ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΕΥΧΟΣ 29 / ΧΕΙΜΩΝΑΣ 2023

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ

Γεώργιος Πασιάς, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΠΡΩΤΟΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *University of Wisconsin-Madison*
Δημήτρης Μ. Ματθαίου, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ελένη Πρόκου, *Πάντειο Πανεπιστήμιο*
Ελευθέριος Κληρίδης, *Πανεπιστήμιο Κύπρου*
Ιωάννης Ρουσσάκης, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Αντωνία Σαμαρά, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Καλλιόπη Βρυνιώτη, *Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας*
Διονύσιος Γουβιάς, *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
Εύη Ζαμπέτα, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Αριστοτέλης Ζμας, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
Ευαγγελία Καλεράντε, *Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας*
Πελαγία Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Αναστασία Κεσίδου, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
Παναγιώτης Κιμουρτζής, *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Νικόλαος Παπαδάκης, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Γεώργιος Σταμέλος, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Αμαλία Υφαντή, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Κωνσταντίνος Φασούλης, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Εμμανουήλ Φυριππής, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Δημήτριος Φωτεινός, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Δημήτριος Χαραλάμπους, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Nafsika Alexiadou, *Umeå University, Sweden*
Jason Beech, *San Andres University, Argentina*
Carlo Cappa, *University of Rome "Tor Vergata", Italy*
Stephen Carney, *Roskilde University, Denmark*
Terri Kim, *University of East London, UK*
Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg, Germany*
Marianne Larsen, *Western University, Canada*
Marcella Milana, *University of Verona, Italy*
Monica Mincu, *University of Torino, Italy*
Paul Morris, *UCL Institute of Education, UK*
Stavros Moutsios, *Aarhus University, Denmark*
Marcelo Parreira do Amaral, *Munster University, Germany*
Jeremy Rappleye, *Kyoto University, Japan*
Fazal Rizvi, *University of Melbourne, Australia*
María Jose Ruiz-Angel, *University of Valencia, Spain*
Iveta Silova, *Arizona State University, USA*
Noah Sobe, *Loyola, University Chicago, USA*
Ronald Sultana, *University of Malta, Malta*
Michele Schweisfurth, *University of Glasgow, UK*
Elaine Unterhulter, *UCL Institute of Education UK*
Antoni Verger, *Autonomous University of Barcelona, Spain*
Florian Waldow, *Humboldt University of Berlin, Germany*
Miri Yemini, *Tel Aviv University, Israel*

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

A HALF-YEARLY JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY AND THE LABORATORY OF EXPERIMENTAL PEDAGOGY, DEPARTMENT OF EDUCATIONAL STUDIES, NKUA

No 29 / WINTER 2023

EDITOR

Georgios K. Pasias, *National and Kapodistrian University of Athens*

FORMER EDITORS

Andreas M. Kazamias, *University of Wisconsin-Madison*
Dimitris M. Mattheou, *National and Kapodistrian University of Athens*

EDITORIAL BOARD

Eleni Prokou, *Panteion University*
Eleftherios Klerides, *University of Cyprus*
Ioannis Roussakis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Antonia Samara, *National and Kapodistrian University of Athens*

GREEK ADVISORY BOARD

Kalliopi Vrynioti, *University of Western Macedonia*
Dionysios Gouvias, *University of the Aegean*
Panagiotis Giagounidis, *Democritus University of Thrace*
Evie Zampeta, *National and Kapodistrian University of Athens*
Aristotelis Zmas, *Aristotle University of Thessaloniki*
Evaggelia Kalerante, *University of Western Macedonia*
Pelagia Kalogiannaki-Hourdaki, *University of Crete*
Anastasia Kesidou, *Aristotle University of Thessaloniki*
Panagiotis Kimourtzis, *University of the Aegean*
Nikolaos Papadakis, *University of Crete*
Panagiota Papadiamantaki, *University of Peloponese*
Georgios Papakonstantinou, *National and Kapodistrian University of Athens*
Georgios Stamelos, *University of Patras*
Amalia Ifanti, *University of Patras*
Konstantinos Fasoulis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Emmanouil Fyrippis, *National and Kapodistrian University of Athens*
Dimitrios Foteinos, *National and Kapodistrian University of Athens*
Dimitrios Charalampous, *Aristotle University of Thessaloniki*

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Nafsika Alexiadou, *Umeå University, Sweden*
Jason Beech, *San Andres University, Argentina*
Carlo Cappa, *University of Rome "Tor Vergata", Italy*
Stephen Carney, *Roskilde University, Denmark*
Terri Kim, *University of East London, UK*
Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg, Germany*
Marianne Larsen, *Western University, Canada*
Marcella Milana, *University of Verona, Italy*
Monica Mincu, *University of Torino, Italy*
Paul Morris, *UCL Institute of Education, UK*
Stavros Moutsios, *Aarhus University, Denmark*
Marcelo Parreira do Amaral, *Munster University, Germany*
Jeremy Rappleye, *Kyoto University, Japan*
Fazal Rizvi, *University of Melbourne, Australia*
María Jose Ruiz-Angel, *University of Valencia, Spain*
Iveta Silova, *Arizona State University, USA*
Noah Sobe, *Loyola, University Chicago, USA*
Ronald Sultana, *University of Malta, Malta*
Michele Schweisfurth, *University of Glasgow, UK*
Elaine Unterhulter, *UCL Institute of Education UK*
Antoni Verger, *Autonomous University of Barcelona, Spain*
Florian Waldow, *Humboldt University of Berlin, Germany*
Miri Yemini, *Tel Aviv University, Israel*

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, 15784 Αθήνα
(5ος όροφος, Κυψέλη 506)
Ηλεκτρονική διεύθυνση: cier@eds.uoa.gr
Τηλέφωνο: 210-7277500

Η ***Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*** εκδίδεται δύο φορές το χρόνο από την *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης (ΕΛΕΣΔΕ)* και το *Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.* Στο περιοδικό φιλοξενούνται στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες Ελλήνων και ξένων ερευνητών, οι οποίες παρουσιάζουν και αναλύουν κριτικά και συγκριτικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, πολιτικές και τάσεις στην Ευρώπη και τον κόσμο. Γενικότερα δημοσιεύονται εργασίες οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων και της σχέσης τους με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό.

ISSN 1109-8678

EDITORIAL CORRESPONDENCE

Postal address: School of Philosophy, Zografou Campus, 15784 Athens
(5th floor, Office 506)
E-mail address: cier@eds.uoa.gr
Telephone numbers: +30210-7277500

Comparative and International Education Review is published twice a year by the *Greek Comparative and International Education Society (GCIES)* and the *Laboratory of Experimental Pedagogy, National and Kapodistrian University of Athens.* The journal publishes (in Greek and in English) original papers by Greek and foreign researchers, which present and analyze critically and comparatively contemporary educational issues, policies and trends in Europe and the world. Thus, it welcomes papers which contribute to the understanding and interpretation of educational phenomena and their relationships with the social, economic, political and cultural context.

ISSN 1109-8678

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γεώργιος Πασιάς, Αντωνία Σαμαρά, Χριστίνα Στράτου & Ευμορφία Τηλιγάδα
Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών 8

Ευαγγελία Φρυδάκη
Επαναπροσδιορίζοντας τη μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών .. 41

Μαρία Μαμούρα
Διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του πυρηνικού αναστοχασμού 56

Μαγδαληνή Τσιότσικα
Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιολόγηση ομοτέχνων: Η συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού 73

Γεώργιος Κυριανάκης
Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών 90

Evangelia Panta & Ioannis Roussakis
Inclusive leadership in public education administration: Distributed & ethical aspects 112

CONTENTS

Georgios Pasias, Antonia Samara, Xristina Stratou & Evmorfia Tiligada
Peer Assessment as a process of transformative learning and professional development for teachers 8

Evaggelia Frydaki
Redefining the transformative dynamics of teacher learning communities 41

Maria Mamoura
Pathways to student-teachers' professional development. The role of core reflection 56

Magdalini Tsiotsika
Special education teachers' views on peer evaluation. The contribution of peer observation and reflection 73

Georgios Kyrianakis
Common lesson planning in teachers professional development 90

Evangelia Panta & Ioannis Roussakis
Inclusive leadership in public education administration: Distributed & ethical aspects 112

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Πασιάς*, Αντωνία Σαμαρά**,
Χριστίνα Στράτου***, Ευμορφία Τηλιγάδα****

Περίληψη

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια βασική συνεργατική πρακτική των εκπαιδευτικών που ενισχύει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης». Στο κείμενο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης ομοτέχνων ως «αλλαγής παραδείγματος» και ως διαδικασίας μετασχηματιστικής μάθησης, περιγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής στο σχολείο που συνδέεται με την αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης και σημειώνονται οι επιδράσεις στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση Ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης, το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*

1. Εισαγωγή: Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του (MacBeath, 2001). Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε

* Ομ. Καθηγητής ΕΚΠΑ
** Δρ., ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ
*** Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ06
**** Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ02

έναν μεταβαλλόμενο και ολοένα πιο πολύπλοκο κόσμο (κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης, ψηφιακός κόσμος, 4η βιομηχανική επανάσταση, κοινωνίες κρίσης και διακινδύνευσης), εξαρτάται από την ατομική, αλλά και τη συλλογική ικανότητα των εκπαιδευτικών για την προώθηση νέων μορφών μάθησης στο σχολείο (OECD, 2005· European Commission 2013).

Η έννοια της «μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, γύρω από το οποίο συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι αλλαγές στις διαδικασίες της μάθησης και στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου, η κυβερνοποίηση της μάθησης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, αποτελούν κομβικά σημαίνοντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου και των μεταρρυθμίσεων σε διεθνές επίπεδο (Πασιάς, 2020). Επιπρόσθετα, οι προκλήσεις και οι επιδράσεις των ψηφιακών τεχνολογιών στον χώρο της εκπαίδευσης (Big data, AI, platforms, machine learning, automation, augmented reality, κ.ά.) επηρεάζουν καταλυτικά την οργάνωση, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο (εκπαιδευτικοί στόχοι, προγράμματα σπουδών, υποδομές και μέσα, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, παροχή υπηρεσιών, λογοδοσία) (Singh, 2015· Williamson 2017· Lewis & Holloway, 2019· Perrotta & Selwyn, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, οι «ιδεότοποι» του «οργανισμού μάθησης» και της «κοινότητας μάθησης» συνιστούν ουσιαστικές παραμέτρους της αλλαγής του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο και βασική διάσταση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας (OECD, 2016· European Commission, 2018). Ειδικότερα:

– η έννοια του ***οργανισμού μάθησης*** συνδέεται με ριζικές αλλαγές (σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο) με το πεδίο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου), με την προώθηση τάσεων απο(συγ)κέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της (σχετικής) «αυτονομίας» του σχολείου, η οποία προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στον ρόλο και στην ευθύνη της πολιτείας, στις εκπαιδευτικές δομές, στις σχέσεις και στη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2012· Keddie, 2014· Benton, 2014).

– η έννοια της ***κοινότητας μάθησης*** δίνει έμφαση στις ενδοσχολικές πρακτικές (school based) και συνδέεται άμεσα με την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αφορά σε αλλαγές στον ρόλο και στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση

των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιάς, 2018).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε «Οργανισμό και Κοινότητα Μάθησης» (ΟΚΜ) αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης. Το σχολείο ΟΚΜ αποτελεί ένα σύγχρονο, διακριτό, εναλλακτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα ενός ζωντανού οργανισμού που μαθαίνει, εξελίσσεται και βελτιώνεται διαρκώς. Το Σχολείο ΟΚΜ συνιστά μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εκμάθησης, διακυβέρνησης και μετασχηματισμού, προωθεί αλλαγές δομών, οργάνωσης, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα και συμβάλλει στην κατασκευή ενός νέου ατομικού και συλλογικού υποκειμένου που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης, συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς, κ.ά., 2022α). Πρόκειται για ένα μοντέλο εσωτερικής οργάνωσης, λειτουργίας και διακυβέρνησης του σχολείου με κεντρικό πυρήνα τη μάθηση όλων και με σκοπό τη συστηματοποίηση των ενεργειών και των διαδικασιών εκμάθησης που απαιτούνται, ώστε να ενσωματωθούν έννοιες όπως η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η αλληλεγγύη, αλλά και η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η αλλαγή στις καθημερινές εκπαιδευτικές εργασιακές πρακτικές (Senge, et al. 2012· Kools & Stoll, 2016).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ συνδέεται υποχρεωτικά με ουσιαστικές αλλαγές στον ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική και μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Sergiovanni, 2001· MacBeath & Cheng, 2008· Harris, 2008· Wood, 2011) και με την προώθηση διαδικασιών «αυτοαξιολόγησης» του σχολείου, της «αξιολόγησης ομοτέχνων» και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την ενίσχυση της «δικτύωσης» και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Ο μετασχηματισμός και η λειτουργία του σχολείου σε ΟΚΜ επηρεάζει άμεσα τον ρόλο και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Muijs, et al., 2014). Οι προκλήσεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση», νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κά.) (Hargreaves & Fullan, 2012· Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει ως στόχο την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Voulalas & Sharpe, 2005· Vescio et al., 2008). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) (Μπαγάκης, κ.ά. 2006· Bubb & Earley, 2008). Παράμετροι όπως η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2010· Αποστολόπουλος, 2014· Vangrieken et al., 2017).

Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής «μέσα από τη μάθηση», η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείου. Η «κοινότητα μάθησης» συγκροτείται από ομάδες εκπαιδευτικών που μοιράζονται και διερευνούν κριτικά την πρακτική τους με έναν συνεχή, συνεπή, συνεργατικό, χωρίς αποκλεισμούς τρόπο ανάπτυξης, προσανατολισμένο στη μάθηση. Πρόκειται για κοινότητες συνεχούς έρευνας και βελτίωσης που αντανακλούν τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Harris & Jones, 2010· Marsick, et al., 2013· Owen, 2016· Vangrieken et al., 2017).

Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η «κοινότητα μάθησης»:

– Ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς διαμορφώνει μια κουλτούρα συλλογικότητας και γνήσιας συνεργασίας.

– Εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές συνεργατικές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.

– Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει

τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς.

– Συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας.

– Προωθεί τον συνεργατικό επαγγελματισμό και καλλιεργεί συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

– Στηρίζεται σε σχέσεις δέσμευσης, αναστοχασμού και αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και συνανάπτυξη (Vescio et al., 2008· Vangrieken et al., 2017· Τηλιγάδα, 2022).

2. Η οργανωσιακή μάθηση

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στον χώρο της διοίκησης (Argyris & Schon 1978) και μεταφέρθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με αναφορές και επιδράσεις από τον χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στον χώρο της εργασίας (Senge, 1990). Ο όρος «οργανισμός μάθησης» απορρέει από τη «θεωρία των γενικών συστημάτων» (Ludwig von Bertalanffy) με επιρροές από τα πεδία της βιολογίας και της κυβερνητικής σύμφωνα με την οποία τα συστήματα διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά» συστήματα. Τα κλειστά ή λιγότερο ανοιχτά συστήματα θεωρούνται ως συστήματα «μάθησης ενός βρόγχου» (*single-loop learning*), τα οποία επηρεάζονται λιγότερο και έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών συστημάτων διπλού ή τριπλού βρόγχου (*double/triple-loop learning*) εντοπίζονται στην ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον (Argyris & Schon 1978).

Βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης είναι η οργανωσιακή μάθηση. Ο οργανισμός μάθησης είναι μια οντότητα, ενώ η οργανωσιακή εκμάθηση είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο ενεργειών. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μια διακριτή οργανωσιακή συμπεριφορά που ασκείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός *κάνει*, ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός *είναι* (Denton, 1998). Η οργανωσιακή μάθηση αναφέρεται στους τρόπους και στις διαδικασίες μέσω των οποίων

οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μαθαίνουν διαρκώς να εξελίσσονται και να προσαρμόζονται με βιώσιμο τρόπο σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον που απαιτεί υψηλές επιδόσεις, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ποιότητα, καινοτομία, αριστεία (Yang, Watkins & Marsick, 2004). Οι θεωρήσεις για την οργανωσιακή μάθηση εστιάζουν σε ζητήματα οργάνωσης, στρατηγικής, ανατροφοδότησης, αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ο οργανισμός μάθησης δεν αρκείται απλά να διασφαλίσει την επιβίωση, αλλά πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (generative learning), την οποία αξιοποιεί για «*να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του*» (Senge, 1990).

Στο σχολείο «οργανισμό που μαθαίνει» η οργανωσιακή μάθηση αποτελεί μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της κοινότητας και έχει διττό χαρακτήρα και προσανατολισμό. Αφενός, συνδέεται με τη δυνατότητα του οργανισμού να παράγει, να μετασχηματίζει και να μεταδίδει γνώση, την ικανότητά του να τροποποιεί τη συμπεριφορά των μελών του σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και με τη θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και στην ανάπτυξη καινοτομιών. Αφετέρου, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος, και παράλληλα, συμβάλλει ουσιαστικά στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη των μελών της κοινότητας μέσα από την επικοινωνία, τον αμοιβαίο διάλογο, τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία (Morgan, 2000).

3. Η μετασχηματιστική μάθηση

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί κομβικό εννοιολογικό σημαίνον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που αντλεί από την κριτική θεωρία και την κριτική παιδαγωγική και δίνει έμφαση στον κριτικό, επικοινωνιακό και χειραφετητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Kokkos, 2012· Anand 2020). Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια γνωστική διαδικασία παραγωγής νοήματος και μέσο προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Αποτελεί μια δυναμική ερμηνευτική λειτουργία του στοχασμού με σκοπό την επαναξιολόγηση των υφιστάμενων προσωπικών θεωριών, αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων και την ανάληψη δράσεων που βασίζονται

στη νέα γνώση ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης (Mezirow, 2000· Taylor, Cranton et al., 2012· Nicolaides et al., 2022).

Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια επικοινωνιακή και χειραφετητική διαδικασία που αποκτά νόημα διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μετασχηματίζει τις νοηματικές δομές (γνωστικές, ερμηνευτικές, αξιολογικές) του υποκειμένου (Mezirow, 1991). Οι νοηματικές δομές αποτελούνται από νοηματικές προοπτικές και νοηματικά σχήματα. Οι προοπτικές αναφέρονται στις ευρείες προδιαθέσεις, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουμε την εμπειρία μας και προσανατολίζουμε τη συμπεριφορά μας. Τα νοηματικά σχήματα είναι συστάδες πεποιθήσεων, συναισθημάτων, κρίσεων και συνακόλουθων συμπεριφορών, τα οποία μετασχηματίζονται ευκολότερα από τις νοηματικές προοπτικές. Για να μετασχηματιστούν οι τελευταίες πρέπει να λάβει χώρα η εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού πάνω στις θεμελιώδεις παραδοχές που είχαν διαμορφωθεί προηγουμένως (αναστοχασμός προϋποθέσεων) (Kokkos, 2022).

Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης βασίζεται στην ιδέα ότι ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας με τον δικό μας τρόπο και ότι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεών και εμπειριών από τον κοινωνικό μας κόσμο, την κοινότητα και τον πολιτισμό μας. Η μετασχηματιστική μάθηση είναι μια διαδικασία εξέτασης, αμφισβήτησης και αναθεώρησης αυτών των αντιλήψεων που, ενδεχομένως, περιλαμβάνουν στρεβλώσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις και καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων και τις ενέργειές μας (Taylor & Cranton, 2012). Ο κριτικός στοχασμός ενισχύει, επίσης, διαδικασίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης κατά τις οποίες το άτομο αυτοκαθορίζει μορφές και τρόπους εκμάθησης ανάλογα με το είδος των κινήτρων μάθησης (εσωτερικά ή εξωτερικά), τη νόηση, τη μεταγνώση, τη βούληση και τη συμπεριφορά, και ελέγχει την πρόοδο της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο της σχετικής του αυτονομίας (Kruszelnicki, 2019). Πολλοί μελετητές συνδέουν τη μετασχηματιστική μάθηση με την οργανωσιακή αλλαγή, την ανάπτυξη και τον μετασχηματισμό των οργανισμών για πιο αποδοτική προσαρμογή τους στις προκλήσεις και απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Watkins et al., 2012).

Πολλοί μελετητές συνδέουν τη γνωστική ορθολογική προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης με την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και ενεργού συμμετοχής με έμφαση στις έννοιες της ελευθερίας, της αυτονομίας και της επιλογής του υποκειμένου, καθώς και με την αμφισβήτηση των ιδεολογιών, την ηγεμονίας και της εξουσίας. Σύμφωνα με τον Mezirow

«η *αυτονομία αναφέρεται στην κατανόηση, στις δεξιότητες και στη διάθεση που είναι απαραίτητες για να γίνει κανείς κριτικά αναστοχαστικός ως προς τις δικές του υποθέσεις και να συμμετέχει αποτελεσματικά στον διάλογο για να επικυρώσει τις πεποιθήσεις του μέσα από τις εμπειρίες άλλων που μοιράζονται καθολικές αξίες*» (Mezirow, 1997:10). Ο μετασχηματισμός του ατόμου μέσω του κριτικού στοχασμού αφορά τόσο στην *αντικειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εξωτερικό κόσμο) όσο και στην *υποκειμενική αναπλαισίωση* (αλληλεπίδραση με εαυτό, αξιολόγηση των δικών μας ιδεών και πεποιθήσεων) με σκοπό τα άτομα για να αυξήσουν την επίγνωσή τους για τον εαυτό τους και τις κοινωνικές συνθήκες (Mezirow, 1997). Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης δεν αφορά μόνο τον ατομικό μετασχηματισμό ή την κοινωνική αλλαγή, αλλά αφορά και τα δύο. Ο Taylor υποστηρίζει ότι η διαχωριστική γραμμή μεταξύ ατομικής και κοινωνικής μετασχηματιστικής μάθησης δεν είναι καθόλου σαφής και προτείνει μια πιο ενοποιημένη θεωρητική προσέγγιση, στην οποία οι διαδικασίες της κοινωνικής αλλαγής και του ατομικού μετασχηματισμού αλληλοσυμπληρώνονται (Taylor, 2009).

Ο κριτικός αναστοχασμός μετασχηματίζει τα κοινωνικά πλαίσια αναφοράς και μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές προσωπικές μεταμορφώσεις. Παράλληλα, μέσω του κριτικού αναστοχασμού, η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία και ο κριτικός λόγος καθίσταται κεντρικός για τη δημιουργία νοήματος (Mezirow et al., 2009). Ο Brookfield επιχειρεί μια κριτική θεώρηση των διαδικασιών της μάθησης με σκοπό την αλλαγή και το μετασχηματισμό του υποκειμένου και ορίζει, στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, επτά μαθησιακά καθήκοντα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κριτικής μετασχηματιστικής μάθησης: να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να αμφισβητούμε την *ιδεολογία*, να μάθουμε να αποκαλύπτουμε και να αντιμετωπίζουμε την *ηγεμονία*, να μάθουμε να ξεσκεπάζουμε την *εξουσία*, να μάθουμε να υπερβαίνουμε και να ξεπερνάμε την *αποξένωση*, να μάθουμε να επιδιώκουμε την *απελευθέρωση*, να μάθουμε να ανακτούμε και να διεκδικούμε τη *λογική* και να μάθουμε να ασκούμε τη *δημοκρατία* (Brookfield, 2005).

Η μετασχηματιστική μάθηση αποτελεί ουσιαστική διαδικασία εκμάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης και αφορά τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό επίπεδο (Papathanasiou, 2023). Κεντρικό ρόλο στη μετασχηματιστική μάθηση έχει ο κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός είναι μια ολιστική διαδικασία κριτικής εκμάθησης που εκκινά ως διαδικασία αυτεπίγνωσης και διαμέσου της εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλληλε-

πίδρασης οδηγεί στον κριτικό αναστοχασμό και στην αλλαγή και τον μετασχηματισμό των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων του υποκειμένου (Πασιάς, κά., 2023). Χωρίς την έννοια του μετασχηματισμού, η μάθηση χάνει τα ουσιαστικά κριτικά στοιχεία της (αμφισβήτηση της εξουσίας, κριτική συνείδηση, ενσυναίσθηση, ενεργός συμμετοχή, προώθηση αλλαγών, κ.ά.). Το πρόταγμα του σχολείου ΟΚΜ και η «αξιολόγηση ομοτέχνων» ως φιλοσοφία και ως πρακτική στον χώρο του σχολείου εμπεριέχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής μάθησης με έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό, την υπέρβαση του απομονωτισμού και της αποξένωσης, την ενίσχυση της συλλογικότητας και της κοινότητας στο σχολείο, και την προώθηση μιας ενιαίας και αδιαχώριστης αντίληψης που συνδέει τον ατομικό μετασχηματισμό με την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή.

4. Η κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου

Οι ιδεότυποι «το σχολείο ΟΚΜ», οι «κοινότητες μάθησης» των εκπαιδευτικών, η «αξιολόγηση ομοτέχνων», η «μετασχηματιστική» μάθηση αποτελούν δυναμικές έννοιες συνάρθρωσης των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στον χώρο του σχολείου που επιδρούν/επηρεάζουν καταλυτικά την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η εξουσία δεν είναι μια αφηρημένη έννοια, αλλά προσδιορίζεται με βάση τον τρόπο που λειτουργεί και ασκείται. Η εξουσία δεν έχει μόνο μια αρνητική, νομική, απαγορευτική και καταπιεστική πλευρά, αλλά είναι *παραγωγική* του ανθρώπινου υποκειμένου. Το άτομο είναι ταυτόχρονα αντικείμενο, αλλά και υποκείμενο των σχέσεων εξουσίας-γνώσης, είναι δρων υποκείμενο, το οποίο το ίδιο φέρει εξουσία, μπορεί και συγκρούεται συνεχώς με άλλους φορείς εξουσίας και τείνει προς την κατάκτηση της ελευθερίας (Στράτου, 2023). Η θετική εννοιολόγηση των ατόμων ως δυναμικών δραστών που έχουν την ικανότητα να διαπλάθουν τους εαυτούς τους και να αυτοκαθορίζονται συνιστά βασικό στοιχείο στην κατασκευή του υποκειμένου καθώς αποτελεί τον ουσιαστικό δεσμό, το σημείο επαφής μεταξύ εαυτού και εξουσίας, λειτουργώντας παράλληλα μέσω *πρακτικών ελευθερίας* (practices of freedom), μέσω *τεχνολογιών κυριαρχίας* (technologies of domination) θεσμικού και νομικού χαρακτήρα και *τεχνολογιών του εαυτού* (technologies of the self) (Foucault, 1988).

Οι τεχνολογίες του εαυτού αφορούν σε μορφές και διαδικασίες διακυβέρνησης του εαυτού και συνδέονται με τη δημιουργία μιας «κουλτούρας

του εαυτού» (culture of the self) που βασίζεται στην αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο, τον αυτοκαθορισμό και συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της «επιμέλειας εαυτού» (care of the self) ως μιας εσωτερικής διαδικασίας «καθοδήγησης» του υποκειμένου αναφορικά με τον εαυτό του, με τους άλλους και με τον κόσμο (Foucault 2005· Kelly 2013).

Αυτή η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου είναι ατελεύτητη και εξαρτάται από τους 'λόγους' και το είδος των σχέσεων εξουσίας-γνώσης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των θεσμικών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διακρίνεται σε μορφές, όπως:

α. Το υποκείμενο υπάγεται/υπόκειται στον έλεγχο και την εξουσία εξωτερικών φορέων
β. Το υποκείμενο ορίζεται με βάση την ατομική του ταυτότητα και αυτοσυνειδησία
γ. Το υποκείμενο λειτουργεί ως παράγοντας *υποκειμενοποίησης* των άλλων (Foucault, 1982).

Η έννοια της «επιμέλειας εαυτού» ως τεχνολογία εξουσίας και ως πρακτική «υποκειμενοποίησης» του εαυτού και των άλλων αποτελεί μια διαδικασία διακυβέρνησης διαμέσου της οποίας το άτομο αφενός αυτοελέγχεται, αυτοϋποτάσσεται, αυτοκαθορίζεται, αυτοδιαμορφώνεται, δηλ. ελέγχει/φροντίζει τον εαυτό του (care of the self), και αφετέρου, συγχρόνως, στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, δημιουργεί υποκείμενα (υποκειμενοποιεί), επιδρά, καθορίζει, διαμορφώνει, ελέγχει, φροντίζει, επιμελείται τους εαυτούς των άλλων (care of the others) (Ball & Olmedo 2013· Jimenez & Valle 2017· Gallo 2017).

Η μεταφορά της παραπάνω ανάγνωσης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία στην κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο προσεγγίζεται (αναλυτικά και ερμηνευτικά) ως προς τρεις βασικές διαστάσεις/υποστάσεις: α) του «υποκειμένου», β) του «υπο-κειμένου», γ) του παράγοντα *υποκειμενοποίησης* των άλλων (Στράτου, 2023). Ειδικότερα, ως προς την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου και τις συναρθρώσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σημειώνονται τα ακόλουθα:

α. Το «εκπαιδευτικό υποκείμενο» ως διακριτή αυτόνομη οντότητα στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, αναφέρεται μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως η θεώρηση του εαυτού, οι τρόποι αυτογνωσίας και αυτοκαθορισμού του ατόμου, οι προσωπικές θεωρίες, οι γνώσεις και ικανότητες που διαθέτει, οι διαδικασίες μετασχηματιστικής μάθησης που αναπτύσσει, καθώς και στην προσωπική βελτίωση, την επαγγελματική μάθηση και ανά-

πτυξη. Αντίστοιχα, το «υποκείμενο» στο συλλογικό επίπεδο της σχολικής μονάδας αφορά στο «σχολικό συμβούλιο», στη «συλλογική διοίκηση-ηγεσία», στον «σύλλογο διδασκόντων» και αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα όπως το όραμα του σχολείου, ο συλλογικός προγραμματισμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το κλίμα και οι σχέσεις, οι διαδικασίες της μάθησης στο σχολείο, οι δράσεις βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Στράτου, 2023).

β. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως «υπο-κείμενο» στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού, η κατασκευή του υποκειμένου ελέγχεται από τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας, τις θεσμικές πρακτικές, τις τεχνολογίες του εαυτού, με όρους κυβερνησιμότητας και επιτελεστικότητας. Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ελέγχονται από ένα πλαίσιο εξωτερικών θεσμίσεων/ρυθμίσεων στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποχρεούται και πρέπει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, στο συλλογικό επίπεδο η σχολική μονάδα (σύλλογος διδασκόντων, κ.ά.) «υπό-κειται» στις απαιτήσεις των θεσμικών ρυθμίσεων και πρακτικών που επιβάλλονται από την πολιτεία και αφορούν, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα διοίκησης και λειτουργίας, όπως η σχετική «αυτονομία» του σχολείου, η διακυβέρνηση του σχολείου, η διαφάνεια και η λογοδοσία, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Στράτου, 2023).

γ. Το εκπαιδευτικό υποκείμενο ως παράγοντας υποκειμενοποίησης του εαυτού και των άλλων επηρεάζεται από τις σχέσεις εξουσίας-γνώσης που διαμορφώνονται στον χώρο του σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων συγκροτείται ως μια μορφή εξουσίας που υποτάσσει και συγχρόνως δημιουργεί υποκείμενα. Ο εκπαιδευτικός (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) συμμετέχει ενεργά στις τεχνολογίες διακυβέρνησης και λειτουργεί ως παράγοντας *υποκειμενοποίησης* των άλλων. Ειδικότερα, συμμετέχει στη διαμόρφωση υποκειμένων στον χώρο του σχολείου:

α) των συναδέλφων εκπαιδευτικών (σχολικός προγραμματισμός, ανάπτυξη συνεργασιών, σχέδια δράσης, ανταλλαγές υλικού, επικοινωνία, δικτύωση, αξιολόγηση ομοτέχνων, mentoring, επιμόρφωση, επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, κ.ά.)

β) των μαθητών/τριών του (μετάδοση γνώσεων και αξιών, διαμόρφωση πολιτών, έλεγχος, φροντίδα μέσω πλαισίων αναπαραγωγής της πολιτείας/των θεσμών: διαδικασίες μάθησης, διδασκαλία, παιδαγωγικές πρακτικές, έλεγχος, εξετάσεις, αξιολόγηση, συμπεριφορές, μαθησιακά αποτελέσματα, κ.ά.).

Στο επίπεδο του σχολείου, τα συλλογικά όργανα (Δ/νση, σύλλογος δι-

δασκόντων, κ.ά.) στο πλαίσιο της διακυβέρνησης του σχολείου λειτουργούν/επηρεάζουν τη διαμόρφωση υποκειμένων μέσω της άσκησης εξουσίας (διοικητικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα) και βιοπολιτικού ελέγχου των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Στράτου, 2023).

Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον χώρο του σχολείου συναρθρώνεται εμφατικά και αποκτά σαφή υπόσταση μέσα από πεδία αιχμής των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως η διακυβέρνηση του σχολείου, οι κοινότητες μάθησης, η θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και στην αλλαγή, η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και συνδέονται άρρηκτα με τη βελτίωση του πλαισίου των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (δεξιότητες, προδιαθέσεις και στάσεις). Επισημαίνεται ότι οι λόγοι και οι πρακτικές της μετασχηματιστικής μάθησης που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου (όπως η αυτοαξιολόγηση του σχολείου, οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση ομοτέχνων) και επηρεάζουν την κατασκευή του εκπαιδευτικού υποκειμένου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους βαθμούς και τις πρακτικές ελευθερίας που ισχύουν (θεσμικά και κοινωνικά) στον χώρο της εκπαίδευσης, τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής μονάδας (Στράτου, 2023).

5. Η αξιολόγηση των διαδικασιών της μάθησης

Στο σχολείο ΟΚΜ, η μάθηση (learning) αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και πυρήνα των διαδικασιών της αξιολόγησης και υποστηρίζεται μέσω ενός ευρέος φάσματος διαδικασιών συστηματικής συλλογής, ερμηνείας και αξιοποίησης δεδομένων, παραγωγής τεκμηρίων και διάχυσης καλών πρακτικών εντός του σχολείου που στοχεύουν στη συλλογική μάθηση του οργανισμού, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών και στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, των μαθησιακών διαδικασιών και των αποτελεσμάτων (Andrade, et al., 2021· Caena & Vuorikari, 2022).

Σε ένα σχολείο ΟΚΜ, οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν διττό ρόλο ως αξιολογητές και ως αξιολογούμενοι, σε σχέση με τις αξιολογικές διαδικασίες. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, συνυπάρχουν, αλληλοσυμπληρώνονται και αξιοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τρεις διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης: α) **η αξιολόγηση της μάθησης** (assessment of learning), β) **η αξιολόγηση για τη μάθηση**

(assessment for learning) και γ) **η αξιολόγηση ως μάθηση** (assessment as learning) (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση θέλουν τον εκπαιδευτικό να επιδιώκει τη σταδιακή απομάκρυνση της νοοτροπίας του και των πρακτικών του από τη φιλοσοφία της *αξιολόγησης της μάθησης* και της αθροιστικής/απολογιστικής αξιολόγησης (summative assessment) και τη στροφή προς την *αξιολόγηση για τη μάθηση* και την *αξιολόγηση ως μάθηση*, οι οποίες αποτελούν είδη διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) (Hume & Coll, 2009· Earl, 2013· Dann, 2014· Laveault & Allal, 2016· Yan & Boud, 2021).

Η Αξιολόγηση Διαδικασιών της Μάθησης		
Αθροιστική/Απολογιστική/ Τελική Αξιολόγηση (Summative Assessment)	Διαμορφωτική Αξιολόγηση (Formative Assessment)	
Αξιολόγηση **της** μάθησης Assessment **of** Learning	Αξιολόγηση **για τη** μάθηση Assessment **for** Learning	Αξιολόγηση **ως** μάθηση Assessment **as** Learning

Πηγή: Πασιάς, κ.ά. (2022β). Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή και αδιάλειπτη διεργασία, που διεξάγεται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σκοπός της είναι να διασφαλίσει αν οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται και σε ποιο βαθμό, να ανιχνεύσει και να εντοπίσει προβληματικές πτυχές και αδυναμίες και να καθοδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές σε αναπροσαρμογές και διορθωτικές κινήσεις. Παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτιμά την αξία και τον αντίκτυπο των διδακτικών και παιδαγωγικών επιλογών και προσεγγίσεων και οδηγεί σε απαραίτητες τροποποιήσεις για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το άτομο στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, ώστε η αυτοαξιολόγηση του σχολείου να αποκτά ιδιαίτερη σημασία και συμβολισμό, και η διαρκής βελτίωση της σχολικής μονάδας να γίνεται εσωτερική της υπόθεση (Hume & Coll, 2009· Laveault & Allal, 2016· Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Ιδιαίτερη σημασία σε συμβολικό και εφαρμοσμένο επίπεδο έχει η διάσταση της «αξιολόγησης ως μάθησης», η οποία εκφέρεται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Σε συλλογικό επίπεδο συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση του συλλογικού υποκειμένου και του σχολείου που μαθαίνει. Σε ατομικό επίπεδο συνδέεται με τη μετασχηματιστική μάθηση, τη διαμόρφωση του υποκειμένου, την αλληλεπίδραση με συναδέλφους τον αυτομετασχηματισμό, την αυτοκατεύθυνση, την ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων. Η αξιολόγηση ως μάθηση αποτελεί διακριτό τμήμα του εκπαιδευτικού λόγου για την αξιολόγηση, καθώς μεταφέρει την εστίαση από την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της μάθησης, και μάλιστα, ως διαδικασίας/πρακτικής μέσα από την οποία το υποκείμενο (εκπαιδευτικός) μαθαίνει/αλλάζει/μετασχηματίζεται. Η ίδια η αξιολόγηση μετατρέπεται σε διαδικασία ενεργητικής μάθησης! (Earl, 2013· Dann, 2014· Yan & Boud, 2021).

Η μετάβαση των διαδικασιών της μάθησης από την κατηγορία της «απολογιστικής» στην κατηγορία της «διαμορφωτικής» αξιολόγησης προσδίδει διακριτό υλικό και συμβολικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση ως φιλοσοφία, ως διαδικασία, ως εργαλείο και ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ειδικότερα:

- Η έμφαση μεταφέρεται από τον εκπαιδευτικό στη μάθηση
- Η εστίαση γίνεται στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα
- Η εξωτερική (ατομική) αξιολόγηση μετατρέπεται σε εσωτερική αυτοαξιολόγηση-εκμάθηση.

Στο παράδειγμα του μετασχηματισμού του σχολείου ΟΚΜ, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μετάβαση από το επίπεδο «της» μάθησης στο επίπεδο «για τη» μάθηση και σε εκείνο της «εκμάθησης» ως διαδικασίας μετασχηματισμού του υποκειμένου (εκπαιδευτικών και μαθητών) (Πασιάς, κ.ά., 2022β). Απώτερος στόχος είναι η καλλιέργεια του αναστοχαστικού και αυτόνομου επαγγελματία εκπαιδευτικού αλλά και μαθητή, αυτού που βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αναθεώρησης, εσωτερικής αναζήτησης και αλλαγής, που επιλέγει συνειδητά τις δικές του κατάλληλες μαθησιακές διαδρομές, που σχεδιάζει και παρακολουθεί ο ίδιος τη μάθησή του. Σε αυτό το πνεύμα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συμπληρώνεται από την αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης του ίδιου του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση ομοτέχνων με έμφαση στην αξιοποίηση τεχνικών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Η φιλοσοφία αυτής της νέας στροφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης υιοθετεί τη μεταδομιστική σκέψη, ενισχύει τις μεταγνωστικές ικανότητες, αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση

ως έναν τρόπο συγκρότησης του εαυτού και κατασκευής του ατομικού και συλλογικού εκπαιδευτικού υποκειμένου και προωθεί εμφατικά τη θεώρηση της ***αξιολόγησης ως μάθηση*** (Πασιάς κ.ά. 2022β).

6. Η «αξιολόγηση ομοτέχνων»

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» αποτελεί μια δυναμική μέθοδο αξιολόγησης, αναστοχασμού και βελτίωσης που ενισχύει τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ΟΚΜ. Συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ατομική αξιολόγηση, στηρίζει και θεμελιώνει ένα συνεργατικό κλίμα στην κοινότητα, μετουσιώνει τη μάθηση σε μια συλλογική διαδικασία και στοχεύει στη σχολική βελτίωση (Chism, 2007).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια ουσιώδη συνεργατική πρακτική, λειτουργεί ως διαδικασία εκμάθησης και εκφράζει μια άτυπη μορφή ενδοσχολικής αξιολόγησης που αναπτύσσεται/εφαρμόζεται σε όλες στις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Συνήθως εφαρμόζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά αφορά όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού (στο πλαίσιο των συνεργατικών πρακτικών). Θεωρείται μια από τις πιο επιτυχημένες τεχνικές βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και εκλαμβάνεται ως μια υποστηρικτική αξιολόγηση, ανοιχτή, ευέλικτη, μη γραφειοκρατική που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, στην εμπιστοσύνη, στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση (Πασιάς κ.ά., 2015).

Ο παιδαγωγικός και αναπτυξιακός χαρακτήρας της ενδυναμώνει την ομότιμη-συνεργατική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας συνίσταται στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των ικανοτήτων, την ανάπτυξη νέων σύγχρονων διδακτικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επιθυμητή διαμόρφωση της κουλτούρας συνεργασίας, συλλογικότητας και αξιολόγησης σε μια σχολική «κοινότητα μάθησης» (Gosling, 2014· Fletcher, 2018).

6.1. Χαρακτηριστικά στοιχεία της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως αλλαγής παραδείγματος

Η «αξιολόγηση ομοτέχνων» (peer evaluation, peer review, peer assessment) ορίζεται ως η σκόπιμη διαδικασία παρατήρησης των εκπαιδευτικών προ-

κτικών ενός συναδέλφου από έναν άλλο παρέχοντας ανατροφοδότηση ως «κριτικός φίλος», ως ειδικός εμπειρογνώμονας, ως επαγγελματίας. Η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια συνεργατική κριτική υψηλού επαγγελματισμού ως χαρακτηριστικό της αυτορρύθμισης των επαγγελματιών και ως ουσιώδες στοιχείο της επιστημονικής επικοινωνίας (Τηλιγάδα Ε., 2022).

Βασικό χαρακτηριστικό της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η αμοιβαιότητα και ο διαμοιρασμός (γνώσης-ιδεών-εμπειριών) μεταξύ των συμμετεχόντων, ώστε τελικά να οδηγηθούν στην ομότιμη μάθηση (peer to peer learning), που αποτελεί μια διμερή, αλληλεπιδραστική μαθησιακή δραστηριότητα. Προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της συνεργατικής πρακτικής των ομοτέχνων είναι ότι δεν υπάρχουν διακριτοί ρόλοι μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου, αφού εναλλάσσονται για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Οι εκπαιδευτικοί ως κατεξοχήν ειδήμονες του επιστημονικού και παιδαγωγικού τους ρόλου 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 ιδιαίτερες συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν τις διαδικασίες της μάθησης σε κάθε σχολείο, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Αποστολόπουλος, 2014).

Κεντρική θεώρηση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» είναι η θέαση του σχολείου ως ενιαίας συλλογικής οντότητας και η σφαιρική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ώστε το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας να μεταφέρεται από τον έλεγχο της απόδοσης και των επιδόσεων, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τις διαδικασίες της μάθησης και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

Η εισαγωγή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο αποτελεί βασική διάσταση των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο) και εκφράζει μια ουσιαστική αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο αξιολόγησης της μάθησης στο σχολείο, καθώς μεταφέρει την εστίαση από την εξωτερική στην εσωτερική αξιολόγηση. Ειδικότερα, ως προς την «αλλαγή παραδείγματος», επισημαίνεται η μετάβαση:

- από τον επιθεωρητισμό που καλλιεργεί τον φόβο και την επιτήρηση σε μορφές συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης που κατασκευάζουν νέα γνώση και μάθηση,
- από τον εξωτερικό επιθεωρητή/σχολικό σύμβουλο στον αναστοχαστικό - ερευνητή εκπαιδευτικό,

- από τον διαπιστωτικό, απολογιστικό χαρακτήρα στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης,
- από την κουλτούρα φόβου και δαιμονοποίησης της αξιολόγησης στην κουλτούρα αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- από τον αμυντικό απομονωτισμό στην επαγγελματική, συνεργατική, ομότιμη μάθηση,
- από την παιδαγωγική μοναξιά στον κριτικό αναστοχαστικό διάλογο (Πασιάς, κ.ά., 2022β).

6.2. Τα 5 στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων είναι ένας δομημένος και οργανωμένος τρόπος συνεργασίας των εκπαιδευτικών για να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολείο και εντάσσεται σε μια ευρύτερη κουλτούρα συνεργασίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ, η Αξιολόγηση Ομοτέχνων δεν περιορίζεται σε μια παρατήρηση διδασκαλίας, αλλά αποτελεί μια ολιστική διαδικασία μετασχηματίζουσας μάθησης και κριτικού αναστοχασμού με σκοπό τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Η Αξιολόγηση Ομοτέχνων ενισχύει αποτελεσματικά τις κοινότητες μάθησης στο σχολείο με την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την ανάπτυξη ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία αυτογνωσίας σχετικά με τον αντίκτυπο της δικής τους διδασκαλίας, προκειμένου να προωθηθούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται, παρατηρούν ο ένας την πρακτική του άλλου και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Επικεντρώνονται στις ατομικές ανάγκες τους, αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν από την πρακτική των άλλων και να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους συμβάλλοντας ουσιαστικά στη συλλογική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου (O' Leary, 2020· Yiend, Weller & Kinchin, 2014).

Στο παράδειγμα του σχολείου ΟΚΜ η διαδικασία της Αξιολόγηση Ομοτέχνων διακρίνεται σε πέντε στάδια:

α. Το στάδιο του αυτοστοχασμού
β. Το στάδιο της προετοιμασίας της παρατήρησης στην τάξη
γ. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη
δ. Το στάδιο της ανατροφοδότησης
ε. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Τα Στάδια της Αξιολόγησης Ομοτέχνων				
Αυτο-στοχασμός	**Διαδικασία Παρατήρησης**			**Ανα-στοχασμός**
Αυτεπίγνωση	**Προετοιμασία της παρατήρησης**	**Παρατήρηση στην τάξη**	**Μετά την παρατήρηση**	**Κριτικός Αναστοχασμός**
SWOT Analysis Μαθησιακός περίπατος Ανοιχτή τάξη Επίσκεψη στην τάξη Μελέτη βιβλιογραφίας Επιλογή συναδέλφου	(*) Προδιδακτική συνάντηση Στοχοθεσία Σκοπός, στόχοι, μέσα, διαδικασίες Feed-up (What am I going to do ?)	(*) Παρατήρηση διδασκαλίας Feed-back (How am I doing?)	Ανατροφοδότηση Feed-up Feed-back Feed-forward (*) Μεταδιδακτική συνάντηση Feed-forward (Where to next?	(reflection in action) (reflection on action) (reflection for action) (reflection as action) Αυτο-αποτελεσματικότητα Αυτορρύθμιση

Πηγή: Πασιάς κ.α. (2023). Το Σχολείο ΟΚΜ: Αξιολόγηση Ομοτέχνων, τ. Ι σ. 42.

Α. Το στάδιο του Αυτοστοχασμού

Το πρώτο στάδιο του αυτοστοχασμού σκοπό έχει οι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις ικανότητές τους σε ατομικό επίπεδο και να καταλήξουν στη συνειδητοποίηση δυνατών σημείων και ενδεχόμενων αδυναμιών τους, στην αναγνώριση πιθανών φόβων τους, αλλά και ευκαιριών που μπορεί να τους δίνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή και συναδέλφων.

Απώτερος στόχος του σταδίου είναι η ενεργή αναζήτηση συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία του αυτοστοχασμού.

Swot analysis και αυτοστοχασμός
Μια χρήσιμη τεχνική που μπορεί να βοηθήσει πρακτικά τους εκπαιδευτικούς στον αυτοστοχασμό τους είναι η ανάλυση SWOT. Το ακρωνύμιο SWOT αναφέρεται στη διερεύνηση δυνατών σημείων (Strengths), αδυναμιών (Weaknesses), ευκαιριών που υπάρχουν στο περιβάλλον (Opportunities) και ενδεχόμενων απειλών/προκλήσεων που μπορεί να αναδυθούν (Threats).

Η αξιοποίηση του μαθησιακού περίπατου
Η έννοια του μαθησιακού περίπατου (learning walk) αναφέρεται σε σύντομες άτυπες επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων. Η περιήγηση στις τάξεις της σχολικής μονάδας ανατροφοδοτεί τον ατομικό στοχασμό, καθώς προσφέρει ευκαιρίες προβληματισμού, δίνει παραδείγματα και νέες ιδέες στην πράξη και αναδεικνύει πιθανές δυνατότητες για συνεργασία (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Β. Το στάδιο προετοιμασίας της παρατήρησης
Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός αναζητά ανατροφοδότηση σχετικά με τις πρακτικές του, έπειτα από το στάδιο του αυτοστοχασμού. Προσεγγίζει έναν έμπιστο συνάδελφο για να ζητήσει την υποστήριξή του. Το στάδιο αυτού σκοπό έχει:

α. την οριστικοποίηση των συνεργασιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας,
β. τον σαφή προσδιορισμό του αντικειμένου, του πλαισίου συνεργασίας και της στοχοθεσίας της συνεργατικής πρακτικής (goal setting), προκειμένου να οργανωθεί με τον καλύτερο τρόπο η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης εντός των ζευγών συνεργασίας, και
γ. την επαγγελματική ώσμωση μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος της ηγεσίας
Στο στάδιο αυτό ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, υποστηρίζοντας την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πρακτικής, ανοίγει γραμμές επικοινωνίας και καλλιεργεί μια συλλογική αίσθηση δέσμευσης για το σχολείο, προωθώντας παράλληλα την οργανωσιακή καινοτομία (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Γ. Το στάδιο της παρατήρησης στην τάξη
Η διαδικασία της ετεροπαρατήρησης έχει ξεχωριστή σημασία, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία του εκπαιδευτικού έργου (διδακτικό, παιδα-

γωγικό, διοικητικό, κ.ά.) συμβάλλει αποφασιστικά στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, στην άρση του απομονωτισμού και στην αλλαγή κουλτούρας διδασκαλίας.

Ειδικότερα, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

α. στη διαμορφωτική αξιολόγηση όψεων της διδασκαλίας ή του εκπαιδευτικού έργου που έχει συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς κατά την προδιδακτική συνάντηση,
β. στην καλλιέργεια ικανοτήτων παρατήρησης, κρίσης, λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών,
γ. στην ανάληψη ρόλων με τους οποίους δεν είναι εξοικειωμένοι, όπως π.χ. ο ρόλος του παρατηρητή, ενισχύοντας την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Δ. Το στάδιο της ανατροφοδότησης. Η μεταδιδακτική συνάντηση

Η διαδικασία της παρατήρησης ολοκληρώνεται με τη μεταδιδακτική συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία έχει ως στόχο την ανταλλαγή της συγκεκριμένης εμπειρίας και την ανατροφοδότηση πάνω στη διδακτική πράξη που παρατηρήθηκε.

Ειδικότερα, η μεταδιδακτική συνάντηση, μεταξύ άλλων, στοχεύει:

- στην ανάπτυξη επαγγελματικού διαλόγου μεταξύ ομοτέχνων,
- στην ανατροφοδότηση του παρατηρούμενου πάνω στις συγκεκριμένες πρακτικές που παρατηρήθηκαν,
- στον κοινό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών που αποτυπώνεται στην κοινή έκθεση αποτίμησης (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Ε. Το στάδιο του κριτικού αναστοχασμού

Το στάδιο αυτό αφορά στην κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της συνεργατικής πρακτικής της αξιολόγησης ομοτέχνων και στη διερεύνηση του οφέλους που προέκυψε για κάθε εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό επιδιώκεται:

- η κριτική ανάγνωση των ικανοτήτων που καλλιεργήθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική,
- η αυτεπίγνωση του εκπαιδευτικού, ο σχεδιασμός μελλοντικών δράσεων και η ανάπτυξη νέων στρατηγικών δράσης,
- η ολιστική προσέγγιση της «αξιολόγησης ομοτέχνων» ως πρακτικής εκμάθησης και η αποτίμηση της συμβολής του κάθε σταδίου στην επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.3. Διαδικασίες της Ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση συνιστά την πιο ουσιαστική και σημαντική πτυχή στη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης καθώς αποτελεί μια ορατή διαδικασία εκμάθησης μέσω αλληλεπίδρασης με συναδέλφους, συμβάλλει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων και επηρεάζει καθοριστικά τη δημιουργία της μετασχηματίζουσας μάθησης στους εκπαιδευτικούς (Hattie & Timperley, 2007· Hattie 2012).

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά όλα τα στάδια της παρατήρησης: προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση/αποτίμηση της παρατήρησης. Η ανατροφοδότηση διακρίνεται σε τρεις επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα τρία στάδια της παρατήρησης (Winstone & Carless, 2019· Gabelica & Popov, 2020· Dochy, Segers & Arikan, 2023):

α. Ανατροφοδότηση σχετικά τη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό (feed-up)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι πρόκειται να κάνω;», «Τι θέλω να επιτύχω;», τα οποία συνδέονται με τους βασικούς σκοπούς και στόχους της παρατήρησης (goal setting).

β. Ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο και τις δραστηριότητες (feed-back)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Τι έκανα;», «Πώς τα πήγα»; «Τι έμαθα;», τα οποία συνδέονται με το βασικό αντικείμενο της Παρατήρησης (διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές).

γ. Ανατροφοδότηση σχετικά με την αξιοποίηση της εκμάθησης για νέο σχεδιασμό/ κατευθύνσεις (feed-forward)

Ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: «Πού πρόκειται να πάω;», «Ποια τα επόμενα βήματα;», τα οποία συνδέονται με τα αποτελέσματα της διαδικασίας παρατήρησης (Hattie, 2012· Boud & Molloy, 2013· Brooks et al., 2019).

Σημειώνεται ότι οι τρεις επιμέρους διαδικασίες ανατροφοδότησης αφορούν/αναπτύσσονται παράλληλα, τόσο από τον παρατηρούμενο όσο και από τον παρατηρητή και συμβάλλουν (ανάλογα με τον ρόλο και προσωπικά χαρακτηριστικά) ουσιωδώς στην ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και προσωπικού αναστοχασμού.

6.4. Διαδικασίες του κριτικού αναστοχασμού

Ο «κριτικός αναστοχασμός» αποτελεί μια νοητική (θεωρητική) και εμπειρική (πρακτική) διεργασία που συνδέει αποτελεσματικά έννοιες-κλειδιά της μετασχηματίζουσας μάθησης (κριτική διερεύνηση και ανάλυση, αμφισβητησιακή σκέψη, αναστοχαστική προσέγγιση) με σκοπό τη διαμόρφωση του αναστοχαστικού επαγγελματία εκπαιδευτικού (Mezirow, 1991· Brookfield, 2005). Ο αναστοχασμός συνιστά μια ολιστική διαδικασία που αφορά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της Αξιολόγησης Ομοτέχνων και διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διαδικασίες (Πασιάς, κ.ά. 2023):

α. Ο αναστοχασμός «εν δράσει» (reflection in action)
Ο αναστοχασμός «εν δράσει», κατά την πράξη/δράση αναφέρεται στην ενεργό αξιολόγηση των σκέψεων, των ενεργειών και των πρακτικών κατά τη διάρκεια της δράσης. Αναφέρεται, επίσης, στην διερεύνηση των επαγγελματικών πεποιθήσεων, των πρακτικών και των εμπειριών κατά τη διάρκεια εφαρμογής των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών (Beauchamp, 2015· Johnston & Fells, 2017).

β. Ο αναστοχασμός επί της δράσης (reflection on action)
Ο αναστοχασμός «επί της δράσης» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σκέφτεται μια ολοκληρωμένη ενέργεια/δραστηριότητα ή επανεξετάζει μια κατάσταση. Αφορά σε μια σκόπιμη, προσωπική, και επαναλαμβανόμενη διαδικασία μελέτης, έρευνας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών πρακτικών (τι προκάλεσε την κατάσταση, ποιες επιλογές είχε στη διάθεσή του, τι αποφάσεις πήρε, τι αποτελέσματα παρήχθησαν) (Thorsen & DeVore, 2013).

γ. Ο αναστοχασμός με σκοπό την δράση (reflection for action)
Ο αναστοχασμός «για την δράση» συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια ενέργεια ή δραστηριότητα ή προγραμματίζει μια σειρά ενεργειών. Ο εκπαιδευτικός κατά τον αναστοχασμό με σκοπό την δράση θέτει στόχους, επιλέγει μέσα, εξετάζει τα ενδεχόμενα, αξιολογεί τα δεδομένα και κρίνει τις επιλογές, καθορίζει τις προτεραιότητες, αναλύει τις προοπτικές εφαρμογής της δράσης (Thorsen & DeVore, 2013).

δ. Ο αναστοχασμός ως δράση (reflection as action)
Ο αναστοχασμός «ως δράση» σημαίνει ότι η ίδια η ενέργεια του αναστοχασμού μετατρέπεται σε μια διαδικασία που αλλάζει/μετασχηματίζει τον

εκπαιδευτικό σε ενεργό, κριτικό αναστοχαστικό υποκείμενο. Ο κριτικός αναστοχασμός οδηγεί σε κριτική μάθηση μόνο αν οδηγεί σε μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού υποκειμένου. Ο κριτικός αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με την μετασχηματίζουσα μάθηση με έμφαση στον κριτικό έλεγχο της γνώσης, στην ανάπτυξη συνειδητής αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης, στην αξιοποίηση της «μετα-γνώσης», στην καλλιέργεια μετα-γνωστικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.5. Χαρακτηριστικά της διαδικασίας του κριτικού αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί βασικό εργαλείο/προϋπόθεση για την ανάπτυξη μετασχηματιστικής μάθησης και περιλαμβάνει τις έννοιες της κριτικής διερεύνησης, της κριτικής ανάλυσης και του αυτοαναστοχασμού (Brookfield, 2017· Cowan, 2020· Thompson, 2022).

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μια πολυσχιδής δραστηριότητα, κατά την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται σε σύνθετα πλαίσια και σε συνθήκες διαρκούς αλληλόδρασης και αλληλεπίδρασης. Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού ως κριτικού αναστοχαστικού επαγγελματία περιλαμβάνει τόσο την ικανότητα κριτικής διερεύνησης όσο και αυτοαναστοχασμού ως βαθιάς εξέτασης των προσωπικών αξιών και πεποιθήσεων. Περιλαμβάνει, επίσης, τον ρόλο της αυτοκριτικής και της κριτικής αμφισβήτησης των αυτοεπιβαλλόμενων περιορισμών, καθώς και εκπαιδευτικών πρακτικών (Beauchamp, 2015· Φρυδάκη, 2015· Μαμούρα, 2023).

Οι πεποιθήσεις και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών είναι αυτοδημιουργούμενες και συχνά μη αμφισβητούμενες. Πολλές φορές διαπιστώνεται σαφής διάκριση μεταξύ αυτών που δηλώνουμε ότι πιστεύουμε και των αξιών μας στην πράξη, αυτών που πραγματικά καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύξουν την πρακτική του κριτικού αναστοχασμού, ενδέχεται να παραμένουν παγιδευμένοι σε ανεξερεύνητες κρίσεις, ερμηνείες, υποθέσεις και προσδοκίες. Στην αναστοχαστική πρακτική είναι καθοριστική η διάκριση μεταξύ του αναστοχασμού σε επιφανειακό επίπεδο (ρουτίνα, διεκπεραιωτικός, ανούσιος και χωρίς σκέψη) και σε βαθύτερο επίπεδο (συνειδητός έλεγχος, αυτοανάλυση, μεταγνώση). Το να είναι κανείς κριτικά στοχαστικός σημαίνει να ενεργεί με ακεραιότητα, διαφάνεια και δέσμευση αντί για συμβιβασμό, αμυντικότητα ή φόβο (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συνθέσει

διαφορετικές προσεγγίσεις (προσωπική εμπειρία, καλές πρακτικές, βιβλιογραφία) για να ερμηνεύσει, να εξηγήσει, να δικαιολογήσει ή να αμφισβητήσει τη δική του πρακτική ή την πρακτική άλλων συναδέλφων. Ο κριτικός αναστοχασμός επιτρέπει, επίσης, να αναλύσει τι έχει μάθει και πώς το έχει μάθει, ώστε να αναλάβει την ευθύνη και τον έλεγχο της επαγγελματικής του μάθησης και ανάπτυξης.

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά στη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού είναι τα ακόλουθα:

1. Ο αναστοχασμός είναι μια σκόπιμη ενεργητική διαδικασία μάθησης και είναι κάτι περισσότερο από μια απλή σκέψη ή στοχαστική δράση.
2. Ο αναστοχασμός δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, αλλά μια συνεχής, επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία που οδηγεί στην ανάπτυξη νέων ιδεών, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης.
3. Ο αναστοχασμός ενθαρρύνει την εξέταση θεμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και την αναθεώρηση προσωπικών θεωρήσεων, παραδοχών και αξιών.
4. Ο αναστοχασμός έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ανάπτυξη του κριτικού αναστοχασμού και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Πασιάς, κ.ά. 2023).

6.6. Οφέλη /Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ο κριτικός αναστοχασμός ως διαδικασία και ως αποτέλεσμα υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων του εκπαιδευτικού για τον μετασχηματισμό του σε αναστοχαστικό επαγγελματία, γιατί του επιτρέπει να αναγνωρίζει, να κατανοεί σε βάθος και να αποτιμά τη σημασία των επιμέρους επιλογών, πρακτικών και δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σταδίων. Ο κριτικός αναστοχασμός δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της μετασχηματιστικής μάθησης των εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων και στις μεταβιβάσιμες δεξιότητες, οι οποίες θα υποστηρίζουν αποτελεσματικά και δια βίου τη θετική στάση τους απέναντι στις καινοτομίες και στις αλλαγές. Τέλος, ο κριτικός αναστοχασμός συνιστά μια ουσιαστική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και εκμάθησης που συμβάλλει καθοριστικά στον μετασχηματισμό του ατομικού και συλλογικού υποκειμένου προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

7. Επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο αιχμής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη στροφή προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάζουν όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός διευρυμένου και ολιστικού πλαισίου ικανοτήτων των μαθητών (γνώσεων, μεταγνωστικών δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών) (Caena, 2011).

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται με τη διαμόρφωση ενός «πλαισίου προσόντων» των εκπαιδευτικών που αφορούν στην ανανέωση και επέκταση των γνώσεων, των στάσεων, των αξιών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη «επαγγελματικών» ικανοτήτων, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η κριτική αναλυτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτονομία, η αυτοαξιολόγηση, ο αναστοχασμός, η δέσμευση, η πρωτοβουλία, η επικοινωνία, οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα και η θετική στάση απέναντι στην έρευνα, στην καινοτομία και στην αλλαγή (European Commission, 2013).

Οι αναστοχαστικές και συνεργατικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ως συστατικά στοιχεία της «μετασχηματίζουσας μάθησης», αποτελούν βασικές παραμέτρους στη διαμόρφωση των «κοινοτήτων μάθησης» στο σχολείο και εκλαμβάνονται τόσο ως προϋπόθεση επιτυχούς διεξαγωγής όσο και ως αποτέλεσμα/κατάκτηση των αλλαγών στις διαδικασίες της μάθησης (Mezirow, 1991· Brookfield, 2005).

Μια από τις σημαντικές προκλήσεις από την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στη σχολική κοινότητα αφορά σε αλλαγές στην προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική πρακτική της «αξιολόγησης ομοτέχνων» απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση:

- να αμφισβητήσει προσωπικές πεποιθήσεις, συνήθειες, πρακτικές,
- να αποδομήσει το εκπαιδευτικό του προφίλ,
- να άρει την απομόνωσή του,
- να είναι «ανοιχτός» σε νέα γνώση, νέες εμπειρίες και πρακτικές,
- να έχει αναπτύξει μια κουλτούρα (αυτο)αξιολόγησης,
- να μπορεί να κάνει εποικοδομητική κριτική στις πρακτικές των συναδέλφων του (Πασιάς, κ.ά. 2022β).

Ο προβληματισμός/αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντικός καταλύτης για τη μετατροπή της καθημερινής εργασίας/εμπειρίας σε ατομική, αλλά και ομαδική οργανωσιακή γνώση και επαγγελματική μάθηση. Ως γόνιμος στοχασμός θεωρείται ο κριτικός στοχασμός που υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παρατήρησης και εξέτασης και οδηγεί στην αμφισβήτηση, στην απόρριψη θεμελιωμένων παραδοχών και στην κριτική ανάλυσης των εμπειριών (Hattie & Timperley, 2007).

Ο κριτικός αναστοχασμός θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε σύνθετες διαδικασίες, προκλήσεις, επιλογές, όσον αφορά την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών-παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και μάλιστα απαιτεί μια αμεσότητα, ετοιμότητα και ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμασης, προκειμένου για τη συνειδητή κι άμεση δράση του. Παράλληλα, εκφράζει ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης. Αντιπροσωπεύει μια διαδικασία αυτεπίγνωσης και αυτοαξιολόγησης με την οποία οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, ερμηνεύουν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους μάθηση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλοντας ουσιαστικά στον μετασχηματισμό των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολικού οργανισμού (Τηλιγάδα, 2022).

8. Οφέλη της «Αξιολόγησης Ομοτέχνων» για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Αποτελέσματα ερευνών από την εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα σχολεία δείχνουν ότι συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και σε σημαντικές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών, όπως στη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της συνεργασίας, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Πασιάς, κ.ά., 2014).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν και να αναστοχαστούν για τη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την αυτοβελτίωση και να εφαρμόσουν πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν και ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοεικόνα του και εμπιστεύεται τον εαυτό του, καλλιεργεί

το μοντέλο του αναστοχαστικού επαγγελματία που συνεργάζεται, ερευνά, μοιράζεται και ανταλλάσσει απόψεις και σκέψεις με στόχο την βελτίωση των ικανοτήτων και των πρακτικών του. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επαγγελματική μάθηση, υποστηρίζει τη νέα γνώση, την καινοτομία και την αλλαγή, προάγει αξίες, όπως δημοκρατικότητα, συλλογικότητα και αλληλεγγύη στον χώρο του σχολείου (Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021).

Σε συλλογικό επίπεδο και ευρύτερα στο πλαίσιο του σχολείου, η «αξιολόγηση ομοτέχνων» είναι μια συνεργατική πρακτική, η οποία βελτιώνει την ποιότητα του σχολικού οργανισμού και συμβάλλει ουσιαστικά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η ανάπτυξη της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο προωθεί τη μετασχηματιστική μάθηση, καθιερώνει τη λογική της έρευνας και του αναστοχασμού, εδραιώνει την επιστημονική αντίληψη και ερμηνεία της σχολικής πραγματικότητας, ενισχύει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προς όφελος των μαθητών, αναδεικνύει την αξία και αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δημιουργεί ευκαιρίες διάδοσης γνώσεων και καλών πρακτικών στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς, κ.ά. 2023).

Βιβλιογραφία

Anand, T., Anand, S., Welch, M., Marsick, V. & Langer, A. (2020) Overview of transformative learning I: theory and its evolution, *Reflective Practice*, 21(6), pp.732-743.

Andrade, H., Brookhart, S. & Yu (2021). "Classroom Assessment as Co-Regulated Learning: A Systematic Review", *Frontiers in Education*, vol.6, pp. 1-18.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, (1), σσ. 25-51.

Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. Critical Studies in Education, 54(1), pp. 85-96.

Benton, T. (2014). *A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009*, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.

Beauchamp, C. (2015). "Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, *Reflective Practice*, 16(1), pp. 123-141.

Boud, D. & Molloy, E. (2013). "Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design", *Assessment & Evaluation in Higher Education*,38 (6), pp. 698-712.

Brookfield, S. (2005a). The Learning Tasks of Critical Theory, στου ίδιου: *The Power of Critical Theory for Adult Learning and teaching*, (pp. 39-65), London: Open University Press.

Brookfield, S. (2005b). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. UK: Open University Press.

Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. & Hattie, J. (2019). "A Matrix of Feedback for Learning", *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), pp. 14-32.

Bubb, S. & Earley, P. (2008). *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*, London, Institute of Education, University of London, CfBT Education Trust.

Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: Requirements and development*. Brussels, Belgium: European Commission.

Caena, F. & Vuorikari, R. (2022). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence, *European Journal of Teacher Education*, 45(4), pp. 456-475.

Chism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker

Cowan, J. (2020). "Students' evidenced claims for development of abilities arising from linked reflection-on-action and reflection-for-action", *Reflective Practice*, 21(2), pp. 159-170.

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). "A dynamic approach to school improvement: main features and impact", *School Leadership & Management*, 33 (2), pp. 114-132.

Dann, R. (2014). "Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice". Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 21(2), pp. 149-166.

Denton, J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*, London: Routlege.

Dochy, F., Segers, M. & Arikan, S. (2023). *Dialogic Feedback for High Impact Learning*, London: Routledge.

Earl, L. (2013). Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, July 2013, Brussels: Education and Training.

European Commission (2018). *European ideas for better learning. The governance of school education systems*, Brussels: European Commission.

Fletcher, J. (2018). "Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education". *The Journal of Faculty Development*, pp. 51-63.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power, Critical Inquiry, 8(4), (Summer, 1982), pp. 777-795.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin et al. (eds.), Technologies of the self (pp. 16-49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2005). The hermeneutics of the subject: Lectures at the College de France 1981-1982.NY: Palgrave Macmillan.

Gabelica, C. & Popov, V. (2020). "One size does not fit all': Revisiting team feedback theories from a cultural dimensions perspective. *Group & Organization Management*, 45(2), pp. 252-309.

Gallo, S. (2017). The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom, *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), pp. 691-701.

Gosling, D. (2014). "Collaborative Peer-Supported Review of Teaching". Στο J. Sachs, & M. Parsell, *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. International Perspectives*, Springer, pp. 13-31.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. London: Routledge.

Harris, A. & Jones, M. (2010)."Professional learning communities and system improvement", *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112

Hume, A. & Coll, R. (2009). "Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), pp. 269-290.

Jimenez, M.A. & Valle, A.M. (2017). «Pedagogy and the care of the self: A reading from Foucault». *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), pp. 702-709.

Johnston, S. & Fells, R. (2017). "Reflection-in-action as a collective process: findings from a study in teaching students of negotiation", *Reflective Practice*, 18(1), pp. 67-80.

Keddie, A. (2014). "It's like Spiderman … with great power comes great responsibility: school autonomy, school context and the audit culture", *School Leadership & Management*, 34 (5), pp. 502-517.

Kelly, M. (2013). Foucault, Subjectivity and Technologies of the Self, in Falzon, C., O' Leary, T. & Sawicki, J. (eds). A Companion to Foucault, (pp.510-525), London: Wiley-Blackwell.

Kokkos, A. (2012). Transformative Learning in Europe. An Overview of the Theoretical Perspectives. In E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 289-303), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Kokkos, A. (2022). Transformation Theory as a Framework for Understanding Transformative Learning, Adult Education, Critical Issues, Vol.2, Issue 2, pp. 20-34.

Kools, M. & Stoll, L, (2016). "What makes a school a learning organization?", OECD Education Working Papers, No. 137, Paris: OECD.

Kruszelnicki, W. (2020). Self-Directedness and the Question of Autonomy: From Counterfeit Education to Critical and Transformative Adult Learning, *Studies in Philosophy and Education*, 39 (2), pp. 187-203.

Laveault, D. & Allal, L. (eds.) (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*, Springer International Publishing.

Lewis, S. & Holloway, J. (2019.) "Datafying the teaching 'profession': remaking the professional teacher in the image of data", *Cambridge Journal of Education*, 49 (1), pp. 35-51.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*, Αθήνα: Κριτική.

Marsick, V. J., Watkins, K. E.& Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds). *Reshaping Learning New Frontiers of Educational Research*. Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 71-88.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74, pp. 5-12.

Mezirow, J. & Associates (eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress,* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Morgan, G. (2000). *Όψεις της οργάνωσης. Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007*). Ένα Σχολείο Μαθαίνει.* Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.

Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M. A., & Misawa, M. (2022). *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation*. Palgrave Macmillan.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.

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

O' Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to the effective Observation of Teaching and Learning*. London: Routledge.

Owen, S. (2016). "Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts", *Educational Review*, 68 (4), pp. 403-419.

Papathanasiou, M. (2023). Teachers as Adult Learners: their need to Transform, *Adult Education, Critical Issues*, Vol.3, Issue 1, pp. 26-38.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, σσ. 25-50.

Πασιάς, Γ. (2018). «Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα». Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Τόμος 2, Τεύχη 3-4, σσ. 138-148.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., & Στυλιάρης, Ε. (2014). Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14. Πρακτικά 1ου Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. (26 -28/9/2014). Αθήνα.

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

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ., Τηλιγάδα, Ε. (2023). Το Σχολείο ΟΚΜ: Αξιολόγηση Ομοτέχνων Τόμος Ι: Θεωρητικό Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2022α). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος Ι: Θεωρητικό Πλαίσιο*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Νοέμβριος 2022.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2022β). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος ΙΙ: Πλαίσιο και Διαδικασίες Εφαρμογής*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Νοέμβριος 2022.

Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2023). *Το Σχολείο ΟΚΜ: Κοινότητες Μάθησης & Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Τόμος ΙΙΙ: Οδηγός Εφαρμογής - Εργαλεία*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Ιανουάριος 2023.

Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). "Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education", *Learning, Media and Technology,* 45 (3), pp. 251-269.

Σαμαρά, Α. & Τηλιγάδα, Ε. (2021). «Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και διαρκής επαγγελματική συνανάπτυξη εκπαιδευτικών», στα Πρακτικά του 7ου Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ι.Α.Κ.Ε., Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη. Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό, Ηράκλειο Κρήτης, σσ. 107-114.

Senge P., (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Senge, P., et al. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook*. London: Nicholas Brealey Publishing.

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

Singh, P. (2015). "Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment", *Journal of Education Policy*, 30 (3), pp. 363-384.

Στράτου, Χ. (2023). *Η Αυτοαξιολόγηση του σχολείου ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Μια κριτική ανάλυση λόγων και πολιτικών 2010-2023*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης/ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Taylor, E. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), Transformative learning in practice (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taylor, E. & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. In & E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 3-20), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Taylor, E., Cranton, P. & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Thompson, C. (2022). *Reflective Practice for Professional Development. A Guide for Teachers*, London: Routledge.

Thorsen, C. & DeVore, S. (2013). "Analyzing reflection on/for action: A new approach", *Reflective Practice*, 14(1), pp. 88-103.

Τηλιγάδα Ευ. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Vangrieken, K, Meredith, C., Packer,T. & Kyndt, E. (2017). "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review", *Teaching and Teacher Education*, 61, (1), pp. 47-59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), pp. 80-91.

Voulalas, Z. & Sharpe, G. (2005). "Creating schools as learning communities: obstacles and processes", *Journal of Educational Administration*, 43 (2), pp. 187-208.

Watkins, K., Marsick, V. & Faller, P. (2012). Transformative Learning in the Workplace Leading Learning for Self and Organizational Change. In & E. Taylor, P. Cranton & Associates (eds). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, (pp. 373-387), San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage

Gabelica, C. & Popov, V. (2020). "One size does not fit all': Revisiting team feedback theories from a cultural dimensions perspective. *Group & Organization Management*, 45(2), pp. 252-309.

Wood, D. (2011). "And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (4), pp. 475-497.

Yan, Z., & Boud, D. (2021). "Conceptualising assessment-as-learning". In Z. Yan, & L. Yang (eds.), Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement (pp. 11-24). New York: Routledge.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), pp. 31-55.

Yiend, J., Weller, S. & Kinchin, I. (2014.) "Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice", *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), pp. 465-484.

Peer Assessment as a process of transformative learning and professional development for teachers

Georgios Pasias, Antonia Samara, Christina Stratou, Evmorfia Tiligada

Abstract

"Peer assessment" is a key collaborative practice for teachers that reinforces the transformation of the school into "a learning organization and a community of learning". This paper presents "peer assessment" and its core principles as an educational 'paradigm shift', as well as a 'transformative learning process'; it describes its school implementation framework, which is linked to the assessment of learning processes, and it highlights its effects on teachers' professional learning and development.

Keywords: *Peer evaluation and teachers' professional development, peer evaluation as a transformative learning process, the school as an organisation of learning and a learning community*

Επαναπροσδιορίζοντας τη μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Φρυδάκη*

Περίληψη

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης προτείνονται ως ιδεώδεις τόποι επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στους σχετικούς ακαδημαϊκούς λόγους αναδύεται μια διάκριση ανάμεσα: α) στους λόγους που συνδέουν τη συνεργασία με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, και β) εκείνους που περιγράφουν τη συνεργασία ως μια κοινή δυναμική διαμόρφωσης ενός σχολείου, όπου οι τάξεις θα μετασχηματιστούν, επίσης, σε κοινότητες μάθησης. Η έρευνα σήμερα προσανατολίζεται περισσότερο στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως οργανωσιακά σχήματα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά υπολείπεται στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών της συνεργασίας τους που την καθιστούν πιο επωφελή –σε σχέση με τον σκοπό της.

Η εισήγηση παρουσιάζει μια «μελέτης περίπτωσης» που αναδεικνύει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε μια κοινότητα μάθησης, που ξεκίνησε ως ομάδα εργασίας για την εκπόνηση ενός Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) και μεταμορφώθηκε σε κοινότητα μάθησης με αντίστοιχο αποτύπωμα στο εκπαιδευτικό έργο. Σύμφωνα με την αναστοχαστική αποτίμηση, το αποτέλεσμα αυτό απέρρευσε από την ελεύθερη και διαλογική διαμόρφωση, από τους εκπαιδευτικούς, μιας κοινής αντίληψης για το τι συνιστά βελτίωση της διδασκαλίας και πώς συνδέεται με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η κοινή αυτή αντίληψη φαίνεται να μετέφερε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας τους στις σχολικές τάξεις μετασχηματίζοντάς τες σε κοινότητες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *κοινότητες μάθησης, συνεργασία εκπαιδευτικών, ποιοτικά χαρακτηριστικά, μελέτη περίπτωσης*

* Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

1. Νοηματοδοτήσεις της έννοιας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στις κοινότητες μάθησης

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης προτείνονται από καιρό ως ιδεώδεις τόποι ανάπτυξης της επαγγελματικής μάθησης και γνώσης στα σχολεία, αντικαθιστώντας την κλειστή αναπαράσταση της επαγγελματικής εργασίας με την οικοδόμηση συνεργασιών μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο σκοπός της εισήγησης αυτής είναι να επισκοπήσει το πεδίο, να αναδείξει τα ανοιχτά ζητήματα, και στη συνέχεια να παρουσιάσει μια «μελέτη περίπτωσης», που επαναπροσδιορίζει τους θεωρητικούς και ερευνητικούς προβληματισμούς.

Αν και οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης θεωρούνται «μία από τις πλέον υποσχόμενες και ευρέως υιοθετημένες πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της ποιότητας της επαγγελματικής μάθησης και γνώσης στα σχολεία» (Hargreaves & Goodson, 2007, xviii), η επισκόπηση των ακαδημαϊκών λόγων που περιγράφουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα στις κοινότητες οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχουν δύο διακριτές προσεγγίσεις στην έννοια της συνεργασίας, με σημαντικές αποκλίσεις ως προς τους στόχους, τα μέσα και την ίδια τη νοηματοδότησή της (Huffman & Jacobson, 2003· Westheimer, 2008· Wenger, 2009 [1998]).

Η πρώτη προσέγγιση περιγράφει τη συνεργασία από την οπτική του Wenger (2009 [1998]), ο οποίος ήταν και αυτός που καθιέρωσε τον όρο «κοινότητες πρακτικής». Τις όρισε ως «ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον ή ένα πάθος για κάτι που κάνουν, και μαθαίνουν να το κάνουν καλύτερα, αλληλεπιδρώντας τακτικά». Η υποκείμενη παραδοχή είναι ότι η γνώση ενυπάρχει στις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, και κατανοείται καλύτερα μέσα από διαδικασίες συλλογικού κριτικού στοχασμού με συναδέλφους που έχουν ίδιες εμπειρίες (Buysse et al., 2003). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, με την ανάπτυξη της συλλογικής αποστολής και της κοινωνικής ευθύνης (Lieberman, 1995· Meier, 1995· Hargreaves, 1994). Θεμελιώνεται σε δημοκρατικές και χειραφετικές παραδοχές, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η συλλογική ευημερία, η αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτήτων. Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών καθορίζονται από το κοινό πεδίο ενδιαφέροντος ή το κοινό όραμα (Vankriegen et al., 2017), και η συμμετοχή σ' αυτές είναι εθελοντική. Η προσέγγιση αυτή εμπίπτει στην

κυρίαρχη αντίληψη για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στις δεκαετίες ’80 και ’90.

Η δεύτερη προσέγγιση αναφέρεται σε ένα οργανωσιακό σχήμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με και από τους συναδέλφους (Westheimer, 2008), που συνδέει στενά τη συνεργασία με την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης, κυρίως ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Vescio et al., 2008· Katzenbach & Smith, 2005, στο Vankriegen, 2015). Η μετατόπιση προς τη μάθηση των μαθητών είναι εμφανής: «η αποστολή δεν είναι απλά να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές διδάσκονται, αλλά να επιβεβαιωθεί ότι μαθαίνουν» (DuFour, 2004, 5). Η φιλοσοφία της μάθησης εντός του οργανισμού, η ικανότητα, δηλαδή, των οργανισμών να «μαθαίνουν», για να προσεγγίζουν καλύτερα τους στόχους τους (Vescio, et al., 2008), απηχεί τα ιδεώδη της επιχειρησιακής αποτελεσματικότητας που κυριάρχησαν με την έναρξη του 21ου αιώνα και θεσμοποιείται από διεθνείς οργανισμούς, όπως ο OECD (2010). Τα μέλη της κοινότητας εμπλέκονται συντονισμένα σε κοινούς σχεδιασμούς, κοινές δράσεις και αξιολογήσεις, με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών και του σχολείου (Thompson et al., 2004· Vescio et al., 2008). Η νέα επιχειρησιακή αυτή κουλτούρα βασίζεται σε κοινές δεσμεύσεις και αμοιβαία λογοδοσία, και η απόδοσή της εξετάζεται υπό το πρίσμα της αποτελεσματικότητας ως προς την εκπλήρωση των στόχων (Katzenbach & Smith, 2005, στο Vankriegen, 2015, 25). Το ενδιαφέρον, το πάθος, οι αξίες της συλλογικής αποστολής και της κοινωνικής ευθύνης έχουν υποχωρήσει.

2. Τροπές της σύγχρονης έρευνας και σημεία προβληματοποίησης

Το σύγχρονο ερευνητικό ενδιαφέρον, ενώ προσανατολίζεται περισσότερο στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ως οργανωσιακά σχήματα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών, δεν κάνει ευδιάκριτες τις διαφορές των δύο πλαισίων για τις αρχές και τους σκοπούς της συνεργασίας. Σαν να υπονοείται ότι η θεωρία του Wenger διευρύνθηκε για να συμπεριλάβει και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Swanson et al., 2018). Στο διευρυμένο αυτό πλαίσιο, που αποσιωπά όμως τις παραδοχές του, η έρευνα εστιάζει κυρίως: α) σε χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και β) στη σύνδεση της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και τη μάθηση των μαθητών. Μια σύ-

ντομη επισκόπηση των ευρημάτων τους, θα αναδείξει και κάποια από τα ελλείμματά τους:

α) Χαρακτηριστικά των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης: Πώς αναγνωρίζεται ότι μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης όντως υφίσταται; Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως τέτοια κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα μαθήματα των συναδέλφων τους με γνήσιο ενδιαφέρον· αντιμετωπίζουν από κοινού τις προκλήσεις της διδασκαλίας· υποβάλλουν τις πρακτικές τους σε κριτική διερώτηση και αμφισβήτηση· συνεργάζονται για να εξετάσουν και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και μαθαίνουν να επανασχεδιάζουν και να αξιολογούν τις διδασκαλίες τους· οργανώνουν εργαστήρια· καθιερώνουν και διατηρούν κανόνες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης· αναπτύσσουν σε τέτοιο βαθμό μια συνεργατική εργασιακή κουλτούρα που απαξιώνουν πλέον ολοκληρωτικά την ιδιωτικοποιημένη αντίληψη που είχαν στο παρελθόν για τη δουλειά τους (Reeves et al., 2017· Stoll & Louis, 2007). Οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, συλλογικής εργασίας και συνεργασίας διαπιστώνεται ότι τους οδηγούν σε υψηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα τους (Forte & Flores, 2014· Johnson et al., 2012).

β) Σύνδεση της κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών με τη μάθηση των μαθητών: Ευρήματα από δύο μεγάλες επισκοπήσεις ερευνών (Reeves et al., 2017· Vescio et al., 2008) και από μεμονωμένες έρευνες (Levine & Marcus, 2010), αναδεικνύουν μερικές όψεις της βελτίωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν οι ίδιοι σε κοινότητες μάθησης: Οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το ρεπερτόριο των διδακτικών τους στρατηγικών· ακόμη και όταν δεν προσπαθούν να είναι καινοτόμοι, δηλώνουν ότι η μεταξύ τους συνεργασία βελτιώνει την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Moolenaar et al., 2012 στο Reeves et al., 2017, 228). Οι πρακτικές τους επικεντρώνονται σταδιακά περισσότερο στους μαθητές· αναπτύσσουν πιο ευέλικτες τεχνικές ρύθμισης της τάξης ή αλλάζουν τον ρυθμό διδασκαλίας για να φιλοξενήσουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης· αντικαθιστούν τα τυπικά ή/και μηχανικά καθήκοντα μάθησης (π.χ. συμπλήρωση κενών σε ένα φύλλο εργασίας) με προσεγγίσεις που ενεργοποιούν περισσότερο τους μαθητές. Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που εστιάζουν στο ότι μαθαίνουν να σχεδιάζουν καλύτερα τα μαθήματά τους για τις τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες ή να δομούν περισσότερο τη διδασκαλία τους σε κατευθυντήριες αξίες όπως ο σεβασμός, η πειθαρχία και η αριστεία (Strahan, 2003, στο Vescio et al., 2008).

Αν και η έρευνα δείχνει ότι, κατά κανόνα, οι «ισχυρές κοινότητες μάθησης είναι σημαντικοί παράγοντες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και

τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» (Little, 2002, 936), σπάνια αποκαλύπτει τα αποτελέσματα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών, εκτός από γενικές διαπιστώσεις ότι, εφόσον βελτιώνεται η διδασκαλία, βελτιώνεται και η ποιότητα της μάθησης (Luyten & Bazo, 2019· Reeves et al., 2017· Vescio et al., 2008), ή ότι παράγοντες του ευρύτερου πλαισίου καθώς και διαφορετικοί ορισμοί και σκοποί της συνεργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ανάλογα το αποτύπωμα της συνεργασίας τους στις τάξεις (Reeves et al., 2017).

Παράλληλα, υπάρχουν ευρήματα για τις αρνητικές συνέπειες της συνεργασίας. Ειδικά όταν αυτή σχεδιάζεται κεντρικά –με διαδικασίες από την κορυφή προς τα κάτω– και χαρακτηρίζεται από τυποποιημένες διαδικασίες, από αδιάκοπη, πιεστική λογοδοσία και από την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως «μέσων» για τη μάθηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών, μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα: να υπονομεύσει την επιθυμία και την ικανότητά τους για ανάπτυξη (Swanson, et al., 2018· Smetser, 2007 στο Reeves et al., 2017· Levine & Marcus, 2010· Rone, 2009· Smith, 2009· Westheimer, 2008· Huberman, 1995).

Δύο σημεία που αξίζει να προβληματοποιήσουμε:

i) Μήπως η πολλαπλότητα των ορισμών της συνεργασίας, η αποσιώπηση των παραδοχών που τη θεμελιώνουν αλλά και του σκοπού τον οποίο αυτή υπηρετεί, δυσχεραίνουν την κατανόηση και την αποτίμηση των μηχανισμών που την κάνουν αποτελεσματική ή αναποτελεσματική; Δεν είναι λ.χ., σημαντικό να ορίζεται αν η ανάπτυξη των μαθητών, στην οποία αποσκοπεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών στις κοινότητες, ορίζεται ως βελτίωση των επιδόσεων ή ως συνολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητάς τους (Frydaki, 2011· Ayers, 2004);

ii) Οι νέοι τρόποι μάθησης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στις κοινότητες και οι μορφές που παίρνει η διάχυσή τους στις σχολικές τάξεις, ώστε να ενεργοποιεί τη μάθηση των μαθητών, συνδέονται αρκετά; Π.χ., η γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί με τη συνεργασία τους είναι σύστοιχη με εκείνη που προάγουν στις τάξεις; Αν, δηλαδή, μαθαίνουν να υποβάλλουν τις πρακτικές τους σε κριτική διερώτηση και αμφισβήτηση, επιδιώκουν να μάθουν στους μαθητές τους να διερωτώνται και να αμφισβητούν; Επιδιώκουν, τελικά, να μετασχηματίσουν τις τάξεις τους σε κοινότητες μάθησης μαθητών; Και αν ναι, ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Η αρχική διάκριση ανάμεσα στη νοηματοδότηση της συνεργασίας στις κοινότητες μάθησης με όρους αποτελεσματικότητας και με όρους μετασχηματιστικής δυναμικής του σχολείου, η οποία επανέρχεται από

πολύ σύγχρονους ερευνητές (Reeves et al., 2017· Laviè, 2006) μας θυμίζει ότι είναι δύσκολο να αποτιμήσουμε τα αποτελέσματά της συνεργασίας, ανεξάρτητα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς τους οποίους ρητά ή υπόρρητα υπηρετεί. Στη βάση αυτή, ακολουθεί η παρουσίαση μιας 'περίπτωσης' κοινότητας μάθησης, η οποία φωτίζει κάποιους από τους όρους που δυνάμει αναδεικνύουν μια κοινότητα μάθησης σε τόπο επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και δυναμικού μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

3. Μια μελέτη «περίπτωσης»: η μετασχηματιστική δυναμική των κοινοτήτων

3.1. Περιγραφή του πλαισίου διαμόρφωσης και δράσης της κοινότητας μάθησης

Η κοινότητα της 'περίπτωσης' στην οποία αναφερόμαστε δεν υπήρξε μια τυπική επαγγελματική κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Συγκροτήθηκε από μια ακαδημαϊκή υπεύθυνη και τρεις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς/ φιλολόγους (Ε1, Ε2, Ε3), από τους οποίους οι δύο εργάζονταν στο ίδιο σχολείο, για την εκπόνηση Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Μπορούμε να την αποκαλούμε, λοιπόν, ομάδα, έως ότου φανεί τι τη μεταμόρφωσε σε κοινότητα.

Είχε προηγηθεί μια έρευνα που είχε διενεργήσει η ακαδημαϊκή υπεύθυνη με έναν από τους τρεις εκπαιδευτικούς που προαναφέρθηκαν (Ε1). Στην έρευνα αυτή είχε αναδειχτεί η δυνατότητα της ανάπτυξης μιας νέας σχολικής αναγνωστικής πρακτικής, που ονομάστηκε 'ερμηνευτικός διάλογος' και που μετατόπιζε το βάρος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης από τη γνώση του περικειμένου ή των μηχανισμών του κειμένου σε έναν ουσιαστικό διάλογο των μαθητών με τα θέματα που θέτουν ή τα ερωτήματα που γεννούν οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης κατάστασης. Τον διάλογο θα τον κινούσαν αυτά τα ερωτήματα, τα οποία κατά την κρίση των μαθητών θέτει κάθε κείμενο και τα οποία θα γίνονταν «κέντρα αλληλεπιδράσεων και συνομιλιών έως ότου χτισθεί σταδιακά μια πολύπλευρη και δυναμική κατανόηση» (Παπαγεωργάκης & Φρυδάκη, 2018, 375).

Η ερευνητική βάση που προϋπήρξε αποτέλεσε μια εγγύηση ότι δεν θα εκπονείτο ένα ΠΣ επί χάρτου και εξαρχής οριστικοποιημένο, αλλά ένα 'ανοιχτό' ΠΣ που θα συνέχιζε να δοκιμάζεται και να διαμορφώνεται από τη δουλειά στις τάξεις, μέχρι να φτάσει σε κάποιον βαθμό οριστικοποίη-

σης. Αυτό και συνέβαινε. Κάθε νέα πρόταση την οποία η ομάδα διαπραγματευόταν, δοκιμαζόταν στις τάξεις των τριών εκπαιδευτικών, αλλά και διαχεόταν στη δική τους σχολική κοινότητα. Τα μέλη της ομάδας είχαν συμφωνήσει στα βασικά συμπεράσματα της ερευνητικής βάσης που προϋπήρξε και, επομένως, το ισχυρό τους ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, θεμελιώθηκε σε κοινές παραδοχές για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της. Τέλος, επειδή ακριβώς η εκπόνηση του ΠΣ είχε και ερευνητικό χαρακτήρα, δεν υπήρχαν προειλημμένες αποφάσεις, και αυτό άνοιγε τον χώρο για την ισοτιμία των φωνών. Αυτοί υπήρξαν οι τρεις αφετηριακοί όροι: ερευνητικός προσανατολισμός, ανοιχτό πλαίσιο συνεργασίας, και ισοτιμία των φωνών.

3.2. Πώς μια ομάδα εργασίας μεταμορφώθηκε σε κοινότητα μάθησης;

3.2.1. *Σύντομη αναφορά στη μέθοδο*

Πώς, όμως, αυτά εδραιώθηκαν, πώς έφεραν αποτελέσματα και ποια ήταν αυτά; Τα συμπεράσματα που ακολουθούν αναδύθηκαν με τη 'θεματική ανάλυση' των δεδομένων της αναστοχαστικής αποτίμησης της συνεργασίας (αναστοχαστικά ημερολόγια, ημερολόγια συναντήσεων, ηχογραφημένα διαλογικά στιγμιότυπα) (Ντελλής, κ.α., 2019). Η 'θεματική ανάλυση' είναι μέθοδος επεξεργασίας λόγου, που αποσκοπεί στο να εντοπίζει και να οργανώνει μοτίβα νοημάτων στα λεγόμενα θέματα (Willig, 2015, 151-155) και κρίθηκε πρόσφορη επειδή επιτρέπει την περαιτέρω ερμηνευτική σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και στοχασμό πάνω στη σχέση μεταξύ τους (Τσιώλης, 2018, 103).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα ευρήματα συσχετίσθηκαν α) με τα ευρήματα της ανάλυσης τριετούς σειράς συνεντεύξεων από μαθητές/-τριες που διδάσκονταν το μάθημα της Λογοτεχνίας με το νέο ΠΣ (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022) και β) της αφηγηματικής-βιογραφικής έρευνας του Τσάφου (2021) στην οποία τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Το δεύτερο αυτό στάδιο της 'τριγωνοποίησης' των ευρημάτων υπήρξε και η κρίσιμη ασφαλιστική δικλείδα για τη διασφάλιση της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness) της ανάλυσης (Morse, 2018· Guba & Lincoln, 1994, 112-114). Όσον αφορά τη 'μεταβιβασιμότητα' (transferability), το ποιοτικό αντίστοιχο της ποσοτικής γενικευσιμότητας (generalization), εξυπηρετείται εύκολα από τις μελέτες περίπτωσης ως

δυνατότητα στρατηγικής επέκτασης τέτοιων ερευνών σε όμοια και σε παρεμφερή πεδία (Bazeley, 2013, 411).

3.2.2. *Η ανάδυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της συνεργασίας*

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, όπως περιγράφηκε, αυτό που μετασχημάτισε την ομάδα σε κοινότητα μάθησης εντοπίζεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας:

Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η κοινή αίσθηση σκοπού. Τα μέλη της ομάδας απέκτησαν γρήγορα την επίγνωση ότι αυτό που επιδίωκαν να διαμορφώσουν με τη συνεργασία υπερέβαινε μια αόριστη «βελτίωση» του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανταλλαγής απόψεων. Όπως το διατύπωσε ο Ε2 στην ίδια αναστοχαστική αποτίμηση: «Υπήρξε ενθουσιασμός, δημιουργικότητα, ανταλλαγή απόψεων, διαφωνία, [..]. Υπήρξε όμως και μια ανομολόγητη παραδοχή, ότι εδώ κάτι ψάχνουμε σοβαρό». Το σοβαρό αναδύθηκε σταδιακά: ήταν ο κοινός προσανατολισμός στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των μαθητών, τη συνολική τους ανάπτυξη και ενδυνάμωση μέσα από μια μάθηση με νόημα γι' αυτούς, αντί της στενής εστίασης στην άνοδο των επιδόσεών τους. Η επίγνωση του σκοπού έγινε ρητή συλλογική δέσμευση.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της συνεργασίας, που στερέωσε και την κοινή αίσθηση σκοπού, ήταν το ότι ο ερμηνευτικός διάλογος ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αναπτυσσόταν παράλληλα με εκείνον που δοκιμαζόταν συνεχώς στο πεδίο. Υπήρξε μια συναίνεση ότι μια συνεργασία που αποσκοπούσε να διαμορφώσει τους όρους για έναν ελεύθερο και ταυτόχρονα οργανωμένο διάλογο στις τάξεις, έπρεπε να διεξάγεται με τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά με αυτά που θα αποτελούσαν εγγυήσεις για να αναδυθεί το «ελεύθερο και ταυτόχρονα οργανωμένο» (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022, 208): εμπιστοσύνη, αποδοχή, σεβασμό, αλλά και διυποκειμενικό έλεγχο. Παράλληλα, ο διάλογος των μελών της κοινότητας αποκτούσε και κοινά διαδικαστικά χαρακτηριστικά με εκείνα του ερμηνευτικού διαλόγου που διαμορφωνόταν προοδευτικά στο σχολείο: Κάποιος έθετε ένα ερώτημα, και οι άλλοι τοποθετούνταν λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις που είχαν ήδη ακουστεί. Στην πορεία ανέκυπταν διαφορετικά ερωτήματα, που άνοιγαν άλλους διαλογικούς κύκλους (Ντελλής κ.α., 2019). Κατά την Ε2 (Τσάφος, 2021, 167):

«Τώρα πια μπαίνω στην τάξη, κάθομαι σε έναν κύκλο με τους μαθητές μου, κάνω ερμηνευτικό διάλογο μαζί τους και δεν είμαι μόνη: έχω μαζί

μου την [Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη], τον Ε1, τον Ε3. Κάπως έτσι αναπτύχθηκα επαγγελματικά, αφού πρώτα εμπλουτίστηκα ατομικά μέσα από έναν πολυεπίπεδο διάλογο, άκρως ανθρώπινο και ουσιαστικό. Διάλογο που αναζητώ και επιδιώκω πια στις τάξεις και έξω από αυτές».

Το τρίτο χαρακτηριστικό της συνεργασίας απέρρευσε από το προηγούμενο: η συλλογική συγκρότηση της γνώσης και των σημασιοδοτήσεων μέσα στην ομάδα. Σύμφωνα με τις διαλογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, ο ίδιος ο διάλογος, ενεργοποιώντας τη σκέψη και εκπαιδεύοντας στη διαπραγμάτευση, συμβάλλει στην επανεφεύρεση της γνώσης και του νοήματος (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022· Onstein & Levine, 2008). Όπως αναφέρει ο Ε3 (Ντελλής κ.α., 2019), «ο τρόπος με τον οποίο διαπραγματευτήκαμε όλα τα σημεία αιχμής που προέκυψαν στην πορεία, ήταν, κατά τη γνώμη μου, το σπουδαιότερο στοιχείο της συνεργασίας μας. Μας οδηγούσε να συνειδητοποιούμε και να διευρύνουμε τις θέσεις μας. Έτσι, σιγά-σιγά διαμορφώναμε μια κοινή γλώσσα για όσα μας απασχολούσαν και μέσα από αυτή ενισχυόταν η δυνατότητά μας να ορίζουμε συλλογικά τα πράγματα». Αυτό δημιουργούσε ένα διυποκειμενικό περιβάλλον, κάτι δηλαδή ευρύτερο και πιο δυναμικό από την έκφραση και τη σύνθεση προσωπικών απόψεων. Το ίδιο περιβάλλον διαμορφωνόταν παράλληλα και στις τάξεις: η ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας των μαθητών επεκτεινόταν σε ενδυνάμωση της κοινότητας της τάξης, που παράγει κοινή γνώση και μετασχηματίζει ταυτόχρονα, τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, και μαθητών μεταξύ τους.

Ο κρίσιμος παράγοντας που φαίνεται να μετέτρεψε τελικά την ομάδα εργασίας σε κοινότητα μάθησης ήταν οι σύστοιχες ποιότητες ανάμεσα στις διαδικασίες της συνεργασίας και τις διαδικασίες που η ομάδα προσδοκούσε να εμφανιστούν στις τάξεις. Η κοινότητα μάθησης δεν διαμορφώθηκε επειδή τα μέλη της ομάδας εργασίας εργάζονταν ώρες μαζί και αντάλλασσαν απόψεις· αλλά επειδή συνδιαμόρφωσαν μια κοινή και ακηδεμόνευτη αντίληψη για τον σκοπό της δουλειάς τους, και έδειξαν τη μέγιστη δεκτικότητα στη φωνή των άλλων, έως το σημείο να μετατοπίζονται σε σχέση μ' αυτήν.

Οι μαθητές σε σειρά συνεντεύξεων σε διάρκεια τριών ετών, αποτίμησαν την εμπειρία με τον ίδιο τρόπο (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022). Και εκείνοι έκριναν ότι οι τάξεις τους, στις οποίες δοκιμάστηκε ο ερμηνευτικός διάλογος, έγιναν κοινότητες μάθησης, όχι επειδή αντάλλασσαν απόψεις για τα κείμενα· αλλά επειδή εκπαιδεύτηκαν να ανταποκρίνονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και να δομούν τη συνέχεια του λόγου

τους και ως απόκριση σ' αυτές (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, ό.π., 187)· επειδή, τέλος, και στα δύο πεδία, η αλληλεπίδραση ήταν απολύτως ισότιμη, δημοκρατική και διαποτιζόταν από την εμπιστοσύνη και την επικοινωνιακή ηθική. Στο απόσπασμα του λόγου του μαθητή που ακολουθεί, είναι εμφανής η αντιστοιχία με όσα κατέθεσε προηγουμένως το μέλος της ομάδας ως προς το διυποκειμενικό περιβάλλον:

«Η συμμαθήτριά μου πριν από λίγο έλεγε ότι [ο τρόπος που κάναμε τη λογοτεχνία] σε έκανε να «σκέφτεσαι γιατί λες αυτό που λες». Νομίζω, πέρα από αυτό, ότι συχνά σε αυτές τις συζητήσεις σε έβαζε να σκέφτεσαι «γιατί ακούς αυτά που ακούς, γιατί λέει ο καθένας αυτά που λέει». Και νομίζω ότι αυτό είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. [Το μάθημα] μου το ανέπτυξε πάρα πολύ αυτό, δηλαδή περισσότερο έμαθα να ακούω παρά να μιλάω, και το εκτιμώ πάρα πολύ αυτό. Δηλαδή το να μπορείς να ακούς τον άλλον, να καταλαβαίνεις τι λέει και να καταλαβαίνεις γιατί μπορεί να το λέει αυτό. Να δεις μέσα από τα μάτια του άλλου, είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο, αλλά, άμα το προσπαθήσεις, σε βοηθά πάρα πολύ ως άνθρωπο να αναπτύξεις τη σκέψη σου, τα συναισθήματά σου […]. Όλο αυτό μου έχει δημιουργήσει πολλούς νέους ορίζοντες, πολλές νέες σκέψεις και σε αυτό έχει συνεισφέρει σίγουρα το μάθημα. Η τέχνη δεν είναι κάτι προσωπικό, είναι κάτι κοινωνικό και πρέπει να το μοιράζεσαι, να το συζητάς».

3.3. Η σχεσιακή/διυποκειμενική συγκρότηση του σκοπού της συνεργασίας και η διείσδυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της συνεργασίας στις σχολικές τάξεις

Το «κοινό αφηγηματικό κεφάλαιο» (Goodson, 2019: 140) που προέκυψε ανάμεσα στην κοινότητα και τους μαθητές δεν ανέδειξε μόνο τον πλούτο και την αναπτυξιακή προοπτική του ΠΣ το οποίο τελικά εφαρμόστηκε (ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019), αλλά και κάποια χαρακτηριστικά της συνεργασίας με εμφανή τη δυναμική του μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου: την παραλληλία ανάμεσα στις διαδικασίες αλληλεπίδρασης στις κοινότητες των εκπαιδευτικών και των τάξεων, τις κοινές ηθικές τους ποιότητες (εμπιστοσύνη και επικοινωνιακή ηθική) και την μετα-θετικιστική αντίληψη της γνώσης και του νοήματος ως διαλογικά συγκροτούμενων. Με μια γενικότερη διατύπωση, η κοινή αποτίμηση της εμπειρίας από τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών και της ομάδας των μαθητών ανέδειξε τη συνάφεια ανάμεσα σ' αυτό που κατακτούν οι εκπαιδευτικοί σε μια κοινότητα που

τους τροφοδοτεί και σ' αυτό που θέλουν να δημιουργήσουν στις τάξεις (Frydaki, 2011· Laviè, 2006· Sarason, 1990).

Το εύρημα αυτό επαναπλαισιώνει τον «κοινωνική» οπτική του Wenger, εμβολιάζοντάς την με στοιχεία των διαλογικών προσεγγίσεων, κατά τις οποίες η σκέψη αλλά και το «εγώ» συγκροτούνται και νοηματοδοτούνται μέσα από την ύπαρξη του άλλου, σχεσιακά και διυποκειμενικά (Gergen, 2021· Bakhtin, 1986). Οι «επισωρεύσεις νοήματος πάνω στο νόημα, φωνής πάνω στη φωνή, η ενίσχυση μέσω της ένωσης (αλλά χωρίς ταύτιση)» (Μπαχτίν, 2014: 174) παράγουν νέες σημασίες, πολύπλευρες ερμηνείες, ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας, αλλά και μια ηθική και πολιτική στάση που διαποτίζεται από έναν συνειδητοποιημένο τρόπο να συνυπάρχεις ελεύθερα και μαζί συνδεδεμένα.

Η μετατόπιση από τον σκοπό ή/και το όραμα μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών στο πώς αυτά οικοδομούνται μέσα στις κοινότητες συνδέει το σχετικό πεδίο έρευνας με διαφορετικού τύπου ερωτήματα όπως: Τι τύπο εκπαιδευτικών θέλουμε να διαμορφώσουμε στις κοινότητες μάθησης; Τι τύπο εγγράμματων ταυτοτήτων και πολιτικών υποκειμένων θέλει να διαμορφώσει το σχολείο; Πώς η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι ποιότητές της μπορεί να μεταγγιστεί σε συνεργασία των μαθητών με αντίστοιχες ποιότητες; Ένας τέτοιος θεωρητικός και ερευνητικός προσανατολισμός θα μπορούσε να μας δείξει πολύ περισσότερα για τις πτυχές και τα όρια της μετασχηματιστικής δυναμικής των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ayers, W. (2004). *Teaching Toward Freedom: Moral Commitment and Ethical Action in the Classroom*, Boston, Beacon Press.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*, Austin, University of Texas Press.

Bazeley P. (2013). *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). "Communities of practice: Connecting what we know with what we do", *Exceptional Children,* 69, No.3, pp. 263-277.

DuFour, R. (2004). "What is a 'Professional Learning Community"? *Educational Leadership,* 61, No.8, pp. 6 [electronic version].

European Union & OECD (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based*

on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS), Education and Culture DG and OECD.

Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). "Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers", *European Journal of Teacher Education,* 37, No.1, pp. 91-105.

Frydaki, E. (2011). "Fostering humanity through interpretive dialogue in teacher communities", in Veugelers, W. (ed.*), Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity,* Rotterdam, Sense Publishers, pp. 163-179.

Gergen, K. J. (2021 [2009]). *Η σχεσιακή ύπαρξη. Πέρα από τον εαυτό και την κοινότητα* (μτφρ. Γ. Καλομοίρης), Φ. Ίσαρη & Ο. Κωνσταντίνου (Επιμ.), Αθήνα, Πεδίο.

Goodson, I. (2019). *Η Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος και της Εκπαίδευσης. Διερευνώντας τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Σ. Φιλίππου, Λ. Κληρίδης), Αθήνα, Gutenberg.

Guba, E.G., Lincoln Y.S. (1994). "Competing paradigms in qualitative research", in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *Handbook of qualitative research,* Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 105-117.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*, New York, Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (2007). Series Editors Preface, in Stoll, L. & Seashore Louis, K. (eds.), *Professional Learning communities, divergence, depth and dilemmas*, Maidenhead, UK, McGraw Hill Education, Open University Press, pp. xviixx.

Huberman. M. (1995 [1992]). "Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα" (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), στο Hargreaves, A. & Fullan, M.G., (eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών,* Αθήνα, Πατάκης, σσ. 193-223.

Huffman, J. & Jacobson, A. (2003). "Perceptions of professional learning communities", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice,* 6, No.3, pp. 239-250. DOI: 10.1080/1360312022000017480

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). "How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement", *Teachers College Record,* 114, No.10, pp. 1-39.

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). "How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning", *Teaching and Teacher Education,* 26, No.3, pp. 389-398.

Lieberman, A. (ed.) (1995). *The work of restructuring schools: building from the ground up*, New York, Teachers College Press.

Luyten, H. & Bazo, M. (2019). "Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centered teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education", *Studies in Educational Evaluation,* 60, pp. 14-31.

Morse J. (2018). "Reframing Rigor in Qualitative Inquiry", in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th edition)*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 796-817.

Μπαχτίν, Μ. (2014 [1986]). *Δοκίμια Ποιητικής* (μτφρ. Γ. Πινακούλας), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ντελλής, Α., Παπαγεωργάκης, Δ., Ραυτοπούλου, Α., Φρυδάκη, Ε. (2019). «Αναπτύσσοντας διαλογικά και αναστοχαστικά ένα ΠΣ με κέντρο τον ερμηνευτικό διάλογο», στο *3ο Συμπόσιο για έρευνα δράση: Η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ακαδημαϊκό, θεσμικό πλαίσιο & εκπαιδευτική πράξη σε έναν αλληλεπιδραστικό προσανατολισμό*, συνδιοργάνωση ΙΕΠ, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ, ΦΚΣ – ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ-ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, Αθήνα: 29-30/6 2019/ υπό δημοσίευση στο Action Researcher in Education.

Onstein, A., & Levine, D. (2008). *Foundations of education (10η έκδοση)*, Boston, New York, Houghton Mifflin Company.

Παπαγεωργάκης, Δ. & Φρυδάκη, Ε. (2018). «Αναγνωστικές πρακτικές στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα», στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία,* Αθήνα, Gutenberg, σσ. 367-378.

Reeves, P. M., Hung Pun, W., Sun Chung, K. (2017). "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", *Teaching and Teacher Education,* 67, pp. 227-236.

Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform: Can we change course before it's too late?*, San Francisco, Jossey-Bass.

Smith, G. (2009). If teams are so good. Science teachers' conceptions of teams and teamwork. Queensland University of Technology. Doctoral dissertation http://eprints.qut.edu.au/31734/1/Gregory_Smith_Thesis.pdf.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (Professional learning)*, Maidenhead, McGraw-Hill/Open University Press.

Swanson, C., Earl Rinehart, K., & Mills, J. (2018). "Focusing on teachers as learners in professional learning communities", *Teachers and Curriculum,* 18, No.1, pp. 1-5.

Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). "Professional learning communities, leadership, and student learning", *Research in Middle Level Education Online,* 28, No.1, pp. 1-15.

Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και βιογραφίες. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες της ζωής τους – Το αναλυτικό πρόγραμμα ως αυτοβιογραφικό κείμενο*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσιώλης Γ. (2018). «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο Ζαϊμάκης,

Γ. (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας, σσ. 97-125.

ΥΠΕΘ/ΙΕΠ (2019). «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου», ΦΕΚ 4911/ 31 Δεκεμβρίου 2019.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., Kyndt, E. (2017). "Teacher communities as a context for professional development: A systematic review". *Teaching and Teacher Education,* 61, pp. 47-59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning". *Teaching and Teacher Education,* 24, 80-91.

Wenger, E. (2009 [1998]). A social theory of learning, in Illeris, K. (ed.), *Contemporary theories of learning,* Oxford, UK, Routledge, σσ. 209-218.

Westheimer, J. (2008). "Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education", in Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, J. (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Lanham, MD, Rowman, Reston, VA, Association of Teacher Educators, pp. 756-782

Willig C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία* (μτφρ. Έ. Αυγήτα), Αθήνα, Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. & Παπαγεωργάκης, Δ. (2022). *Διαλογικότητα και Λογοτεχνική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Κριτική.

Redefining the transformative dynamics of teacher learning communities

Evaggelia Frydaki

Abstract

Professional learning communities are proposed as ideal places for professional development and improvement of the educational work. In the relevant academic discourses a distinction emerges between: a) the discourses that link collaboration with school efficiency and the improvement of student performance, and b) those that describe collaboration as a shared dynamic of shaping a school, where classes will also transform into learning communities. Research, today, focuses more on professional learning communities as organizational schemes of teachers' professional learning, but lags behind in highlighting the characteristics of their collaboration that make it more beneficial - in relation to its purpose.

The purpose of this paper is to review the field, highlight the open-ended issues and then present a "case study", which redefines theoretical and research considerations.

Although research mainly shows that strong learning communities are significant factors in the improvement of teaching and pedagogical reforms, they seldom reveal the impact of teachers' collaboration in students' learning, apart from general ascertainments that, since teaching is being improved, so does the quality of learning (Luyten and Bazo 2019· Reeves et al. 2017).

At the same time, there are findings about the negative consequences of collaboration. Especially when it is centrally planned –with top-down processes– and characterized by standardized procedures, by constant demand for accountability, and by treating teachers as "means" for students to learn and improve their skills, it can bring the opposite effect: it can undermine teachers' desire and capacity for growth (Swanson et al. 2018· Levine and Marcus 2010· Westheimer 2008· Huberman 1995).

Two crucial points to ponder:

i) Does the multiplicity of definitions of collaboration, the concealment of the assumptions that underpin it as well as the purpose it serves, make it difficult to understand and evaluate the mechanisms that make it effective? For example, it is important to determine whether the development of students, at which teachers' collaboration aims, is defined as the improvement of their performance or as the overall empowerment of their subjectivity (Frydaki 2011).

ii) Is the knowledge that teachers acquire through their collaboration in line with that which they use in classrooms? If, i.e., they learn to think critically and question their practices, do they seek to teach their students to think critically and question as well? And if so, what is the result?

The initial distinction between the meaning of collaboration in terms of effectiveness and of the transformative dynamics of the school, which recurs in current research (Reeves et al. 2017· Laviè 2006) reminds us that it is difficult to evaluate the results of collaboration, regardless of the educational purposes it explicitly or implicitly works for.

On this basis, we present a "case study" which illuminates some conditions under which a learning community emerges as a place of professional development and dynamic transformation of the educational work.

The "case study" highlights the qualitative features of teacher collaboration in a learning community, which started as a working group for the development of a Curriculum and was transformed into a learning community with a corresponding imprint in the educational work. According to the members' reflective assessment, this result stemmed from teachers' free and dialogic formation of a common understanding of what constitutes improved teaching and how it relates to their own professional development. The learning community was formed not because the members of the work group worked together for hours and exchanged views; but because they co-constructed a shared understanding of the purpose of their work, and showed maximum openness to the other voices, to the point that they transformed their own. Due to this shared perception, the qualitative characteristics of their cooperation were transferred to their classrooms and transformed them into learning communities.

Keywords: *learning communities, teachers' collaboration, qualitative features, case study*

Διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του πυρηνικού αναστοχασμού

Μαρία Μαμούρα*

Περίληψη

Η αναστοχαστική πρακτική ορίζεται και ως η ικανότητα να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί πάνω στη δράση τους, προκειμένου να ανιχνεύουν τα αδύναμα και τα δυνατά σημεία τους, αναθεωρώντας την σχέση θεωρίας και πράξης, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους. Μία προσέγγιση στην αναστοχαστική πρακτική, αυτή του «πυρηνικού αναστοχασμού», βασίζεται στις ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως θεμελίων του αναστοχασμού, συνδέοντας ισόρροπα επαγγελματικές και προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνώνται άτυπες προσωπικές θεωρίες φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ) για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, και η ενδεχόμενη τροποποίησή τους, όπως αποτυπώνεται στον αναστοχασμό τους μετά το πέρας της διδακτικής άσκησης. Η διερεύνηση έγινε με εργαλείο το μοντέλο του πυρηνικού αναστοχασμού (Korthagen).

Οι ποικίλες «ανταλλαγές» επέτρεψαν στους φοιτητές σε αξιοσημείωτο βαθμό να συλλογιστούν για τη στάση τους απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, για τις ιδέες τους, τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Άρχισαν να ερμηνεύουν την πρακτική τους γνώση με θεωρητικούς όρους και να διευρύνουν την κατανόηση της έννοιας της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών, αποκτώντας σταδιακά επίγνωση της αποστολής τους.

Λέξεις-κλειδιά: *πυρηνικός αναστοχασμός, διδακτική άσκηση, εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*

* Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός, που επανέρχεται ως ζητούμενο τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, έχει προσεγγιστεί ερευνητικά από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές της εκπαίδευσης. Η αναστοχαστική πρακτική ορίζεται (μεταξύ πολλών νοηματοδοτήσεων και προσεγγίσεων) ως η ικανότητα να στοχάζεται ο εκπαιδευτικός πάνω στη δράση του, ώστε να εντάσσεται σε μια διαδικασία δυναμικής μάθησης (Zwart, Korthagen & Attema-Noordewier, 2015), και να κατανοεί βαθύτερα την ουσία μιας διδακτικής εμπειρίας αλλά και τον δικό του ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, η (ανα)στοχαστική πρακτική φαίνεται να είναι καρποφόρα για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ανίχνευση τόσο των αδύναμων όσο και των δυνατών σημείων τους για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart, 2013)· η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να συντελέσει σε μια ουσιαστική αναθεώρηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016). Πρόσφατα (Korthagen, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005), μια νέα προσέγγιση στην αναστοχαστική πρακτική, αυτή του πυρηνικού αναστοχασμού (core reflection), έχει αρχίσει να αποκτά δυναμική στο πεδίο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στις σημαντικές ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως θεμελίων του αναστοχασμού, συνδέοντας ισόρροπα τις επαγγελματικές και προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Korthagen & Nuijten, 2017).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο πυρηνικός αναστοχασμός ξεκίνησε με την παρατήρηση ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα, συνήθως τείνουν να επικεντρώνονται στην εύρεση μιας «γρήγορης λύσης» (π.χ. μια γρήγορη λύση για την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος) αντί να φωτίζουν υποκείμενα ζητήματα και πτυχές που ορίζουν το ανακύπτον πρόβλημα (Korthagen, 2014). Ωστόσο, η μονόπλευρη εστίαση στη γνώση και την ορθολογική σκέψη για την εξεύρεση λύσεων για το πρόβλημα αυτό προφανώς δεν αρκεί, καθώς πάντα απρόβλεπτες πτυχές της μάθησης και της διδασκαλίας έρχονται στο προσκήνιο (βλ. Ruit et al., 2019; Zwart et al., 2015).

Αν, λοιπόν, η εύρεση μιας γρήγορης λύσης μπορεί θεωρητικά να είναι ένα αποτελεσματικό βραχυπρόθεσμο μέτρο, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος

η επαγγελματική ανάπτυξη κάποιου να μείνει τελικά στάσιμη (Korthagen, 2016). Προκειμένου να καταλήξουμε σε νέες σκέψεις και συμπεριφορές, ένας βαθύτερος τύπος αναστοχασμού που έχει ονομαστεί πυρηνικός έρχεται να καλύψει κάποια από τα κενά και τους προβληματισμούς που μόλις αναφέρθηκαν (Korthagen, 2014, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005, 2010). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται πια και με τον αναστοχασμό του σχετικά με τις εσωτερικές δυνατότητές του αλλά και με την υπέρβαση των εσωτερικών του εμποδίων. Αυτό μπορεί να γίνει πράξη μέσα από ένα μοντέλο εποπτείας κυκλικής φάσης, υπό την καθοδήγηση και την καθοδήγηση ενός έμπειρου επόπτη σε συνεδρίες πρακτικής άσκησης (Korthagen, 2014, 2016, 2017).

Η προηγούμενη συλλογιστική τέμνεται σε μεγάλο βαθμό με τη διάκριση των Mansvelder-Longayroux et al., (2007) μεταξύ του αναστοχασμού που είναι προσανατολισμένος στη δράση (action-oriented reflection) και του αναστοχασμού που είναι προσανατολισμένος στο νόημα (meaning-oriented reflection). Ενώ ο προσανατολισμένος στη δράση αναστοχασμός εστιάζει κυρίως στο τι πρέπει να γίνει και τι λειτουργεί (πρόκειται για μια πιο επιφανειακή προσέγγιση ενός προβλήματος), ο αναστοχασμός με προσανατολισμό στο νόημα στοχεύει σε μια βαθύτερη εστίαση στο πρόβλημα και σε μια βαθύτερη κατανόηση του γιατί οι καταστάσεις εξελίσσονται όπως εξελίσσονται· βοηθά, έτσι, τους εκπαιδευτικούς να προχωρούν σε επαγγελματικές κρίσεις όταν έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι γεμάτο διλήμματα και παράδοξα (Palmer, 1998), και δεν υπάρχει ποτέ μια μοναδική καλύτερη αντίδραση σε μια δύσκολη κατάσταση που μπορεί να ανακύψει στην τάξη (π.χ. εύρεση νέας στρατηγικής που να ταιριάζει στους μαθητές, σε σχέση και με τα δικά μου χαρακτηριστικά, λ.χ. *«Ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς μου, τα συναισθήματα αλλά και οι ανάγκες, οι δικές μου και των μαθητών, που καθορίζουν τη διδασκαλία μου;»*). Σε εμπειρικές μελέτες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο πεδίο, οι Hoekstra et al. (2009) διαπίστωσαν ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι πεποιθήσεις άλλαξαν κατά τη διάρκεια ενός έτους ήταν κατά κύριο λόγο εκείνοι που ασχολήθηκαν με αναστοχαστικές πρακτικές προσανατολισμένες στο νόημα και όχι στην δράση.

Ενώ, λοιπόν, ο αναστοχασμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως ένας συστηματικός τρόπος βελτίωσης της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού, ο πυρηνικός αναστοχασμός περιλαμβάνει (επιπλέον) την αμφισβήτηση και τον επαναπροσδιορισμό των βαθύτερων επιπέδων λειτουργίας του, όπως η ταυτότητα και η αποστολή. Έτσι, στοχεύει σε πιο ανθεκτικές αλλαγές, σε

σύγκριση με τον απλό αναστοχασμό, δίνοντας έμφαση όχι μόνον στις γνωστικές διαδικασίες αλλά και στην συναισθηματική διάσταση του τρόπου που κάποιος αναστοχάζεται. Η μεγαλύτερη επαφή με τα 'συναισθήματά' μας, υποστηρίζει η Moore (2003), βοηθά τόσο να διευρύνουμε τις προοπτικές μας όσο και να γίνουμε όχι απλώς 'καλύτεροι', αλλά και πιο χαρούμενοι και ολοκληρωμένοι στη δουλειά μας. Απόψεις όπως αυτές μπορούν να διευρύνουν την έννοια και το περιεχόμενο του αναστοχασμού, από μια απλή γνωστική διαδικασία σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει ολόκληρο το άτομο· δεν πρόκειται πια για μια εξέταση της πρακτικής, αλλά για μια εξέταση του εαυτού.

Με βάση τα προηγούμενα, ο Korthagen (2004) προχώρησε στην ανάπτυξη του «*μοντέλου του κρεμμυδιού*» (onion model), το οποίο εξετάζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά επίπεδα, όμοια με τα στρώματα ενός κρεμμυδιού. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τον ρόλο της ταυτότητας ως βάσης για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η καρδιά του μοντέλου αποτελείται από βασικές (πυρηνικές) ιδιότητες, που είναι τα προσωπικά δυνατά σημεία ενός ατόμου, όπως η δημιουργικότητα, το θάρρος, η ευγένεια κλπ.

Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τις βασικές ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως το θεμέλιο του αναστοχασμού και συνδέει τις επαγγελματικές με τις προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Korthagen & Nuijten, 2017). Επεκτείνοντας την παλαιότερη προσέγγιση του Korthagen για την αναστοχαστική πρακτική, η προσέγγιση αυτή αποκαλύπτει σταδιακά διάφορα επίπεδα δομημένου αναστοχασμού, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο και το βάθος του αναστοχασμού (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021). Το μοντέλο του κρεμμυδιού αναπαρίσταται σε 6 διαδοχικές στρώσεις:

Πιο συγκεκριμένα:
Το *περιβάλλον (environment)* αναφέρεται στο περικείμενο και το περιβάλλον στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός (οι μαθητές, η ίδια την τάξη ως ξεχωριστή οντότητα, η ευρύτερη σχολική κουλτούρα, με το σύνολο των σιωπηρών ή ρητών κανονισμών του σχολείου κλπ.). Η *συμπεριφορά (behavior)* αντιπροσωπεύει διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, πάντα σε συνάρτηση με αυτό που συμβαίνει στο πρώτο επίπεδο. Οι *ικανότητες (competencies)* σχετίζονται με τις γνώσεις, την ικανότητα και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (δηλαδή με τους τομείς στους οποίους οι

εκπαιδευτικοί είναι ικανοί). Οι *πεποιθήσεις (beliefs)* τέμνονται σε σημαντικό βαθμό (έως και ταυτίζονται) με την προσωπική πρακτική γνώση (personal practical theory) ή θεωρία των εκπαιδευτικών. Εδώ γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις και τις παραδοχές των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Αυτές οι παραδοχές είναι συνήθως ανομολόγητες και συνήθως ασυνείδητες. Η *ταυτότητα (identity)* έχει να κάνει με τον αυτό-προσδιορισμό των εκπαιδευτικών, την αυτο-αντίληψη και το νοητικό τους πλαίσιο (frame of mind) και τους «επαγγελματικούς χαρακτήρες» που θεωρούν ότι κατέχουν, δηλαδή το πώς βλέπουν και εννοιολογούν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τέλος, η *αποστολή (mission)* αφορά την εννοιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των αξιών και των ιδανικών για το επάγγελμά τους ή τον προσδιορισμό της πηγής έμπνευσής τους και την σημασία που δίνουν στο επάγγελμά τους. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται, επίσης, ως «διαπροσωπικό» (transpersonal), επειδή οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την επίγνωσή τους αναφορικά με την ύπαρξή τους στον κόσμο, σε σχέση με έναν ευρύτερο κοινωνικό σκοπό που θεωρούν ότι πρέπει να εκπληρώσουν (Korthagen & Vasalos, 2005:53), με το πώς θέλουν να κάνουν τη δουλειά τους, με το τι θεωρούν ως 'προσωπικό τους κάλεσμα' στον κόσμο (π.χ. γιατί κάποιος αποφάσισε να γίνει εκπαιδευτικός, πώς, δηλαδή, 'βλέπει την αποστολή του στον κόσμο', ποιο είναι το όραμά του και τα παιδαγωγικά του ιδεώδη, μέσα από αυτή του την επιλογή, μέσα από την συμμετοχή του σε κοινότητες με νόημα κλπ.)

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα –εν εξελίξει– έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι άτυπες προσωπικές θεωρίες 12 φοιτητών/-τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ) για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών και η ενδεχόμενη αλλαγή αυτών των άτυπων αυτών θεωριών, όπως αυτή αποτυπώνεται στον αναστοχασμό τους, μετά το πέρας της διδακτικής τους άσκησης (διάρκειας 2 εξαμήνων)[1]. Βάση για την διερεύνηση αυτή ήταν το μοντέλο του πυρηνικού αναστοχασμού του Korthagen.

Με βάση τα προηγούμενα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

α/ Ποιες βασικές πτυχές της προσωπικής θεωρίας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιήθηκαν/μετασχηματίστηκαν μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (με βάση το μοντέλο του κρεμμυδιού);

β/ Ποιοι παράγοντες φαίνεται να ενίσχυσαν την διαδικασία του αναστοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και να οδήγησαν σε μετασχηματισμούς που συνιστούν και μια πρώτη οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

3. Μεθοδολογία έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός εργαλείων συλλογής ποιοτικών δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων πριν και μετά τη Διδακτική Άσκηση, σημειώσεις πεδίου (από καταγεγραμμένες συζητήσεις στο αμφιθέατρο) και αναστοχαστικά δοκίμια/ ημερολόγια των φοιτητών/ εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Μέσω της χρησιμοποίησης συνδυασμού εργαλείων συλλογής δεδομένων (τριγωνοποίηση) εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Riazi, 2017). Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Clarke & Braun, 2014).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις μεταγραφές των συνεντεύξεων, τις σημειώσεις πεδίου και τα αναστοχαστικά δοκίμια αναλύθηκαν σχολαστικά, προκειμένου να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα θέματα. Η ερευνήτρια (που ήταν και καθηγήτρια του πανεπιστημιακού μαθήματος) και ένας συνάδελφος στο ίδιο πεδίο ανέλυσαν τα δεδομένα ανεξάρτητα, ώστε να εντοπίσουν και να εξαγάγουν τα επαναλαμβανόμενα θέματα. Ακολούθησε σύγκριση των θεμάτων, προκειμένου να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις που προέκυψαν από την ανάλυση. Τα προσδιοριζόμενα θέματα φάνηκε να αποκλίνουν σε πολύ λίγα σημεία, τα οποία και αποτέλεσαν αντικείμενο περαιτέρω διαπραγμάτευσης μέχρι να επιτευχθεί –κατά το δυνατόν– πλήρης συμφωνία.

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, προκειμένου να συλλεχθούν περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορίες, που θα επέτρεπαν μελέτη σε βάθος (Patton, 2002:230). Έτσι, επελέγησαν περιπτώσεις προπτυχιακών φοιτητών/-τριών με τα εξής χαρακτηριστικά: α/ παρακολούθησαν το σύνολο των δύο εξαμηνιαίων μαθημάτων της Διδακτικής Άσκησης (Α΄ & Β΄), β/ συμμετείχαν με ιδιαίτερα ενεργητικό τρόπο, γ/ έδειξαν να κατανοούν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό διαστάσεις της έννοιας του αναστοχασμού, και δ/ αυτόν τον αναστοχασμό μπόρεσαν να τον αποτυπώσουν τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό τους λόγο.

4. Αποτελέσματα

4.1. Πτυχές της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που φαίνεται να μετασχηματίστηκαν μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού με βάση το μοντέλο του κρεμμυδιού

Στην κατηγορία αυτή εντοπίστηκαν συνολικά 21 αναφορές, οι οποίες χωρίστηκαν σε επιμέρους 3 μεγάλες υποκατηγορίες:

4.1.1. *Η στροφή από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 7 αναφορές φοιτητών/-τριών. Ακολουθεί χαρακτηριστικό παράδειγμα λόγου (από στοιχεία προφορικής συνέντευξης και γραπτού αναστοχαστικού δοκιμίου):

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: Η φοιτήτρια φαίνεται να επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό, να είναι προσανατολισμένη στο περιεχόμενο, και σε όσα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει προσχεδιάσει:

«*Είναι καθήκον μου να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να περάσουν τις εξετάσεις. Δίνω μεγάλη έμφαση στους στόχους και φροντίζω να διδάξω διεξοδικά την ύλη. Κατά την προετοιμασία μιας παρουσίασης... ξέρω ακριβώς τι θέλω να περάσω στους μαθητές, φτιάχνω ένα οργανωμένο σχέδιο μαθήματος. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να αποφασίσουν τι θα κρατήσουν: τους ενημερώνω εγώ*» (Φ4). Στο απόσπασμα είναι εμφανής η έμφαση της φοιτήτριας στο επίπεδο των προσωπικών της *ικανοτήτων* και της *συμπεριφοράς* της. Δεν υπάρχει στον λόγο της κάποια αναφορά σε στοχασμό πάνω σε κάποια αντίληψή της, πόσο μάλλον σε στοιχεία της ταυτότητας που νιώθει να έχει.

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: παρατηρείται μια στροφή στους μαθητές και τη μάθησή τους, με ταυτόχρονη συνειδητοποίηση κάποιων πυρηνικών ποιοτήτων της (*εμπιστοσύνη* στους μαθητές, συνείδηση *ευθύνης*):

«*Προκαλώ πια τους μαθητές να σκεφτούν κάτι μόνοι τους… χρησιμοποιώντας τη συνομιλία, δημιουργώ ευκαιρίες για να προσελκύσω το ενδιαφέρον τους. Επιλέγω παραδείγματα και ερωτήσεις για να μεγιστοποιηθεί αυτή η δέσμευση στη συμμετοχή και, όπου μπορώ, να φέρνω στο φως προκαταλήψεις των μαθητών που διέκρινα στην πορεία. Η εμπειρία της διδασκαλίας τώρα*

μοιάζει περισσότερο με έναν καλό μουσικό, που οργανώνει αλλά και αλληλεπιδρά πια με τους συνεργάτες του, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν. Νιώθω σαν να άρχισα να τους ακούω πιο πολύ, πριν δεν το έκανα…». Εδώ αρχίζει σταδιακά να αναδύεται συνειδητά μια πρώτη αίσθηση της *ταυτότητάς* της (παραμένει σε κάποιο βαθμό κύριος οργανωτής αλλά προσθέτει και έναν άλλο ρόλο, του εκπαιδευτικού που αλληλεπιδρά, που ακούει).

4.1.2. *Η μετατόπιση του βάρους από την δοκιμή νέων τεχνικών προς τη δημιουργία νέων ερωτημάτων*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 8 αναφορές φοιτητών/-τριών. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παράδειγμα του αναστοχαστικού λόγου φοιτήτριας που ακολουθεί:

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*Κατά τις σπουδές μου μάθαινα νέα πράγματα πάνω σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν στη φαρέτρα τους μεθόδους και τεχνικές.. στην πρώτη μου διδασκαλία αυτό δεν πέτυχε· στην επίλυση προβλήματος στην ιστορία ένιωσα ότι οδηγούσα τους μαθητές στο συμπέρασμα που εγώ ήθελα να φτάσουν […] Στις συζητήσεις στο αμφιθέατρο άρχισα να συνειδητοποιώ κάτι που φαινόταν μεν απλό, αλλά τελικά ήταν δύσκολο: ότι η εφαρμογή απλώς νέων τεχνικών δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός. Σημασία έχει το να έχουμε απαντήσει μέσα μας γιατί επιλέγουμε να κάνουμε κάτι, με ποιο σκοπό […]*» (Φ7)

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*[…] στη δεύτερη διδασκαλία μου πρόσεχα πώς συνεργάζονταν οι μαθητές. Τους παρότρυνα να ακούει ο ένας τον άλλο. Στο τέλος είπαν ότι ακούστηκαν ενδιαφέροντα πράγματα από τους συμμαθητές τους. Τότε κατάλαβα γιατί έχει σημασία να ξέρουμε γιατί κάνουμε κάτι, χάρηκα πραγματικά*».

Ο λόγος της καταδεικνύει μια σημαντική μετατόπιση από τη *συμπεριφορά* (τι κάνω), τις *ικανότητες* (τι μπορώ να κάνω), και τις *πεποιθήσεις* (την αρχική πρακτική της γνώση) προς στοιχεία της *ταυτότητας* και κυρίως της *αποστολής*: στην μετατόπισή της αυτή η φοιτήτρια περνά σταδιακά στην συνειδητοποίηση ότι αυτό που έχει πραγματικά σημασία στη διαδικασία της διδασκαλίας δεν είναι το τι και το πώς αλλά το γιατί, είναι ο λόγος για μια απόφαση και μια πράξη, ο σκοπός της εκπαιδευτικής πράξης.

4.1.3. *Μετατόπιση προς άλλο επιστημολογικό παράδειγμα*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 7 αναφορές φοιτητών/-τριών. Στις αναφορές αυτές διακρίνει κάποιος, άλλοτε σε μεγαλύτερο και πιο συνειδητό βαθμό και άλλοτε σε μικρότερο, την μετατόπιση από μια ισχυρή παραδοχή της ύπαρξης μιας αλήθειας για τον κόσμο, τα πράγματα, τη γνώση (μέσα από πειθαρχία, στοχοθεσία, κατευθυντικότητα, ορθολογική αντιμετώπιση) προς μια παραδοχή ύπαρξης ελευθερίας, κατασκευής της γνώσης, πολυπρισματικότητας μέσα από ανοιχτές διαδικασίες διαλόγου. Διαφωτιστικό το παράδειγμα που ακολουθεί:

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*Στη ΔΑ ανακάλυψα ότι πίστευα πως όλα έχουν μια εξήγηση, ότι τα κείμενα έχουν μια ερμηνεία, ένα 'μήνυμα', ότι η ιστορία είναι μία και αληθινή. Πίστευα στο σωστό και το λάθος. Αρχικά στη διδασκαλία μου ήμουν αρκετά κατευθυντικός, οδηγούσα τους μαθητές σε μία 'ορθολογική' αντιμετώπιση. Αρκετά αργότερα κατάλαβα ότι έχασα και γω ο ίδιος την εστίασή μου, θα έλεγα ότι έχασα και τους ίδιους τους μαθητές μου. Ούτε εγώ το χάρηκα τελικά, ούτε εκείνοι. Σαν να μην τους είχα εμπιστοσύνη[…] Μετά κατάλαβα, μέσα και από συζητήσεις με συμφοιτητές μου στο μάθημα, ότι τα πράγματα δεν είναι άσπρα ή μαύρα, είναι απαραίτητος ο διάλογος, η ελευθερία να το κάνει κάποιος αυτό, η δυνατότητα να σκέφτεται […]*» (Φ9)

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: *«στην επόμενη διδασκαλία μου αυτό το άλλαξα σε κάποιο βαθμό. Έδωσα βήμα λόγου και σκέψης, προσπάθησα να διασταυρώνω απόψεις μαθητών, και είδα με έκπληξή μου ότι είχα μέσα μου ευελιξία αλλά και ανοιχτότητα! […] Συνειδητοποίησα ότι μπορούσα να δείξω εμπιστοσύνη στους άλλους, είχα δυνατά σημεία που δεν τα γνώριζα..*».

Εδώ ο φοιτητής φαίνεται να περνά από το επίπεδο των *ικανοτήτων* και των *πεποιθήσεων* και ακουμπά στο επίπεδο της *αποστολής*, καθώς δείχνει να αυξάνει την επίγνωσή του αναφορικά με την ύπαρξή του στον κόσμο, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τη δουλειά του. Αξιοσημείωτο είναι το ότι αναδεικνύονται, ταυτόχρονα, κάποιες ιδιαίτερες *πυρηνικές ποιότητές* του (ανοιχτότητα, ευελιξία, εμπιστοσύνη), που μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας πιο συνειδητής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

4.2. Παράγοντες που φαίνεται να ενίσχυσαν την διαδικασία του αναστοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

Στην κατηγορία αυτή εντοπίστηκαν συνολικά 12 αναφορές (όλων δηλαδή των συμμετεχόντων στην έρευνα), οι οποίες αναδεικνύουν εμφατικά δύο υποκατηγορίες: τις ανταλλαγές α/ με τον πανεπιστημιακό καθηγητή και β/ με τους συμφοιτητές στο αμφιθέατρο.

4.2.1. *Ενεργητική ακρόαση από τον πανεπιστημιακό καθηγητή και ανάδειξη των δυνατών σημείων των φοιτητών:*

«Η καθηγήτριά μας στις αναστοχαστικές συζητήσεις μας χρησιμοποιούσε τρόπους για να μας ενθαρρύνει, να δυναμώσει τη δυνατότητά μας να αναστοχαζόμαστε πάνω στις διδασκαλίες μας, μας άκουγε, χωρίς να παρεμβαίνει: έκανε αρκετά θετικά σχόλια (π.χ. *η περιγραφή της διδασκαλίας σου είναι πολύ πλούσια και ενδιαφέρουσα*), μας προκαλούσε με ερωτήματα, για να αυξήσει τον προβληματισμό μας (π.χ. *γιατί θεωρείς ότι είναι σημαντικό να μπαίνεις στον κόσμο των μαθητών; Ποιες ενέργειες ένιωσες να κάνεις προς αυτή την κατεύθυνση με την διδασκαλία σου; Ποια νιώθεις ότι είναι τα δυνατά στοιχεία της διδασκαλίας σου; Με ποιον τρόπο το ένιωσες αυτό; Οι υπόλοιποι πώς το ακούτε αυτό που είπε;* κλπ.), ενθάρρυνε τον μεταξύ μας διάλογο (π.χ. *τώρα μου δημιουργήθηκε και μένα ένα ερώτημα, αλλά θα πρότεινα πρώτα να ρωτήσετε εσείς τον Χ πάνω σε ό,τι περιέγραψε ότι έκανε στην διδασκαλία του. Προσπαθήστε στις ερωτήσεις σας να εντάσσετε, αν μπορείτε, και όρους θεωρίας*)» (Φ11). Από το παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύονται στοιχεία της μη κατευθυντικής προσέγγισης στην εποπτεία ασκούμενων εκπαιδευτικών (Hennissen et al., 2008, 175), μερικά από τα οποία είναι η υποβολή ερωτημάτων, η αντίδραση με όρους ενσυναίσθησης, η ενεργητική ακρόαση[2].

4.2.2. *Συζητήσεις και ανταλλαγές στο αμφιθέατρο με τους συμφοιτητές*

Οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές στο αμφιθέατρο φάνηκε ότι βοήθησαν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να προχωρήσουν από τα εξωτερικά επίπεδα του κρεμμυδιού προς τα πιο εσωτερικά, της ταυτότητας και της αποστολής.

Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

«*Στην αρχή ντρεπόμουν να συμμετάσχω στην συζήτηση. Ένιωθα απογοήτευση για πράγματα που έκανα στη διδασκαλία μου. Ακούγοντας κάποιους πιο 'τολμηρούς' συμφοιτητές μου, είδα ότι φόβο και απογοήτευση ένιωθαν και άλλοι, μία σύγχυση ίσως, θα έλεγα. Σταδιακά νιώσαμε εμπιστοσύνη, νιώσαμε ότι είμαστε μέρος ενός πλέγματος που δεν μας απειλούσε. Έτσι, άρχισα και γω να μοιράζομαι μαζί τους κάποιες αστοχίες μου, όπως κάποιες πεποιθήσεις μου και που τώρα ένιωθα να με περιορίζουν. Μαζί με αυτά, όμως, συνειδητοποίησα τις καλές μου προθέσεις, τα δυνατά μου σημεία· συνειδητοποίησα ότι μίλησαν στη διδασκαλία μου μαθητές που τους είχε ξεχάσει η μέντοράς μου, τους φερόμουν με σεβασμό. Μία συμφοιτήτριά μου είπε στο αμφιθέατρο 'παρά την απειρία μας, οι μαθητές μάς χρειάζονται, χρειάζονται το πάθος, την καλή μας διάθεση, τον ενθουσιασμό, που δεν έχουν πολλοί μέντορες…'. Αυτό με ταρακούνησε, γιατί κατάλαβα ότι δεν είναι ωραίο να μένουμε μόνον στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στα σχολεία.. και γιατί είδα ότι αυτό το είχαμε νιώσει όλοι, χωρίς να το συνειδητοποιούμε!* […]» (Φ1)

Εδώ φαίνεται μια πρώτη συνειδητοποίηση των *πυρηνικών ποιοτήτων* (core qualities) του φοιτητή· σαν να σημειώνεται μια πρώτη αλλαγή στον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του, ξεπερνώντας τα εμπόδια που αναμφίβολα υπάρχουν στο επίπεδο του *περιβάλλοντος*. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε, κατά δήλωσή του, η διαλεκτική αλληλεπίδραση των φοιτητών σχετικά με τη δράση τους και τον αναστοχασμό τους. Έτσι, ο φόβος, η σύγχυση για τα εμπόδια, η απογοήτευση δείχνουν να μετασχηματίζονται σε χαρά και ενθουσιασμό, με προϋπόθεση την ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους.

Αλλά και στο επόμενο παράδειγμα λόγου, φαίνεται μια έναρξη μετασχηματισμού στοιχείων της *ταυτότητας* και της αίσθησης της *αποστολής* της φοιτήτριας: «*Στην αρχή νόμιζα ότι η διδασκαλία έχει σκοπό την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Φυσικά και ισχύει αυτό, αλλά αρχικά δεν έβρισκα ιδιαίτερο νόημα. Πίστευα ότι βοηθούμε τους μαθητές μας να είναι καλοί μαθητές και να περάσουν στο Πανεπιστήμιο* (επίπεδο αρχικών πεποιθήσεων, πρώτων πρακτικών θεωριών) […] *Στην πορεία, μέσα από τα μαθήματά μας, και κυρίως από όσα ανταλλάσσαμε εκεί μέσα με συμφοιτητές μας (από τις δικές τους εμπειρίες στη ΔΑ), άρχισα να σκέφτομαι κάτι για πρώτη φορά συνειδητά: η εκπαίδευση σκοπεύει να δημιουργήσει έναν καλύτερο κόσμο* (επίπεδο *ταυτότητας* και *αποστολής*). *Αυτό ίσως είναι το κλειδί. Θέλω πια να είμαι δημιουργική, όχι για να μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές, αλλά για να αυξάνω το ενδιαφέρον τους για τον κόσμο, τον εαυτό τους, τους άλλους* (επίπεδα *συμπεριφοράς*, *ικανότητας*, *αποστολής*) (Φ3)».

5. Συζήτηση

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι ποικίλες «ανταλλαγές» επέτρεψαν στους φοιτητές και στις φοιτήτριες σε αξιοσημείωτο βαθμό να συλλογιστούν πάνω στη στάση τους απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, πάνω στις ιδέες τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Η εφαρμογή του μοντέλου του κρεμμυδιού τούς έδωσε τη δυνατότητα να διατυπώσουν ρητά βασικές τους ιδιότητες και χαρακτηριστικά, μη απόλυτα συνειδητά έως τότε· άρχισαν να συνειδητοποιούν την δική τους γνώση που καθοδηγεί τη δράση (δηλαδή την πρακτική τους γνώση), και το πώς αυτή μπορεί να συνδεθεί με την θεωρία, με την ταυτόχρονη συνειδητοποίηση και των δικών τους θεωρητικών παραδοχών.

Δόθηκε, επίσης, έναυσμα για μια διεύρυνση της κατανόησης της έννοιας της ταυτότητάς τους, περνώντας από την παραδοσιακή της εννοιολόγηση (ο εκπαιδευτικός ως πηγή γνώσης) σε μια εικόνα του εκπαιδευτικού με μια πρώτη επίγνωση της *αποστολής* του. Αυτή η προσέγγιση του αναστοχασμού πιστεύουμε ότι έχει σημαντικές δυνατότητες αλλαγής των παραδοσιακών συνηθειών και πρακτικών στην εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, καθώς βασίζεται όχι μόνο σε αρνητικές αλλά και σε θετικές εμπειρίες, προσφέροντάς τους ένα ασφαλές περιβάλλον να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους και να καλωσορίσουν τις ελλείψεις και τα συναισθήματα ανασφάλειας (Korthagen & Nuijten, 2017) ως αναπόφευκτο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαίωσε και τον βιγκοτσκικό ρόλο των σημαντικών άλλων στην οικοδόμηση μιας αίσθηση ταυτότητας: ο διάλογος μεταξύ ενός ατόμου και σημαντικών άλλων μετασχηματίζεται σε εσωτερικό διάλογο μέσα στο άτομο (Lewis, 2002). Με αυτή τη λογική, οι διαλογικές ανταλλαγές μεταξύ ενός επόπτη και ενός εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην οικοδόμηση στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας του τελευταίου, καθώς μπορεί να ενδυναμωθεί και να δεσμευθεί να αναλάβει την ευθύνη του για τη δική του μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, φάνηκε ότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών μπόρεσε να απλωθεί και στα έξι επίπεδα του μοντέλου του κρεμμυδιού. Οι φοιτητές πέρασαν από τα εξωτερικά στα πιο εσωτερικά επίπεδα, δίνοντας μορφή στην αρχικά ακαθόριστη αίσθηση της αποστολής τους, δείχνοντάς μας ότι παρ' όλους τους περιορισμούς και τις αβεβαιότητες

που πάντα υπάρχουν στον εκπαιδευτικό –και όχι μόνο– κόσμο η πρακτική του πυρηνικού αναστοχασμού μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της οικοδόμησης μιας δυναμικής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

Σημειώσεις

1. Επιδιώξεις των δύο διδακτικών ασκήσεων των φοιτητών/-τριών του ΠαιΤΔΕ:

α/ Οι φοιτητές κατά το Ζ΄ εξάμηνο φοίτησής τους ασκούνται στην παρατήρηση, η οποία προηγείται, και την πραγματοποίηση διδασκαλιών, η οποία ακολουθεί την παρατήρηση, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος συμπληρώνουν τις θεωρητικές τους γνώσεις για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία (με βάση μια γενικότερη στοχαστική και όχι τεχνοκρατική προοπτική) και αναστοχάζονται πάνω στη δική τους διδασκαλία (ενώπιον των συμφοιτητών τους και του πανεπιστημιακού καθηγητή). Κεντρικές επιδιώξεις της Διδακτικής Άσκησης είναι να αναγνωρίζουν και να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την κάθε εκπαιδευτική περίσταση, να αναλύουν τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών των μεντόρων που παρατηρούν (σε μικρές ομάδες), να ελέγχουν τις υποκείμενες παραδοχές τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να διερευνούν την έννοια της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, να αναγνωρίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο του αναστοχασμού του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη ΔΑ.

β/ Οι φοιτητές κατά το Η΄ εξάμηνο φοίτησής τους συνεχίζουν την ΔΑ σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων σε σύγκριση με την ΔΑ Α΄. Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος εμπλουτίζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία με βάση την επιστημονική βιβλιογραφία (μέρος της οποίας γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο αμφιθέατρο), και αναστοχάζονται πάνω στη δική τους διδασκαλία. Κεντρικές επιδιώξεις της ΔΑ Β΄ είναι να επιχειρούν δοκιμαστικές εφαρμογές διδακτικών πρακτικών και μεθόδων και να αναλύουν τα χαρακτηριστικά τους, να ερευνούν την καταλληλότητα θεωρητικών θέσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και των σύστοιχων διδακτικών μεθόδων σε σχέση με το συγκεκριμένο, κάθε φορά, μαθησιακό περιβάλλον, να διερευνούν την έννοια της προσωπικής τους θεωρίας μέσα από την συνειδητοποίηση των πλαισίων αναφοράς τους, να προχωρούν

σε πιο σύνθετα επίπεδα αναστοχασμού (αξιοποιώντας τον αναστοχασμό και τις παρατηρήσεις από την ΔΑ Α΄), και, τέλος, όχι μόνο να κατανοούν αλλά και να μετασχηματίζουν, σε κάποιο βαθμό, τις προσωπικές τους παραδοχές για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

2. Σε αντίθεση με κατευθυντικές προσεγγίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως την αξιολόγηση, την καθοδήγηση, την εκμάθηση στρατηγικών στους ασκούμενους φοιτητές (Hennissen et al., 2008).

Βιβλιογραφία

Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. A. J. & Zwart, R. C. (2013). "Core reflection in primary schools: A new approach to educational innovation", in Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene, W. L. (eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, New York, Routledge, pp. 111-130).

Γιόφτσαλη, Κ. & Πίτσου, Χ. (2021). *Αναστοχαστικές Προσεγγίσεις σε Τυπικά και Εναλλακτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης. Πρακτική άσκηση και αναστοχασμός σε πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών εκπαίδευσης και αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg.

Clarke, V. & Braun, V. (2014). "Thematic analysis", in Teo, T. (ed.), *Encyclopedia of critical psychology*, New York, Springer, pp. 1947-1952.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). "Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues", *Educational Research Review*, 3, No.2, pp. 168-186.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). "Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition", *Teaching and teacher education*, 25, No.5, pp. 663-673.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). "Professional development through reflection in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, *55*, pp. 198-206.

Korthagen, F. A. J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education,* 20, No.1, pp. 77-97.

Korthagen, F. A. J. (2014). "Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth", in Orland-Barak, L. & Craig, C. J. (eds.), *International teacher education: Promising pedagogies*. Bingley, U.K., Emerald, pp. 73-89.

Korthagen, F. A. J. (2016). "Pedagogy of teacher education", in Loughran, J. & Hamilton, M. L. (eds.), *International handbook of teacher education*, Singapore, Springer Science, pp. 311-346.

Korthagen, F. A. J. (2017). "Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0", *Teachers & Teaching: Theory and Practice,* 23, No.4, pp. 387-405.

Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E.E. (2017). "Core reflection approach in teacher education", in Lampert, J. (ed.), *Oxford research encyclopedia of education*, New York, Oxford University Press, pp. 189-206.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development", *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 11, No.1, pp. 47-71.

Korthagen, F. A. J. & Vasalos A. (2010). "Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession", in Lyons, N. (ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry*, Boston, MA: Springer, pp. 529-552.

Lewis, M. D. (2002). "The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self", *Theory & Psychology*, 12, pp. 175-190.

Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). "The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers", *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 47-62.

Moore, R. (2003). "Re-examining the field experiences of pre-service teachers", *Journal of Teacher Education,* 54, No.1, pp. 31-41.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Riazi, A. M. (2017). *Mixed methods research in language teaching and learning*, NY, Equinox Publishing.

Ruit, P., Korthagen, F. & Schoonenboom, J. (2019). "The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing", *Educational and Child Psychology*, 36, No.3, pp. 7-17.

Zwart C. Rosanne, Korthagen A.J. Fred & Attema-Noordewier Saskia (2015). "A strength-based approach to teacher professional development", *Professional Development in Education*, 41, No.3, pp. 579-596.

Pathways to student-teachers' professional development. The role of core reflection

Maria Mamoura

Abstract

Reflection, which has come back as a demand in recent years in the field of teachers' professional development, has been approached in research by many educational theorists and researchers. Reflective practice is defined (among other definitions) as teachers' ability to reflect on their actions, in order to understand more deeply the essence of each teaching experience and to join a process of dynamic learning (Zwart, Korthagen & Attema-Noordewier). More specifically, reflective practice helps teachers to identify their strengths and weaknesses, reviewing the relationship between theory and practice, so as to improve their practice (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart) and thus it can contribute to the substantial revision of the relationship between theory and practice (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen). A recent approach to reflection practice, that of core reflection (Korthagen; Korthagen & Vasalos), has begun to gain momentum in the field of teacher education. This approach is based on the qualities and ideals of teachers as the foundation of reflection, and balances the professional and personal dimensions of their professional development (Korthagen & Nuijten).

In this ongoing qualitative research, an attempt is made to investigate the informal personal theories of student teachers of the Department of Educational Sciences (NKUA) about teaching and their role as teachers, as well as the possible transformation of these informal theories, as reflected in their oral and written reflective essays, after the completion of practicum (which lasted 2 semesters). The research was conducted using the Korthagen's model of core reflection.

The combination of qualitative data (semi-structured interviews of student teachers, discussions during university courses, reflective diaries) ensures the validity and reliability of the research. The analysis of the data was carried out using the method of thematic analysis.

As shown by the data analysis, the various exchanges among teacher students allowed them to reflect on their stance towards the teaching profession, on their ideas about themselves as trainee teachers with their strengths and weaknesses to a remarkable degree. They began to realize their practical knowledge, which until then had been guiding their action, and to interpret it in using theoretical terms. Student teachers were also given the impetus to expand their understanding of the concept of their identity as teachers, moving from a traditional understanding of the teacher as a possessor of knowledge to an image of the teacher, who gradually becomes aware of both their mission and their multiple identities.

Applying the "onion model" enabled them to articulate their core qualities and characteristics, which were not fully conscious up until then; they began to realize their own knowledge that guides action (i.e. their practical knowledge), and how it can be connected to theory, while being simultaneously aware of their own theoretical assumptions.

At the same time, research has also confirmed the Vygotskyan role of significant others in building a sense of identity: the dialogue between an individual and significant others is transformed into an inner dialogue within the individual (Lewis, 2002). In this sense, dialogic exchanges between a supervisor and a student

teacher can have a significant imprint on building elements of the latter's professional identity, as he/she can be empowered and committed to take responsibility for his own learning process.

Finally, it appeared that student teachers' reflection was spread across all six levels of the onion model. Student teachers moved from the outer to the innermost levels, giving shape to their initially undefined sense of mission, showing us that despite all the limitations and uncertainties that always exist in the educational world -and not only- the practice of core reflection can contribute to strengthening self-confidence, self-efficacy and building a dynamic educational identity.

Keywords: *core reflection, practicum, student teachers, teacher's professional development*

Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αξιολόγηση ομοτέχνων: Η συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού

Μαγδαληνή Τσιότσικα*

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η κατάρτιση βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:3) ενώ αποτελούν βασικό μέλημα της πολιτικής συζήτησης για την εκπαίδευση, αφού η ποιότητα αυτή θα πρέπει να ελέγχεται και να βελτιώνεται συνεχώς. Ο πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος –το σχολικό περιβάλλον– δέχεται αλλεπάλληλες αλλαγές, ως μια πολιτική ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της ίδιας της σχολικής μονάδας, δίνοντας τη δυνατότητα σε αυτούς να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το διδακτικό έργο, αφού θεωρούνται ειδήμονες τόσο της σχολικής μονάδας ως μέλη της, όσο και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της (Παπαϊωάννου, 2020:19).

Η διδασκαλία, η κατάρτιση, οι γνώσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών τίθενται στο μικροσκόπιο της κοινωνίας της γνώσης, αναζητώντας την «τέλεια φόρμουλα» του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη ενός πλαισίου ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών αποτελεί καταλύτη για την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο ο επαγγελματισμός τους αναδεικνύ-

* Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

εται σε κεντρικό ζήτημα της ρητορικής και η πολιτική απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται επιτακτική.

Οι εκπαιδευτικοί σε μία νέα σχολική πραγματικότητα πιο απαιτητική από ποτέ, καλούνται να αναπτύξουν ικανότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους και στο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να μεταδώσουν στους μαθητές, στην προετοιμασία τους ως αυριανοί πολίτες. Αυτή η ανάγκη φυσικά προκύπτει από την παραδοχή ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν προέλθει από την αρχική επιστημονική τους κατάρτιση, δεν επαρκούν για την εις αεί επιτέλεση του διδακτικού τους έργου, αφού η γνώση δεν είναι στατική αλλά συνεχώς εξελίσσεται. Οι τυπικές μορφές μάθησης όπως είναι οι επιμορφώσεις, τα σεμινάρια και τα μεταπτυχιακά είναι ευρέως διαδεδομένες και είναι αυτές που αξιολογούνται σε περίπτωση αξιολόγησης, μέσα από τη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης. Εν τούτοις, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, όπου οι άτυπες μορφές μάθησης όπως η εποπτεία, η ανταλλαγή πληροφοριών και η αξιολόγηση ομοτέχνων κυριαρχούν με αποτελεσματικό τρόπο (Zwarta, 2008:984).

Η αξιολόγηση ομοτέχνων, ως μια άτυπη μορφή μάθησης που στόχο έχει τη βελτίωση του διδακτικού έργου, έχει κερδίσει έδαφος ως πρακτική και ως μέθοδος σε πολλές χώρες δεδομένου ότι οι διδάσκοντες ως ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση και όχι μέσω της στείρας γνώσης. Η ετεροπαρατήρηση ως εργαλείο της αξιολόγησης ομοτέχνων, παίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση των διδασκόντων, την ανάπτυξη της συνεργασίας και του αναστοχασμού, ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφού «η παρατήρηση από ομότεχνο μπορεί να είναι ένα αμοιβαίο δώρο μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου και οι δύο κερδίζουν σε «αυτογνωσία, προοπτική, εισαγωγή σε νέες τεχνικές και φρέσκο ενθουσιασμό για την τέχνη τους» (Austin, Sweet, & Overholt, 1991, σ. 216, οπ.αν. Carroll & O'Loughlin, 2014:447).

Η ομότεχνη αξιολόγηση αποτελεί ένα νέο ερευνητικό πεδίο για τα ελληνικά δεδομένα. Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης (2014) σε μία πιλοτική εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2013-2014, αναφέρουν ότι συνεισφέρει, στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διάδοση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έχει

ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων, την ετεροπαρατήρηση και την ανάπτυξη της ικανότητας του αναστοχασμού όπως απορρέει από αυτή τη διαδικασία. Οι ρόλοι που καλούνται να επιτελέσουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί –Τμήματος ένταξης και Παράλληλης στήριξης– μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο φαίνεται πως είναι πολύπλευροι και πολυεπίπεδοι και οι ικανότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει για να ανταποκριθούν σε αυτούς είναι αυξημένες. Μπορούν επομένως οι δεξιότητες όπως αναδύονται από την αξιολόγηση ομοτέχνων να μετατραπούν σε ικανότητες για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τόσο τους ίδιους όσο και τη διδασκαλία τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά;

2. Αξιολόγηση Ομοτέχνων. Όχημα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Ο ρόλος των ειδικών εκπαιδευτικών στο γενικό σχολείο είναι πολυσήμαντος και απαιτητικός. Οι ανάγκες για συνεργασία με ένα ευρύ φάσμα φορέων και η αυτοπραγμάτωσή τους σε ένα περιβάλλον υψηλών απαιτήσεων, δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για αναζήτηση νέων προκλήσεων στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Η γνωστική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί άμεσα με την κουλτούρα της επικαιροποιημένης εκδοχή της, επιτρέποντας τη βιωματική εκδοχή εντός του σχολικού πλαισίου να παραμένει ανενεργή και παραμελημένη.

Η σύγχρονη επαγγελματική κουλτούρα δημιουργείται πλέον μέσα στο σχολικό πλαίσιο και η σχολική μονάδα ανάγεται στην κοιτίδα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα παραδείγματα συνεργατικών επαγγελματικών πρακτικών ενσωματωμένων στο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί η αξιολόγηση ομοτέχνων, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τις δυνατότητες τους και να αναλύσουν την αποτελεσματικότητα των πράξεων τους (Hunzicker, 2011:178). Σύμφωνα με τον Πασιά κ.α. (2012:12) ορίζεται ως «μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (Πασιάς, κ.α., 2012:12).

Η ομότεχνη αξιολόγηση σε μια κοινή αίθουσα παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια «λεωφόρο» τόσο για προσωπική όσο και επαγγελματική επέ-

κταση στους τομείς των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και της διδασκαλίας, της ανάπτυξης και κατάρτισης του προσωπικού, καθώς και της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Farrell, 2005:87). Η γνώση των συνομηλίκων για το αντικείμενο και η κατανόησή τους για τα προβλήματα και τις προκλήσεις σε πραγματικές διδακτικές καταστάσεις, την καθιστούν μια διαδικασία με την οποία η ποιότητα της εργασίας ενός δασκάλου κρίνεται από τους συναδέλφους. (McCarthey & Peterson, 1988:259). Αποτελεί μια μοναδική παιδαγωγική στρατηγική που διευκολύνει την ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων σε σχέση με μελλοντικές επαγγελματικές επιδιώξεις, συμπεριλαμβανομένων, την επίλυση προβλημάτων, τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ομαδική εργασία και τις οργανωτικές δεξιότητες (Cestone et al., 2008:70).

Η αναγκαιότητα της αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέθοδος και ως πρακτική αξιολόγησης, μάθησης και συνεργασίας προκύπτει από μια γενικότερη τάση για διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω μίας πολιτικής ελέγχου και λογοδοσίας τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρουσιάζει έτσι πολλαπλά οφέλη, συμπληρώνοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Arnodah, 2013:636-637), διασφαλίζοντας την ποιότητα και τη βελτίωση της διδασκαλίας, αφού μέσω της παρατήρησης οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους και ανταλάσσουν εξαιρετικό υλικό (McCarthey & Peterson, 1988:266), με αποτέλεσμα η διδασκαλία να γίνεται «κτήμα» ολόκληρου του συλλόγου διδασκόντων (Πασιάς, κ.α., 2014:4). Τα στοιχεία αυτά ενδυναμώνουν τη σκέψη ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης, τις σκέψεις, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών μπορούν να μετατραπούν σε «ηγέτες» της επαγγελματικής τους δράσης και εξέλιξης.

2.1. Ετεροπαρατήρηση. Το «υπεργαλείο» της αξιολόγησης ομοτέχνων

Η ετεροπαρατήρηση θεωρείται μια τεχνική που συνδράμει στην ομότεχνη αξιολόγηση, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «τέχνη» καθώς η σωστή και γόνιμη παρατήρηση απαιτεί εξάσκηση και μαεστρία. Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι είναι μια καλή πρακτική όχι μόνο ανασκόπησης της διδασκαλίας των εκπαιδετυικών αλλά και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας μέσω της ανακλαστικής πρακτικής (Shortland, 2004:221, Ahmad, 2020:1), ταυτόχρονα τους δίνεται μια ευκαιρία μάθησης, μέσα από τη συλλογή πληροφοριών, να γνωρίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Peel, 2005:447, Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014:174).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Σαββίδη *«όταν οι συνάδελφοι παρατηρούν άλλους εκπαιδευτικούς για να μάθουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις μαθαίνουν ταυτόχρονα να παρατηρούν τους εαυτούς τους»* (2014:174).

Κατά τον Bell (2005:3) η ετεροπαρατήρηση ορίζεται ως μια *«συνεργατική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι επαγγελματίες προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη παρατηρώντας ο ένας τον άλλον να διδάσκει· εξηγώντας και συζητώντας τι παρατηρήθηκε· οδηγώντας στην ανταλλαγή ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία· την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας· τον προβληματισμό σχετικά με τις αντιλήψεις, τα συναισθήματα, τις δράσεις και την ανατροφοδότηση που βοηθούν στη δοκιμή νέων ιδεών»* (οπ.αν. Bell & Mladenovic, 2008:736, Karagiorgi, 2012:444). Επομένως αποτελεί την τέλεια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να δουν και να προβληματιστούν πάνω σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, να βρουν λύσεις και να εξελιχθούν.

Αυτό που καθιστά την ετεροπαρατήρηση ομοτέχνων μια από τις πιο δυναμικές τεχνικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν είναι αξιολογητική και εκφοβιστική όπως άλλες μορφές παρατήρησής (Ahmad, 2020:9) ενισχύοντας την άποψη ότι «οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιτυγχάνονται από τη βάση προς την κορυφή (bottom-up)» (Καψάσκη, κ.α., 2016:243).

2.2. Αναστοχασμός. Βαθύτερη σκέψη, αυτογνωσία, επαγγελματική ανάπτυξη

Ο αναστοχασμός που έχει σαν βάση του τη συλλογικότητα και τον προβληματισμό, αποτελεί ένα βασικό όφελος, τρόπο σκέψης και παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Dawe, 1990:229). Είναι ένα μοντέλο διαμορφωτικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, εξετάζοντας προθέσεις πριν από τη διδασκαλία, κατά τη διάρκεια και μετά, αντικατοπτρίζοντας την εμπειρία (Vidmar, 2006:135), βοηθά στη λήψη αποφάσεων και την κατανόηση της διδακτικής πρακτικής και την ανακάλυψη λύσεων. Είναι δηλαδή, πιο σωστά μια ευκαιρία μάθησης (Vidmar, 2006:138).

Ο Dewey, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος του αναστοχασμού στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι είναι μια «ενεργή, προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης» (Dewey 1933: 9, οπ αν. Moradkhani, 2019:62), τονίζει επίσης με χρήσιμο τρόπο τον ρόλο του "άλλου" που μπορεί να βοηθήσει να ερμηνευτούν και να αμφισβητηθούν οι

ιδέες και οι πράξεις όλων (Peel, 2005:498). Αναζητώντας την πραγματική λειτουργία και ουσία του αναστοχασμού, φαίνεται πως ο παρατηρητής αποτελεί έναν «καθρέφτη» του εαυτού του εκάστοτε διδάσκοντα, μία άλλη οπτική γωνία σκέψης και αντίληψης. Στη μεταδιδακτική συνάντηση της ετεροπαρατήρησης οι συνάδελφοι έχουν μια τέλεια ευκαιρία μέσω του ανοιχτού διαλόγου να αναστοχαστούν, να «εργαστούν» πάνω στις πληροφορίες που έχουν λάβει από τον ετεροπαρατηρητή, να βιώσουν έντονο προβληματισμό προσπαθώντας να μετασχηματίσουν τις νοητικές συνήθειες που είχαν έως τότε, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους αλλά και τους ίδιους. Στο τέλος, η διαδικασία αυτή του προβληματισμού γίνεται βίωμα, ο καθημερινός αναστοχασμός είναι πλέον αναπόφευκτος και ο ολικός μετασχηματισμός της διδασκαλίας είναι γεγονός.

Σύμφωνα με τους Li & Grion (2019:8) ο αναστοχασμός προκύπτει από τη διαδικασία της ομότεχνης αξιολόγησης κατα την οποία ωφελούνται όχι μόνο εκείνοι που έχουν δεχτεί ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία τους, αλλά και αυτοί που την έχουν δώσει. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας της παρατήρησης και του κριτικού προβληματισμού (Peel, 2005:495), επιφέρει μακράς διάρκειας εκπαιδευτική αλλαγής στις τάξεις των εκπαιδευτικών (Garcia et al., 2017:280), οι ίδιοι προβληματίζονται για την εμπειρία τους στην τάξη με έναν συνάδελφο έχοντας την ευκαιρία να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Vidmar, 2006:140) και οδηγούνται σε αυτογνωσία του εαυτού τους και της εκπαιδευτικής τους πράξης (Αποστολόπουλος, 2012:4). Κατ' επέκταση η βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Vidmar, 2006:135) τους είναι αναπόφευκτη ενώ ταυτόχρονα παρέχει άριστη ευκαιρία για συνεργασία. Η μάθηση είναι αμοιβαία και κάθε άτομο στο πλαίσιο της ομότεχνης μάθησης έχει την ικανότητα και τη δυνατότητα να αναπτυχθεί από την εμπειρία του (Vidmar, 2006:142, Αποστολόπουλος, 2012:4, Moradkhani, 2019:62).

2.3. Η ομότεχνη αξιολόγηση στη διεθνή κοινότητα

Αρκετοί ερευνητές της παγκόσμιας κοινότητας και λιγότεροι στον ελλαδικό χώρο έχουν μελετήσει το ερευνητικό πεδίο της αξιολόγησης ομοτέχνων, τη συμβολή της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού ως ικανότητα που απορρέει από αυτήν.

Η ετεροπαρατήρηση ως πρακτική και ως πολιτική εκμάθησης, παρουσιάζει ορισμένα χαρακτηριστικά τα κυριότερα εκ των οποίων είναι, η δη-

μιουργία κουλτούρας μάθησης που βελτιώνει την καθημερινή διδακτική δράση των εκπαιδευτικών και προσφέρει ένα παράθυρο νέων γνώσεων και εμπειριών που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bell & Mladenovic, 2008:743,748, Carroll & O'Loughlin 2014:251, Hamilton, 2013:52,54, Harper & Nicolson, 2013:272-273, Shortland, 2004:221, Yee, 2016:69, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου, 2018:113, Μπαξεβάνη, 2018:104). Η τάση των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση και η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ τους αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των συνδιδασκόντων σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Αποστολόπουλος, 2014:37). Παρόλα ταύτα, σε έρευνα του Arnodah (2013:642) που διεξήχθη στην Κένυα, οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν ότι η ετεροπαρατήρηση στα πλαίσια της αξιολόγησης ομοτέχνων θα μπορούσε να βελτιώσει τη διδασκαλία τους, στάση που αποδόθηκε στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης. Τα πολλαπλά της οφέλη της τόνισαν τόσο Έλληνες (Αποστολόπουλος, 2012:10 Πασιάς, Αποστολόπουλος Στυλιάρης, 2015:32, Yee:2016:69, Μουρελάτος, 2018:114) όσο και ξένοι μελετητές (Britton & Anderson, 2010:312, Soisangwarn & Wongwanich, 2014:2511) με σημαντικότερα, τη συμβολή στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από την οποία θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και θα διαχέεται από τους ίδιους σε όλο τον σύλλογο διδασκόντων την καλλιέργεια του αναστοχασμού και την αύξηση συνεργατικών πρακτικών. Στον αντίποδα και παρόλο που παρουσιάζεται ως πρακτική με πολλαπλά οφέλη, η ετεροπαρατήρηση δεν φαίνεται μία εύκολη διαδικασία για να πραγματοποιηθεί, καθώς όπως έχουν αναφέρει πολλοί η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πρακτικής, η μεροληπτική στάση των εκπαιδευτικών (Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Karagiorgi 2012:451) και η έλλειψη χρόνου (Μουρελάτος, 2018:143, Ρώσσιου & Ηλιοπούλου 2018:113, Brighton & Anderson, 2010:311, Carroll & O'Loughlin, 2014:450), καθιστούν την πραγμάτωση της πολλές φορές αδύνατη.

Ο αναστοχασμός συνδέεται άμεσα με τα οφέλη της αξιολόγησης ομοτέχνων μέσω της ανατροφοδότησης, καθώς αποτελεί ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από αυτή. Τα οφέλη του παρουσιάζουν αρκετοί ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, οι Bell & Mladenovic, (2008) στην έρευνά τους επισημαίνουν πως *«οι συμμετέχοντες μπορούν ειλικρινά να μιλήσουν για τα λάθη στη διδασκαλία τους ή τα λιγότερο αποτελεσματικά πράγματα, καθώς και τα πράγματα που λειτουργούν πολύ καλά»* (:748) ενώ στην έρευνα των Carroll & O'Loughlin (2014:450) δηλώνεται ότι όχι μόνο βοηθά στη βελτίωση της

διδασκαλίας τους αλλά και στην άρση του απομονωτισμού που βιώνουν στην τάξη: «*αυτό το εγχείρημα αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, λαμβάνοντας υπόψη τη συχνά μοναχική φύση της διδασκαλίας, αφού η παρατήρηση από ομοτίμους διευκολύνει τη συζήτηση και τον εποικοδομητικό διάλογο με συναδέλφους»,* ευρήματα που συμφωνούν και με άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Soisangwarn & Wongwanich, 2014:2510, Μουρελάτος, 2018:114, Robbins et al., 2019:178). Ακολούθως η πρακτική συνεισφέρει στη δημιουργία ενός αναστοχαστικού διδάσκοντα, αφού η θετική στάση απέναντι στον «σημαντικό άλλο», η θέληση για αλλαγή, ο κριτικός αναστοχασμός και ο πειραματισμός σε νέες μεθόδους διδασκαλίας ωθούν τον εκπαιδευτικό στο να αποτελέσει ο αναστοχασμός μια καθημερινή πρακτική της διδακτικής του δράσης (Bell & Mladenovic,2008:743, Carroll & O'Loughlin, 2014:450, Robbins et al. 2019:178). Ταυτόχρονα, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού δεν ωφελεί μόνο τον ίδιο αλλά εξελίσσει και τη σχολική μονάδα στο σύνολό της, δια μέσου της ανταλλαγής γνώσεων και τη δημιουργία καλών πρακτικών με σκοπό να βελτιωθούν οι διαδικασίες της μάθησης και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Carroll & O'Loughlin, (2014:451) δήλωσαν ότι «*από την αξιολόγηση ομοτέχνων αναδεικνύεται η αξία του αναστοχασμού μέσω της ανατροφοδότησης που δρα ως παράγοντας διαμορφωτικής αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς*». Η Peel (2005) στο άρθρο της όπου αναφέρεται στην δική της εμπειρία παρατήρησης, τονίζει τη σημασία του σημαντικού άλλου στην αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σημειώνει ότι «*η παρατήρηση της διδασκαλίας συνεισφέρει στον κριτικό αναστοχασμό ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας, μεταφέροντας στον διδάσκοντα την ικανότητα του αναστοχασμού για την ευρύτερη διδακτική του καριέρα*» (:496). Οι Soisangwarn & Wongwanich (2014:2505) και Shortland (2004:227) επιβεβαιώνουν ότι ο αναστοχασμός είναι ένα σημαντικό συστατικό της ποιοτικής διδασκαλίας και την προώθηση του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού. Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία οι Αποστολόπουλος (2012:10), Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης (2015:32), και Μουρελάτος (2018: 114) αναφέρονται στην αξιολόγηση ομοτέχνων ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού και τον αναστοχασμός ως βασική παράμετρο της ετεροπαρατήρησης.

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων την ετεροπαρατήρηση και τον αναστοχασμό κάθε άλλο παρά αποθαρρυντικά είναι αφού παρουσιάζουν έντονα τα οφέλη τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3. Ερευνητικός σχεδιασμός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση ομοτέχνων, την ετεροπαρατήρηση και τον αναστοχασμό. Σύμφωνα με τον Malderez (2003:75) η ετεροπαρατήρηση έχει 4 βασικές λειτουργίες: την επαγγελματική ανάπτυξη, την εξάσκηση, την αξιολόγηση και την έρευνα (οπ.αν. Ahmad, 2020:4). Για τον σκοπό αυτής της έρευνας η ετεροπαρατήρηση χρησιμοποιείται ως μέσω επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ποσοτική έρευνα διενεργήθηκε με τυχαία βολική δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί είναι το κοινό που ως βάση συμμετέχει σε αυτού του τύπου δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morisson, 2007:170). Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δύο μέρη: στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία ενώ το δεύτερο αποτελούνταν από ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε ήταν ηλεκτρονικό, αφού η έρευνα διεξήχθη στην περίοδο της πανδημίας όπου ήταν αδύνατη η πρόσβαση στα σχολεία λόγω του lockdown. Τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων, αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS-22.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής που έχουν υπηρετήσει ως εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης σε δημόσια σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 132 εκπαιδευτικοί (Παράρτημα – Πίνακας 1).

4. Αποτελέσματα

Για λόγους αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέτρηση του δείκτη Cronbach's Alpha και η τιμή ήταν 0.966. Δεδομένου ότι τιμές μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές (Μάρκος, 2012:2) η τιμή 0,966 δείχνει ότι υπάρχει υψηλός δείκτης αξιοπιστίας. Επιπλέον μία ακόμα μέτρηση που έγινε, ήταν το Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) τεστ το οποίο μετρά την επάρκεια της δειγματοληψίας, αν δηλαδή υπάρχουν επαρκή δεδομένα για παραγοντική ανάλυση και σύνφωνα με αυτό φάνηκε πως το δείγμα ήταν επαρκές.

4.1. «Η ετεροπαρατήρηση: στόχοι, προϋποθέσεις, οφέλη, εμπόδια, ο παρατηρητής»

Στόχοι της ετεροπαρατήρησης
Οι εκπαιδευτικοί γενικά εμφάνισαν θετικές απόψεις για τους στόχους της ετεροπαρατήρησης όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί από τη βιβλιογραφία, δηλώνοντας ότι η βελτίωση και η εξέλιξη των διδακτικών τους πρακτικών είναι ο πιο σημαντικός στόχος. Αναγνωρίζουν την αξία που θα μπορούσε να έχει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους όμως τη βλέπουν λιγότερο ως μια ευκαιρία για νέες συνεργασίες. Οι παραπάνω απαντήσεις φανερώνουν τον λόγο για τον οποίο θα έμπαινε ένας διδάσκων σε ένα πρόγραμμα ετεροπαρατήρησης.

Προϋποθέσεις ετεροπαρατήρησης
Οι διδάσκοντες, πιστεύουν έντονα ότι η θέληση για τη μεταξύ τους συνεργασία είναι η πιο βασική προϋπόθεση. Αυτό που είναι αξιοπρόσεκτό είναι ότι ενώ ως βασικό στόχο της ετεροπαρατήρησης οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν την ετεροπαρατήρηση ως ουσιαστική μορφή συνεργασίας, στην προηγούμενη ερώτηση, όμως θεωρούν τη θέληση για συνεργασία τη βασικότερη προϋπόθεση. Επομένως, μπορεί η συνεργασία να είναι σημαντικό στοιχείο της ετεροπαρατήρησης αλλά να μην αποτελεί και τον πρωταρχικό της κίνητρο.

Οφέλη ετεροπαρατήρησης
Ως σημαντικότερο όφελος αναφέρεται η ευκαιρία διαμοιρασμού καλών διδακτικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και η ενθάρρυνση για αναστοχασμό της διδακτικής πράξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις απαντήσεις τους φαίνεται πως η συνεργασία αποτελεί σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με το γεγονός ότι η συνεργασία αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση. Από την άλλη, η ενδυνάμωση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, αποτελεί το λιγότερο σημαντικό όφελος, ενώ προηγουμένως θεωρούνταν βασική προϋπόθεση. Αυτή η διαφορά πιθανώς να εξηγείται με το γεγονός ότι η αμοιβαία εμπιστοσύνη προϋπάρχει της ετεροπαρατήρησης και δεν προκύπτει τόσο ως αποτέλεσμα αυτής.

Εμπόδια για την ετεροπαρατήρηση
Ανάμεσα στα τέσσερα πιθανά εμπόδια αυτό που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί ως πιο σημαντικό είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών

για τη διαδικασία της ετεροπαρατήρησης και η έλλειψη αντικειμενικότητας που μπορεί να υπάρχει κατά την ανατροφοδότηση λόγω του φιλικού δεσμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη κινήτρων ή ενδιαφέροντος είναι το κυριότερο εμπόδιο, πολύ πιθανόν λόγω της έλλειψης γνώσης σχετικά με τη διαδικασία, ενώ δεν φαίνεται να «απειλούνται» από την παρουσία άλλου εκπαιδευτικού στην τάξη. Το γεγονός ότι η έλλειψη αντικειμενικότητας θεωρείται σημαντικό εμποδίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όντως θα ήθελαν να πάρουν μια έγκυρη ανατροφοδότηση που θα βελτίωνε τη διδασκαλία τους.

Επιλογή του καταλληλότερου εκπαιδευτικού για την ετεροπαρατήρηση
Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των διδασκόντων, επειδή διερευνάται η προτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δύο διαφορετικών κλάδων, για τον συνάδελφο που θα προτιμούσε να διεξάγει παρατήρηση. Απ' ότι φαίνεται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν ομότεχνό τους τους ΠΕ71 οι οποίοι έχουν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ενώ στη συνέχεια επιλέγουν εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας αλλά από άλλη σχολική μονάδα. Δύο είναι τα ουσιαστικά ευρήματα, πρώτον, παρόλο που υπάρχουν δύο κλάδοι εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και οι δύο θα προτιμούσαν παρατήρηση από τους εκπαιδευτικούς απόφοιτους των τμημάτων ειδικής αγωγής καθώς εικάζεται πως τους θεωρούν πιο ειδήμονες σε αυτό το αντικείμενο. Δεύτερον, παρατηρείται ότι οι διδάσκοντες θα προτιμούσαν έναν εκπαιδευτικό ίδιας ειδικότητας από άλλο σχολείο να τους παρατηρήσει στα πλαίσια της ετεροπαρατήρησης σε σχέση με ένα γενικό ή έναν ειδικό ΠΕ70.50 από την ίδια σχολική μονάδα, σημαίνει ότι η εμπιστοσύνη που θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τη φιλική σχέση αλλά με το επιστημονικό υπόβαθρο και επίπεδο. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα έμπαιναν σε αυτή τη διαδικασία πραγματικά για να εξελιχθούν και να βελτιωθούν και όχι απλά για να το κάνουν.

4.2. «Η ικανότητα του αναστοχασμού: ανατροφοδότηση, παράγοντες, οφέλη»

Χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης και η συμβολή στον αναστοχασμό
Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεισφορά της ανατροφοδότησης, έγκειται στον ειλικρινή και εποικοδομητικό διάλογο που αναπτύσσεται

κατά τη μεταδιδακτική συνάντηση και αφορά τόσο θα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας. Αμέσως μετά μπαίνουν στην διαδικασία να απομονωθούν και να αναστοχαστούν τις αδυναμίες τους, τα λάθη τους αλλά και τρόπους βελτίωσής τους.

Παράγοντες που συμβάλλουν στον αναστοχασμό
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ετεροπαρατήρηση και την ομότεχνη αξιολόγηση ως μία αλλαγή, αλλαγή κουλτούρας σκέψης και στάσης απέναντι στην μέχρι τότε λειτουργία της εκπαιδευτικής πράξης. Οι απόψεις αυτές αποτυπώνονται στις απαντήσεις τους θεωρώντας τη θέληση για αλλαγή και την θετική στάση στην κριτική του σημαντικού άλλου ως τους σημαντικότερους παράγοντες που θα τους οδηγήσουν στον αναστοχασμό και την αναστοχαστική διδασκαλία. Συγκριτικά με τις παραπάνω απόψεις, η θέληση για αλλαγή θεωρούνταν ως η σημαντικότερη προϋπόθεση της ετεροπαρατήρησης ενώ ταυτόχρονα και του αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή συνειδητοποιούν ότι η προβληματική της εφαρμογής της ετεροπαρατήρησης και του αναστοχασμού εδράζει πρωτίστως στον δικό τους τρόπο σκέψεις και τις καλά παγιωμένες αντιλήψεις ετών παρά σε εξωγενείς παράγοντες.

Οφέλη του αναστοχασμού στον εκπαιδευτικό και το σχολείο
Η ενδυνάμωση των δεξιοτήτων της αυτογνωσίας και της αυτορρύθμισης των ίδιων των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών αποτελούν τις σημαντικότερες συνιστώσες που ωφελούν τόσο τους διδάσκοντες όσο και το σχολείο

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως η ετεροπαρατήρηση στα πλαίσια της αξιολόγησης ομοτέχνων αποτελεί μια ωφέλιμη πρακτική, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας μάθησης βελτιώνοντας την καθημερινή διδακτική δράση των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ένα παράθυρο νέων γνώσεων και εμπειριών. Η θέληση των εκπαιδευτικών και η αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης ανάγονται σε βασικές προϋποθέσεις συμμετοχής στην ετεροπαρατήρηση. Ο διαμοιρασμός καλών πρακτικών, ο αναστοχασμός της διδασκαλίας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας θεωρήθηκαν ως τα πιο σημαντικά

οφέλη. Αντίθετα η έλλειψη θέλησης συμμετοχής και αντικειμενικότητας κατά την ανατροφοδότηση φαίνεται να μπλοκάρουν την εφαρμογή της ετεροπαρατήρησης. Σημαντικό εύρημα είναι η επιλογή ατόμου για ετεροπαρατήρηση όπου και οι ειδικοί παιδαγωγοί ΠΕ71 και οι 70.50 επιθυμούν τους πρώτους ως ζευγάρι γεγονός που υποδηλώνει τη θέληση για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη από τη στιγμή που είναι πιο ειδήμονες.

Αναφορικά με τον αναστοχασμό, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως υπάρχει ισχυρή σύνδεση με την ετεροπαρατήρηση, ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης. Ο ειλικρινής και εποικοδομητικός διάλογος καθώς και η επισήμανση των στοιχείων της διδασκαλίας που χρήζουν βελτίωσης απεικονίζουν τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που συμβάλλουν στον αναστοχασμό, ισχυροποιώντας την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μία διαδικασία ετεροπαρατήρησης καθώς αποβλέπουν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους που είναι και το ζητούμενο της αξιολόγησης ομοτέχνων. Σε αυτή την άποψη συνεισφέρει και το γεγονός ότι η θέληση για αλλαγή και η θετική στάση απέναντι στο «σημαντικό άλλο» μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξέλιξη και τη μετατροπή τους σε αναστοχαστικό διδάσκοντα σε κάθε μέρος της διδασκαλίας. Ολοκληρώνοντας, ο αναστοχασμός φαίνεται να μην ωφελεί μονάχα τον εκπαιδευτικό αλλά προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα διάχυσης καλών πρακτικών σε όλους τους εκπαιδευτικούς, βελτιώνοντας τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της προσφερόμενης ποιότητας μάθησης σε όλους τους μαθητές. Το σχολείο μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης, η μάθηση δεν είναι πλέον δικαίωμα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αποστολόπουλος, Κ. (2012). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους και από τους μαθητές τους, ως διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτίμησης της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», στα πρακτικά του 1ου Συνέδριο Διδακτικής της Χημείας Ελλάδος – Κύπρου, Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, Αθήνα, σσ. 1-1

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1, σσ. 25-51

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην

Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Καψάσκη Α. κ. ά. (2016). «Peer Learning @ Rethymno 2013-2014»: Ομότιμη Συνεργατική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (school based), Γρηγόρη: Αθήνα, σελ. 238-245

Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS: Σημειώσεις του μαθήματος «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση». Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μουρελάτος, Μ. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μπαξεβάνη, Β. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Φ.Π.Ψ., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαϊωάννου, Μ. (2020). Σύγχρονες προσεγγίσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Πασιαρδής, Π. & Σαββίδης, Γ. (2014). Κεφ. 5. Παρακολούθηση της διδασκαλίας, στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Εκπαιδευτικού Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών, Τόμος ΙΙ. Αθήνα: Ιων

Πασιάς, Γ. κ. ά. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Τόμοι Ι-V. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ. (ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ)

Πασιάς, Γ. κ. ά. (2014). Η Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14,στα Πρακτικά 1ου Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο», Αθήνα, σσ. 1-12. Ανακτήθηκε από url: http://users.sch.gr/olpaizi/autosch/joomla15/index.php/epim

Πασιάς. Γ. κ. ά. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, (7), 25-35

Ξενόγλωσση

Ahmad, Z. (2020). Peer Observation as a Professional Development Intervention in EFL Pedagogy. A Case of a Reading Lesson on Developing the Top-down Processing Skills of the Preparatory Year Students. International Liguistic Research, 3 (1), 1-15

Arnodah, I.W. (2013). Teacher improvement through peer teacher evaluation in Kenyan schools. European Journal of Training and Development, 37 (7), 635-645

Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. High Educ 55, 735-752

Britton, L.R. & Anderson, K.A. (2010). Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. Teaching and Teacher Education, 26, 306-314

Carroll, C & O'Loughlin, D. (2014) Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants, Innovations in Education and Teaching International, 51 (4), 446-456

Cestone, C.M., Levine, R.E., Lane, D.R., (2008). Peer Assessment and Evaluation in Team-Based Learning. New directions for teaching and learning, 116, pp. 69-78

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Farrell, P.L.B. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13 (1), 83-94

Garcia, I. et. al., (2017). Self-Observation and Peer Feedback as a Faculty Development Approach for Problem-Based Learning Tutors: A Program Evaluation. Teaching and Learning in Medicine, 29 (3), 313-325

Hamilton, E.R. (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development, Professional Development in Education, 39(1), 42-64

Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching & Teacher Educutron, 6 (3), pp. 227-241

Harper, F. & Nicolson, M. (2013). Online peer observation: its value in teacher professional development, support and well-being. International Journal for Academic Development, 18 (3), 264-275

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

Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teachingH: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. Teacher Development, 16 (4), 443-461

Li, L. & Grion, V. (2019).The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. 11 (2), 1-17

McCarthey, S.J. & Peterson, K.D. (1988). Peer Review of Materials in Public School Teacher Evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education, 1, 259-267

Moradkhani, S. (2019). EFL teachers' perceptions of two reflection approaches. ELT Journal, 73, 61-71

Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? Teaching in Higher Education, 10 (4), 489-504

Robbins, S., Gilbert, K., Chumney, F., & Green, K. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. Teaching & Learning Inquiry, 7(2), 168-185

Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? Journal of Further and Higher Education, 28 (2), 219-228
Soisangwarn, A. & Wongwanichb, S. (2014). Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 2504-2511
Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. Support for learning, 13 (2), 54-58
Vidmar, D. J. (2006). Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching. Research Strategies 20, 135-148
Yee, L.W. (2016). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning. Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE), 6 (1), 64-70
Zwarta, R.C., Wubbelsb, Th., Bolhuisc, S. & Bergena, Th. C.M. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. Teaching and Teacher Education, 24, 982-1002

Special education teachers' views on peer evaluation. The contribution of peer observation and reflection

Magdalini Tsiotsika

ABSTRACT

In the modern era, societies are characterized by financial turbulence and social instability, requiring individuals to acquire new skills and abilities so as to respond and adapt to the new standards of the labor market. Teachers, whose multifaceted role is pivotal in the way society progresses, are assessed over the "quality of their knowledge" and the way it is imparted to students. Teaching and teachers are now the core of the learning society. The school functions as a learning organization not only for students but also for teachers, where informal forms of learning such as peer assessment dominate in an effective way. Peer evaluation as a learning strategy, along with peer observation as a key tool, contributes to teachers' self-reflection and professional development. The purpose of this paper is to investigate the views of 132 primary special education teachers of the prefecture of Attica with experience in an integration department or learning support assistance, regarding peer assessment and the role of peer observation and self-reflection. The results of the research demonstrate the positive attitude of teachers towards both observation and self-reflection as a means of acquiring new knowledge, improving teaching and developing a collaborative culture. The above findings are considered important as they can benefit the daily educational work both in improving teaching as well as the teachers themselves.

Key-words: *peer evaluation, peer teaching observation, collaboration, self-reflection, professional developmen*

Παράρτημα - Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Φύλο	**Γυναίκες 83%**	Άντρες 17%		
Ηλικία	**25-40 86,4%**	41-50 9,1%	51+ 4,5%	
Κλάδος	**ΠΕ71 52%**	ΠΕ 70.50 48%		
Έτη εμπειρίας στην ειδική αγωγή	**1-10 66,7%**	11-20 29,5%	21+ 3,8%	
Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Τ.Ε.	**0**	**1-5**	6-10	11+
	41,7%	**34,1%**	18,2%	6,1%
Έτη διδακτικής εμπειρίας σε Π.Σ.	0 21,2%	**1-5 72,7%**	6-10 6,1%	
Σχέση εργασίας	Μόνιμοι 48%	**Αναπληρωτές 52%**		

Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Κυριανάκης*

Περιληψη

Πολιτικές, όπως ο νεοφιλελευθερισμός κι η παγκοσμιοποίηση, καθώς και τάσεις, οι οποίες κυριαρχούν στις σημερινές κοινωνίες, συμβάλλουν στη μεταστροφή του ρόλου της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές, οφείλουν να καλλιεργήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να αξιοποιήσουν ωφέλιμες συνεργατικές πρακτικές. Στο παρόν άρθρο, εξετάζοντας ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία της Αττικής, ερευνούμε τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και τη συνεισφορά που διαδραματίζει σε αυτή ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ("lesson study"). Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν, κυρίως, τις ομάδες συζητήσεων και την ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, οι οποίες σε συνδυασμό με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλουν στη βελτίωση του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων, στην άμβλυνση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών και προσεγγίσεων, καθιστώντας το σχολείο «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Λέξεις-κλειδιά: *εκπαιδευτικοί, Δημοτική Εκπαίδευση, συνεργασία, συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»*

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος βάλλεται κι επηρεάζεται διαρκώς από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Για να μπορέσει να αποδώσει, να εξελιχθεί, να ευδοκιμήσει

* Εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

έχει ανάγκη την αδιάκοπη κι αρμονική συνεργασία μεταξύ των μελών που την απαρτίζουν. Σε ένα σχολείο, λοιπόν, όπου ευδοκιμεί η συνεργατική κουλτούρα, όπως παραδέχεται η Τηλιγάδα (2017), οι εκπαιδευτικοί συνάπτουν «αυθόρμητες, εκούσιες εργασιακές σχέσεις, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη» καθώς χαρακτηρίζονται ως «διάχυτες στο χρόνο και χώρο, και απρόβλεπτες» (σ. 31). Η συνεργασία, συνεπώς, διαμορφώνει ένα κοινό πλαίσιο αξιών, συμπεριφορών, στόχων, αλλά και πρωτοβουλιών (Day, 2003:184), μέσα στο οποίο τα εμπλεκόμενα μέλη καλούνται να συμβάλλουν ενεργά στην εκπλήρωση του ρόλου του σημερινού σχολείου. Η ποιότητα του σχολείου της σύγχρονης εποχής και η ποιότητα των εκπαιδευτικών που το στελεχώνουν αποτελούν συνοδοιπόρους προς τον ίδιο τερματικό προορισμό (Πασιάς, 2017). Ο προορισμός αυτός «περιορίζεται» στην καλλιέργεια πολιτών με ικανότητες οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης «κοινωνίας της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας».

Για να μπορέσει να «ριζώσει» και να «ανθίσει» η συνεργασία μέσα σε μια σχολική μονάδα, με δασκάλους ικανούς να εκπληρώσουν την «αποστολή του σχολείου της εποχής», απαιτείται επαναπροσδιορισμός των στόχων και των διαδικασιών των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι μεταρρυθμίσεις, οι καινοτομίες κι η συνεργασία συντείνουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διασφαλίζουν ποιοτική εκπαίδευση.

Η συνεργασία και η ποιότητα στην εκπαίδευση «ξεκλειδώνονται» μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών πρακτικών, με γνώμονα πάντοτε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, θα παραθέσουμε τις πρακτικές συνεργασίας, (μεμονωμένες ή συλλογικές, τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, με στόχο την προάσπιση της συνεργασίας και της προσωπικής τους ανάπτυξης, καθώς και τη συμβολή της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στους παραπάνω στόχους. Κύριος σκοπός της μελέτης, εν ολίγοις, αποτελεί η εξέταση των αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών του νομού Αττικής, σχετικά με την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και συγκεκριμένα της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», ως μορφή επαγγελματικής μάθησης που συντείνει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αρχικά, θα προσδιορίσουμε την έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών, παραθέτοντας ορισμούς σημαντικών ερευνητών, αναλύοντας, παράλληλα, τη σπουδαιότητα των «ικανοτήτων», τόσο για

τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε, συνοπτικά, στις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες, ως εν δυνάμει συνεργατικές πρακτικές, αξιοποιούνται, σήμερα, σε σχολικές μονάδες από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, θα επικεντρωθούμε στην εννοιολογική προσέγγιση της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», μιας σημαντικής συνεργατικής πρακτικής, η οποία στοχεύει στην εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Ακολούθως, θα παραθέσουμε σημαντικά στοιχεία της έρευνας που υλοποιήσαμε, υπογραμμίζοντας τα αποτελέσματα με τη σπουδαιότερη ερευνητική σημασία. Κλείνοντας το άρθρο, θα αποτυπώσουμε κάποια συμπεράσματα αλλά και σκέψεις για την προσέγγιση της συγκεκριμένης θεματικής σε κάποια μελλοντική ερευνητική μελέτη, προσθέτοντας την αντίστοιχη υποστηρικτική βιβλιογραφία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κι η συμβολή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος»

Όπως προαναφέραμε, η κοινωνία της σύγχρονης εποχής βάλλεται διαρκώς από παθογένειες οποιασδήποτε κατεύθυνσης, με αποτέλεσμα το σχολείο, άρρηκτα συνδεδεμένο με το κοινωνικό περιβάλλον, να καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτητικές και προκλητικές, ως έναν βαθμό, συνθήκες. Σύμφωνα με τον Πασιά (2017), οι εκπαιδευτικοί, όντες πρεσβευτές της μάθησης και της γνώσης, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις μεταβολές αυτές, οφείλουν να φροντίσουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι ενίσχυση, αμφισβητώντας και καλλιεργώντας ωφέλιμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ποιο είναι, ωστόσο, το περιεχόμενο της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης και υπό ποιες μορφές συναντάται;

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη», στον κλάδο της Εκπαίδευσης, εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 (Παπαναούμ, 2003:57) και αποτέλεσε την «απάντηση, καταρχάς, στην τάση για από-επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για συρρίκνωση των στόχων του σχολείου και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας» (Παπαναούμ, 2014:3). Συχνά, ο συγκεκριμένος όρος συγχέεται με την «επαγγελματική μάθηση», η οποία κατά τους Jaipal & Figg (2011), ορίζεται ως «η μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στη μάθηση των μαθητών». Αντιθέτως, σύμφωνα με την Παπαναούμ

(2003), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια ατέρμονη διαδικασία η οποία «εμπεριέχει μια διευρυμένη άποψη της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο» (σ. 59-60). Εν ολίγοις, η επαγγελματική ανάπτυξη, λειτουργώντας ως όρος ομπρέλα, εγκυμονεί στους κόλπους της στοιχεία της «επαγγελματικής μάθησης», καθώς ως μια συνεχής διαδικασία μάθησης, «ακολουθεί» τον εκπαιδευτικό από την περίοδο των σπουδών του μέχρι και την αφυπηρέτησή του από τις σχολικές μονάδες (Παρασκευόπουλος, 2004:18· Λιακοπούλου, 2014:2-3). Άλλοι επιστήμονες προσθέτουν πως η «επαγγελματική ανάπτυξη» (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου, & Λέφας, 2005) «ταυτίζεται, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του», δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (σ. 132). Ο Glatthorn (1995) συμφωνεί με τον ορισμό που προηγήθηκε, ισχυριζόμενος πως η «επαγγελματική ανάπτυξη» αναφέρεται στην «πρόοδο που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της αυξανόμενης εμπειρίας και της συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του» (σ. 131, όπ. αναφ. στους Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Αποτελεί μια «σύνθετη και πολύπλευρη προσπάθεια, που είναι ιδιαίτερα δημοφιλής τα τελευταία χρόνια όσον αφορά σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης» (Παρασκευόπουλος, 2004, σ. 17). Καταλήγοντας, η «επαγγελματική ανάπτυξη», όπως τονίζει ο Day (2003:28, όπ. αναφ. στον Ματσαγγούρα, 2005:79), ορίζεται ως η σταδιακή απόκτηση, τόσο αποτελεσματικών επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αξιοποιήσιμων για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου, όσο και εμπειρίας στην κατανόηση διαφόρων εκπαιδευτικών καταστάσεων, αλλά και καλλιέργειας ικανοτήτων αποτελεσματικής παρέμβασης για την επίλυση των εκπαιδευτικών αυτών καταστάσεων, με γνώμονα την προάσπιση των στόχων της εκπαίδευσης.

Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες εμπεριέχονται στους ορισμούς που παρατέθηκαν, αποτελούν την πρώτη από τις τρεις συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την Φωκιάλη κ.συν. (2005:133). Η ανέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία κι απόκτηση οικονομικής ωφέλειας αποτελούν τη δεύτερη συνιστώσα με την απόκτηση κοινωνικού κύρους (status), ως τρίτη κατά σειρά, να ολοκληρώνει το περιεχόμενο της έννοιας.

Η πρώτη συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης, φέρει στους κόλπους της τις γνώσεις και δεξιότητες, λέξεις-κλειδιά που συνδέονται άρρηκτα με τον όρο «ικανότητες». Όπως τονίσαμε στην αρχή του άρθρου, για

να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να εκμαιεύσουν και να καλλιεργήσουν ικανότητες στους μαθητές τους, οφείλουν, πρωτίστως, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις δικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Πασιάς, 2017:71, 72), ο όρος «ικανότητες» εμφανίστηκε το 2003, αντικαθιστώντας την έννοια «δεξιότητες», προωθώντας την «Ευρώπη της γνώσης». Οι «ικανότητες» αποτελούν όρο ομπρέλα, καθώς συνδυάζουν τις γνώσεις (knowledge), τις δεξιότητες (skills) και τις προδιαθέσεις (στάσεις/συμπεριφορές) (values). Οι τρεις αυτές «διαστάσεις» που ενέχονται στην «ικανότητα» καθιστούν τον σημερινό πολίτη ολοκληρωμένο ως προσωπικότητα (πολιτιστικό κεφάλαιο), ενεργό (κοινωνικό κεφάλαιο) και ικανό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ανθρώπινο κεφάλαιο) (European Commission, 2003, όπ. αναφ. στον Πασιά, 2017,:69, 72).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν «ικανότητες», προκειμένου να τις μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους, οφείλουν να μεριμνήσουν για την καλλιέργεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής τους σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Υλοποιώντας το πρόγραμμα TALIS (OECD, 2009:57-58, 74-75), μελετώντας την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία διαφόρων χωρών παγκοσμίως, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (στο εξής Ο.Ο.Σ.Α.) συμπέρανε πως μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να θεωρηθούν:

- «ο καθημερινός διάλογος με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας», μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία θεωρείται και πιο συχνή, ακόμη και σε εκπαιδευτικούς που ενδέχεται να μην έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν σε οργανωμένους τύπους δραστηριοτήτων (σ. 77),
- «οι κύκλοι μαθημάτων και τα εργαστήρια», ως η αμέσως επόμενη, πιο συχνή, μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης,
- «τα συνέδρια εκπαίδευσης και τα σεμινάρια»,
- «τα προγράμματα προσόντων»,
- «οι επισκέψεις σε σχολεία για παρατήρηση διδασκαλίας»,
- «τα δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης»,
- «η ατομική και συνεργατική έρευνα»,
- «η παρουσία μεντόρων και η παρατήρηση διδασκαλίας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς».

Ο κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες που του παρέχονται, επιλέγει εκείνες τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

που διεγείρουν πιο πολύ την προσοχή και το ενδιαφέρον του. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2009:60), πορίσματα του προγράμματος TALIS ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν εκείνες τις μορφές που θα τους βοηθήσουν περισσότερο κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας τους σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ωστόσο, ποικίλοι παράγοντες μπορούν να αναστείλουν ή να επηρεάσουν αρνητικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, με τον χρόνο/διάρκεια και τις ενδεχόμενες χρηματικές απαιτήσεις/κόστος συμμετοχής να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο (OECD, 2009:65, 72).

Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί πως αρκετές από τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που προαναφέρθηκαν, όπως ο καθημερινός διάλογος, τα εργαστήρια, η παρατήρηση διδασκαλίας από ομοτέχνους, τα δίκτυα συνεργασίας, η ατομική και συνεργατική έρευνα, καθώς κι άλλες μορφές που δε διατυπώθηκαν, όπως η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, οι ομάδες συζητήσεων, αξιοποιούνται σε ένα κοινό αξιακό σύστημα, όπου πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία. Εύλογα, λοιπόν, οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης δύναται να μετονομαστούν σε «συνεργατικές πρακτικές», αξιοποιώντας τη δυναμική της «συνεργατικής μάθησης» κι αποβλέποντας στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως παραδέχονται οι Lawrence & Chong (2010) οι πρακτικές συνεργασίας επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνδιαλλαχτούν γνωστικά αναφορικά με «τις θεωρίες τους, τις μεθόδους και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα» (σ. 565). Παράλληλα, οι Timplerley et al. (2007, όπ. αναφ. στην Svendsen, 2016: 314-315), συμπληρώνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία, θεωρείται επιτυχής όταν διαμορφώνει αποτελεσματικά τις πρακτικές διδασκαλίας, τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς και τη μάθηση των μαθητών (συμπεριφορά, στάσεις).

Όπως σχολιάστηκε παραπάνω, για να μπορέσουν οι συνεργατικές πρακτικές να ευδοκιμήσουν και να φέρουν αξιόλογα αποτελέσματα, μεταμορφώνοντας το σχολείο σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί πρόθυμα θα ρισκάρουν, θα αμφισβητούν και θα αξιοποιούν καινοτόμες ιδέες, στρατηγικές και πρακτικές (Robinson, 2011, όπ. αναφ. στην Svendsen, 2016:325), χρειάζεται να αντιμετωπιστεί ο σκόπελος της έλλειψης διαθέσιμου προσωπικού χρόνου, της συστολής και του φόβου της αλλαγής. Σε μια τέτοια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν οι ομάδες συζητήσεων κι εμπειριών, η

πειραματική διδασκαλία, η ανάπτυξη καινοτομιών, ο συλλογικός στοχασμός κι η σύλληψη νέων ιδεών, ως αποτέλεσμα της συνεργατικής μάθησης (Kuusisaari, 2013:55, 56, 59-60). Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ("lesson study"), αποτελεί μια πρακτική συνεργασίας υψίστης σημασίας, η οποία πρεσβεύει όσα προαναφέρθηκαν (Lawrence & Chong, 2010:566), μεταμορφώνοντας το σχολείο σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης».

Πώς ορίζεται και πλαισιώνεται ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»; Μελετώντας, λοιπόν, τη ξενόγλωσση βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε πως η πρακτική αυτή «γεννήθηκε» κι αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ιαπωνία, καθώς προέρχεται από τον ιαπωνικό όρο "jugyou kenkyuu", όπου "jugyou" σημαίνει «μάθημα» και "kenkyuu" σημαίνει «μελέτη» (Cajkler, et al., 2014:511· Gutierez, 2016:802· Lawrence & Chong, 2010:566· Lewis, et al., 2004:18· Rempe-Gillen, 2018:358). Υλοποιήθηκε, αρχικά, για τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων των «Θετικών Επιστημών», όπως τα Μαθηματικά κι η Φυσική. Οι Cajkler et al (2014:511) ισχυρίζονται πως η συγκεκριμένη πρακτική συνεπάγεται με έναν συνεργατικό τρόπο επαγγελματικής μάθησης, επικεντρωμένο στη σχολική αίθουσα, όπου η αναγνώριση των γνωστικών δυσκολιών των μαθητών σε θεματικές των σχολικών μαθημάτων αποτελεί τον πυρήνα ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Η έρευνα, η μάθηση κι ο αναστοχασμός αποτελούν τις τρεις κορυφές του τριγώνου του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», μεταμορφώνοντάς τον σε μια «συνεργατική πλατφόρμα» (Lawrence & Chong, 2010:566). Για την υλοποίηση των σταδίων της συγκεκριμένης πρακτικής «απαιτείται» η συνεργασία των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ως «οργανισμός και κοινότητα μάθησης».

Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» ολοκληρώνεται ύστερα από την επιτυχή εφαρμογή πέντε συγκεκριμένων σταδίων, σπειροειδούς διάστασης. Σύμφωνα με τη Lewis (2002b, όπ. αναφ. στην Lewis, 2009:95), Lawrence & Chong (2010:566), Rappleye & Komatsu (2017:401) και Wood & Cajkler (2018, όπ. αναφ. στους Ustuk & De Costa, 2020:4) , η πρακτική αποτελείται από «κύκλους βελτίωσης της διδασκαλίας», εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί ίδιου επιπέδου τάξης, ή/και ειδικότητας:

- πρώτον, αφού ερευνήσουν και κατανοήσουν τις δυσκολίες των μαθητών, θέτουν αναλυτικά τους στόχους βελτίωσης,
- δεύτερον, εντός πλαισίου συλλογικότητας και συνεργασίας, σχεδιάζουν το διδακτικό αντικείμενο, μέσω του οποίου θα επιχειρήσουν την παρέμβαση με στόχο την επιτυχία των προκαθορισμένων στόχων,

- τρίτον, επιλέγουν ένα μέλος της ομάδας το οποίο υλοποιεί τη διδασκαλία, με τη μορφή μαθημάτων έρευνας (research lessons), μαθημάτων, σύμφωνα με τους Cajket et al. (2014), «τα οποία υποβάλλονται σε συνεργατική ανάλυση από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς» (σ. 511). Παράλληλα, τα υπόλοιπα μέλη παρατηρούν τη διδασκαλία, σημειώνοντας τα σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές περισσότερο, την ανταπόκριση στο μάθημα, τη στάση, τη συμπεριφορά.
- τέταρτον, με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, τα μέλη της ομάδας συνδιαλέγονται, έχοντας ως γνώμονα την ανατροφοδότηση, μέσω των σημειώσεων που κρατήθηκαν, προκειμένου να αξιολογήσουν το βαθμό επιτυχίας των αρχικών στόχων, και
- πέμπτον, αν οι στόχοι έχουν εκπληρωθεί, τότε η συγκεκριμένη πρακτική ολοκληρώνεται, διαφορετικά, το μάθημα έρευνας επανασχεδιάζεται, στηριζόμενο στην ανατροφοδότηση και διδάσκεται από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας σε διαφορετική σχολική αίθουσα με μαθητές ίδιου μαθησιακού επιπέδου.

Αντιλαμβανόμαστε, συνεπώς, τους λόγους για τους οποίους ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» διαγράφει κυκλική πορεία. Σύμφωνα με τους Guiterez (2016:803) και Cajkler et al. (2015:192) η πρακτική αυτή ξεχωρίζει σημαντικά, συγκριτικά με άλλες μορφές επαγγελματικής μάθησης, εξαιτίας του τρίτου, κατά σειρά, σταδίου παρατήρησης του μαθήματος έρευνας από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, καθώς, η παρατήρηση της διδασκαλίας και της ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτήν, αποτελεί μια σημαντική βάση συλλογής δεδομένων για την αναθεώρηση του μαθήματος. Στο συγκεκριμένο σημείο εφαρμογής, μάλιστα, η αξιολόγηση των ομοτέχνων που ουσιαστικά υφίσταται, η ανατροφοδότηση κι ο επανασχεδιασμός της διδασκαλίας, καθιστούν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» πολύτιμη μέθοδο ανάπτυξης των σχολικών κοινοτήτων σε «οργανισμούς που μαθαίνουν», σε «κοινότητες μάθησης».

Ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος», όπως κάθε συνεργατική πρακτική, φέρει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, κατευθύνοντάς τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσω των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, έχει παρατηρηθεί βελτίωση στο γνωστικό τους επίπεδο, καθώς η συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια της πρακτικής που προαναφέρθηκαν, τους εμπλουτίζει με βαθύτερες γνώσεις, τόσο σχετικές με τον τρόπο σκέψης των μαθητών και της καλύτερης διαχείρισης της τάξης, με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της μάθησης, όσο και με την αντίληψη των διαπροσωπικών συναδελφικών σχέσεων και της προσωπικής τους

επαγγελματικής ταυτότητας. Εν ολίγοις, οι γνώσεις, αυτές, που αποκομίζουν εφαρμόζοντας την πρακτική, τους παρέχει ευκαιρίες βελτίωσης και μετασχηματισμού της διδασκαλίας τους, καλύπτοντας τυχόν «κενά» και παρερμηνείες (Lawrence & Chong, 2010: 567, 568· Lewis, 2009:99-101, 102), αμφισβητώντας/υιοθετώντας διδακτικές στρατηγικές/προσεγγίσεις/πρακτικές. Παράλληλα, αφομοιώνουν ουσιαστικότερα το γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων που διδάσκουν, συζητούν πιο παραγωγικά το επίπεδο γνώσεων των μαθητών τους, αντιλαμβάνονται κι ανασκευάζουν τη διδασκαλία τους (Gutierez, 2016:808, 812, 813· Lawrence & Chong, 2010:567, 568· Lewis et al., 2004:19· Lewis, 2004:19, όπ. αναφ. στους Cajkler et al., 2015:193).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» δε βελτιώνονται μόνο γνωστικά. Αναπτύσσουν και καλλιεργούν, ταυτόχρονα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν με τους συναδέλφους τους. Τα στάδια της πρακτικής παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν, να εργαστούν συλλογικά και να αναπτύξουν την έννοια του «ανήκειν» (Cajkler et al., 2014:525, 526), συγκροτώντας μία κοινότητα εκπαιδευτικών η οποία εργάζεται κάτω από ένα κοινό πρίσμα αξιών και στόχων, διαμοιρασμού ενός κοινού οράματος, εκτίμησης των δυνατοτήτων των συναδέλφων, αμοιβαίας ευθύνης και αλληλοϋποστήριξης (Gutierez, 2016:810-811· Lawrence & Chong, 2010:569· Lewis, 2009:99, 101). Η διαρκής ενασχόληση με την πρακτική διαμορφώνει και ισχυροποιεί έναν «ιστό συνεργασίας και συναδελφικότητας» μεταξύ των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών, στον οποίο πρεσβεύουν αξίες, όπως ο σεβασμός, η εκτίμηση, η αλληλεγγύη, ενώ περιορίζονται αισθήματα απομονωτισμού, ιδιωτικοποίησης κι αμφισβητήσεων. Η εμπλοκή των δασκάλων και ερευνητών στη διδακτική διαδικασία ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, καθώς σύμφωνα με τον Choy (2022:174) οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο άνετοι να διαμοιράσουν τις αμφιβολίες και απορίες τους, την ίδια στιγμή που η ομάδα έρευνας προσφέρει επιλογές και λύσεις στις διεξόδους των δασκάλων. Με λίγα λόγια οικοδομείται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο (Dudley, 2014) οι εκπαιδευτικοί «αναλαμβάνουν ρίσκα αναφορικά με τις πρακτικές τους και αισθάνονται ασφαλείς να μοιραστούν κοινές και επαγγελματικές αδυναμίες» (σ. 4), να μάθουν οι πιο άπειροι από τους πιο έμπειρους κι αντιστρόφως. Ως αποτέλεσμα, δύναται να θεμελιωθούν ισχυρά δίκτυα συναδέλφων, όπως προαναφέραμε, βασιζόμενα σε σταθερότητα, με κύρια χαρακτηριστικά συνεργατικής κουλτούρας, όπως ο διαμοιρασμός ιδεών/πρακτικών/στρατηγικών, ο πει-

ραματισμός, ο συντονισμός ενεργειών, η συναδελφική κατανόηση, καθώς και βαθύτερα συναισθήματα συναδελφικότητας (Lawrence & Chong, 2010:569· Cajkler et al., 2015:206-207).

Η γνωστική ανάπτυξη κι η καλλιέργεια συναδελφικού κλίματος, που προαναφέρθηκαν δεν αποτελούν τα μοναδικά οφέλη της πρακτικής. Σε προσωπικό επίπεδο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, με προθυμία, αμφισβητούν κι υιοθετούν στρατηγικές διδασκαλίας, «εξελίσσουν» το διδακτικό τους προφίλ, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και παρατηρητικότητά τους εντός της σχολικής αίθουσας, σχεδιάζουν «ποιοτικότερα» πλάνα διδασκαλίας, κατανοώντας, βαθύτερα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενεργούν ταχύτερα κι εγκυρότερα (Cajkler et al., 2014:526· Cajkler et al., 2015:202-203, 207· Lewis et al., 2004:19, 20). Η συγκεκριμένη, συνεπώς, πρακτική ενταγμένη στον μανδύα της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνει όχι μόνο την προσαρμογή και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν, αλλά διασφαλίζει και τη μαθητική πρόοδο (Chong & Kong, 2012, όπ. αναφ. στον Cheng, 2019:5).

Για να μπορέσουν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να επωφεληθούν μέσω της συμμετοχής τους στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», οφείλουν να υπολογίσουν και την ύπαρξη συγκεκριμένων περιορισμών κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του, δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος οποιοσδήποτε εφαρμόζει κάποια συνεργατική πρακτική. Σύμφωνα με τους Lim et al. (2011: 359, 362), Cajkler et al. (2015:202) και Lawrence & Chong (2010:570), ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αποτελεί ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία της συγκεκριμένης πρακτικής. Η διάθεση, η υποστήριξη, η παροχή κινήτρων για συνεργασία, από τη θέση του διευθυντή, φαίνεται να συμβάλλουν, σημαντικά, στην πορεία εξέλιξης του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος». Μάλιστα, στην έρευνα των Schipper et al. (2020:124), επιβεβαιώνεται πως η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων κατά τη διάρκεια αξιοποίησης της πρακτικής επηρεάζεται σημαντικά από την υποστήριξη του σχολικού ηγέτη. Αντίστοιχα, η παρουσία ενός «έμπειρου» συναδέλφου κι η ενεργός συμμετοχή του στη διαδικασία υλοποίησης της πρακτικής, όπως κι η διάθεση κατάλληλης «κατασκευαστικής/διαρθρωτικής υποστήριξης», φαίνεται πως επιδρούν σημαντικά, επίσης.

Οι ίδιοι ερευνητές (Cajkler et al., 2015:202, 207· Lim et al., 2015:362) χαρακτηρίζουν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» ως μια απαιτητική πρακτική, η οποία για να στεφθεί από επιτυχία, χρειάζεται χρόνο. Συνεπώς, ο διαθέσιμος προσωπικός ελεύθερος χρόνος των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σκόπελο για την εφαρμογή της συγκεκριμένης

συνεργατικής πρακτικής. Για την αντιμετώπιση του, οι Lim et al. (2015:359) προτείνουν τη μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να «απελευθερωθεί» χρόνος, ο οποίος θα αξιοποιηθεί στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αγνοούμε πως η προθυμία και δεκτικότητα των συναδέλφων για συνεργασία και επίτευξη κοινού έργου, αποτελεί, επίσης, μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους επιτυχίας (Cajkler et al., 2015: 202).

Έχοντας αναλύσει, επιτυχώς, τους βασικούς όρους της «επαγγελματικής ανάπτυξης» και του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», καθώς και τα οφέλη της συγκεκριμένης συνεργατικής πρακτικής στην περαιτέρω εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια του άρθρου θα αναφερθούμε στην πορεία της έρευνάς μας, καθώς και στα σημαντικότερα, από προσωπικής ερευνητικής σκοπιάς, αποτελέσματά της.

Μεθοδολογία της ερευνάς

Όπως υπογραμμίσαμε στην Εισαγωγή, στο παρόν άρθρο διερευνώνται οι πρακτικές συνεργασία, μεμονωμένες ή συλλογικές, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, για την προάσπιση της συνεργασίας και της προσωπικής τους ανάπτυξης, καθώς η συμβολή της πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στους παραπάνω στόχους. Εξετάζονται, συνεπώς, οι αντιλήψεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών και ειδικότερα του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», έχοντας ως γνώμονα την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και συνεργασίας.

Στη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκε, ως προσέγγιση, η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων, ενώ ως τεχνική συγκέντρωσής τους, το ερωτηματολόγιο, στο οποίο είχαμε επισυνάψει την απαραίτητη συνοδευτική επιστολή, γνωστοποιώντας, στους συμμετέχοντες, τον στόχο της επισκόπησής μας. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από ερωτήσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος, διερεύνησης συνεργατικών πρακτικών και συμβολής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (διαιρεμένο στα αντίστοιχα μέρη).

Ως στρατηγική συγκέντρωσης των εμπειρικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling) κι

επικεντρωθήκαμε στη μέθοδο της «δειγματοληψίας χιονοστιβάδας/χιονόμπαλας» ("snowball sampling"). Πληθυσμός της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες εντός του νομού Αττικής. Με τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας/χιονόμπαλας που προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε 100 εκπαιδευτικούς, τον Φεβρουάριο του 2019, αφού είχε προηγηθεί ο πιλοτικός/προκαταρκτικός έλεγχος του. Το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων (τόσο μέσω περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής) ήταν το S.P.S.S. 25.

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση των βασικών αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, θα καταγράψουμε κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως 84 (84,0%) του δείγματός μας ήταν γυναίκες και μόλις 16 (16,0%) άντρες, επιβεβαιώνοντας για μια ακόμη φορά πως το επάγγελμα του δασκάλου είναι γυναικοκρατούμενο. Επιπροσθέτως, αναφορικά με την ηλικία, παρουσιάστηκε μια ισοκατανομή, καθώς το 31,0% των εκπαιδευτικών ήταν μεταξύ 22-34 ετών, το 37,0% μεταξύ 35-49 ετών, ενώ το 32,0% από 50 ετών και άνω. Σχετικά με τα έτη εκπαιδευτικής/διδακτικής υπηρεσίας, αντιλαμβανόμαστε πως 7 στους 10 εκπαιδευτικούς διέθεταν εμπειρία 11 ετών και άνω, υπολανθάνοντας την απουσία νέων προσλήψεων των τελευταίων χρόνων εκείνης της περιόδου. Το γεγονός πως το 46,0% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν έως 5 χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα και το 23,0% μεταξύ 6-10 χρόνια, επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά την απουσία νέων μόνιμων διορισμών την εποχή εκείνη. Σχετικά με την κατοχή τίτλων σπουδών, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα πως περισσότεροι από 5 στους 10, το 56,0% δηλαδή, του δείγματός μας δε κατείχε ούτε μεταπτυχιακό ούτε διδακτορικό δίπλωμα. Καταλήγοντας, όσων αφορά τη συμμετοχή σε κάποιο άλλο είδος επιμόρφωσης, περίπου μόλις 1 στους 10 εκπαιδευτικούς είχε επιμορφωθεί σε προγράμματα σχετικά με συνεργατικές πρακτικές ή είχε υλοποιήσει κάποιο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα, εύρημα το οποίο, ενδεχομένως, επηρεάζει την καλλιέργεια και ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας στις σχολικές μονάδες και την αποτελεσματική αξιοποίηση πρακτικών συνεργασίας.

Στην ενότητα που ακολουθεί θα επισημάνουμε τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις συνεργατικές πρακτικές και κυρίως τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας» και τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Έχοντας αναλύσει τις βασικές έννοιες της έρευνάς μας κι έχοντας υπογραμμίσει τα χαρακτηριστικά της στοιχεία, παραθέτοντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας, στην ενότητα αυτή θα επισημάνουμε τα σπουδαιότερα, κατά προσωπική μας εκτίμηση, αποτελέσματα.

Εξετάζοντας στατιστικά τα δεδομένα, συνειδητοποιούμε πως οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας φαίνεται να ιεραρχούν αρκετά κοντά τις συνεργατικές πρακτικές που συμβάλλουν στη γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, φαίνεται πως οι ομάδες συζητήσεων με συναδέλφους για διδακτικά-παιδαγωγικά ζητήματα (Μ.Ο.: 4,25), καθώς και η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 4,14) κατέχουν τις πρώτες θέσεις προτίμησης. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την ενδεχόμενη δυσκολία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν το είδος της συνεργατικής πρακτικής που συντείνει περισσότερο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, για το λόγο αυτό αποδίδουν περίπου την ίδια βαρύτητα σε όλες. Όσον αφορά τις συνεργατικές πρακτικές που αξιοποιούν οι ίδιοι στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, παρουσιάζεται μια συνέπεια με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 3,81), αλλά και οι ομάδες συζητήσεων με συναδέλφους (Μ.Ο: 3,50) φαίνεται να αξιοποιούνται περισσότερο. Ωστόσο, οφείλουμε να παραδεχτούμε πως η χαμηλή τιμή του μέσου όρου της παρατήρησης κι αξιολόγησης από συναδέλφους εκπαιδευτικούς (αξιολόγηση ομοτέχνων) (Μ.Ο.: 2,20) καθιστά σαφές το μήνυμα της αρνητικής διάθεσης, απροθυμίας, αποφυγής ή ακόμη και φόβου των δασκάλων να «εκθέσουν» τη διδασκαλία τους σε συναδέλφους, η οποία φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη προϋπηρεσίας των δασκάλων. Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως παρόλο που η γενικότερη συνεισφορά των πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη ιεραρχείται περίπου με τις ίδιες τιμές, σε προσωπικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιλέγουν περισσότερο συγκεκριμένες, τις οποίες κι εφαρμόζουν, αποφεύγοντας άλλες, λιγότερο δημοφιλείς, γεγονός που αναλύεται παρακάτω.

Σύνδεση με τα προηγούμενα διαφαίνεται και στη χρήση συγκεκριμένων συνεργατικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αξιολογούν κι αξιοποιούν περισσότερο, τα τελευταία δύο έτη εκείνης της περιόδου, την πρακτική της ανταλλαγής ιδεών, υλικού και πρακτικών (Μ.Ο.: 0,90), ενώ αποφεύγουν την αξιολόγηση ομοτέχνων (Μ.Ο.: 0,13). Η επιμόρφωση, βεβαίως, από εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμια, επαγγελματικές

ενώσεις κτλ.) ενισχύει τη συμμετοχή τους στην πρακτική της ανταλλαγής ιδεών. Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον ερευνητικά αποτελεί το γεγονός πως όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο υιοθετούν την αξιολόγηση ομοτέχνων, ενδεχομένως, προκειμένου να προσεγγίσουν νέες πρακτικές διδασκαλίας ή να αμφισβητήσουν ήδη υπάρχουσες. Αντιστρόφως ανάλογη πορεία συμμετοχής στην παραπάνω πρακτική ακολουθείται από τους πιο έμπειρους κι ηλικιακά μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Κλείνοντας, παρόλο που το ενδιαφέρον για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνδιδασκαλία δεν είναι σημαντικό, όσο μικρότεροι ηλικιακά είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο επιλέγουν τη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική, η οποία ακολουθεί φθίνουσα πορεία με το πέρας της ηλικίας των δασκάλων.

Σε επίπεδο θετικής συνεισφοράς των συνεργατικών πρακτικών που αξιοποιήθηκαν τα τελευταία δύο χρόνια στη σχολική τους μονάδα στην προσωπική επαγγελματική τους ταυτότητα, οι εκπαιδευτικοί με συνέπεια θεωρούν πως η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών τους αναπτύσσει «αρκετά» (Μ.Ο.: 3,97), σε ελαφρώς μικρότερο βαθμό ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» (Μ.Ο.: 2,62) κι η συνδιδασκαλία μαθήματος (Μ.Ο.: 2,29). ενώ σε ελάχιστο βαθμό η αξιολόγηση ομοτέχνων (Μ.Ο.: 1,85). Οι τομείς της επαγγελματικής ταυτότητας που καλλιεργήθηκαν περισσότερο από την αξιοποίηση των συνεργατικών πρακτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ήταν η καλλιέργεια του συναδελφικού κλίματος μεταξύ τους (Μ.Ο.: 0,81), ο εμπλουτισμός γνώσεων και περιεχομένου των σχολικών μαθημάτων κι η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 0,71). Μικρότερη συνεισφορά αποδίδεται στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων (Μ.Ο.: 0,56) κι ελάχιστη στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης (Μ.Ο.: 0,37). Αξίζει να αναφέρουμε πως όσο μεγαλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μικρότερη θεωρούν τη συμβολή των πρακτικών συνεργασίας στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, προσεγγίσεων, στρατηγικών, αλλά και αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα κι η συνολική τους υπηρεσία φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων, καθώς όσο πλησιάζουν τα μισά έτη συνολικής υπηρεσίας, αντιλαμβάνονται πως η εμπλοκή τους στις συνεργατικές πρακτικές συντείνει σημαντικά στον τομέα αυτό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ωστόσο η στάση τους αυτή αναστρέφεται (ακολουθώντας πτωτική πορεία) όσο πλησιάζουν στην αφυπηρέτηση.

Αναφορικά με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», αξίζει

αρχικά να τονίσουμε πως τα τελευταία δύο έτη, μόνο 37 εκπαιδευτικοί (37,0%) έχουν υλοποιήσει τη συγκεκριμένη πρακτική συνεργασίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα παραπάνω ευρήματα, καθώς δεν κατείχε τις υψηλότερες θέσεις συμμετοχής στις σχολικές μονάδες. Μάλιστα, σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο συμμετέχουν στη συγκεκριμένη πρακτική, ενώ όσο μεγαλώνουν το ενδιαφέρον τους μειώνεται. Την ίδια, επίσης, πορεία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί επηρεαζόμενοι κι από τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, καθώς από τον πρώτο χρόνο υπηρέτησης τους σε σχολείο έως και τα μέσα περίπου της καριέρας τους, επιλέγουν να εφαρμόσουν τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», γεγονός που αντιστρέφεται όσο πλησιάζουν προς τη συνταξιοδότηση, ενδεχομένως, εξαιτίας του συσσωρευμένου αισθήματος εξουθένωσης (burnout).

Σχετικά με τη δυσκολία στην εφαρμογή των πέντε σταδίων του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», το στάδιο της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος και της αξιολόγησής του από τους συναδέλφους (τρίτο στάδιο) φαίνεται πως παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δυσχέρεια (Μ.Ο.: 0,61). Αυτό, εν μέρει, επιβεβαιώνει τα μέχρι στιγμής πορίσματα της έρευνάς μας, καθώς υφίσταται μια γενικότερη αμηχανία κι αποφυγή των εκπαιδευτικών όταν παραστεί ανάγκη παρατήρησης κι αξιολόγησης διδασκαλίας από συναδέλφό τους (αποϊδιωτικοποίηση διδασκαλίας, αξιολόγηση ομοτέχνων). Αξίζει να σημειώσουμε πως οι τίτλοι σπουδών κι η επιμόρφωση από ευρωπαϊκά προγράμματα επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τον προσδιορισμό της δυσκολίας των παραπάνω σταδίων, δίχως να εντοπίζεται ουσιώδης διαφορά.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αξιολογούν, με μικρές αποκλίσεις, αρχικά τη διάθεση/δεκτικότητα των συναδέλφων για συμμετοχή στην πρακτική (Μ.Ο.: 2,74), δευτερευόντως τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών (π.χ. χώροι εργασίας, υλικά κτλ.) (Μ.Ο.: 2,38), στη συνέχεια τον διαθέσιμο χρόνο λόγω φόρτου εργασίας (Μ.Ο.: 2,36) και τέλος τον βαθμό αυτονομίας και χορήγησης αρμοδιοτήτων από τη σχολική ηγεσία (Μ.Ο.: 2,12). Οι τίτλοι σπουδών/επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στην ύπαρξη κι επιρροή των παραπάνω παραγόντων.

Μάλιστα, ακολουθώντας την ίδια συνέπεια σειράς, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν και τον βαθμό επιρροής των παραγόντων που προαναφέρθηκαν, χαρακτηρίζοντας τη διάθεση/δεκτικότητα ως παράγοντα που

επηρεάζει «πολύ» την επιτυχή εφαρμογή του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος (Μ.Ο.: 4,23), καταλήγοντας στο «αρκετά», αναφορικά με τον παράγοντα βαθμού αυτονομίας και χορήγησης αρμοδιοτήτων από τη σχολική ηγεσία (Μ.Ο.: 3,33). Η σπουδαιότητα του παράγοντα της διάθεσης/δεκτικότητας σε συνδυασμό με τη μετρίου προς χαμηλού επιπέδου συμμετοχής στη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική υπολανθάνει, ενδεχομένως, για πολλοστή φορά, την απροθυμία κι ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εισέλθουν σε μια διαδικασία συνεργασίας η οποία «προϋποθέτει» παρατήρηση κι αξιολόγηση διδασκαλίας. Ιδιαίτερα, όσο περισσότερα χρόνια υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη δεκτικότητα/διάθεση έχουν να συμμετέχουν από κοινού στη συγκεκριμένη πρακτική. Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το εύρημα πως η σχολική ηγεσία στέκεται αρωγός και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να παράγουν έργο.

Εξετάζοντας τους τομείς της γενικότερης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες του δείγματός μας επεσήμαναν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» δύναται να συμβάλλει περισσότερο στην καλλιέργεια της ποιότητας διδασκαλίας, στην άμβλυνση της παρατηρητικότητας (Μ.Ο.: 3,33), άποψη η οποία επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσεων, αλλά και από τον σύμβουλο ειδικότητας, καθώς και στην ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας (Μ.Ο.: 3,31), άποψη η οποία επηρεάζεται από τη συμμετοχή τους σε επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμιο, επαγγελματικές ενώσεις κτλ.). Το τελευταίο πόρισμα, μάλιστα, επιβεβαιώνει για πολλοστή φορά τη σπουδαιότητα των συνεργατικών πρακτικών στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας. Καταλήγοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλει πολύ λιγότερο στον περιορισμό της αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας τους-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.: 2,23).

Αντιστρόφως, εξετάζοντας, το επίπεδο της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ύστερα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική, οι απαντήσεις που δόθηκαν κατέδειξαν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συντείνει σημαντικά σε διαφόρους τομείς της επαγγελματικής τους ταυτότητας, πιο συγκεκριμένα, «πολύ» στην καλλιέργεια ενός συνεργατικού κλίματος (Μ.Ο.: 4,16) και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Μ.Ο.: 3,99). Μικρότερη συμβολή εντοπίζεται, για μια ακόμη φορά, στην αποϊ-

διωτικοποίηση της διδασκαλίας-μείωσης του αισθήματος απομόνωσης, ενός «ευαίσθητου» όπως έχουμε υπογραμμίσει, σημείου για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.: 3,19). Ο βαθμός που καλλιεργείται η αποτελεσματικότητά τους επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη υπηρεσίας τους στην ίδια σχολική μονάδα, καθώς όσο υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, τόσο αποτελεσματικότεροι αισθάνονται εφαρμόζοντας τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος».

Έχοντας παρουσιάσει τα σπουδαιότερα πορίσματα της έρευνάς μας, στην τελευταία ενότητα του άρθρου που ακολουθεί, θα καταγράψουμε κάποια βασικά συμπεράσματα και σκέψεις που αναδύθηκαν με το πέρας της συγκεκριμένης μελέτης.

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης της συμβολής της συνεργατικής πρακτικής του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αφού προσεγγίσαμε τους βασικούς όρους, υλοποιήσαμε την έρευνά μας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς του νομού Αττικής, προκειμένου να εξετάσουμε τις συνεργατικές πρακτικές που οι ίδιοι αξιοποιούν με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και τη θέση που κατέχει ανάμεσα σε αυτές ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος». Συμπεράναμε, αναλύοντας τα δεδομένα, πως οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο συνεργατικές πρακτικές, όπως οι ομάδες συζητήσεων για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα κι η ανταλλαγή ιδεών, υλικού και πρακτικών, πορίσματα τα οποία εντοπίζονται και στην μελέτη της Τηλιγάδα (2017:161). Αντίθετα, η πρακτική της παρατήρησης κι αξιολόγησης διδασκαλίας ομοτέχνου (αξιολόγηση ομοτέχνων) αποφεύγεται σημαντικά, «μαρτυρώντας» την έλλειψη προετοιμασίας, την απροθυμία και τον φόβο της έκθεσης στους συναδέλφους. Σύμφωνοι με τη συγκεκριμένη διαπίστωση παρουσιάζονται και η Τηλιγάδα (2017:162) και Κοντογεωργάκου (2018:242), καθώς, μέσω των μελετών τους, δε συνδέουν την αξιολόγηση ομοτέχνων με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας διάφορες συνεργατικές πρακτικές, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, καλλιεργούν διαφόρους τομείς της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η έρευνα μάς κατέδειξε πως η ενίσχυση του συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων αποτελού-

σε τον σπουδαιότερο τομέα ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, πόρισμα το οποίο επιβεβαιώνεται και μέσα από τη μελέτη της Τηλιγάδα (2017:161, 162), με την ίδια να προσθέτει πως το συνεργατικό κλίμα συντείνει στην άμβλυνση της αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των ομοτέχνων.

Αναφορικά με τον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος» η μέτρια συμμετοχή των εκπαιδευτικών τα τελευταία δύο έτη υπηρεσίας τους σε σχολική μονάδα κατέδειξε την ανετοιμότητα ή απροθυμία τους για συμμετοχή σε μια πρακτική η οποία απαιτεί χρόνο, παρατήρηση και κυρίως αξιολόγηση. Ωστόσο, αν και το ποσοστό συμμετοχής δεν ήταν το αναμενόμενο, οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν πως η συγκεκριμένη πρακτική διδασκαλίας δύναται να συνεισφέρει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας, καθώς και στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, στρατηγικών και προσεγγίσεων. Μάλιστα στην έρευνά τους οι Schipper et al. (2022) αναφέρουν πως η συγκεκριμένη συνεργατική πρακτική θεωρήθηκε ως μια «πρόσφορη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης ικανή να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών» (σ. 327), στις οποίες αξιοποιείται ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας και απόψεων. Σύμφωνη με τις παραπάνω διαπιστώσεις παρουσιάζονται και η Lewis (2009:100-101) και Lewis et al. (2004:19), αφού επισημαίνουν πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος» συμβάλλει στην απόκτηση νέων διδακτικών πρακτικών, στην όξυνση της παρατηρητικότητας (με συνέπεια τη βελτίωση του παρεχόμενου μαθήματος), στη σύσφιξη των συναδελφικών σχέσεων, αλλά και στην αντίληψη του τρόπου σκέψης των μαθητών (μαθητική αποτελεσματικότητα). Η καλλιέργεια του συνεργατικού κλίματος και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιοποίησης της συγκεκριμένης πρακτικής αποτελεί εύρημα και στην έρευνα των Cajkler et al. (2014:525-526), Lawrence & Chong (2010) και Schipper et al. (2020:124), με τον Gutierez (2016:808, 812-813) να τονίζει τη συνεισφορά της συγκεκριμένης πρακτικής στην κατανόηση κι εμβάθυνση των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τα οποία προαναφέρθηκαν. Εν ολίγοις, η βαθύτερη γνώση κι η καλλιέργεια του επαγγελματισμού και των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα σε ένα πλαίσιο μετασχηματιστικής εμπειρίας μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις, σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, παρατηρούν, αναλύουν κι αξιολογούν τις ενέργειές τους, που προσφέρει η συμμετοχή στον «κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας μαθήματος», αποτελούν κάποια από

τα ευρήματα της έρευνας των Ustuk & De Costa (2020:13). Καταλήγοντας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω συγκλίσεις, η Lim et al (2011:363) χαρακτηρίζει την πρακτική ως «πλατφόρμα συμμετοχής» που συνεισφέρει θετικά στους εκπαιδευτικούς που την εφαρμόζουν, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας κι υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία.

Ο συγκερασμός των παραπάνω διαπιστώσεων και κυρίως των ορισμάτων της έρευνας που υλοποιήσαμε, μας οδηγεί, εύλογα, στο συμπέρασμα πως ο «κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος», ως πρακτική συνεργασίας, βρίσκεται, ακόμη, σε πρώιμο στάδιο εφαρμογής στα ελληνικά σχολεία. Ενέχει στάδια που απαιτούν συνεργασία, παρατήρηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, στάδια τα οποία αντιμετωπίζονται με καχυποψία κι επιφυλακτικότητα από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, εξαιτίας της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, καθώς και της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αν ξεπεραστούν οι σκόπελοι αυτοί, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα καρπωθούν οφέλη σχετικά με το αντικείμενο των μαθημάτων, τη διδασκαλία και τη μάθηση, σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης υγιών συναδελφικών σχέσεων, προσωπικής γνωστικής ανέλιξης και καλλιέργειας ικανοτήτων (Cheng, 2019:9, 11).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, οφείλουν να καλλιεργήσουν πιο ισχυρούς συνεργατικούς δεσμούς και να αγκαλιάσουν ενδιαφέρουσες, καινοτόμες κι ενδεχομένως απαιτητικές πρακτικές συνεργασίας, όπως η προαναφερθείσα. Πρακτικές τέτοιου βεληνεκούς θα αναπτύξουν το διττό ρόλο του δασκάλου, ως «επαγγελματία» κι «επιτελεστικού εκπαιδευτικού», «θωρακισμένου» κι ικανού να ελίσσεται στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά συστήματα και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις επιταγές της «κοινωνίας της γνώσης», στις στρατηγικές για τη δια βίου εκπαίδευση (Πασιάς, 2017:83), και στην μεταμόρφωση του ελληνικού σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης», παραδοχές που αξίζει να μελετήσουμε, περαιτέρω, σε μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων ΠΕΡΓΑΜΟΣ (Κωδ. uoadl: 2776001).

Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτι-*

κών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/liakopoulou.pdf

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-80). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: GUTENBERG

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Παρασκευόπουλος, Θ. Δ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Πασιάς, Γ. (2017). Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί, Σημειώσεις του μαθήματος, Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Τηλιγάδα. Ε. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής* (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων ΠΕΡΓΑΜΟΣ (Κωδ: uoadl: 1712581)

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 131-137). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ξενόγλωσση

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education, 40(4)*, 511-529. DOI: 10.1080/19415257.2013.866975

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D, & Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education, 30(2),* 192-213. DOI: 10.1080/02671522.2014.887139

Cheng, E. C. K. (2019). *Successful Transposition of Lesson Study: A Knowledge Management Perspective.* Singapore: Springer

Choy, B. H. (2022). Research-practice partnerships through lesson study: learning through the three worlds of experiences. *Asia Pacific Journal of Education, 42(1),* 169-177. DOI: 10.1080/02188791.2022.2036696

Dudley, P. (2014). *ROUTLEDGE REASEARCH IN EDUCATION Lesson Study: Professional learning for our time.* London: ROUTLEDGE

Gutierez, S. B. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education, 42(5),* 801-817. DOI: 10.1080/19415257.2015.1119709

Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research, 19(1),* 59-72. DOI: 10.1080/09650792.2011.547688

Kuusisaari, H. (2013). Teachers' collaborative learning - development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching, 19(1),* 50-62. DOI: 10.1080/13540602.2013.744198

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. DOI 10.1007/s12564-010-9103-3

Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2004). A Deeper Look at Lesson Study. *Educational Leadership, 61(5),* 18-22 ανακτήθηκε από http://tccore2015.weebly.com/uploads/2/8/7/3/28734887/deeperlookatls-2.pdf

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research, 17(1),* 95-110. DOI: 10.1080/09650790802667477

Lim, C., Lee, C., Saito, E., & Haron, S. S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39(4),* 353-365. DOI: 10.1080/1359866X.2011.614683

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *The Professional Development of Teachers*. Ανακτήθηκε από https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf

Rappleye, J., & Komatsu, H. (2017). How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. *Reasearch in Comparative & International Education, 12(4),* 398-430. DOI: 10.1177/1745499917740656

Rempe-Gillen, E. (2018). Primary school teacher experiences in cross-phase professional development collaborations. *Professional Development in Education, 44(3),* 356-368. DOI: 10.1080/19415257.2017.1328455

Schipper, T. M., De Vries, S., Goei, S. L., & Van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education, 46(1),* 112-129. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634627

Schipper, T. M., Willemse, M., & Goei, S. L. (2022). Supporting teacher educators' professional learning through lesson study. *Journal of Education for Teaching, 48(3),* 316-331. DOI: 10.1080/02607476.2021.1988825

Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a sxhool-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development, 20(3),* 313-328. DOI: 10.1080/13664530.2016.1149512

Ustuk, O., De Costa, P. I. (2020), Reflection as mera-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal, 12(7),* 1-16. DOI: 10.1002/tesj.531

Common lesson planning in teachers' professional development

Georgios Kyrianakis

Abstract

Policies, such as neoliberarism and globalization, and trends as well, which dominate in the modern societies, lead to the change of the school's role. School teachers, in order to respond to these changes, have to cultivate their professional identity and make good use of beneficial collaborative practices. In this article, among 100 elementary school teachers, who are teaching in schools located in Attica, we are searching the collaborative practices that are being implemented by them, aiming for their professional development, and the aid of the "lesson study" in this ambition. The results of our study affirm that school teachers exploit, mostly, the discussion groups and the exchange of ideas, educational material and practices that simultaneously with the contribution of the "lesson study" combine to bring about the improvement of collaboration vibe/mood among collegues, the efficacy of school teachers and the development of innovative practices and approaches, which establish the school as "a learning organization and society".

Key-words: *school teachers, Elementary Education, collaboration, collaborative practices, professional development, "lesson study"*

Inclusive Leadership in Public Education Administration: Distributed & Ethical Aspects

Evangelia Panta* & Yiannis Roussakis**

Abstract

In this paper we propose an inclusive leadership style for public education administration, conceptualized as distributed and ethical. First, the paper briefly refers to several prevailing features of public administration. We argue that within this framework the emerging role of ethics, the importance of participation, and the shifts in leadership practices, push for the development of an inclusive leadership style. Second, the paper reviews proposed models for inclusive leadership, based on ethical and/or distributed elements. We conclude that developing integrative frameworks, such as inclusive leadership, is an important update for leadership theories.

1. Introduction

Public administration is inseparably linked to public interest and social prosperity (UN, 2001; Karkatsoulis, 2004). This entails that public administration often needs to be governed by principles that differentiate it from private sector organizations, since it is required to serve public values and the public good (Christensen & Lægreid, 2018; Dikeos et al., 2017; Ktistaki 2014). Current dominant models for public administration argue for the co-existence of bureaucracy and governance (Frederickson, 2007, Makrydemetres, 2013; Berman et al., 2016; Lynn & Hill, 2014). Governance

* PhD, University of Thessaly
** Assistant Professor, National and Kapodistrian University of Athens

values, *inter alia*, respect, trust, participation, ethical integrity and collaboration (Karkatsoulis, 2004), bring ethics to the forefront of emergent public administration approaches (Martinez, 2009; Perry & Christensen, 2015). Public administrators are considered guardians of "global community interests" that have a global responsibility to act ethically and morally in a coordinated manner and to expose and fight corruption (Farazmand, 1999:519). An ethical public administration should be guided by values such as democratic responsibility and accountability, legality, professional integrity and responsiveness to civil society (Makrydemetres, 2013).

The process of recognizing public education administration, as a 'distinctive field' (Athanasoula-Reppa, 2008) within public administration, has not been easy in several cases (Raffael, 2007). In EU, public education administration is a relatively recent area of interest. This can be linked to the fact that education is one of the areas in which EU implements the Open Method of Coordination (i.e., Prpic, 2014; Moos, 2012), which is a flexible governance method, and national administrations need to develop their workforce's ability to cooperate and participate policy making networks (Passas, 2016; Nugent, 2006; Busemeyer, & Trampusch, 2011).

Recent literature argues that the distinction between management and leadership is rather inconclusive and suggests the use of the term "leadership" (Bush, 2011:5, Hannah at al., 2014: 603). From an administration point of view, although leadership as a term is fluid and complex, it constitutes a central assumption of the administrative phenomenon (Katsaros: 2008). In his highly cited work, Bush (2011) corresponds six models of education management (formal, collegial, political, subjective, ambiguity and cultural) to ten leadership styles (managerial, participative, transformational, distributed, transactional, postmodern, emotional, contingency, moral and instructional).

To recapitulate, we note a number of trends in current administration discourses and practices: first, there is a discursive turn from administration to leadership and a prevalence of public administrative models which combine bureaucracy with governance. Second, current governance approaches and human resource management practices, which advocate moving form "control" to "commitment" (Arthur, 1994), to mobilize workforce, both value ethics and participation. In this vein, we argue that none of the Bush typology leadership styles *per se* can fully respond to the current public education administration needs. We believe that what is needed is a more complex leadership style, which would incorporate

elements of the managerial, the participative-distributed, and the moral leadership styles, as described in the Bush taxonomy. This new tripartite leadership style is, in our view, inscribed within the notion of inclusion and we further argue that such an "inclusive leadership" style can be based on a synthesis of elements of the distributive and ethical model.

2. Inclusion and inclusive leadership

Prima facie, the conceptual conjunction of inclusion and leadership creates a sense of paradox (Ryan, 2006). Inclusion in the workplace, as a notion, mainly appeared since the beginning of 21st Century: It emerged as a core concept with reference to diversity but it is still not clearly defined, and its operational value is still a matter of discussion (Ferdman, 2014: 3-4). The two terms were initially used in interchangeably, but in recent literature we can find instances where references to inclusion replace the ones on diversity. Roberson (2006:227-228) argues that this development is consistent with the tendency to link diversity to heterogeneity and demographic composition of employees, while linking inclusion to their involvement in the organization. Nishii (2013: 1754) argues that the discursive turn from diversity to inclusion can be attributed to the need of organizations to create inclusive environments, which she defines as environments in which "individuals of all backgrounds… are fairly treated, valued for who they are and included in core decision making".

It has been argued (OECD, 2019) that inclusion, in the human resources, could enhance positive outcomes for educational organizations (i.e. well-being, job satisfaction, organizational commitment, performance, organizational citizenship, creativity). Three models of organizational inclusion are the most visible in the literature: these have been developed by Mor Barak (1999), Shore et al. (2011) and Ferdman (2014). In the next section we review and discuss these models.

2.1. Models for organizational inclusion

The above-mentioned models for organizational inclusion, briefly presented in this section, have laid the foundations for a concrete theoretical approach of inclusion in the workplace. Mor Barak links the individual to

the organizational level and discusses inclusion at the level of the individual, whereas Shore et al. emphasize inclusion at the work group level. Ferdman's model defines different inclusion practice levels stressing the dynamic character among them. But, we have to note that the outcomes of organizational inclusion are its less studied aspects (Shore et al., 2011).

In Mor Barak's model, an employee's sense of inclusion in the organization "is a result of the interplay between the individual's personal characteristics that affect their values and norms (the personal dimension) and the organization's environment in the form of policies and procedures (the organizational dimension)" (Mor Barak, 1999: 58). This perception of being included or excluded leads, in turn, to behavioral outcomes such as individual well-being, job satisfaction, organizational commitment and task effectiveness.

Shore et al. (2011:1265, 1276), based on Brewer's optimal distinctiveness theory (Brewer, 1991), define inclusion "as the degree to which an employee perceives that he or she is an esteemed member of the work group through experiencing treatment that satisfies his or her needs for belongingness and uniqueness". In addition, they present a model of antecedents (inclusiveness climate, inclusive leadership, inclusive practices) and consequences of inclusion (i.e, job satisfaction, intention to stay, job performance, organizational commitment).

Ferdman (2014: 14-21), on the other hand, acknowledges the complex nature of inclusion and defines the various levels at which it can operate, stressing that individual experience is not the only aspect that should be examined. His levels of analysis also include the interpersonal behavior, the group-level inclusion, inclusive leaders and leadership, inclusive organizations and, finally, inclusive societies. He particularly stresses the role of the leaders in fostering inclusion, and he regards inclusive leadership the "linchpin for inclusion at other levels of the multilevel framework" (Ferdman, 2014: 19).

Both the approaches proposed by Shore et al. and Ferdman highlight the role of leadership in inclusion and although the concept of inclusive leadership has subtly started to appear in the literature, it still remains tangential. Existing definitions do not illustrate its characteristics with clarity and very few models for inclusive leadership have been developed so far. Nembhard and Edmonson propose a construct of leader inclusiveness "defined as words and deeds by a leader or leaders that indicate an *invitation* and *appreciation* for others' contributions" (2006: 947) and Carmeli et

al. (2010) relate inclusive leadership to managers' openness, availability, and accessibility.

Randel et al. (2018), building upon the framework Shore et al. (2011), conceptualize inclusive leadership as a set of behaviors which facilitate belonginess (by supporting individuals as group members, by ensuring justice and equity and by sharing decision making) and that values uniqueness (by encouraging diverse contributions and by helping group members to fully contribute). They argue that "inclusive leaders facilitate perceptions of inclusion not only by engaging in behaviors directed towards work group members, but also by serving as a role model and reinforcing such behaviors among group members" (Randel et al., 2018:192).

Wuffli (2016: 2-3) contends that leadership should be a holistic and broadly applicable concept, involving as many leaders as possible, and he suggests four guiding principles for an inclusive leadership: a. dynamic and change oriented; b. horizontal; c. holistic and broadly applicable; and, d. explicitly normative, a principle that is associated with ethics.

All these attempts at defining and operationalizing the concept, emphasize that inclusive readership is still at a nascent stage, and it constitutes a challenging field.

2.2. Inclusive leadership as distributed and ethical: A review and a synthesis of the literature

In our literature review, we have found that most approaches of inclusive leadership conceptualize it either as distributed (Ekins, 2013:26; Miškolci et al., 2016: 53, 60; European Agency, 2018:12) or ethical (Thompson, 2011: 201-203). But we have come across only few references towards a synthesis of distributed and ethical leadership to develop an inclusive leadership model. We have found implications of such a fusion in Wuffli (2014) and Randel et al. (2018), as distributed and ethical aspects are inherent to their conceptualizations. Hollander offers a more explicit reference:

'Inclusive Leadership … is about relationships that can accomplish things for mutual benefit. Reaching leadership at this next level means "doing things with people, rather than to people," which is the essence of inclusion. Improving decision making and achieving desired ends are among its goals, without relying on one person's capabilities alone. It also provides an atmosphere that promotes fairness of input and output to all'. (Hollander, 2009:3)

Elements of an education leadership style that includes both distributed and ethical elements have also been suggested by the European Commission Working Group on Schools, which was established within the strategic framework Education and Training 2020 (European Council, 2009). References on elements of inclusive leadership, i.e. distributed leadership, valuing trust, respect, inclusion, justice, and ethos, can also be traced in several EC documents (European Commission, 2018)

In an effort to explain our argument, that inclusive leadership combines, in a unique way, aspects of distributed and ethical leadership, we have reviewed the literature on these two approaches, focusing on the scholarly works which present a synthesis of the two approaches.

Many scholars (Bolden, 2011; Leithwood et al., 2009; Gronn, 2002) agree that distributed leadership offers a possibility for a systemic approach, without being a "distinct theory" of leadership (Bolden, 2011: 257). Others question whether ethical leadership is a distinct leadership style (Anderson & Sun, 2015: 14) while they stress its dynamic and relational character (Jini, 1997: 325; Yukl et al., 2013: 38).

Influential conceptual approaches to distributed leadership do not question the need for positional leaders, or the bureaucratic and governance arrangements of organizations (Spillane, 2006; Gronn, 2009). Responding to this, Lumby (2017) suggests that it is time to experiment with the conceptual pluralism that leadership demands. Spillane and Haeley (2010) in their research of team diversity in formally designated leadership teams, imply linking distributed leadership with inclusion, and they discuss the concept of "deep-level diversity" (Spillane & Haeley, 2010: 269), which involves attitudes, beliefs and values within distributed leadership. To look further into our conceptualization of an inclusive leadership style as distributed and ethical, in the next sections we present the framework within which each style was developed, with reference to relevant seminal scholarly approaches.

2.3. Distributed leadership

Distributed leadership is dominant within an emerging approach to leadership that "goes beyond individual control and management bureaucracy to embrace more sharing and collaboration" (Jones & Harvey, 2014:603), which is usually part of the discourse on post-bureaucratic organizations (Lumby, 2017: 2) It can be viewed as an expansive understand-

ing of leadership, placing an emphasis on leadership-as-practice rather than as leadership-as-role. Shared and distributed leadership are the most common terms used to describe models which do not limit leadership to a designated leader (Fitzsimons et al., 2011: 313). For Jones et al. "the common ingredient of these theories is the acknowledgement of the role of leadership at multiple levels, both formal and informal, and the need for collaborative networks to engage within complex systems" (2014: 604).

Distributed leadership discourse has grown rapidly since 2000 but research remains largely restricted to the field of education (Bolden, 2011: 251) and explorations of distributed leadership in other sectors remain relatively limited (Harris et al., 2022). It is also noted that, until recently there has not been a clear and generally accepted definition of the term (Bolden, 2011; Tian at al. 2015). Harris (2008:173) argues that the term distributed leadership overlaps substantially with relevant terms (e.g. shared, collaborative, democratic and participative leadership), and this results in its misuse. Spillane and Gronn (Gronn, 2002; Spillane, 2006) use a descriptive theoretical lens for looking at the activity of leadership, which employs theoretical constructs form other social sciences, i.e. distributed cognition and activity theory. Several scholars agree that Spillane and Gronn are the makers of distributed leadership and that they have developed a robust conceptualization of the term (Tian et al., 2015; Torres, 2019).

Mayrowetz (2008) describes four uses of distributed leadership: a theoretical framework for educational leadership (based on the work of Gronn and Spillane), a leadership style to reinforce democracy, a way to improve efficiency and effectiveness, and a leadership style for increasing professional learning/human capacity building. In a similar pattern, Tian et al. (2015:4) trace two research paradigms: a descriptive-analytical one that mainly deals with the conceptualization of distributed leadership and a prescriptive-normative that focused on the practical application of distributed leadership.

Below, we present four major approaches to the development of the theoretical framework of distributed leadership, based on the work of Spillane (2006), Gronn (2002), Leithwood et al. (2009) and MacBeath (2004). Tian et al. (2015: 4) have observed that studies following a descriptive-analytical approach, tend to assume that leadership is distributed, without reflecting on whether it should be distributed, and focus on examining social interactions as they perceive leadership as a consequence of these interactions.

Spillane (2006) distinguishes two approaches of distributed leadership: the "leader-plus" and the "practice" approach. The leader-plus approach corresponds to Spillane's understanding of shared leadership, and acknowledges that within it "multiple individuals take responsibility for leadership" (2006: 3). The practice approach shifts the focus from formal and informal leaders "to the web of leaders, followers, and their situations that gives form to leadership practice" (2006:3).

Spillane considers the leader-plus aspect vital but insufficient, and pushes one step further arguing for a practice shaped by "the interactions of leaders, followers and their situation" (2006:12-14). He warns that those who deal with leadership practice tend to equate it only with the actions of leaders, and he considers crucial how leadership is distributed. In this approach he identifies three types of distribution in the co-performance of leadership practice: collaborated, collective and coordinated.

Two elements of Spillane's approach are worth stressing: First, the shift of the unit of analysis, to focus on the school/organization (2001) or on the leadership activity (2004). Second, Spillane and his co-authors are not aligned with approaches that undertheorize power, and, instead, define leadership "using theories of authority and influence grounded in Weberian notions of legitimacy" (Diamond & Spillane, 2016: 150). Therefore, they acknowledge the importance of positional leadership ("a distributed perspective on leadership can coexist and be used beneficially to explore hierarchical and top-down leadership approaches", Spillane, 2006: 103) and propose a style which is compatible with bureaucratic and hierarchical assumptions and applicable to the current systems.

Peter Gronn (2002) presents a sophisticated framework of distributed leadership, that offers "alternatives to conventional individualistic paradigms of leadership" (Watson & Paredes, 2007: 458). Building on the same theoretical base as Spillane and his colleagues, he also identifies two types of distributed leadership: the numerical/additive approach, that corresponds to Spillanes' leader-plus aspect, and the qualitative holistic/concertive action approach (Gronn, 2002: 691). The numerical/additive approach occurs when leadership within the organization is shared and it constitutes the most commonly used version of distributed leadership. The holistic/concertive version includes three patterns: spontaneous collaboration, intuitive working relations and institutionalized practices.

In more recent works, Gronn proposed a hybrid approach to leadership, instead of persisting to distributed leadership as a new orthodoxy.

In his renewed approach, Gronn (2008, 2009, 2016) argues that we need constantly shifting leadership mix that will manifest degrees of both focused and distributed patterns "the overall composition of which should be understood as an adaptative or emergent response to wider environmental and immediate situational challenges that are specific to the context" (2009: 20).

Two more essential elements of his approach need to be noted: First, he makes an explicit reference to the relation between power and leadership (Gronn, 2008), and he stresses the need to include it in the leadership discourse. This emphasis on power is necessary as his hybrid conceptualization of leadership includes hierarchical and heterarchical elements of activities. Therefore, his conceptualization of distributed leadership model, much like Spillane's, is applicable in settings with bureaucratic characteristics. Second, while many scholars observe the differences between democratic and distributed leadership focusing, mainly, on the more normative character of democratic leadership, Gronn thinks that this relation should be further analyzed: He argues that distributed leadership lays the ground for democracy, as it widens the span of employee participation and allows their voices to be heard (2008: 154), an aspect that is also crucial for inclusion.

Leithwood et al. (2009) attempt to move research on distributed leadership beyond its descriptive state, extending Gronn's holistic patterns. They regard "additive approach" to be an "uncoordinated pattern of leadership" and they relate Spillane's leader-plus approach to Gronns' holistic pattern, which they consider a consciously managed relationship of the sources of leadership. In more detail, they define four patterns of holistic distribution: planful alignment (which relates to Gronn's institutionalized practice), spontaneous alignment, spontaneous misalignment (which both relate to Gronn's spontaneous collaboration) and anarchic misalignment (Leithwood et al., 2009: 225-227).

They hypothesize that planful alignment constitutes the most productive pattern that serves both short-term and long-term productivity, while spontaneous alignment has no significance difference to the contribution to short-term organizational productivity. Spontaneous misalignment patterns do not support either long-term nor short-term productivity while anarchic misalignment constitutes an active rejection of the influence of other leaders within the organization. Their results suggest that planful alignment is a dominant pattern when it is related to high priority

initiatives. Most importantly their research stresses the fact that aligned and effective forms of distributed leadership depend on effective forms of focused/solo leadership. In line with Spillane's and Gronn's conceptualization of distributed leadership as applicable in bureaucratic contexts they acknowledge that distributing leadership not only does not demand less leadership from positional leaders but on the contrary formal leaders' role is critical to nurture productive patterns of distributed leadership. Furthermore, they admit that "some hierarchy is unavoidable and necessary in any large organization" (Leithwood et al.,2009:241).

Lastly, MacBeath (2009) identifies six forms of distribution, in an effort to offer an understanding of distributed leadership linked to what happens to schools. His typology includes six forms of distribution, which occurs formally, pragmatically, strategically, incrementally, opportunistically or culturally. These six occurrences constitute a continuum, and their character is situational (MacBeath, 2009:44). MacBeath admits that we would expect as leadership matures that organizations move through these stages but they actually form a repertoire of response models depending on contextual factors.

Discussing in depth distributed leadership is beyond the scope of this paper. However, some conclusions are necessary. Firstly, with regard to the four approaches presented above, it is evident that Spillane's and Gronn's frameworks are the conceptually robust. Bolden (2011: 258-299) argues that their approaches focus on interpersonal dynamics and the ways people can collaborate, whereas the frameworks by Leithwood et al. and MacBeath focus on different forms of distributed leadership. He also stresses that Leithwood and his colleagues suggest which forms of distributed leadership are more desirable and they offer indications of potential benefits.

2.4. Ethical leadership

Ethical leadership is explored in various kinds of organizations and is not confined to education. Cioulla (1995) stresses the centrality of ethics in the practice of leadership, and Gini (1997: 325) claims that "all leadership is value laden. All leadership, whether good or bad, is moral leadership". Ethical elements are present in a large number of leadership approaches, such as the charismatic, servant, transformational and authentic (Anderson &

Sun, 2015). The interest for the relation between ethics and leadership has been renewed as organizations are operating "in complex and often global environments that inherently impose difficult moral challenges on organization members" (Hannah at al., 2011: 663), and due to the reviving of the media interest on scandals involving corporate and public sector leaders, over the past two decades.

We have identified two seminal approaches to ethical leadership. The works of Starratt, which refer to the educational sector, and the works of Treviño and Brown, who focus on enterprises.

Starratt (1991) has created a highly influential framework aiming at explicitly addressing practitioners. His tripartite multidimentional framework is grounded on ethical subjects developed by other theorists. An important aspect of his approach lies in the fact that he is not limiting his interest in the individual choices of administrators, but he focuses in their ethical task, i.e. to create an ethical school environment "in which education can take place ethically" (1991: 187). He suggests joining the "ethic of critique" with the "ethic of justice" and the "ethic of care". He claims that these three expressions of ethics complement each other. Specifically, the ethic of critique (based on critical theory), aims both at the bureaucratic and hierarchal structure of the school and the school community, and the instrumental / technical approach to education. In his view, critical ethics address issues such as sexism, racism, hegemony of certain groups, stressing that no social arrangement is neutral. The ethics of justice asks for the organization to serve both the common good and the rights of the individuals, and this approach entails discussion of discipline policies, the curriculum, the textbooks and the tests. As Furman (2004: 218) notices "if the ethic of justice looks towards fairness, the ethic of critique looks toward barriers to fairness". The ethics of caring focuses "on the demands of relationships, not from a contractual or legalistic standpoint, but form a standpoint of absolute regard and love" (Starratt, 1991: 195). The ethic of care balances the ethic of justice as to what may be fair for a person may not be fair for another, in different circumstances and with different needs (Furman, 2004: 218).

Starratt's model has been expanded twice: Initially by Shapiro and Stefkovich (2001: 19, 27), who concluded it does not provide an adequate view of the factors that need to be taken into account in an educational setting. Therefore, they propose a fourth aspect: the professional ethics dimension, that would go beyond the questions posed within the frame-

work of the ethics of critique, justice and care, to ask what the profession and the community expect from someone to do, and what should be done based on the best interest of the students, stressing the education-specific ethical codes.

Furman (2004) also attempts to complement Starratt's framework: he proposes the concept of an ethic of community, that focuses on the communal over the individual. Conceptualizing community as process, by ethic of community he means that administrators, teachers, school staff, parents and other community members feel morally responsible to engage in communal processes and pursue the moral purposes of schooling. He stresses that this leads to a practice of moral leadership that is clearly distributed and based on skills (such as listening with respect, striving for knowing and understanding others, working in teams, engaging in dialogue, and allowing all voices to be heard), skills and practices that need to be developed by the entire community (2004: 222).

Beyond the education sector, Treviño, Brown and their colleagues theorized ethical leadership as a distinct style (Anderson & Sun, 2015), basing their approach on social learning theory. Their approach offers some important contributions: first, they argue (Treviño et al., 2000) that managers need to be perceived both as moral persons and as moral managers, to develop a reputation for ethical leadership. The moral person entails traits (e.g. integrity, honesty, trustworthiness), behaviors (e.g. do the right thing, concern for people, being open) and decision making (i.e. hold to values, be objective and fair, concern for society, follow ethical decision rules). These are, in their view, prerequisites for the development of the moral manager, which mainly relies in role modeling through visible actions, in using rewards and discipline, and in communication about ethics and values. Combining these two pillars, the moral person with the moral manager, they define four possible leader types: the hypocritical leader, the unethical leader, the ethical leader and the ethically neutral leader, with the last one being the most difficult to define.

Secondly, they propose a descriptive perspective to ethical leadership, based on social cognitive theory (Brown et al., 2005). They define ethical leadership as "*the demonstration of normatively appropriate conduct through personal actions and interpersonal relations, and the promotion of such conduct to followers through two-way communication, reinforcement, and decision making*" (2005:120). They justify the vagueness of the definition arguing that it allows for the expression of cultural differences.

Their research focuses on direct supervisors, and they acknowledge that certain circumstances (such as job content) influence the importance of ethical leadership.

Thirdly, Treviño et al. (2006) provide a clear picture of ethical leadership's similarities and difference with authentic, spiritual, and transformational leadership, and they identify three situational factors that influence employees' perception of ethical leaders: ethical role modeling, the ethical context of the organization and the moral intensity of the issues confronted by the leader. Additionally, regarding ethical leadership's outcomes, they propose that ethical leaders influence ethics-related conduct, such as employee decision-making, prosocial and counterproductive behaviors, primarily through modeling and "vicarious learning processes" (Treviño et al., 2006: 606).

Finally, they stress the role of what is included in the job of the leader, the distance between the leader and the followers, and they refer to the importance of trust for influencing the relationship between ethical leadership and outcomes. They conclude that although the content of ethical leadership might be universal, the importance attached to each aspect is culturally specific.

In conclusion, what needs to be stressed about ethical leadership is that although it has been extensively discussed in the literature from a philosophical-normative point of view, and in the last two decades it has been considered a distinct leadership style form a descriptive-empirical point of view, empirical research for understanding what actually happens in organizations is still scarce (Mayer et al., 2009; Toor & Ofori, 2009; Eisenbeiss, 2012). The approach of Treviño and Brown is considered influential, although their widely shared definition is criticized as very broad and simple (Toor & Ofori, 2009: 534), and rather vague and relativist (Eisenbeiss, 2012: 791-793).

Eisenbeiss (2012: 791) stresses the need for further association between the normative and the descriptive approaches to ethical leadership. He identifies four essential aspects of ethical leadership that apply both to Western and Eastern moral philosophy: human orientation and justice orientation (on which current approaches have centered), responsibility and sustainability orientation (which are likely to become more important in the future) and moderation orientation.

Conclusion

As leadership theories the last few decades have shifted on a focus in the interpersonal dynamic occurring within the leadership phenomenon -i.e. "new genre" theories (Hannah et al. 2014)- scholars have stressed the dynamic character of leadership, the complexity of circumstances that have to be taken into account, the role of the context and the situation, and the need for leaders to be able to enact flexible sets of behaviors (Hannah et al., 2014; Snowden & Boone, 2007). These scholars also underline the need for integrative and multi-theoretical frameworks for leadership, and the importance of leaders' ability to deploy potential behaviors from multiple models of leadership, depending on time and context.

Compatible with such relational and integrative leadership approaches, we have proposed an inclusive leadership style, based on an ethical and distributed elements, to meet the needs of the current public education administration. As explained to the first part of the article, the inclusive leadership style aims at serving two fundamental tenets of public education administration: the need for leadership that promotes ethics and strengthens the participation of the workforce and leadership development. Most scholars acknowledge the crucial role of morality, which constitutes part of the ontological basis for leadership and a prerequisite for a positive form of influence (Hannah et al., 2014: 604-605). Distributed leadership, on the other hand, has been the most promising education-specific leadership style proposed the last decades.

We believe that the development of such a leadership style can contribute to positive outcomes for education organizations in various ways. Experimenting with this conceptualization of inclusive leadership can be regarded pertinent, as its elements are well grounded from a theoretical perspective. Nevertheless, empirical evidence is necessary to examine the strength of the conceptualization, especially as empirical research both on distributed and ethical leadership is scarce and the notion of inclusive leadership is still at nascent stage.

References

Anderson, M. H., & Sun, P. Y. (2015). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'full-range' theory. *International Journal of Management Reviews*, 1-21.

Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management journal*, 37(3), 670-687.

Athanasoula-Reppa A. (2008). *Education Administration and Organizational Behavior*. Ion Editions [in Greek].

Berman E.M., Bowman J.S., West J.P., Van Wart M.R. (2016). *Human Resource Management in Public Service: Paradoxes, Processes, and Problems.* Sage

Brewer, M. B. (2011). Optimal distinctiveness theory: Its history and development. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 81-98). New Delhi: SAGE.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International journal of management reviews*, *13*(3), 251-269.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, *97*(2), 117-134.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage.

Busemeyer, M.R., & Trampusch, C. (2011). Review Article: Comparative Political Science and the Study of Education. British Journal of Political Science, 41, 413-443.

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, *22*(3), 250-260.

Ciulla, J. B. (1995). Leadership ethics: Mapping the territory. *Business ethics quarterly*, 5-28.

Christensen, T., Lægreid, P. (2018). An Organization Approach to Public Administration. In: Ongaro, E., Van Thiel, S. (eds) The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe. Palgrave Macmillan, London

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in education*, *30*(4), 147-154.

Dikeos K., Karamperis A., Polyzos N. (2017). *Public and Social Services' Administration*, Gutenberg [in Greek].

Eisenbeiss, S. A. (2012). Re-thinking ethical leadership: An interdisciplinary integrative approach. *The Leadership Quarterly*, *23*(5), 791-808.

Ekins, A. (2013). Special education within the context of an inclusive school. In *Leadership for inclusive education* (pp. 19-33). Brill.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review.

European Commission. (2018*). Teachers and school leaders in schools as learning organisations, Guiding principles for policy development in school education.*

European Council. (2009). *Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European Cooperation in Education and Training -ET 2020*.

Farazmand, A. (1999). Globalization and public administration. *Public administration review*, 509-522.

Ferdman B.M. (2014). The Practice of Inclusion in Diverse Organizations: Toward a Systemic and Inclusive Framework (pp. 3-54), *Diversity at Work: The Practice of Inclusion,* Jossey-Bass.

Fitzsimons, D., James, K. T., & Denyer, D. (2011). Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, *13*(3), 313-328.

Frederickson, H. G. (2007). Whatever happened to public administration? Governance, governance everywhere.

Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of educational administration*, *42*(2), 215-235.

Gini, A. (1997). Moral leadership: An overview. *Journal of business ethics*, *16*, 323-330.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership. *Second international handbook of educational leadership and administration*, 653-696.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*, *46* (2), 141-158.

Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, *5*(3), 381-394.

Gronn, P. (2016). Fit for purpose no more?. *Management in Education*, *30*(4), 168-172.

Hannah S.T., Avolio B.J., May D.R., (2011), Moral Maturation and moral conation: a capacity approach to explaining moral thought and action, *Academy of management Review, 36:4, 663-685*.

Hannah, S. T., Sumanth, J. J., Lester, P., & Cavarretta, F. (2014). Debunking the false dichotomy of leadership idealism and pragmatism: Critical evaluation and support of newer genre leadership theories. *Journal of organizational behavior*, *35*(5), 598-621.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of educational administration*, *46* (2), 172-188.

Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, *42*(5), 438-456.

Hill, C. J., & Lynn, L. E. (2004). Is hierarchical governance in decline? Evidence from empirical research. *Journal of public administration research and theory*, *15*(2), 173-195.

Hollander, E. (2009). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.

Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G., & Ryland, K. (2014). Synthesising theory and practice: Distributed leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(5), 603-619.

Karkatsoulis, P. (2004). *The State in Transition: from 'administrative reform' and 'new public management' to 'governance'*. I. Sideris [in Greek].

Katsaros, I. (2008). *Education Organization and Administration*. Ministry of National Education and Religious Affairs (Pedagogical Institute). [in Greek].

Ktistaki, St. (2014). *Introduction in Public Administration*. Papazisi Editions [in Greek].

Leithwood K., Mascall B., Strauss T., Sacks R., Memon N., Yashkina A. (2009), Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego out of the System (pp. 223-251). *Distributed Leadership According to the Evidence*, Routledge.

Lumby Jacky (2017), Distributed Leadership and Bureaucracy, *Educational Management Administration and Leadership,* 1-15.

MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy, and paradox (pp. 59-76). In *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.

Martinez, J. M. (2009). Public administration ethics for the 21st century. ABC-CLIO.

Makrydemetres, A. (2013). *Approaches to Organizational Theory.* Sakkoula Editions [in Greek].

Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., & Salvador, R. B. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational behavior and human decision processes*, *108*(1), 1-13.

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, *44*(3), 424-435.

Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *18*(2), 53-65.

Mor Barak, M. E. (1999). Beyond affirmative action: Toward a model of diversity and organizational inclusion. *Administration in Social Work*, *23*(3-4), 47-68.

Moos, L. (2012). Educational leadership in a competitive state: a contradiction in terms? International Journal of Educational Management, Vol. 26 No. 5, pp. 461-469.

Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *27*(7), 941-966.

Nishii, L. H. (2013). The benefits of climate for inclusion for gender-diverse groups. *Academy of Management journal*, *56*(6), 1754-1774.

Nugent, N. (2006). *The Governance and Politics of the European Union*. Savvalas Editions [in Greek].

OECD (2019), Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris

Passas, A. (2016). Institutional formation and legislative process in the European Union (pp. 87-111) in *European Union: Creation, Development, Prospects*. Kritiki Publications [in Greek].

Perry, J. L., & Christensen, R. K. (2015). Handbook of public administration. John Wiley & Sons.

Prpic, M. (2014). The open method of coordination. European Parliamentary Research Service. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2014/542142/EPRS_ATA(2014)542142_EN.pdf

Raffel, J. A. (2007). Why Has Public Administration Ignored Public Education, and Does It Matter? Public Administration Review, 67(1), 135-151.

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, *28*(2), 190-203.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, *5*(1), 3-17.

Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*, *31*(2), 212-236.

Scribner J.P., Sawyer R.K., Watson S.T. and Myers V.L. (2007), Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration, *Educational Administration Quarterly, 43:1, 67-100.*

Shore M.L., Randel A.E., Chung B.G., Dean M.A., Ehrhart K.H., Singh G. (2011), Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research, *Journal of Management, 37:4, 1262-1289*

Snowden, D. J., & Boone, M. E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard business review*, *85*(11), 68.

Spillane J.P. (2006). *Distributed Leadership*, Jossey-Bass Leadership Library in Education.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, *36*(1), 3-34.

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The elementary school journal*, *111*(2), 253-281.

Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational administration quarterly*, *27*(2), 185-202.

Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 111-123.

Thompson, L. J. (2011). A moral compass for the global leadership labyrinth. *Ethical Leadership: Global Challenges and Perspectives*, 200-219.

Tian M., Risku M., Collin K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus*, Educational Management Administration & Leadership*, 1-19.

Toor, S. U. R., & Ofori, G. (2009). Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. *Journal of Business Ethics*, *90*, 533-547.

Treviño, L. K., Hartman, L. P., & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California management review*, *42*(4), 128-142.

Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). Behavioral ethics in organizations: A review. *Journal of management*, *32*(6), 951-990.

UN (2001). World public sector report: globalization and the state. New York: United Nations Dept. of Economic and Social Affairs.

Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Cham: Springer.

Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of leadership & organizational studies*, *20*(1), 38-48.