Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξηςεκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

Ευμορφία Τηλιγάδα*

Περιληψη

Οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο σηματοδοτούν μια αλλαγή του«εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον χώρο της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο υποκείμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι όχι μόνο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος νοείται ως ενεργό μέλος μιας εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός που σταδιακά μετασχηματίζεται σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η αναγκαιότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης υπαγορεύεται από τις απαιτήσεις της εξελισσόμενης και πολλαπλά απαιτητικής κοινωνίας της γνώσης και η ανάπτυξη ενδοσχολικών συνεργατικών πρακτικών εξυπηρετούν τις ανάγκες τόσο της οργανωμένης κοινότητας μάθησης όσο και του εξελισσόμενου εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας μελέτης -μέσα από την παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη σε 105 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιδιωτικών Σχολείων (Απρίλιος - Μάιος 2017)- είναι να επιχειρηθεί μια κριτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων σχετικά με το: α) πώς και σε ποιο βαθμό έχει δημιουργηθεί «κουλτούρα συνεργασίας» μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) πώς σχετίζονται οι συνεργατικές μορφές μάθησης που λαμβάνουν χώρα σ΄ ένα σχολείο με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: απομονωτισμός, αποϊδιωτικοποίηση, συνεργασία, ενδοσχολικές συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική κοινότητα μάθησης

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Η αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» που παρατηρείται στη διεθνή εκπαιδευτική ρητορική και πρακτική σχετίζεται με την κυριαρχία του γνωστικού καπιταλισμού, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Κυρίαρχη πρόκληση για την οικονομία της γνώσης είναι η παραγωγή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο το οποίο διαμορφώνεται και προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς συνδέεται με τον «παγκόσμιο λόγο» περί *ποιότητας*, *αποδοτικότητας* και *αποτελεσματικότητας* της εκπαίδευσης(OECD,2011,2013,2018) και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα «καθεστώς αλήθειας» που ερείδεται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον (Clement & Vandenberghe, 2000: 85, Meirink et al., 2007: 161, Vangrieken et al., 2015: 32, Harris & Jones, 2018:138) που παράλληλα ευνοεί τον σχεδιασμό του σχολείου και της τάξης για την εφαρμογή καινοτομιών(Sachs,1997:269,Somech & Drach-Zahavy,2007:308,Balocheetal.,2017:276).Η κυρίαρχη μέχρι πρότινος κουλτούρα του ατομικισμού – απομονωτισμού αίρεται σταδιακά και υιοθετούνται ολοένα και περισσότερο νέες κουλτούρες διδασκαλίας που εμπλέκουν τον εκπαιδευτικό σε συνεργατικά σχήματα. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιλέγεται συχνά η κουλτούρα του διαμερισμού – κατακερματισμού, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ήδη υιοθετείται η κουλτούρα της τεχνητής συναδελφικότητας. Και ο δύο αυτές μορφές κουλτούρας διδασκαλίας προοιωνίζουν ένα γνήσιο συνεργατικό περιβάλλον που θα στερεώσει την κοινότητα μάθησης και θα τη μετασχηματίσει σε ισχυρή επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Από τον ατομικισμό (individualism) στην τεχνητή συναδελφικότητα: Η πορεία προς τη γνήσια συνεργασία και τον συνεργατικό επαγγελματισμό

Κυρίαρχη μορφή κουλτούρας διδασκαλίας τις περασμένες δεκαετίες αλλά ακόμα και σήμερα είναι ο **ατομικισμός - απομονωτισμός** και συνίσταται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας ελάχιστες επαγγελματικές συμβουλές, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρα-

κτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση και υποστήριξη(Rosenholtz,1989:430, A.Hargreaves,2000:158). Μάλιστα όταν υπήρχε κάποια επικοινωνία, αλληλεπίδραση

> *«...αυτό έτεινε να είναι γύρω από τους πόρους, την πειθαρχία, και τα επιμέρους προβλήματα των φοιτητών και όχι για τους στόχους του προγράμματος σπουδών ή τις διδακτικές συμπεριφορές ή τους τρόπους εκμάθησης μέσα στην τάξη»* (Little, 1990 στον Hargreaves, 2000:160).

Η επιλογή του απομονωτισμού είναι συχνά μια στρατηγική προσαρμογής,καθώς επιτρέπει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών τους,ενώ άλλοτε συσχετίζεται με την αβεβαιότητα και τον φόβο. Αυτή η στάση εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο και αυτή η αυτονομία αποτελεί μια αμυντική στάση(Day, 2003:182, Clement, 2000:85, Hargreaves, 2000:161)σε ενδεχόμενες απειλές, όπως:

> *«ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, ένα αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία»* (Johnson,2003 στην Vankriegen,2015:29).

Βέβαια, μια τέτοια τακτική όχι μόνο προκαλεί αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, αλλά απομειώνει τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος δεν έχει τη δυνατότητα«να μάθει μέσα από τους άλλους». Οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η τακτική του απομονωτισμού «αναπτύσσει» τον εκπαιδευτικό σ'ένα καθεστώς εκπαιδευτικής αυτονομίας παρέχοντάς του «προστασία» από τη συναδελφική κριτική, καθώς δεν εκθέτει τον εαυτό του σε συλλογικές διαδικασίες, αλλά από την άλλη πλευρά,τονδυσχεραίνει επαγγελματικά, καθώς του στερεί τη δυνατότητα ανατροφοδότησης.Ηπεριορισμένη αίσθηση αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας σχετικά με τη δυνατότητα αλλαγής κι επίδρασης στη ζωή των παιδιών, η εστίαση στη βραχυπρόθεσμη αλλαγή, η έλλειψη επαγγελματικού διαλόγου και συνοχής μεταξύ των επαγγελματιών αποτελούν μερικές μόνο από τις συνέπειες μιας τέτοιας πρακτικής. Έτσι, ενώ λοιπόν αυτός ο απομονωτισμός φαντάζει ως μια ασφαλής επιλογή για τον

εκπαιδευτικό, στην πραγματικότητα δρα ως τροχοπέδη στην επαγγελματική του ανάπτυξη(Day, 1999:79, Hargreaves,2000:160).

> «*Εάνη κουλτούρα του ατομισμού δεν συμπληρώνεται από ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση, η σοφία και η εξειδίκευση να μπορούν να μοιραστούν και τα συλλογικά υιοθετούμενα οράματα της καλής διδασκαλίας να μπορούν να εξεταστούν σε σύγκριση με την ατομική πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τότε οι ελπίδες για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι μικρές*.» (Day, 1999:79)

Σε πολλές σχολικές μονάδες παρατηρείται αυξημένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών – συναδέλφων στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων. Οι σχέσεις αυτές πολλές φορές λαμβάνουν χαρακτήρα ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό με τα μέλη ή άλλες ομάδες του σχολείου και προσδίδουν ένα άλλο νόημα στο περιεχόμενο της συνεργασίας. Σύμφωνα με τη νοοτροπία του **«διαμερισμού» - «κατακερματισμού»(balkanization)**, εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανά κατηγορίες, αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί και μένουν πιστοί και αφοσιωμένοι στην ομάδα τους και τα συμφέροντά της (Hargreaves & Fullan,1992:340, Day,2003:79). Αυτή η μορφή συνεργασίας δρα ανασταλτικά όχι μόνο στη δομή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των ιδίων καθώς προωθεί διαφορετικές συλλογικές απόψεις σχετικά με τη μάθηση και τον σκοπό της, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα συνολικά. Ελλιπής επικοινωνία, αδυναμία της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους, έριδες και συγκρούσεις είναι μερικές μόνο από τις επιπτώσεις της νοοτροπίας του «διαμερισμού»(Hargreaves & Fullan,1992:340,Hargreaves & Macmillan,1992:38).Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στη δημιουργία ή συντήρηση της κουλτούρας του διαμερισμού. Συχνά οι διευθυντές επιβραβεύουν νεώτερους, πρωτοποριακούς εκπαιδευτικούς, δίδουν μεγαλύτερη σημασία στα ακαδημαϊκά μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν, παραγκωνίζουν τους μεγαλύτερους – και συνήθως συντηρητικότερους - συναδέλφους και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ευνοημένους και «προβεβλημένους» εκπαιδευτικούς που εισπράττουν εχθρικότητα από τους συναδέλφους (Hargreaves & Fullan,1992:345).

Έτσι, θα λέγαμε «*στην κουλτούρα διαμερισμού υπάρχουν νικητές και χαμένοι*»(Hargreaves & Macmillan, 1992:5)και είναι πολύ πιθανόν«*αυτός ο τύπος κουλτούρας να προκαλέσει προβλήματα σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τις παραδόσεις και τις νόρμες που επικρατούν στη συγκεκριμένη ομάδα του αντικειμένου διδασκαλίας στην οποία ανήκουν, και σε διευθυντές που επιθυμούν να προωθήσουν μια πιο ευρεία άποψη του επαγγελματισμού στο σύνολο του σχολείου*» (Day, 1999: 79).

Τη συλλογικότητα που επιβάλλεται μέσα από μια δομημένη ομάδα συνεργασίας εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως μια αντίφαση με την πρώην ελευθερία που είχαν βιώσει στην εργασία τους.Στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς η **τεχνητή συναδελφικότητα** αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από τον ατομικισμό και τον διαμερισμό προς την πλήρως συνεργατική κουλτούρα, μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας(Hargreaves,1994:208, Χατζηπαναγιώτου,2008:229). Πρόκειται για μια μορφή συλλογικότητας που προκαλείται από έναν επιβαλλόμενο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, προσυμφωνημένες συναντήσεις σε χώρο και χρόνο και προσανατολίζονται στην υλοποίηση αλλαγών. Μπορεί να εντοπιστεί σε πρωτοβουλίες, όπως η καθοδήγηση από συναδέλφους (peercoaching), σχήματα mentoring, προκαθορισμένες επιμορφώσεις, εκπόνηση προγραμμάτων σε ετήσια βάση και ποικίλες άλλες μορφές συνεργασίας. Όλες αυτές οι συνεργατικές μορφές δημιουργούν μια κουλτούρα συνεργασίας και μάλιστα αρεστή στη διοίκηση και με άμεσα αποτελέσματα όχι όμως πάντα επιτυχή,καθώς πολλές φορές αυτή η μορφή συνεργασίας

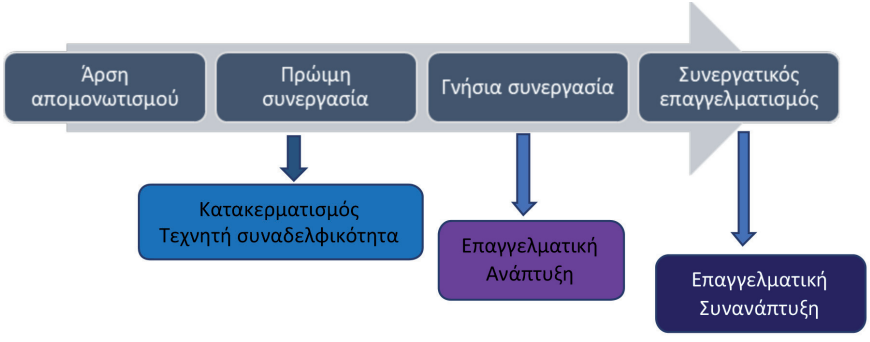
«…υ*ποκαθιστά τα ανοιχτά και απρόβλεπτα σχήματα των ανθρώπινων διαδράσεων που προκύπτουν φυσικά και εξελίσσονται αργά, με διοικητικά επινοημένες και γραφειοκρατικά ελεγχόμενες διαδικασίες εξωτερικής εκτίμησης, ανάδρασης και ανασκόπησης- όπως για παράδειγμα σε κάποια προγράμματα αλληλοδιδασκαλίας, καθοδήγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*» (Hargreaves & Fullan,1992:357).

Σε αυτήν την περίπτωση, αυτή η μορφή συνεργασίας γίνεται θέμα καταναγκασμού, αποπροσανατολίζει και υποτιμά τους εκπαιδευτικούς, ενώ δημιουργούνται ανεπιθύμητες επαφές και σχέσεις με το προσω-

πικό (Hargreaves & Fullan,1992:357,Sergiovanni & Sharratt, 2002: 330, Hargreaves, & Fullan,2012:117).

Το πέρασμα στη γνήσια συνεργασία είναι κοπιώδες, απαιτεί χρόνο, αλλάόταν επιτευχθεί,διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συνεργατκού επαγγελματισμού, που αποτελεί τον πυλώνα της επαγγλματικής συνανάπτυξης των μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ), καθώς συναιρεί και συνεκτιμά όλες τις φωνές της εκπαιδευτικής κοινότητας, διαμοιράζοντας την κοινή ευθύνη για τη συγκρότηση μιας ισχυρής συλλογικής μαθησιακής κουλτούρας(SharrattL.,2016: 34, HargreavesA. & O'ConnorM., 2018:12).

Σχήμα 1. Από τον ατομικισμό (individualism) στην τεχνητή συναδελφικότητα: Η πορεία προς την γνήσια συνεργασία και τον συνεργατικό επαγγελματισμό



Συνεργασία: Έρεισμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών Κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί όχι μόνο ζητούμενο στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τη διεθνή ευρωπαϊκή πολιτική, τις ταχύτατες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και την επικείμενη σταδιακά αλλαγή στην οργανωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απομακρύνεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα και αναδιπλώνεται σε ένα νέο καθεστώς αυτονομίας. Η συνεργατική κουλτούρασχετίζεται από τη μια με την αποτε-

λεσματικότητα και την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου,2008, Πασιάς,2016β, Πασιάς & Παπαχρήστος,2017),ενώ από την άλλη φαίνεται να συνδέεταιάμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών(Hindin,2007:349,Bovbjerg,2006:244,Brower,2012:404).

Η έννοια της συνεργασίαςδιαφοροποιείται από την έννοια της συλλογικότητας (collegiality), που θα λέγαμε ότι αποτελεί μια ευρύτερη έννοια και εμπερικλείει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας μια αίσθηση εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών της ομάδας σε οποιοδήποτε επίπεδοείτε πνευματικό, ηθικό, πολιτικό, κοινωνικό είτε συναισθηματικό (Jarzabkowski, 2002:2, Bovbjerg,2006:247).

Όσον αφορά τη συνεργασία, αυτή ορίζεται ως ανάπτυξη αλληλοβοήθειας, ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων για την επίτευξη ενός σκοπού, εδράζεται συχνά στην εκούσια συμμετοχή, ενώ συνάμα επιδεικνύεται από τα συμβαλλόμενα μέρη διάθεση αναστοχασμού και αμοιβαίας κατανόησης για την αναθεώρηση πρακτικών και την επίλυση προβλημάτων με στόχο πάντοτε τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Στα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας συγκαταλέγεται η εκούσια συμμετοχή, ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη και ο αυθορμητισμός, ενώ εμπεριέχεται η αρχή της ισότητας, του κοινό σκοπού, της κοινής υπευθυνότητας (Friend & Cook 1990:72, Hargreaves & Fullan,1992:345, Bovbjerg, 2006:247).

Ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα εν συνόλω αλλά και τον εκπαιδευτικόείναι μια συλλογική αλληλεπίδραση με υψηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης, είναι η «κοινή εργασία» ή «ο σχεδιασμός και η επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων» και όχι απλά η «βοήθεια και υποστήριξη» ή «ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών». Είναι μια συνεργασία που ξεπερνά το επίπεδο της «απρόσκοπτης συνεργασίας» -κατά τον Hargreaves - που

> «*ασχολείται κυρίως με τα άμεσα, βραχυπρόθεσμα, πρακτικά ζητήματα, εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης*» (Day,1999:184).

Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης θεωρείται ότι κατέχει μια πλούσια δυναμική μάθησης. Σε αυτόν τον τύπο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας,μπορούν να οικοδομήσουν μια επαγγελματική ταυτότητα, που ενδυναμώνεται από τη συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση της κοινότητας.(Little,1990στο Meirink,2010:164, Hargreaves,1994:195). Για αυτό άλλωστε, ο εκπαιδευ-

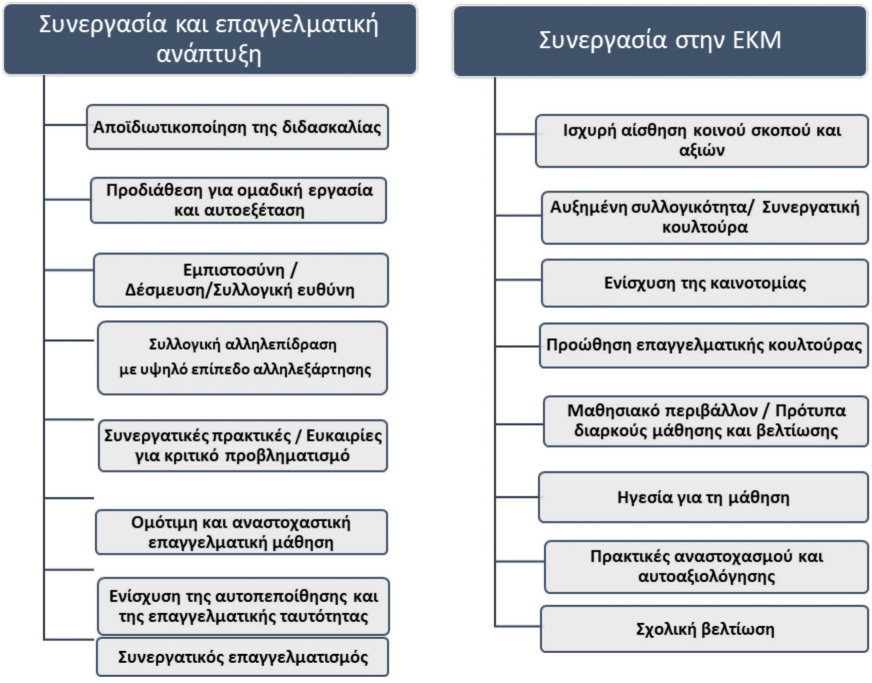
τικός εκτός από τα απαιτούμενα προσόντα γνωστικής και παιδαγωγικής φύσεως οφείλει να αναπτύξει συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» αλλά και ποικίλες προδιαθέσεις που αφορούν τη στάση του αλλά και την εμπλοκή στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης (ΕΚΜ). Η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του αλλά και για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα στη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. (EC, 2013).

Η συνεργατική δομή, η συλλογική μάθηση και η συστημική σκέψη που εδράζεται στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, μιας αίσθησης εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών μιας ομάδας προκειμένου για την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί κομβικό λειτουργικό σημείο του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης(Devos & Verhoeven, 2003:7, Somech,2007:305, OECD,2016:3). Σε αυτές τις περιπτώσεις η συνεργατική κουλτούρα:

- συμβάλλειστη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, που υποστηρίζει την καινοτομία, την προώθηση της επαγγελματικής κουλτούρας και της πνευματικής έρευνας και της μάθησης για όλους (Van kriegen,2015:27,OECD,2016:3).
- παρέχει γνώση και εμπειρία σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευρύνει τους πόρους της γνώσης και εμπειρίας αυτής,
- βελτιώνει την ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, προσδιορισμού των αναγκών του οργανισμού, αξιολόγησης πιθανών εναλλακτικών λύσεων (Coppieters,2005:136,Brower,2012:404,Vankriegen,2015:23,Somech, 2007:307).
- μπορεί να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994:195, OECD,2016:1).

Η οχύρωση της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών μέσα από το αίσθημα ισότιμης συμμετοχής και συνευθύνης και μέσω της ανταλλαγής γνώσεωνκαι η ενδυνάμωση του οργανισμού, που ενισχύει την προώθηση της διαβούλευσης, της από κοινού αναζήτησης λύσεων και προοπτικών και της αυτοαξιολόγησης με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης,καταγράφονται σε μαθησιακούς οργανισμούς με ισχυρή συνεργατική κουλτούρα.

Σχήμα 2. Συνεργασία: Έρεισμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών Κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η *«επαγγελματική ανάπτυξη»(professional development)* δεν συνδέεται μόνο με επίσημες διαδικασίες, όπως επιμορφώσεις και σεμινάρια, αλλά μπορεί επίσης να συμβεί μέσα σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως μέσα σε συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, μέσα από την παρατήρηση του έργου συναδέλφων ή μέσα από άλλου είδους μάθηση σε επίπεδο ομοτίμων (Reimers, 2003:69-70,Mizell, 2010:5Hamilton,2013:43). Οι συνεργατικές πρακτικές που συναντώνται σε μια οργανωμένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης ποικίλουν και αναπτύσσονται σε ένα υψηλό επίπεδο που καταδεικνύουν τόσο τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που συνεργούν, όσο φυσικά και τον χα-

ρακτήρα μιας υποστηρικτικής ηγεσίας, προσανατολισμένης στη μάθηση. Έτσι, θα μπορούσαμε να συναντήσουμε πρακτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είτε

α)μέσα από πρακτικές αλληλοϋποστήριξης και αλληλοπαρατήρησης,

β) μέσα από οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις,

γ) με παρεμβάσεις από εξωτερικούς παρατηρητές

δ) μέσα από πρακτικές που αφορούν ευρύτερη συναίνεση και μπορούν να εμπλέκουν και μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ομάδες ή ευρύτερα θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα αλλά και το σύνολο της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (δίκτυα εκπαιδευτικών).

Σε κάθε περίπτωση όμως, η συνεργασία αυτού του είδους κινείται σε υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης, καταδεικνύει αυξημένη συλλογικότητα και διαπνέει το σύνολο της κοινότητας.

i) Ενδοσχολική επιμόρφωση: Πρόκειται για μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που αφορά όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας, στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης, ενώ φαίνεται να επηρεάζει πιο δυναμικά τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του μάθηση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Μπαγάκης,2005, Κατσαρού-Δεδούλη,2008).

ii) Καθοδήγηση (mentoring - coaching) εκπαιδευτικών, «Κριτικές φιλίες» : Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα, (Hobson, etal, 2009, Hudson, 2012, Mudzielwanaetal., 2014) αλλάκαι την παρουσία του κριτικού φίλου ως συνεργάτη, διευκολυντή, υποστηρικτή, επιστημονικού συμβούλου μέσα στην σχολική τάξη, που δημιουργεί συνθήκες αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας, προωθεί την εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην αλλαγή αλλά και την επαγγελματικήμάθηση. (Day,1999:227,Costa & Callick,1993:50,BurleyetPomphrey,2011: 29)

iii) «Παρατήρηση διδασκαλίας», «Αξιολόγηση ομοτέχνων»:

Ο στόχος – μέσα από τη συνομιλία αλλά και την παρατήρηση διδασκαλίας- δεν είναι μόνο η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αλλά και η γνωστική θωράκιση του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα στον τομέα της γνωστικής περιοχής του αντικειμένου τους. Πρόκειται για έναν τύπο ενσωματωμένης επαγγελματικής εξέλιξης που χτίζει την εμπιστοσύνη του επαγγελματία – εκπαιδευτικού, προωθεί την αντανακλαστική σκέψηκαι ενδυναμώνει τον

εκπαιδευτικό επαγγελματικά, (Darling-Hammond & McLaughlin,1995:206, Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015: 30) καθώς,

> *«Οι ομότεχνοι θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης επειδή γνωρίζουν πώς σκέπτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και τις συνθήκες οι οποίες προωθούν το στοχασμό και τη μάθηση πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας*».(Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015: 31)

iv) Δικτυωμένες κοινότητες μάθησης - Συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης:Στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες, τα εκπαιδευτικά πολυμέσα, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν κεντρικό διακύβευμα στην εκπαιδευτική ρητορική (Senge,2012:115, Jensen,2012:31, EC,2018:28).Τα θέματα τα οποία μπορούν να πραγματεύονται σε αυτές τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες ποικίλουν και σχετίζονται τόσο με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής φύσεως όσο και επί του γνωστικού αντικειμένου ή ακόμη και προτάσεις γενικότερης στρατηγικής και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής (Macia,2016:301). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που επιλέγουν τη δικτύωση με άλλα σχολεία απολαμβάνουν μεταξύ άλλων τηνεδραίωση μιας δημοκρατικής αντίληψης στην εκπαιδευτική πράξη,ενώ παράλληλα παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν προτεινόμενες αλλαγές του συστήματος αλλά και να σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην προσαρμογή της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών(Hord,1997: 27-8 , Day,1999:382).

v) «Έρευνα δράσης», «Κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»: Η έρευνα δράσης «*η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης*» (Elliott,1991:69) είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας μέσα στην τάξη προσφέροντας έναν πρακτικό τρόπο να φέρουν στο φως ορισμένες από τις πολυπλοκότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να υλοποιήσουν καινοτομίες μέσα από ενεργή συμμετοχή,προβληματισμό και συζήτηση(Altrichter,

etal.,2001:22, Burbank & Kauchack ,2003 όπ. αναφ. σε Osborn,2006:245).Η έρευνα δράσης έχει αναστοχαστικό, κριτικό χαρακτήρα και συνάδει με το προφίλ του σύγχρονου παιδαγωγού, του αναστοχαστικού επαγγελματία. Παρόμοιας λογικής είναι η συνεργατική πρακτική του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, και εφαρμόζουν διδασκαλίες επιτρέποντας σε άλλους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν τη διδασκαλία του κοινά σχεδιαζόμενου μαθήματος έρευνας, παρατηρούν, ανατροφοδοτούνται και ενδεχομένως διεξάγουν το ίδιο μάθημα έρευνας σε άλλη τάξη,από άλλον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση της διδακαλίας. (Day,1999:66, Lewis,2009:95, Lawrence & Chong,2010:566, Akibaetal.,2019:352, Hargreaves, & O'Connor,2018:22).

Σε ένα τέτοιο στοχαστικό και συνεργατικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός, ως αυτο-κριτικός ερευνητής των εκπαιδευτικών πρακτικών και των παραδοχών του, ως ανατροφοδοτούμενος, συνεργαζόμενος μαθητευόμενος εκπαιδευτικός,μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας μάθησης, που υποστηρίζει απρόσκοπτες συνεργασίες και θεμελιώνει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ταυτόχρονα και μαθητευόμενοι.

Συζήτηση - Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Την αναγκαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών έχουν αναγνωρίσει σε διεθνές επίπεδο εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί και ερευνητές. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά το 2000, πλήθος ερευνητών διερευνούν την ποιότητα και το είδος των συνεργατικών μεθόδων, τις σχέσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την εγκατάλειψη του απομονωτισμού(Bredeson & Johanson,2000, Johnson,2003, Kelchtermans,2006, Lomosetal. 2011, Fulton & Britton, 2011, Hamilton,2012, Vankriegen, 2015).

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και η συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα ερευνητικό θέμα που έχει απασχολήσει και τους Έλληνες παιδαγωγούς ερευνητές.Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που συσχετίζουν την αξιολόγηση ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολόπουλος, 2007-2008, Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης 2010-2014,Πα-

σιάς,Καλοσπύρος,2011-2014, Μαραμπέα,2014,Μουρελάτος,2018, Πετροπούλου,2018, Μπαξεβάνη,2018).

Τη συμβολή της συνεργατικής κουλτούρας, των ποικίλων συνεργατικών πρακτικών (Αντωνίου,2015, Τζαμπαζάκης,2015, Τηλιγάδα,2017, Κοντογεωργάκου,2018)και συγκεκριμένα των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης(Κουτσοδήμου, Τζιμογιάννη ,2016), της επιμόρφωσης (Καϊμενάκη,2012, Τσίβουλα,2013, Χρυσάνθου,2016),της έρευνας δράσης (Κρόκου,2016) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη στερέωση μιας επαγγελματικής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης Δημακοπούλου,2015, Παμπουκίδης,2016, Γρηπιώτης,2017) φαίνεται να επιβεβαιώνουν ολοένα και περισσότερο πρόσφατες έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα που έγινε για την αποτίμηση του βαθμού ανάπτυξης «κουλτούρας συνεργασίας» και τον συσχετισμό που παρατηρείται ανάμεσα στην υιοθέτηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με χρήση πρωτότυπου εργαλείου συλλογής δεδομένων σε μορφή ερωτηματολογίου,ανταποκρίθηκαν 105 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής κατά το σχολικό έτος 2016-17.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ανιχνεύονται **χαρακτηριστικά κουλτούρας «διαμερισμού»- «κατακερματισμού»**, καθώς:

α) Εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών (κάτοχοι διδακτορικού),

β)εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα- παρουσιάζουν ένα προφίλ πιο συνεργατικό, όταν συνεργάζονται με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας, με τους οποίους προβαίνουν σε συνεργατική μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη κοινών δράσεων.

γ) Το επιστημονικό πεδίο, το επαγγελματικό προφίλ αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα βασικά κριτήρια για την ένταξή τους σε μια ομάδα συνεργασίας.

Παράλληλα, θα λέγαμε ότι εντοπίζονται χαρακτηριστικά της **«τεχνητής συναδελφικότητας»**,καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν περισσότερο στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και πιστεύουν ότι η ανάπτυξη των συνεργασιών είναι απόρροια εσωτερικής οργάνωσης και πρωτοβουλίας. Μάλιστα, φαίνεται να αναγνωρίζουνότι κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο έχουν σχεδόν ισοδύναμα:

α) το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου

β) η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας και

γ) οι πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και οι δράσεις των αρμοδίων φορέων από την άλλη ιεραρχούνται αρκετά χαμηλότερα όσον αφορά στη συμβολή τους στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας.

Μια πολύ σημαντική διαπίστωση για τις **συνεργατικές πρακτικές** που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες των συγκεριμένων εκπαιδευτικών είναι πως δεν πρόκειται για μονόπλευρα εστιασμένες πρακτικές αλλά σχεδόν ισοδύναμα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς, συμμετοχή σε ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ψηφιακές πλατφόρμες. Αξιοσημείωτο είναι πως η αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών τόσο από τους μαθητές όσο και από ομοτέχνους είναι μια πρακτική που δεν είναι συνηθισμένη, **δεν έχει δηλαδή διαμορφωθεί μια «κουλτούρα αξιολόγησης»** και τέτοιου είδους πρακτικές εφαρμόζονται εντελώς περιστασιακά.

Όσον αφορά **στα οφέλη της συνεργασίας** μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (έμπειροι και με υψηλό επίπεδο σπουδών) αναγνωρίζουν πως η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείοσυμβάλλεισε μεγάλο βαθμό:

α) στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών,

β)στην αύξηση της αποδοτικότητας των ιδίων αλλά και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ τους,

γ) στη μείωση του φόρτου εργασίας.(Αξίζει να σημειωθεί πως νεώτεροι εκπαιδευτικοί χωρίς πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δεν συμμερίζονται την ίδια άποψη υπό την πίεση του βάρους και της ευθύνης, της δέσμευσης και της λογοδοσίας.)

Στην **επαγγελματική ανάπτυξη** του εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν κυρίαρχα τη **συμβολή της επιμόρφωσης και μάλιστα της ενδοσχολικής**σε θέματα γνωστικά, παιδαγωγικά, μεθοδολογικά, διδακτικά και ακολουθούν σχεδόν ισοδύναμα οι υπόλοιπες συνεργατικές πρακτικές, όπως η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, η συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η συμμετοχή σε δίκτυα και ακολουθούν οι δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές. Αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετοχή σε δίκτυα είναι μια συνεργατική πρακτική που αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία και «υψηλών προσόντων» (κάτοχοι διδακτορικού) για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στα σχολεία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης Αττικής έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό «κουλτούρα συνεργασίας» που δεν παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ενδοσχολικών συνεργατικών πρακτικών. Παρουσιάζεται όμως, με τη μορφή **κουλτούρας «διαμερισμού**», ενώ συχνά η συνεργασία τους λαμβάνει τα χαρακτηριστικά της**«τεχνητής συναδελφικότητας».**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να εμπλέκονται σε **συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης** με έμφαση σε αντικείμενα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται θετικοί στην υποστήριξη σχολικών προγραμμάτων και συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς χωρίς να διστάζουν να κοινοποιούν τα αποτελέσματα των συνεργατικών πρακτικών τους.

Όσον αφορά στην ανάληψη και αξιολόγηση των συνεργατικών τους πρακτικών, παρατηρείται μια συντονισμένη προσπάθεια, ενώ αντίθετα, κυριαρχεί σκεπτικισμός όσον αφορά την αξιολόγηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι δεν έχει διαμορφωθεί «κουλτούρα αξιολόγησης» συνολικά στα συγκεκριμένα σχολεία, ενώ επιχειρείται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. **Πρακτικές ετεροπαρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων,** συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες και εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών συμβάλλουν στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, αλλά **βρίσκονται ακόμη σε πρώιμη φάση**.

Η κουλτούρα του διαμερισμού και της τεχνητής συναδελφικότητας αποτελούν τον προάγγελο της κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας, που αποτελεί έρεισμα για την επαγγελματική μάθηση και κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Η στήριξη της κουλτούρας συνεργασίας πρέπει να αποτελεί μέλημα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, την στήριξη της επαγγελματικής μάθησης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της*

σχολικής μονάδας. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Γρηπιώτης, Χ. (2017). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: μια μελέτη περίπτωσης σε έναν ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό στην Αθήνα*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: η περίπτωση των Προτύπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Κρικέτου, Θ. (2016). *Διερεύνηση ενός νέου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Κρόκου, Αικ. Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: η περίπτωση του προγράμματος CEYS (Creativity in Early Years Science education)*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Μαραμπέα, Α.-Ε. (2014). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: ο ρόλος του διευθυντή. Διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Μουρελάτος, Μ. (2018). *Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). *Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παμπουκίδης, Χ. (2016). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: διερεύνηση εφαρμογής τους σε σχολείο της ανατολικής Θεσσαλονίκης.* Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Πασιάς, Γ. (2016β). «Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης».

Σημειώσεις του μαθήματος '*Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*' στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Εκπαιδευτική Πολιτική καιΔιοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΠΨ. (Αθήνα, Χειμερινό Εξάμηνο, 2016- 2017).

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ.,Στυλιάρης, Ε., (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου καιμετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων, 7, σσ.25-35*

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017) «Η 'αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας'. Το'συμβάν' ενός θεσμού (2010-2014)», στα πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών:Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, Αθήνα, σσ. 236- 256.

Πετροπούλου, Ν. (2018). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Στάσεις και αντιλήψεις των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Τζαμπαζάκης, Μ. (2015). *Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω καινοτόμων εξωδιδακτικών δράσεων*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Τηλιγάδα, Ευ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Τσιβούλα, Ε. (2013). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού (Νομός Θεσσαλονίκης)*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. (σσ. 213-230*) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.),* Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Χρυσάνθου, Κ. (2016). *Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Akiba, M., Murata, A., Howard, C., Wilkinson, B. (2019). "Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning". *Teaching and Teacher Education*, 77, 352-365.

Altrichter, H., Posch., P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης,* Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Baloche, L., and Brody C., (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations Journal of Education for Teaching, 2017 VOL. 43, NO. 3, 274–283

Bovbjerg, K. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006 244-253

Bredeson, P., Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.

Brouwer, P., et al. (2012)."Community development in the school workplace", *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Iss 4 pp.403 - 418

Burley,S., et Pomphrey, C. (2011). Mentoring and coaching in schools: professional learning through collaborative inquiry.*Routledge, Taylor & Francis Group*

Clement, M., et al., (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) pp 81-101

Coppieters, P., (2005). "*Turning schools into learning Organizations*", University of Antwerp, Belgium.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΕκδόσειςΤυπωθήτω

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

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes, Philadelphia: Oxford University Press.

EC (2018).Key competences for lifelong learning.

Friend, M. and Cook, L. 1990. Collaboration as a predictor of success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1): 69–86

Jarzabkowski, L. M. (2002). «The social dimensions of teacher collegiality». *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2): 1-20.

Johnson, B., (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others *Educational Studies*, Vol. 29, No. 4.

Jensen, K., et al. (2012). Professional learning in the Knowledge society. *Sense publishers*. Rotterdam/Boston/ Taipei.

Hamilton, E., (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations

as professional development. *Professional Development in Education*. *Taylor & Francis*, Vol. 39, No. 1,42–64

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*, London: Cassel.

Hargreaves, A., Macmillan, R., (1992). *Balkanized secondary schools and the malaise of modernity*. The Ontario Institute for Studies in Education Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, California

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. Kindle Edition.

Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. /* μετ Παναγιώτα-Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης

Hargreaves, D., (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*Volume 6:1, 23-46

Hargreaves, A., (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, Taylor & Francis,*Vol. 6, No. 2 pp.151-182

Hargreaves A., O'Connor M., (2018) *Collaborative Professionalism. When Teaching Together Means Learning for All.* USA

Harris, A & Jones, M. (2018). *Teachers leading educational reform. The power of professional learning communities.* Teacher Quality and School Development Series

Hindin, A., et al. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace, *Teachers and Teaching*, *Taylor & Francis* 13:4, 349-376

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. (2009), "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't". Teaching and Teacher Education, Vol.25, pp.207-216.

Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues…about Change*, *6*(1), 1-8. *Retrieved October 10, 2014, from SEDL* database, Retrieved October 10, 2014 from: http://www.sedl.org/change/issues/

Hudson, P. (2012), "How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching". Australian Journal of Teacher Education , Vol.37, No. 7, pp.70-84.

Lawrence, C. A., & Chong, W. H., (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Educational Review, 11*, 565-572.

Lewis, C., (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research, 17(1)*, 95-110.

Lomos, C, Hofman, R , Bosker, R (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27 pp. 722-731

Macia, M., García, I., (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education,* 55 pp.291- 307

Meirink, J, et al., (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education,* 40:2, 161-181.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters.* Learning Forward: Oxford. Διαθέσιμοαπό: https://learningforward.org/docs/default source/pdf/why_pd_matters_web.pdf (ημερομηνίαανάκτησης: 18.06.2016).

Mudzielwana, N. P., & Maphosa, C. (2014), "Assessing the Helpfulness of School Based Mentors in the Nurturing of Student Teachers' Professional Growth on Teaching Practice". Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol.5, No. 7, pp.402-410

OECD, (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2013). «Overview», in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing: pages 17-28.

OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers.

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris.

Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. *UNESCO/International Institute for Educational Planning.*

Rosenholtz S., (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools.*N. Υόρκη: Longman.

Sachs, J., (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australia experience. *Journal of Education for Teaching,* 23(3), 263-275.

Senge P., et al. (2012). *Schools That Learn A Fifth DisciplineFieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* London Boston

Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (2002 [1971]). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw Hill Higher Education.

Sharratt, L., (2016) .Setting the Table for Collaborative Professionalism. *Principal Connections* 2016 *,pp.34-37* Vol. 20 • Issue 1

Somech, A., Drach-Zahavy, A,. (2007). Schools as Team-Based Organizations: A Structure–Process–Outcomes. Approach Theory, Research, and Practice *American Psychological Association* 2007, Vol. 11, No. 4, 305–320

Vangrieken, K., et al., (2015). Teacher collaboration: A systematic review Educational Research Review *Teaching and Teacher Education* 15 17–40

Abstract

Modern international developments in education signify a paradigm shift in the field of education. The dominant subject of educational change is not only the educator, who is understood as an active member of an educational community but also the school that is gradually transforming into a professional learning community. The need for continuing professional development is dictated by the requirements of an evolving and demanding knowledge society. The development of in-school collaborative practices serves the needs of both the organized learning community and the evolving teacher. The purpose of this paper - through the presentation of the results of quantitative research conducted in Secondary Private Schools (April - May 2017) - is to attempt a critical reading of the results on (a) how and to what extent a 'culture of cooperation' is established among the teachers of the school (b) how collaborative forms of learning are related with with the professional empowerment of teachersin a school.

Key words: isolationism, de-privatization, co-operation, in-school collaborative practices, professional development, professional learning community.