγκρούσεων, κ.ά.).
- Αξίζει ιδιαίτερα να αναφερθεί η περίπτωση της επιμόρφωσης που διοργανώθηκε από το Δ.ΙΕΚ Γαλατσίου.

Θεωρώντας την παρεχόμενη εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη «γνώσης» και όχι «απομνημόνευσης» ή αναπαραγωγής γνώσεων, το Δ.ΙΕΚ Γαλατσίου, οργάνωσε την επιμόρφωση ομάδας εκπαιδευτών, ως διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης και αυτογνωσίας, υπερβαίνοντας την εργαλειακή αντίληψη της επιμόρφωσης ως «παροχή θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών διδασκαλίας», προκειμένου να ενισχύσουμε τους εκπαιδευτές στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή της κριτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, επιχειρήθηκε ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας του ανταγωνισμού και της απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στα Δ.ΙΕΚ., μέσω της εμπρόθετης ανάπτυξης μιας κοινότητας μάθησης, δεδομένου ότι ο κριτικός στοχασμός, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και ο μετασχηματισμός αντιλήψεων, εκτυλίσσονται στο πλαίσιο των συλλογικών σχέσεων.

Το περιγραφόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα, εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε 20 εθελοντές εκπαιδευτές ενηλίκων και συμπεριλαμβάνει τη βιωματική προσέγγιση θεμάτων αιχμής για την κριτική εκπαίδευση ενηλίκων όπως: «συνεργασία», «σύμπραξη», «ενσυναίσθηση», «δημιουργική ακρόαση», «συναίνεση», «επίλυση συγκρούσεων», «επίλυση προβλημάτων», «κριτική σκέψη», «κοινωνικοπολιτική ενημερότητα» σε δέκα διαζώσης δίωρες συναντήσεις, ενώ παράλληλα, οι συμμετέχοντες διαμόρφωσαν μικρές,

πενταμελείς ομάδες εκπόνησης «σχεδίων δράσης» για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ταυτόχρονα τηρώντας ανελλιπώς το «ημερολόγιο αναστοχασμού».

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη μπορούν να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας από τις απόψεις των διευθυντών που έχουν καταγραφεί, επιβεβαιώνεται ο θετικός ρόλος που μπορεί να έχουν οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών των ΔΙΕΚ. Οι εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ ως "επαγγελματίες" έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τη γνώση τους και να παράγουν νέες ιδέες για τις καθημερινές πρακτικές τους σε διαρκή βάση. Ακόμα και όταν ορισμένες διαδικασίες, για κάποιους αποτελούν ρουτίνα, μπορούν να εφαρμοστούν με έναν άλλο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Οι κοινότητες μάθησης/ πρακτικής μπορούν να μεταφέρουν στους "νέους" τη γνώση σε συνδυασμό με την εμπειρία. Παρέχουν παράλληλα, ένα νέο κοινωνικό χώρο, εγκαθιστώντας νέα κανάλια επικοινωνίας και δημιουργώντας ένα ανθρώπινο περιβάλλον εργασίας, που τόσο πολύ ανάγκη έχει ο χώρος των εκπαιδευτών στα ΔΙΕΚ. Σε ένα Δ.ΙΕΚ, όπως άλλωστε και σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, ο διευθυντής βρίσκεται στο επίκεντρο της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν, η δημιουργία και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτών να συμμετέχουν σε μια μαθησιακή κοινότητα στο ΔΙΕΚ αποτελεί πρόκληση και όραμα γι' αυτούς. Είναι έτοιμοι να προσπαθήσουν και να στηρίξουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο θα τους επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες τους.

Ωστόσο, έχουν να αντιμετωπίσουν σημαντικά καθημερινά (πολλές φορές δυσεπίλυτα) προβλήματα, όπως η υποστελέχωση των ΔΙΕΚ και η απουσία συνεργατών. Επίσης, δυσκολίες στην υλοποίηση του προγραμματισμού τους επιφέρει ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών που διδάσκουν στα ΔΙΕΚ ως δευτερεύουσα και παράλληλη απασχόληση, που οδηγεί στην έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος εκ μέρους τους.

Η έρευνα έδειξε ότι η σημαντική πλειοψηφία που υπηρετούν σε θέση διευθυντή στα ΔΙΕΚ, κατέχουν αυξημένα τυπικά προσόντα και δεν συνεχίζουν στη θέση του διευθυντή μόνο με την αυξημένη προϋπηρεσία σ' αυτή. Έχουν προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλα άτομα. Αρκετοί, έχουν ήδη κάνει επιτυχημένες προσπάθειες και έχουν την απαραίτητη εμπειρία να οργανώσουν και να σχεδιάσουν ένα τριετή επιμορφωτικό προγραμματισμό με δράσεις ικανές να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας.

Ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός δράσεων, ειδικά για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των Δ.ΙΕΚ, που θα οδηγούσε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, θα έπρεπε να στηριχθεί στην οργάνωση κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής. Δεδομένου ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται όχι στην απομνημόνευση ή στην αναπαραγωγή γνώσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών, μπορεί να στηριχθεί στην αλληλοτροφοδότηση εμπειριών από την καθημερινή πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εμπειρία δε της πανδημίας του sars covid-19 οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικούς διαδικτυακούς διαύλους επικοινωνίας για να διατηρηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε συνέχεια διατηρώντας παράλληλα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχυθεί το επαγγελματικό προφίλ και συνάμα να στηριχθεί ο μετασχηματισμός του ανταγωνισμού και της απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται στα Δ.ΙΕΚ, μέσω της συμμετοχής τους σε κοινότητες μάθησης, στις οποίες ο κριτικός στοχασμός, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και ο μετασχηματισμός

αντιλήψεων, εκτυλίσσονται στο πλαίσιο των συλλογικών σχέσεων. Βασιζόμενοι σε ένα μεικτό μοντέλο, βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, υπάρχει δυνατότητα να σχεδιαστούν αρκετές επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ, με πλούσια θεματολογία ανάμεσα από αρκετά θέματα αιχμής που απασχολούν σήμερα την κριτική εκπαίδευση ενηλίκων.

Αναφορές

- Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 155–166.
- Cox, A. (2010). Communities of Practice: Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(3), 629–631.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership Quality Learning*. Cork: Lónra.
- Hansman, C. (2008). Adult learning in communities of practice. In Kimble, Ch., Hildreth, P. & Bourdon, I. (eds) *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 293-309.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Στα Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα, σελ. 27-58.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, T. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2010.
- Levine, T., & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate & constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 389–398.
- Smith, D., Kelly, D., & Allard, C. (2017). Dialogic spaces: a critical policy development perspective of educational leadership qualifications, *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 393-415.
- Squire, K., & Johnson, C. (2000). Supporting distributed communities of practice with interactive television. *Educational Technology Research and Development*, 48(1), 23-43.
- Szeto, E., & Cheng, A., Y. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 1-17.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning as a social system, Systems Thinker*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Αρβανίτη Ε., (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο, *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Σκουλίδης, Ζ., Πανισίδου, Ε.Α., Παπασαμάτης, Α. & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, Τομ. 3, <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>

Στάμου, Ε., (2008). *Επιμόρφωση Φιλολόγων Β' Επιπέδου ΚΣΕ: 1ο ΣΕΚ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, Χρήση και υποστήριξη Κοινοτήτων Πρακτικής και Μάθησης Θεωρία και Πρακτική*, (τελευταία προσπέλαση: 3/6/2020, http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/06/enotita-231_232.pdf)

Τσιώλης, Γ. (2011). *Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις*. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης, *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα* (σσ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Τσιωτάκης, Π., & Τζιμογιάννης, Α. (2011). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών: Τεχνολογικά Εργαλεία και Ζητήματα Σχεδιασμού*. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής (σσ. 124-131), Ιωάννινα, ΠΕΚΑΠ-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τσιωτάκης, Π., (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.

Φεσάκης, Γ., Βουλγαρίδου, Ι., & Λαζακίδου, Γ., (2016). *Καλλιέργεια διαδικτυακής κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο του μεικτού μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης*, 10^ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2456.pdf>

Φραγκάκη, Μ. & Λιοναράκης, Α., (2009). *Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση, Θέματα επιστημών και τεχνολογίας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Φραγκάκη, Μ. (2008). *Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός πολυμορφικού μοντέλου με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.