

Κοινότητες Πρακτικής: Ο ρόλος τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πράττου Αρετή

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Med Επιστήμες Αγωγής, MA TESOL
prattoua00@hotmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης χαρακτηρίζεται από σύνθετες δομές, έντονη διαφορετικότητα και αναπόφευκτη πολυπλοκότητα. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα λειτουργεί πλέον μέσα σε ένα πλαίσιο πολυδιάστατων αλλαγών, όπου το νέο ποιοτικό εκπαιδευτικό ιδεώδες χρειάζεται επαγγελματισμό και βελτιωμένες πρακτικές, οι οποίες απορρέουν από τη βιωματική μάθηση, τη συνεχή έρευνα και επιμόρφωση με γνώμονα την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» μέσα στο σχολικό οργανισμό (Elmore, 2002, Bransford et al., 2000). Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών καθώς και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Γίνεται μία εννοιολογική ανάλυση και παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της κοινότητας πρακτικής και της σύνδεσής της με το σχολικό πλαίσιο. Εργαλείο της έρευνας αποτελεί η ημι-δομημένη συνέντευξη ενώ τα κύρια ευρήματα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης κοινοτήτων πρακτικής στο «νέο» σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: κοινότητες πρακτικής, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική βελτίωση

Εισαγωγή

Ο συνεχώς μεταβαλλόμενος παγκόσμιος πλουραλισμός και η νέα πολιτισμική διαφορετικότητα των εκπαιδευόμενων καθώς και οι ραγδαίες αλλαγές στις διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις οδηγούν στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, ανάληψη πρωτοβουλιών και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η στροφή προς την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την υιοθέτηση νέων εργαλείων και επικοινωνίας έχουν, αναπόφευκτα, επαναπροσδιορίσει το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική κοινότητα (Kalantzis & Cope, 2012). Με βάση αυτή τη νέα πραγματικότητα η μάθηση αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία, που προκύπτει μέσα από τη διά βίου και διαρκή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ποικίλα και διαφορετικά επίπεδα ώστε αυτή να ορίζεται «ως η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα κ.λ.π.» (Jarvis, 2004).

Οι διαρκείς προκλήσεις και απαιτήσεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και κοινωνίας έχουν αποδώσει στο σχολείο ένα ρόλο «μετασχηματιστικό» με αυξημένη αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kalantzis & Cope, 2012). Αυτό προκύπτει μέσα από την παραγωγή, τη διαχείριση και την κατανομή της γνώσης ως προϊόν των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η δημιουργία αμοιβαίων στόχων και αξιών καθώς και ενός ρεαλιστικού και αξιόπιστου οράματος στο σχολικό πλαίσιο μέσα από τη συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής, όπου καλλιεργείται η εποικοδομητική αλληλεπίδραση και η συλλογική ευθύνη για τη διαμόρφωση αναβαθμισμένων μεθόδων, οδηγούν δυναμικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Αρβανίτη, 2013).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική εξέλιξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού και στην αναβάθμιση του σχολείου

ως οργανισμού μάθησης. Ειδικότερα, η μελέτη επιχειρεί να καταγράψει τις εμπειρίες, τις ιδέες αλλά και τις γνώσεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις κοινότητες πρακτικής αποβλέποντας στη συστηματική υιοθέτησή τους από το σημερινό σχολείο με απώτερο σκοπό την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού οργανισμού.

Μέθοδος

Θεωρητικό πλαίσιο

Κοινότητα Πρακτικής – Εννοιολογική αποσαφήνιση

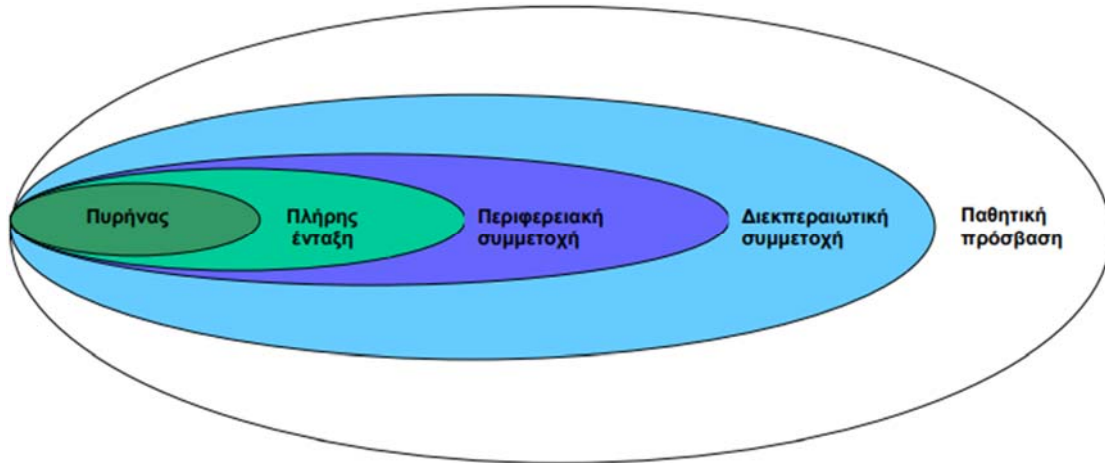
Η κοινότητα πρακτικής (Community of Practice) ή αλλιώς επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Professional Learning Community) έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, οι οποίοι κατά καιρούς έχουν αποδώσει σε αυτήν ποικίλες έννοιες και ορισμούς. Έτσι, μία κοινότητα πρακτικής αποτελεί «μία ομάδα ατόμων τα οποία μοιράζονται κοινές ανησυχίες, κοινό σύνολο προβλημάτων ή κοινό πάθος σε κάποιο τομέα ενδιαφέροντος, και τα οποία εμβαθύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε αυτό τον τομέα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση σε συνεχή βάση» (Wenger et. al., 2002). Είναι, επίσης, πιθανό τα μέλη να συνδέονται μέσα από συμβίωση σε συγκεκριμένο χώρο, με διαχείριση των προβλημάτων που οι ίδιοι δημιουργούν και ετοιμότητα συνέργειας για υλοποίηση αμοιβαίων προσδοκιών (Θεοφιλίδης, 2012). Μπορεί, επιπλέον, να στηρίζονται σε ένα κοινό παρελθόν ή εμπειρίες και γνώσεις και να μιλούν την ίδια γλώσσα (Lave & Wenger, 1991). Άλλοι μελετητές, όπως ο Daverport (2001), θεωρούν ότι οι κοινότητες πρακτικής είναι «ευέλικτες» ομάδες επαγγελματιών, οι οποίες αναπτύσσουν μία άτυπη και ανεπίσημη μεταξύ τους σχέση με αφετηρία κοινά ενδιαφέροντα και προσδοκίες. Συνεπώς, τα μέλη συνεργάζονται βάσει αλληλοεξαρτώμενων εργασιών και ακολουθούν μία κοινή πορεία δράσεων και ενεργειών διαμορφώνοντας, έτσι, κάποιο σύνολο κοινής γνώσης.

Οι Lave & Wenger (1991) αναφέρονται στις κοινότητες πρακτικής ως ομάδες διαπνεόμενες από το αίσθημα της κοινότητας. Η «κοινότητα» ταυτίζεται με την προσπάθεια εύρυθμης και παραγωγικής πραγμάτωσης συμπεφωνημένων σκοπών και επιδιώξεων στη βάση κοινών αξιών μέσα από τη διάδραση και την αλληλοϋποστήριξη των μελών (Θεοφιλίδης, 2012, DuFour & Eaker, 1998). Η συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής προϋποθέτει την αλληλεπίδραση μέσω της οποίας τα μέλη ανταλλάσσουν ιδέες και γνώσεις και, τελικά, μαθαίνουν συλλογικά όταν υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία, κατάλληλη προσαρμοστικότητα και αυτορρύθμιση (Sergiovanni, 2001, DuFour & Eaker, 1998). Η «πρακτική» είναι η «γνώση μέσα στη δράση», η συμμετοχή σε συλλογική έρευνα και προβληματισμό που υπερβαίνει τις γνωστές στρατηγικές των μελών για την εξεύρεση κοινής λύσης μέσα από τον πειραματισμό και τη δοκιμασία νέων μεθόδων και τρόπων εργασίας. Τα μέλη μίας κοινότητας πρακτικής δημιουργούν σε βάθος χρόνου ένα αμοιβαίο απόθεμα πόρων (εμπειρίες, γνώσεις, ιστορίες, εργαλεία, τακτικές διαχείρισης προβλημάτων) ή, με άλλα λόγια, διαμορφώνουν μια κοινή πρακτική για την οποία, συχνά, δεν έχουν πλήρη επίγνωση πως συντελείται αυτό (Καραλής, 2007). Τέλος, το «πεδίο» αποτελεί τον τομέα δραστηριοτήτων και ενεργειών όπου επικεντρώνεται μία κοινότητα πρακτικής (Wenger, 2001).

Βασικές αρχές της κοινότητας πρακτικής

Ο Wenger (1999) διακρίνει σε μια κοινότητα πρακτικής διάφορα επίπεδα συμμετοχής και ένταξης. Αρχικά, αναφέρεται ο «Πυρήνας» (core group), μια μικρή ομάδα ανθρώπων που διαμορφώνουν και ενεργοποιούν την κοινότητα πρακτικής. Ακολουθεί η «Πλήρης Ένταξη» (full membership), μέλη της κοινότητας πρακτικής αναδεικνύονται σε επαγγελματίες ή πραγματοποιούν τις κύριες εργασίες. Πολλές φορές, οι συμμετέχοντες αυτοί δεν ενστερνίζονται κοινές αντιλήψεις αναφορικά με τη λειτουργία της κοινότητας. Η «Περιφερειακή Συμμετοχή» (peripheral membership) αναφέρεται σε μέλη με μικρότερο βαθμό ένταξης είτε διότι είναι νεοεισερχόμενα, είτε γιατί έχουν διαφορετικό βαθμό

προσωπικής δέσμευσης στις πολιτικές της κοινότητας. Ακολουθεί η «Διεκπεραιωτική Συμμετοχή» (transactional participation), εξωτερικοί δηλαδή συνεργάτες, οι οποίοι προσφέρουν ή αναλαμβάνουν κάποιες υπηρεσίες. Τέλος, η «Παθητική Πρόσβαση» (passive access) είναι μια ευρύτερη ομάδα, η οποία έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα των διαδικασιών της κοινότητας πρακτικής (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Επίπεδα συμμετοχής κοινότητας πρακτικής (Wenger, 1999)

Τα επίπεδα ένταξης σε μία κοινότητα πρακτικής προβάλλουν μία σταδιακή ομοιογένεια ανάμεσα στα μέλη της, τα οποία συνυπάρχουν μέσω της ανάπτυξης κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού (Wenger et al., 2002, Hord, 1997). Αυτό το συναίσθημα του «ανήκειν» προάγει τη διαμόρφωση δημιουργικών επαφών μεταξύ των μελών και αναπτύσσει την αλληλοβοήθεια, η οποία είναι σημαντικότερη για τα μέλη από το να γνωρίζουν, απλά, τα πάντα μόνοι τους (Wenger, 1998). Επιπρόσθετα, η «περιφερειακότητα» των νεοεισερχόμενων κρίνεται χρήσιμη τόσο για τους ίδιους όσο και για την ίδια την κοινότητα εφόσον συμμετέχουν και οι ίδιοι σε εργασίες και διαδικασίες (Lave & Wenger, 2005). Βαθμιαία, οι νεοεισερχόμενοι εξοικειώνονται με τη λειτουργία της κοινότητας, τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους και τις δράσεις τους και αποκτούν περιθώρια αυτονόμησης και αυτοσχεδιασμού μέσα από τη μάθηση που αποκτούν. Καθώς, επίσης, τα ανώτερα μέλη συνδράμουν στην σύμπραξη όλων των μελών προς μία κοινή πορεία και υπάρχει μία εναλλασσόμενη ανάληψη καθηκόντων επικρατεί μία μορφή συλλογικής ηγεσίας, η οποία ενδυναμώνει και ενισχύει τη σύναψη ισχυρότερων δεσμών μεταξύ των μελών (Wenger, et al., 2002). Αναπτύσσεται, έτσι, σταδιακά μεταξύ των μελών μία «κοινή ταυτότητα», η οποία, όμως, τροποποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριοποίησής τους στην κοινότητα. Πρόκειται, συνεπώς, για μία εξελισσόμενη κατάσταση, που αποτελεί το προϊόν μίας αμοιβαίας δέσμευσης και συλλογικής νοημοσύνης ενώ οι ταυτότητες των μελών προσδιορίζονται από τους ρόλους που κατέχουν μέσα στην κοινότητα.

Η μάθηση αποτελεί καίρια συνισταμένη ανάπτυξης των κοινοτήτων πρακτικής. Η παραγόμενη μάθηση προέρχεται μέσα από μία προοδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να καθίσταται απαραίτητη η ανταλλαγή της γνώσης βάσει στρατηγικών αλληλεπίδρασης και όχι μέσω στείρας μετάδοσης. Και αυτό διότι οι συνεργασίες μέσα σε μία κοινότητα πρακτικής συγκροτούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγουν προσωπική ευθύνη, ηγετικές ικανότητες, συλλογική δράση, αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων (Hunzicker, 2011, Vrasidas & Glass, 2004, Hawley & Valli, 1999, Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η συνεισφορά της γνώσης και οι δεξιότητες συνύπαρξης σε μία ομάδα μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο, ως κοινώς αποδεκτά μέσα επικοινωνίας και κατανόησης αφού, έτσι, «μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε μαζί» (Sharratt & Usoro, 2003). Κάτι τέτοιο, όμως, προϋποθέτει ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία πηγάζει από την ορθή επικοινωνία, συνέπεια και θέληση των μελών να αφουγκραστούν τις

μεταξύ τους δυσκολίες αλλά και την απόκλιση απόψεων. Η εμπιστοσύνη στηρίζεται στη γνώση αλλά και στην ταυτότητα των μελών, τα οποία μοιράζονται βιώματα και εμπειρίες και δρουν σε κοινά αποδεκτές βάσεις (Hord, 1997). Επιπλέον, μέσα από το διάλογο μειώνεται το άγχος, η αγωνία και η ένταση ενώ επιτυγχάνεται η πρόληψη διαφωνιών και η εξοικονόμηση χρόνου προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατ' αυτό τον τρόπο, η ασαφής γνώση μετουσιώνεται σε ρητή, δηλωτική και καταγεγραμμένη γνώση, η οποία διαχέεται και διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτή η διάχυση της γνώσης καλλιεργεί το έδαφος για επαγγελματική ανάπτυξη αφού αποτελεί μορφή εσωτερικής αξιολόγησης (Παπαναούμ, 2011β).

Μεθοδολογία της έρευνας

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης συγκεκριμενοποιείται στην καταγραφή των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών ενός δημόσιου γυμνασίου της Αθήνας σχετικά με το ρόλο των κοινοτήτων πρακτικής στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην αναβάθμιση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Πρόκειται για μία εμπειρική διερεύνηση των θέσεων μίας μικρής ομάδας έντεκα (11) εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από επτά (7) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των τριάντα ετών, έγγαμους με δύο έως τρία παιδιά. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικών ειδικοτήτων με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική εμπειρία ενώ οι τέσσερις εξ' αυτών κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ένας διαθέτει διδακτορικό. Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής πληροφοριών και δεδομένων ποιοτικής φύσεως (Ιωσηφίδης, 2003). Η συγκεκριμένη μελέτη δεν επιχειρεί να αναδείξει αντικειμενικά χαρακτηριστικά αλλά προσπαθεί να διερευνήσει «εις βάθος» και λεπτομερώς ενδογενείς πτυχές των ερωτηθέντων, όπως αντιλήψεις, θέσεις και συμπεριφορές. Επομένως, το δείγμα είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για να διατηρήσει την εγκυρότητά του (Βρασίδης, 2014).

Η κύρια δομή της συνέντευξης ήταν προσχεδιασμένη χωρίς, όμως, να ακολουθείται με ακρίβεια ώστε να διατηρηθεί μία φυσική ροή στη συζήτηση. Έτσι, δόθηκε στους ερωτηθέντες η δυνατότητα κάποιας αυτονομίας κατά την παράθεση των ερωτημάτων ενώ προέκυψαν τροποποιήσεις στην αρχική μορφή της συνέντευξης αφού σε μία «πρόσωπο με πρόσωπο» διερεύνηση οι ερωτώμενοι δε λειτουργούν σύμφωνα με τον αναμενόμενο τρόπο (Verma & Mallik, 2004, Κυριαζή, 2002). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους καθώς οι ερευνητές βασίζονται στην ενήμερη συγκατάθεση (informed consent), η οποία απαιτεί σχολαστική προετοιμασία, εξηγήσεις και συζητήσεις με τους συμμετέχοντες πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων (Bell, 2005). Έπειτα από την πραγματοποίηση της συνέντευξης, η οποία και μαγνητοφωνήθηκε, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή της και έγινε προσπάθεια να γίνει επακριβής καταγραφή των όσων ελέχθησαν από τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και η αναφορά σε παύσεις του διαλόγου και λεκτικά επιφωνήματα.

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συγκεκριμένη εργασία ετοιμάστηκε κατάλογος με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Ως επαγγελματίες σας βοήθησαν, κυρίως, οι θεωρητικές σας σπουδές ή σας προσέφερε περισσότερα η βιωματική γνώση στον εργασιακό σας χώρο;
2. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφώσεις και σεμινάρια σχεδιασμένα από εσάς και άλλους εκπαιδευτικούς και πως νομίζετε ότι σας βοήθησαν ως επαγγελματίες;
3. Πιστεύετε ότι η συγκρότηση ομάδων επαγγελματιών, δηλαδή οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

4. Πως νομίζετε ότι μπορεί να διαμορφωθεί αποτελεσματικότερα μία τέτοια συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων;
5. Αναφορικά με το σύγχρονο σχολείο θεωρείται ότι καθίσταται απαραίτητη η συνεργασία ομάδων επαγγελματιών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Αποτελέσματα της συνέντευξης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η μάθηση, η οποία αποκτάται μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου και των δομημένων σεμιναρίων, αποτελεί σημαντικό υπόβαθρο και εφόδιο και συνεισφέρει πολλά στον εργασιακό βίο. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά μία εκπαιδευτικός «...*οι πανεπιστημιακές μου σπουδές αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, για να μπορέσω να λειτουργήσω ως επαγγελματίας*». Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (επτά γυναίκες και δύο άνδρες από το σύνολο των έντεκα) αναφέρθηκαν στη βιωματική μάθηση ως κύρια μορφή μάθησης, η οποία τους έδωσε τη δυνατότητα να οδηγηθούν σε περαιτέρω γνώση, που «*παραμένει*» γιατί αποκτάται μέσα στο πραγματικό πλαίσιο εργασίας. Μάλιστα ένας άνδρας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι «...*η δουλειά και εμπειρία μου μέσα στο σχολικό περιβάλλον αποτέλεσε για μένα ουσιαστική και πρακτική γνώση. Ήταν εκεί που έγινε η «τριβή», στην τάξη και στην καθημερινότητα που εφάρμοσα όσα έμαθα στο Πανεπιστήμιο. Στη νέα γνώση προσέφεραν, επίσης, πολλά και η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων αλλά ακόμα περισσότερο προσέφερε και η συνεργασία και ανταλλαγή γνώσης με άλλους συναδέλφους*».

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τον εργασιακό τους χώρο όπου διαπίστωσαν ότι η γνώση, τελικά, δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες στο χώρο εργασίας. Κάποια εκπαιδευτικός παρατήρησε ότι «...*η γνώση είναι, κατά βάση, εξελισσόμενη. Θέλω να πω, δε μαθαίνεις απλά κάτι στο Πανεπιστήμιο ή και σε ένα οργανωμένο σεμινάριο ή επιμόρφωση εκτός σχολείου και αυτό παραμένει ως έχει. Αυτές οι γνώσεις διαμορφώνονται και τροποποιούνται καθ' όλη την πορεία του εργασιακού βίου μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και των καθημερινών περιστατικών που ερχόμαστε σε επαφή ως εκπαιδευτικοί*». Οι ερωτηθέντες, επιπλέον, παρατήρησαν ότι η διαχρονική εργασιακή εμπειρία, μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο αποτελούμενο και από άλλους επαγγελματίες, μετασχηματίζει τη συστηματοποιημένη γνώση σε διαδικασία εξελικτική και δημιουργική και συνεισφέρει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, όλες αυτές οι βιωματικές γνώσεις, οι οποίες προκύπτουν και μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, βοηθούν στην ανάπτυξη του σχολείου «...*όλες αυτές οι νέες γνώσεις και πληροφορίες στο χώρο του σχολείου μας βοηθούν να μάθουμε περισσότερο, να εξελιχτούμε ως επαγγελματίες, κατά ένα τρόπο γινόμαστε και εμείς μαθητές, συνεργαζόμαστε με τους συναδέλφους και αισθανόμαστε ιδιαίτερη χαρά καθώς βλέπουμε ότι έτσι το σχολείο εξελίσσεται και αυτό*».

Αναφορικά με την προσφορά των σεμιναρίων και επιμορφώσεων όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι έχουν λάβει μέρος σε επιμορφώσεις που οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν ενδοσχολικά με την προσωπική συνεισφορά των ίδιων σε αυτά καθώς και συναδέλφων τους από το ίδιο ή από άλλα συνεργαζόμενα σχολεία και υποστήριξαν ότι αυτή η επιμόρφωση αποδείχτηκε δημιουργική. Μία εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι «...*οι επιμορφώσεις μέσα στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο, στο σχεδιασμό και την επιλογή του περιεχομένου που είχα άμεση συνεισφορά και εγώ, αποτέλεσαν για μένα σημαντικό κίνητρο και παρώθηση. Μου προσέφεραν περισσότερη εμπειρική γνώση πέρα από τη θεωρία ενός σχολικού συμβούλου... με ενέπλεξαν, τελικά, πραγματικά και εποικοδομητικά...*». Επιπλέον, ένας άνδρας εκπαιδευτικός, ανέφερε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση, κατά την οποία συνεργάζεται με άλλους επαγγελματίες του χώρου του δημιουργούν σε αυτόν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ώστε να μάθει ομαδοσυνεργατικά για την οργάνωση και υλοποίηση των αμοιβαίων στόχων των σεμιναριακών προγραμμάτων «...*με ενδιαφέρει καλύτερα η συνεργασία με άλλους*

συναδέλφους γιατί ανταλλάσσουμε τις εμπειρίες μας ως ομάδα και θέτουμε εμείς τους στόχους της επιμόρφωσης». Αλλά και η αμοιβαία ανατροφοδότηση των νέων και αρχαιότερων εκπαιδευτικών τους βοηθά στην ανάπτυξη τόσο των ίδιων επαγγελματικά όσο και στην ανάπτυξη του σχολείου «...αυτή η συνεχής ανατροφοδότηση μεταξύ των νέων και των αρχαιότερων συναδέλφων στηρίζει την επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η οποία κατ' επέκταση βοηθά το σχολείο να προοδεύσει...».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες) υποστήριξαν τη σημασία της συμπερίληψης των εκπαιδευτικών σε ομάδες επαγγελματικής μάθησης αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ένας εκ των ανδρών εκπαιδευτικών επεσήμανε ότι «...είναι ανέφικτη η επαγγελματική ενδυνάμωση αν δεν υπάρχει κάποια μορφή συνεργατικής αλληλεπίδρασης με συναδέλφους σχετικά με ζητήματα, όπως διδακτικές πρακτικές και μαθησιακές μεθοδολογίες, οργάνωση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, εκμάθηση και χρήση εργαλείων τεχνολογίας». Η εξέλιξη στο χώρο εργασίας είναι το αποτέλεσμα της συλλογικής προσπάθειας βελτίωσης όπου ανταλλάσσονται απόψεις. Αυτός ο εμπλουτισμός των γνώσεων προέρχεται τόσο από αρχαιότερους αλλά και από νεότερους συναδέλφους. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι «...αναμφισβήτητα με βοήθησε η πολύχρονη πείρα και εμπειρία μεγαλύτερων ηλικιακά συναδέλφων. Όμως... και νεότεροι συνάδελφοι στο χώρο του σχολείου μας τροφοδότησαν με νέες γνώσεις που αφορούσαν περισσότερο νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήση καινούργιων τεχνολογιών».

Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε μία κοινότητα πρακτικής, γίνονται ικανοί να κατανοούν τους ακριβείς, κοινούς στόχους του σχολείου. Κάποια εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι αυτό συμβαίνει διότι «...η λειτουργία των εκπαιδευτικών μέσα σε επαγγελματικές κοινότητες εμπλέκει αυτούς περισσότερο στην οργάνωση και υλοποίηση πρωτοπόρων προγραμμάτων και γενικότερης διαχείρισης και επέκτασης της υπάρχουσας γνώσης». Κατά την άποψη ενός εκ των ανδρών εκπαιδευτικών, επίσης, αυτό έχει ως αποτέλεσμα «...οι αμοιβαίες προσδοκίες και το γενικότερο όραμα να διαμορφώνονται από τους άμεσους παραγωγούς της γνώσης». Μέσα από την αναπαραγωγή και την εξέλιξη της γνώσης που προκύπτει, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να υλοποιούν δημιουργικά τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδακτέα ύλη και τις καινοτόμες δράσεις.

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι απαραίτητα θεμέλια για τη διαμόρφωση, ανατροφοδότηση και αποδοτικότητα μίας κοινότητας πρακτικής στο σχολικό οργανισμό αποτελούν η συζήτηση και ο διάλογος. Ένας άνδρας εκπαιδευτικός σχολίασε ότι «...είναι, σίγουρα, η συζήτηση ... εκεί, όπου πραγματικά, εξωτερικεύουμε τον εαυτό μας, δηλαδή τον κόσμο μας, το πως συνδιαλεγόμαστε, το πως συνθέτουμε, το πως λειτουργούμε μαζί με άλλους. Είναι εκεί που ξεδιπλώνουμε τις προσδοκίες μας μέσα σε κλίμα συναδελφικότητας και αισιοδοξίας». Είναι μέσα από το διάλογο και την ομαδική αλληλεπίδραση όπου παρέχεται η συναδελφική ανατροφοδότηση και διερευνώνται οι συσχετίσεις, που ανοίγουν δρόμο στη λήψη συλλογικών αποφάσεων και δράσεων σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, γενικότερα, πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία και το «μονοσήμαντο» μάθημα.

Κοινή αποδοχή για τους συνεντευξιζόμενους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε η αντίληψη ότι μία ομάδα εργασίας επαγγελματιών, για να λειτουργήσει ομαλά και αποτελεσματικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να στηρίζεται στις σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης ανάμεσα στα μέλη της. Και αυτό γιατί το σχολείο, όπως όλοι σχεδόν οι εργασιακοί χώροι, γίνεται συχνά χώρος ανταγωνισμού και συγκρουσιακών καταστάσεων, που απορρέουν από τις ατομικές επιδιώξεις των συμμετεχόντων. Κατά την άποψη ενός άνδρα εκπαιδευτικού «...όπως συνηθίζεται σε αρκετά εργασιακά πλαίσια, διαμορφώνονται προσωπικές επαγγελματικές φιλοδοξίες, που οδηγούν σε αντιπαλότητα». Επιπλέον, μία γυναίκα εκπαιδευτικός ισχυρίστηκε ότι «...δεν είναι λίγες οι φορές, που αρκετοί συνάδελφοι

εισχωρούν σε μία ομάδα εργασίας για να ικανοποιήσουν προσωπικούς στόχους και οράματα και να ανέλθουν οι ίδιοι επαγγελματικά». Το όραμα, όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να είναι κοινό και να αποβλέπει στους στόχους της κοινότητας και στο γενικότερο όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας. Χρειάζεται, είπαν, αμοιβαία δέσμευση και ειλικρινής επικοινωνία για να ξεπεραστούν δυσκολίες και να δημιουργηθούν κοινές προσδοκίες.

Από το σύνολο των έντεκα εκπαιδευτικών οι εννέα (έξι γυναίκες και τρεις άνδρες) εξέφρασαν την άποψη ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή είναι σημαντικός για την προώθηση δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς σχολίασε ότι «...ο διευθυντής χρειάζεται να καλλιεργεί ένα αισιόδοξο συνεργατικό κλίμα μέσα στο σχολείο και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρωτοβουλία, να υλοποιούν αυτόνομα πρωτοπόρα προγράμματα, να επιλύουν μαζί του ειδικά θέματα του σχολείου ...ενώ είναι ανάγκη να «ακούει» απόψεις και ιδέες που στοχεύουν στην καινοτομία και αλλαγή». Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι η ηγεσία προωθεί τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής «...μέσα και από την κατανομή εργασιών σε επαγγελματίες που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και αξίες αλλά και προσόντα και ικανότητες και μπορούν, έτσι, να οδηγηθούν στην οργάνωση ρόλων και σκοπών χρειάζεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που αφορούν τους στόχους του σχολείου αφού αυτοί θα τους πραγματοποιήσουν». Είναι και η δυναμική προσωπικότητα του διευθυντή που συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινού οράματος και στόχων με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης μέσα στη σχολική μονάδα.

Όσον αφορά στις συνεργασίες επαγγελματιών σε κοινότητες μάθησης με βάση τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, το σύνολο των εκπαιδευτικών παρατήρησε ότι η κοινωνία μας είναι πλέον σύνθετη, γι' αυτό και χρειάζονται αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, μία εκπαιδευτικός τόνισε ότι. «...το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον είναι πιο πολύπλοκο. Και αυτό, φυσικά, έχει αντίκτυπο και στο σύγχρονο σχολείο ... το σημερινό σχολείο έχει ...μεγαλύτερη πολυμορφία και διαπολιτισμικότητα... Η παραδοσιακή πλέον γνώση δεν επαρκεί». Καθίστανται, λοιπόν, αναγκαίες οι συνεργασίες επαγγελματιών «...που προσφέρουν ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων για τον ορισμό και τη διδασκαλία της ύλης. Τα παλιά εγχειρίδια δε βοηθούν πλέον τους μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη τη σύγχρονη τεχνολογία».

Ερμηνεία Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την άποψη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ότι η μάθηση μέσα από τη σχολική καθημερινότητα παρέχει τη δυνατότητα να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν οι θεωρητικές γνώσεις των σπουδών στην πράξη, κυρίως ομαδοσυνεργατικά, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πιο εποικοδομητικά όταν τους προσφέρεται η δυνατότητα να εφαρμόσουν στην τάξη ότι έχουν μάθει σε θεωρητικό επίπεδο και όταν λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση στα θέματα που παρουσιάζονται βάσει ερευνητικών δεδομένων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ομάδας και της συνεργασίας (McRae et al., 2001, Little, 1999). Συνεπώς, η μάθηση αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία στον εργασιακό βίο των εκπαιδευτικών, η οποία τροποποιείται, εμπλουτίζεται και πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση (Wenger, 1998). Επιπλέον, η εργασία των εκπαιδευτικών σε συνεργατικά μαθησιακά πλαίσια προάγει την επαγγελματική τους κατάρτιση και μετασχηματίζει ολόκληρο το σχολείο σε έναν μανθάνοντα οργανισμό (Adler, 1998, Matos et al. 2009). Γίνονται, ταυτόχρονα, οι ίδιοι μανθάνοντες και μέσα από την επαγγελματική τους εξέλιξη καθιστούν το ίδιο το σχολείο ένα χώρο διαρκούς ανάπτυξης. Άλλωστε, «είναι αδύνατο να δημιουργήσεις ευνοϊκές συνθήκες μάθησης για τους μαθητές, όταν τέτοιες συνθήκες δεν υπάρχουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Sarason, 1990).

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες συναδέλφους στον εργασιακό χώρο και σε ενδοσχολικές σεμιναριακές παρεμβάσεις εμπλέκει περισσότερο αυτούς αφού συμμετέχουν αποτελεσματικότερα σε προγράμματα επιμόρφωσης, στα οποία και οι ίδιοι έχουν λάβει ενεργό μέρος στο σχεδιασμό και στον προσδιορισμό του περιεχομένου (Hawley & Valli, 1999, Sykes, 1999, Clarke, 1994, Hyde & Ormiston, 1994). Και αυτό συμβαίνει γιατί «στρατηγικές που έχουν ως στόχο απλώς να μεταβιβάσουν γνώση άσχετη με το σχολικό συγκείμενο δεν είναι συμβατές με τους τρόπους που προάγεται η γνώση» (Entwistle, et al., 1993). Επιπλέον, σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής η ώσμωση του «παλιού» με το «καινούριο» συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση του έργου του σχολείου. Οι νεοεισερχόμενοι σε μία κοινότητα πρακτικής λαμβάνουν μέρος και οι ίδιοι σε αυτήν και μαζί με την πολύτιμη συμμετοχή των παλαιότερων συνεργούν στην εξέλιξη της (Kirkwood & Christie, 2006, DET, 2005). Η συνεχής ανατροφοδότηση στον ίδιο το χώρο του σχολείου τους καθιστά ικανούς να γνωρίζουν περισσότερο από κάθε άλλο εξωτερικό παράγοντα τους ακριβείς στόχους της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι μάλιστα είναι και κοινοί. Έτσι, το όραμα και οι περαιτέρω επιδιώξεις τίθενται και εξελίσσονται από αυτούς που πραγματικά προάγουν και μεταδίδουν τη γνώση.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα η διείσδυση των εκπαιδευτικών στις κοινότητες πρακτικής είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την επαγγελματική τους ενδυνάμωση καθώς αυτή είναι το δημιουργικό αποτέλεσμα μίας συλλογικής προσπάθειας ανέλιξης όπου ανταλλάσσονται απόψεις, εμπειρίες και γνώσεις. Έτσι, γίνεται σαφέστερα κατανοητό το όραμα του σχολείου ενώ η αναπαραγωγή και εξέλιξη της γνώσης τους οδηγεί στην εποικοδομητική υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, της διδακτέας ύλης και των δράσεων που οδηγούν στην καινοτομία και την αλλαγή. Επιπλέον, ο διάλογος και η συζήτηση δημιουργούν το περιβάλλον όπου, πραγματικά, προκύπτουν οι προβληματισμοί, ο τρόπος σκέψης αλλά και οι αμοιβαίες προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η συζήτηση αποτελεί βαρυσήμαντο εργαλείο συνεισφοράς της γνώσης σε μία ομάδα μέσα από την επικοινωνία και καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στους αλληλοεπιδρώντες (Sharratt & Usoro, 2003). Παράλληλα, η αποτελεσματική δράση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολικό περιβάλλον στηρίζεται στην αμοιβαία δέσμευση των εμπλεκόμενων και στους δεσμούς ευλικρίνειας και έμπιστης συνεργασίας ως καθοριστικούς παράγοντες στην ανάπτυξη προγραμμάτων πέρα από ιδιοτελείς σκοπούς και αντιπαλότητες. Η συλλογική κατάρτιση, άλλωστε, δημιουργεί έναν πλουραλισμό για την προώθηση δημιουργικού διαλόγου στα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και πρωτοτυπία προτάσεων για χρήσιμες βελτιωτικές πρακτικές. Υπό την ευρεία έννοια, μάλιστα, συμπεριλαμβάνει και συνεργασία των σχολείων με την Πανεπιστημιακή κοινότητα και σχολικών μονάδων μεταξύ τους (Darling-Hammond & Mc Laughlin, 1995, Clarke, 1994).

Από την παρούσα μελέτη διαφαίνεται ότι η παρουσία ενός σχολικού διευθυντή με μετασηματιστικό προφίλ εμπνέει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση και προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία, συμβάλλοντας, έτσι, στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μέσα στο σχολείο και υποβοηθώντας το έργο τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο ίδιος διευθυντής δημιουργεί ένα αισιόδοξο κλίμα συλλογικής εργασίας και λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα, προωθεί την υλοποίηση πρωτοπόρων δραστηριοτήτων και είναι ανοικτός σε βελτιωτικές προτάσεις με στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα. Τόσο αυτός όσο και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε έρευνα-δράσης, διερευνούν, επιλύουν προβλήματα και αναζητούν νέες πρακτικές. Ταυτόχρονα, συνδράμει αναμφισβήτητα στη διαμόρφωση κοινοτήτων πρακτικής στο σχολείο μέσα και από την κατανομή εργασιών σε επαγγελματίες που έχουν κοινά κίνητρα και ενδιαφέροντα και μπορούν, έτσι, να οδηγηθούν στην οργάνωση κοινού οράματος και στοχοθεσίας. Υπάρχει, επομένως, εστίαση στην επίτευξη ολικής ποιότητας αφού οι κοινές αξίες του προσωπικού του σχολείου είναι ενσωματωμένες μέσα στις καθημερινές εργασίες τους ενώ

καταβάλλεται προσπάθεια αξιοποίησης ατομικών προσόντων και δεξιοτήτων για παροχή μάθησης υψηλής ποιότητας (Hord, 1997).

Τα αποτελέσματα της έρευνας φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη και χρησιμότητα δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο χώρο του σύγχρονου σχολείου καθώς η αποτελεσματικότητά του στηρίζεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Η πολυμορφία και η διαπολιτισμικότητα, θέματα σύνθετα και πολύπλοκα για το σχολείο του σήμερα, είναι δύσκολο να λυθούν μόνο μέσα από την ατομική παρέμβαση του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να χρειάζονται συνεργασίες επαγγελματιών που προσφέρουν ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία της ύλης. Ως εκ τούτου, το «νέο» σχολείο οφείλει να δομείται και να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, η οποία στηρίζεται στην άμεση συνεργασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την αναζήτηση διδακτικών προσεγγίσεων και μέσων που αποβλέπουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αρβανίτη, 2013, Elmore, 2002, Bransford et al., 2000). Άλλωστε, η γνώση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από εκείνους που την παράγουν. Συνεπώς, σε όλες τις φάσεις απόκτησης αυτής οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, χρειάζονται την επικοινωνία, τον πειραματισμό και την εμπειρία από τους παλαιότερους ή από άλλους που εκπονούν παρόμοιες εργασίες.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις έχουν δημιουργήσει την ανάγκη υιοθέτησης και εφαρμογής ενός νέου μοντέλου οργάνωσης και ενίσχυσης της συλλογικότητας του αναβαθμισμένου σχολείου. Καθίσταται, έτσι, απαραίτητη η συγκρότηση διευρυμένων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου επαγγελματίες με παρόμοια παρώθηση, αξίες, καλλιεργημένη και εμπειρική γνώση οραματίζονται νέους πνευματικούς ορίζοντες και κατευθύνονται από την κοινή θέληση να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να δώσουν ώθηση για βελτιωτικές αλλαγές. Συνάμα, οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του «νέου» σχολείου, το οποίο οραματίζεται να «μετασχηματίσει» την παραγόμενη στους κόλπους του γνώση, να τη συνδέσει άρρηκτα με την ευρύτερη κοινωνία και με την πραγματικότητα της σύγχρονης πολιτισμικής ετερότητας και να διαμορφώσει πολίτες με πολύπλευρο στοχασμό και δημιουργικό προβληματισμό.

Η δυναμική των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης προάγει τη συλλογική δράση ομάδων επαγγελματιών καθώς και τη διά βίου μάθηση. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να ξέρει τι δεν γνωρίζει και τον τρόπο να μαθαίνει τι πρέπει να γνωρίζει αλλά και πώς να δημιουργεί τη γνώση μέσα από την επίλυση προβλήματος στην καθημερινή πρακτική και το συγκεκριμένο της τάξης. Επιπρόσθετα, εμπλέκεται ουσιαστικά και εποικοδομητικά, επεκτείνει την υπάρχουσα θεωρητική γνώση και γίνεται συν-δημιουργός της μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στην υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων, που προωθούν την επαγγελματική του ανάπτυξη και οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Κατ' αυτό τον τρόπο, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επανακαθορίζει το ρόλο του ως συνεργατικού επαγγελματία της μάθησης. Ωστόσο, η βαθύτερη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του σύγχρονου εκπαιδευτικού και η μελέτη του πως θα μπορούσε να ενισχυθεί η θέλησή του για νέα γνώση αποτελούν μία σημαντική ερευνητική αναζήτηση. Ταυτόχρονα, καθίσταται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα περιβάλλον «νέας κοινωνικότητας» όπου επικρατούν ο δημοκρατικός διάλογος, ο δημιουργικός αναστοχασμός και ο ειλικρινής διαμοιρασμός της γνώσης.

Η διαμόρφωση νέων συλλογικοτήτων στο σημερινό σχολείο ενισχύει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως σύγχρονων επαγγελματιών, αφού προσβλέπει στο συνδυασμό των ατομικών προσδοκιών με το όραμα και τη συνολική ανάπτυξη του σχολείου. Αυτό προϋποθέτει τη συνεργατική επαγγελματική μάθηση, η οποία αφομοιώνεται καλύτερα όταν εστιάζει σε υπαρκτά ζητήματα του σχολείου και της διδακτικής διαδικασίας και

εμπλουτίζεται με την ανταλλαγή της υπάρχουσας και νέας γνώσης καθώς και με τη διαμόρφωση ενός σχολικού πλαισίου όπου προωθείται η καλλιέργεια κουλτούρας αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής ανατροφοδότησης. Σημαντική είναι, επίσης, η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην κατανόηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού καθώς και των παραμέτρων που σχετίζονται με την αυτονομία στο έργο του και τον ενισχύουν ή τον αποθαρρύνουν.

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από επαγγελματίες που απασχολούνται στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ίδια έρευνα, επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να διαφανούν πιο διεξοδικά οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός υιοθέτησης των επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής στο σύγχρονο σχολείο. Ειδικότερα, εποικοδομητικά αποτελέσματα θα μπορούσε να αποφέρει η πραγματοποίηση μεμονωμένων και συλλογικών συνεντεύξεων εκπαιδευτικών, διευθυντικών στελεχών και στελεχών εκπαίδευσης και των δύο βαθμίδων καθώς και η μελέτη περιπτώσεων εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση της σχολικής βελτίωσης μεταξύ σχολείων που η λειτουργία τους βασίζεται στις επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής με άλλα της αντίστοιχης βαθμίδας που δεν τις υιοθετούν.

Αναφορές

Adler, J. (1998). Lights and limits: Recontextualising Lave and Wenger to theorize knowledge of teaching and of learning school mathematics. In A. Watson (Eds.). *Situated Cognition and the Learning of Mathematics* (pp.161-177). Oxford Centre for Mathematics Educational Research.

Bell, J. (2005). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία- Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Bransford, et., al., (2000)/ *How People Learn : Brain, Mind, Experience and School*. Committee of Redevelopment in the Science of Learning. National Research Council. Washington DC: National Academy Press.

Clarke, D.,(1994). Ten Key Principles from Research for the Professional Development of Mathematics Teacher. In D.B. Aichele & A.T. Coxford (Eds.) *Professional Development for Teachers of mathematics 1994 Yearbook*. VA: National Council of Teachers Mathematics.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597- 604.

Darling-Hammond, L., Sykes, G., (1999). (Eds.) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Fransisco, CA Jossey-Bass.

Davenport E. (2001), Knowledge management issues for online organizations: 'Communities of practice' as an exploratory framework, *Journal of Documentation*, 57(1), 61-75.

Department of Education and Training of Victoria (2005). *Professional Learning in Effective Schools: The Seven Principles of Highly Effective professional Learning*. Melbourne. DET.

Dufour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*: Alexandria. VI: ASCD.

Elmore, R., (2002). *Bridging the Gap between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*.

Entwistle, N., Entwistle, A. & Tait H. (1993). Academic perspective from understanding and contexts to enhance it: a research on student learning. In T. M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (Eds). *Designing Environments for Constructive Learning*. London: Springer-Verlag.

Hawley, W. & Valli, L., (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.

Hyde, A. & Ormiston, M & Hyde, P., (1994). Building professional development into the culture of schools. In D.B.A. Aichele & A. Coxford (Eds.). *Professional development for Teachers of Mathematics 1994 Yearbook* (pp.49-54). Reston. VA. National Council of Teachers of Mathematics.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα Κριτική.

Jarvis, P., (2004). *Adult and continuing education-Theory and Practice*. London: Routledge.

Kalantzis, M. & Cope, W., (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. New York: Cambridge University Press.

Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Education Studies*, 54 (4), 429-448.

Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Little, W., (1999). Organising Schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Matos et. al.,(2009). Mathematics teachers' professional development: process of learning in and from practice. In R. Even and D. Ball (Eds.)/ *The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics* (167-183). The 15th ICMI Study. New York; Springer.

McRae, D., et. Al., (2001). *Australia: A National Mapping of School Teacher Professional Development*. Canberra: National Curriculum Services, Common Wealth Department of Education, Training and Youth Affairs.

Murdoch, K. & Wilson, J., (2002). Exploring the bare essentials of integrated curriculum in the middle years. *Australian journal of Middle Schooling*, 2(1), 31-35.

Sarason, S.B. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Wenger, E., (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., (1999). *Communities of Practice stewarding knowledge*. In Depres. C. & Chauvel, D. *Knowledge Horizons: The Present and the promise of knowledge management*. Butterworth-Heinmann, Boston, pp 205-225.

Wenger, E., (2001). *Communities of Practice*. In N.J Smelser and P.B. Baltes (Eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. New York: Elsevier pp. 2339-2342.

Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W., (2002). *Cultivating communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση, 74-80. Λευκωσία: CARDETT PRESS.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα*. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ, Ζ. (2011β). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 284-298.

Πράττου, Α. (2018). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και πρακτικής ως δυναμικό εργαλείο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, μεταπτυχιακή εργασία*. Λευκωσία. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/CoP.pdf>

<http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/Κοινότητες-Πρακτικής.pdf>

https://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/10889/9476/1/Πτυχιακή_Τοποθετημένη%20Μάθηση%20&%20Κοινότητες%20Πρακτικής.pdf

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf