

## **Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (team teaching) μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στην πράξη**

Δηλαβέρη Βασιλεία, *M.Ed., Εκπαιδευτικός ΠΕ70*

Περίληψη: Έρευνες, καταδεικνύουν ότι οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούνται από το ΔΕΠΠΣ δε φαίνεται να διαμορφώνουν νέο εκπαιδευτικό κλίμα στα σχολεία. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρηματολογούμε υπέρ της δημιουργίας «ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών» με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αναβάθμισης του ρόλου εκπαιδευτικού από «παθητικό δέκτη» των τεκταινομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε «ενεργό συμμετοχο και διαμορφωτή». Η ομάδα αυτή, υπό προϋποθέσεις, λειτουργεί ενθαρρυντικά ώστε τα μέλη που συμμετέχουν να απεμπλακούν από τη «ρουτίνα της πεπατημένης» και να πειραματιστούν με μεθόδους πιο προκλητικές και πιο ωφέλιμες για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, θα ορίσουμε τι ακριβώς σημαίνει «ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών» μιας σχολικής μονάδας, ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που την καθιστούν αληθινή ομάδα και ποια οφέλη προκύπτουν για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την επικαιροποίηση της γνώσης τους, την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, και κυρίως πώς η ομάδα διαμεσολαβεί γνωσιακά και συναισθηματικά για την εφαρμογή καινοτομιών.

### **1. Εισαγωγή**

Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εισάγει στην εκπαιδευτική πράξη καινοτομίες. Καινοτομία σημαίνει αλλαγή αρχών και στάσεων, εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και χρήση νέων διδακτικών μέσων. Στην επιτυχή εφαρμογή της συμβάλλει καθοριστικά ο εκπαιδευτικός κυρίως με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος την ανάγκη της καινοτομίας (Π.Ι., 2009, σ. 197). Συχνά όμως η πολιτεία, η ευρύτερη κοινωνία και οι επιμορφωτές δασκάλων ζητούν ο δάσκαλος να αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή καινοτομιών, πριν ή χωρίς ο ίδιος να βιώσει το ρόλο του αποδέκτη της διαμεσολάβησης της νέας επιστημονικής γνώσης που στηρίζουν αυτές τις καινοτομίες. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης δεν υποστηρίζεται ικανοποιητικά σε μαζικά σεμινάρια ή επιμορφώσεις μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων ούτε σε ενημερώσεις που έχουν αποκλειστικά τη μορφή διάλεξης, έστω κι αν αυτή είναι οπτικοποιημένη με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Ο δάσκαλος, όπως και ο μαθητής του άλλωστε, οικοδομεί τη νέα γνώση πάνω στην προϋπάρχουσα, με ενεργή συμμετοχή, μέσα από αλληλεπιδραστικές βιωματικές δραστηριότητες, όπου έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει τα παλιά σχήματα και να τα συγκρίνει με τα νέα, ώστε οι αμυντικοί – συντηρητικοί μηχανισμοί να του επιτρέψουν να τα ενσωματώσει στα παλιά και να τα αναδομήσει. Είναι όμως ζητούμενο αν δίνεται αυτή η ευκαιρία στο δάσκαλο ή θεωρείται αυτονόητο ότι μια αλλαγή – καινοτομία που συνάδει με τις σύγχρονες ακαδημαϊκές – επιστημονικές εξελίξεις θα γίνει αποδεκτή εκ μέρους του χωρίς αντιρρήσεις ή αμφισβητήσεις για τα οφέλη της.

Είναι πλέον εμφανής η ανάγκη για αξιοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα από πιο συμμετοχικές διαδικασίες, όπως η έρευνα δράσης (action research) ή οι ομάδες συνεργασίας δασκάλων (team teaching) και αρκετά ώριμες οι συνθήκες για να υλοποιηθεί, όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες (Βουγιούκας, Ματσαγγούρας, 2007, σ. 740). Κατά τη συμμετοχή τους σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κάνουν αντικείμενο έρευνας την προσωπική τους θεωρία και τη διδακτική-παιδαγωγική τους συμπεριφορά, ώστε να την αποκωδικοποιήσουν και να την αναδομήσουν με τη συνδρομή αρχικά κάποιου ειδικού, αρωγού και εμπυχωτή (critical friend, educator) σε πλαίσια φθίνουσας καθοδήγησης.

Στην παρούσα εισήγηση, επιχειρηματολογούμε υπέρ της δημιουργίας ομάδας συνεργασίας εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, καθώς αυτή μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο στήριξης της επιμόρφωσης των ίδιων, της βελτίωσης και ανανέωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου, αλλά και της ποιοτικής αναβάθμισης της μάθησης (Troen, Boles, 2010).

## **2. Ομάδα Συνεργασίας Εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας (Teacher team, team teaching, teacher teaming)**

Ο όρος «Ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών» αποτελεί μετάφραση του αγγλοσαξονικού όρου teacher team ή team teaching ή teacher teaming. Χρησιμοποιείται προκειμένου να δηλώσει μια ομάδα εκπαιδευτικών διαφορετικών ή και της ίδιας ειδικότητας, που δουλεύουν συνεργατικά, συναντώνται κατά τακτά χρονικά διαστήματα και στοχεύουν να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση, ώστε να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους κάθε ηλικίας (Education Encyclopedia).

Η συνεργασία διέρχεται διάφορα στάδια που διακρίνονται από μικρότερη ή μεγαλύτερη αλληλεξάρτηση μεταξύ των ατόμων της ομάδας. Έτσι, η απλή συνύπαρξη στον ίδιο χώρο είναι το σημείο εκκίνησης της συνεργασίας, με επόμενη βαθμίδα τη συνεργασία για τον από κοινού σχεδιασμό υλικού ή στρατηγικών διδασκαλίας και κατόπιν την παρουσίαση στην ομάδα των αποτελεσμάτων αυτών των ενεργειών και την αναδιαμόρφωση των στρατηγικών παρέμβασης του κάθε εκπαιδευτικού. Στο ανώτερο σημείο αλληλεπίδρασης τοποθετείται η από κοινού επίλυση διδακτικών προβλημάτων και η συνδιδασκαλία. Σε αυτή την ομάδα έχουν θέση όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μπορεί ανάλογα με το προς συζήτηση θέμα ή το προς επίλυση πρόβλημα να χωρίζονται και να δουλεύουν σε υποομάδες π.χ. ένας αρχάριος δάσκαλος να συνεργάζεται πιο στενά ή πιο συχνά με έναν έμπειρο, οι καθηγητές ειδικοτήτων με το δάσκαλο μιας συγκεκριμένης τάξης για την επίλυση συγκεκριμένου προβλήματος ή τη διεξαγωγή ενός σχεδίου εργασίας κοκ.

Όπου έχει εφαρμοστεί αυτός ο τρόπος συνεργασίας, η έρευνα έχει καταδείξει πολύ θετικά αποτελέσματα που αφορούν:

- τη μείωση της διδακτικής απομόνωσης
- την αποκέντρωση της εξουσίας
- την κοινοποίηση πηγών πληροφοριών και ιδεών

- τη διάθεση των ατομικών και ομαδικών δυνάμεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας που παρέχεται
- την ανάληψη από τον εκπαιδευτικό ρόλου μαθητευόμενου που ανακαλύπτει τη γνώση μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και
- την προαγωγή της επαγγελματικής του εξέλιξης καθώς επικαιροποιεί τις γνώσεις του και ενθαρρύνεται να δοκιμάσει καινοτομίες (Troen, Boles, 2010, σ. 59)

Για να ισχύουν τα παραπάνω, οι ομάδες θα πρέπει να ακολουθούν ένα πρωτόκολλο συναντήσεων και να συζητούν γύρω από σαφή σε όλους προσυμφωνημένα θέματα (ατζέντα συζήτησης) που άπτονται της καθημερινής διδακτικής διαδικασίας ή και της ευρύτερης προβληματικής για τη βελτίωση του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του.

Θέμα προς συζήτηση στην ομάδα αποτελεί κάθε πρόβλημα, ζήτημα, φαινόμενο που απαιτεί την υιοθέτηση νέων στρατηγικών ή μεθόδων διδακτικής προσέγγισης, προκειμένου η διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού να βελτιώσει τις γνωστικές ή και μεταγνωστικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών του. Τα θέματα αυτά μπορεί να ποικίλουν ως προς το εύρος ανάλογα με την εμπειρία που αποκτά η ομάδα κατά την κοινή της δουλειά. Πολλές ομάδες εκκινούν τις συναντήσεις τους από πολύ γενικά θέματα, διερευνώντας περισσότερο τις δυνατότητες αυτού του νέου τρόπου προσέγγισης και συνεργασίας, αλλά με την πάροδο του χρόνου και την εμπιστοσύνη που αποκτούν ο ένας στο πρόσωπο του άλλου αρχίζουν να εξειδικεύουν. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η σύγκλιση στη φιλοσοφία των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο ομόφωνες είναι οι αποφάσεις για ανάληψη δράσης. Πάντα όμως υπάρχει χώρος και ανάγκη για διαφωνία.

Επιπλέον, τα θέματα αυτά ενδείκνυται να ενταχθούν σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο αλλαγών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίες και τις επιθυμούν για το συγκεκριμένο σχολείο και να αποτελούν τα σταδιακά βήματα για την επίτευξη αυτού του «οράματος» αλλαγής. Καθώς το «όραμα» αυτό αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ομάδα και δεν έχει τεθεί «άνωθεν και έξωθεν αυτών», αποτελεί ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για την αυτοδέσμευσή τους στην επίτευξη του στόχου που οι ίδιοι έχουν θέσει. (Eaker, Keating, 2008, σ.15)

## 2.2. Χαρακτηριστικά της επιτυχημένης ομάδας

Το διδακτικό επάγγελμα διακρίνεται από μεγάλη «απομόνωση» από ενηλίκους συναδέλφους, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να μην έχουν σαφή εικόνα των χαρακτηριστικών που απαρτίζουν μια αποτελεσματική ομάδα και δυστυχώς έχουν λίγα πρότυπα για να παραδειγματιστούν (έλλειψη βιωματικής επιμόρφωσης). Καθίσταται λοιπόν αναγκαίο να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά της επιτυχημένης «πραγματικής» ομάδας τα οποία κατά Richardson, West και Dawson είναι:

- (1) Ομαδικοί στόχοι: οι συμμετέχοντες σε μια ομάδα είναι αφοσιωμένοι στην επίτευξη ενός σαφούς ομαδικού στόχου για τον οποίο συμφωνούν. Κύριοι στόχοι μιας ομάδας συνεργασίας δασκάλων πρέπει να είναι η *σημαντική βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης*
- (2) Ομαδική αλληλεξάρτηση: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δουλεύουν στενά και να αλληλεξαρτώνται για να πετύχουν τους στόχους που θέτουν. Πιο συγκεκριμένα, όταν μια ομάδα συζητά ένα έργο το οποίο απαιτεί ομαδική δουλειά, ανασυνθέτει

με ενεργητικό τρόπο τις ευρείας γκάμας γνώσεις, δεξιότητες και δυνατότητες των μελών της με τρόπο συλλογικό και συντονισμένο. Επιπλέον, μια ομάδα δασκάλων δουλεύει καλά όταν οι δάσκαλοι συζητούν για τη διδασκαλία, παρακολουθούν ο ένας τον άλλο να διδάσκει, σχεδιάζουν, ερευνούν και αξιολογούν από κοινού διδακτικό υλικό και αλληλοϋποστηρίζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, μέσα σε *κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης*, ειλικρινούς επικοινωνίας και συνεργασίας

- (3) Σαφή όρια της ομάδας: είναι σαφές σε όλα τα μέλη ποιος ανήκει και ποιος όχι σε μια συγκεκριμένη ομάδα, ώστε να *αναλαμβάνει την ευθύνη* για μια εργασία, να τη φέρνει εις πέρας *και να λογοδοτεί* στην ομάδα για τις πράξεις του
- (4) Σαφήνεια ρόλων: τα μέλη της ομάδας έχουν σαφείς ρόλους μέσα σε αυτήν. Ειδικότερα, καλό είναι να υπάρχει ένας *διευκολυντής* ο οποίος θέτει την ατζέντα, δηλαδή επιλέγει από τα ζητήματα που έχουν προταθεί από τα μέλη ποιο θα συζητηθεί στη συγκεκριμένη συνάντηση, και φροντίζει να μείνει η συζήτηση επικεντρωμένη στο θέμα, ώστε να καλυφθεί πλήρως. Επίσης, σημαντικός είναι ο ορισμός ενός *γραμματέα* που κρατά σημειώσεις ή απομαγνητοφωνεί όσα συζητήθηκαν, αλλά και ο ορισμός *χρονομέτρη* που αναλαμβάνει να κρατά το χρόνο που μιλάει ο καθένας, ώστε να μην ξεφεύγει η συζήτηση εκτός ορίων χρόνου ή θέματος. Με το μοίρασμα των ρόλων αλλά και την κυκλική εναλλαγή τους, ουσιαστικά, διαμοιράζεται ο ηγετικός ρόλος στα μέλη της ομάδας (Hackman, 2004)
- (5) Αυτονομία ομάδας: η ομάδα θα πρέπει να διαθέτει έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτονομίας από τους ανωτέρους της για να μπορούν να αποφασίσουν πώς θα φέρουν εις πέρας την ομαδική εργασία
- (6) Ομαδικός αναστοχασμός/αξιολόγηση: τα μέλη συγκεντρώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να αναστοχαστούν σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ομάδας και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί. (Richardson, West, Dawson, 2009)

### 2.3.Πρωτόκολλο συναντήσεων (Tuning protocol)

Καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες να χρησιμοποιούν την ώρα που διατίθεται για ομαδικές συζητήσεις αποτελεσματικά και αναλώνονται σε συζητήσεις περιφερειακές, παρά ουσιαστικές, της διδακτικής διαδικασίας, είναι ενδεδειγμένη η χρήση ενός πρωτοκόλλου συζητήσεων. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια διαδικασία ανέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού που έχει ερείσματα στη διδακτική πρακτική καθενός από τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα των συναδέλφων συνέρχεται και εξετάζουν από κοινού τη δουλειά ενός που έχει και θέλει να μοιραστεί κάποιο πρόβλημα με τα υπόλοιπα μέλη. Στη συνέχεια, η ομάδα επαινεί τις αρετές που διακρίνει και αναθεωρούν ή αναπροσαρμόζουν τα σημεία εκείνα που θεωρούν απαραίτητο, με μέσο την τυπική διαδικασία παρουσίασης, συζήτησης και αναστοχασμού που περιγράφει το πρωτόκολλο. Εδώ θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά ένα τέτοιο πρωτόκολλο που στηρίζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος του στο tuning protocol των Allen & McDonald και το οποίο κατανέμει το χρόνο της ομαδικής συνεργασίας σε επτά φάσεις:

- (1) *Εισαγωγή* και σύνδεση με τα προηγούμενα (5')
- (2) Ένας από την ομάδα *παρουσιάζει το πρόβλημα* που τον απασχολεί δίνοντας πληροφορίες στην ομάδα για τον ή τους μαθητές, το μάθημα/ενότητα, τους στόχους που θέλει να επιτύχει και ό,τι άλλο κρίνει απαραίτητο. Παρουσιάζει

εργασίες μαθητή/μαθητών ή εναλλακτικά βιντεοσκοπημένο απόσπασμα από τη διδασκαλία του και θέτει συγκεκριμένο ερώτημα προς απάντηση από την ομάδα. Επιπλέον, η ομάδα μπορεί να επιλέξει να συζητήσει για τον τρόπο που θα εφαρμοστούν καινοτομίες είτε από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά είτε συνεργατικά από ζεύγη ή ομάδες εκπαιδευτικών. Τα μέλη της ομάδας ακούνε σιωπηλά αυτόν που παρουσιάζει το θέμα χωρίς να ρωτούν τίποτε σε αυτό το στάδιο (15' λεπτά)

- (3) Ακολουθούν **διευκρινιστικές ερωτήσεις** από την ομάδα που περιορίζονται στο τι και το πώς του προβλήματος/εργασίας που συζητιέται (5' λεπτά)
- (4) **Τα μέλη της ομάδας συζητούν σε υποομάδες** δείγμα δουλειάς των μαθητών του εκπαιδευτικού που έκανε την παρουσίαση και σημειώνουν πού ανταποκρίνεται στους στόχους που είχαν τεθεί και πού υπάρχει ασυμφωνία. Ο δάσκαλος που παρουσίασε προηγουμένως τη δουλειά του μένει σιωπηλός όση ώρα οι συνάδελφοι του ομαδικά ή κατά μόνας εξετάζουν τις εργασίες (15' λεπτά).
- (5) Στη συνέχεια ο δάσκαλος που παρουσίασε τη δουλειά του μένει σιωπηλός και κρατά σημειώσεις, ενώ **οι συνάδελφοί του τον ανατροφοδοτούν αρχικά με θετικά/θερμά σχόλια** (πώς η εργασία που είδαν υλοποιεί τους επιθυμητούς στόχους) και **κατόπιν με αρνητικά/ψυχρά σχόλια** και **διατυπώνουν προτάσεις** για τη βελτίωση της δουλειάς που παρουσιάστηκε. Όλες οι παρατηρήσεις πρέπει να είναι επικεντρωμένες στα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά από το δάσκαλο που παρουσίασε το πρόβλημά του. (15' λεπτά)
- (6) Ο δάσκαλος, που προηγουμένως άκουγε σιωπηλός, τώρα **σχολιάζει τα σημεία που επιλέγει από τα σχόλια των συναδέλφων του** και στοχάζεται μεγαλόφωνα αναφορικά με τις ιδέες που του φάνηκαν ενδιαφέρουσες. Δεσμεύεται να υλοποιήσει όποια ή όποιες από αυτές του φάνηκαν οι πιο ενδεδειγμένες για το εξεταζόμενο θέμα. Εναλλακτικά, αν θεωρεί ότι έχει εφαρμόσει τις ενδεδειγμένες λύσεις **προτείνει να παρακολουθήσουν οι συνάδελφοί του τον τρόπο που διδάσκει** ώστε να έχουν σαφή εικόνα των προσεγγίσεων του και να επανέλθουν με πιο στοχευμένη κριτική (10' λεπτά)
- (7) Κλείσιμο της συζήτησης με **ανακεφαλαίωση, αξιολόγηση** της διαδικασίας και **λήψη αποφάσεων** για τα επόμενα βήματα (5' λεπτά) (Easton, 1999)

#### Ενδεικτικές ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης – αξιολόγησης

Παρακάτω παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη φάση του αναστοχασμού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να αναπροσαρμοστούν και να εμπλουτιστούν από την κάθε ομάδα, ανάλογα με το προς συζήτηση θέμα:

- Ήταν σαφή τα θέματα προς συζήτηση; Ακολουθήσαμε το χρονοδιάγραμμα; Επιτύχαμε τους στόχους μας για αυτή τη συνάντηση;
- Η συζήτηση μας βοήθησε να σκεφτούμε πώς δουλεύουμε με τους μαθητές μας και αν ναι με ποιον τρόπο μας βοήθησε; Αν όχι γιατί;
- Οι πρακτικές που μοιράστηκαν οι συνάδελφοι μεταξύ τους, παρουσιάστηκαν με τρόπο απτό και εύληπτο;
- Είχαν όλα τα μέλη την ευκαιρία να μοιραστούν τις απόψεις τους; Ακούγαμε ο ένας τον άλλο με ενδιαφέρον;
- Τι ερωτήσεις ανέκυψαν για μένα προσωπικά ως αποτέλεσμα της σημερινής συζήτησης;

- Λογοδοτήσαμε στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για εργασία που είχαμε δεσμευτεί στην προηγούμενη συνάντηση να φέρουμε εις πέρας;
- Τελείωσε η συνάντηση με σαφή οδηγία-κατεύθυνση του «Πού βαδίζουμε από εδώ;» δηλαδή πώς ακριβώς θα συνεχίσουμε την παρέμβασή μας στη διδακτική διαδικασία;

Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν άριστο πλαίσιο αναστοχασμού καθώς θέτουν τον εκπαιδευτικό προ των ευθυνών του και των συνεπειών των πράξεών του. Ιδιαίτερα εκεί που ζητείται να αναστοχαστούν πώς δουλεύουν με τους μαθητές τους και τι ερωτήσεις ανέκυψαν ως προβληματισμός για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καταλαβαίνουμε ότι ο κάθε συμμετέχων καλείται να μπει σε μια διαδικασία σχετικά πρωτόγνωρη, καθώς τα στοιχεία αυτά θα συζητηθούν ξανά στο πλαίσιο της ομάδας, στην επόμενη συνάντηση κατά την πρώτη φάση της σύνδεσης με τα προηγούμενα και πιθανόν να αποτελέσουν θέματα για μελλοντικές συναντήσεις ή αφορμές στήριξης κάποιας αδυναμίας του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του.

#### **2.4. Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας ως «κοινότητας επαγγελματικής μάθησης»**

Κάποια επιπλέον σημεία που πρέπει να προσεχθούν, ώστε οι ομάδες να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν απρόσκοπτα και να εξελίσσονται είναι και τα εξής:

Ενδείκνυται να επιλέγεται ένα θέμα και μια διαδικασία τη φορά. Τα θέματα-προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς πρέπει να ιεραρχούνται κατά σπουδαιότητα και να απασχολούνται με ένα από αυτά σε κάθε συνάντησή τους. Πρέπει να ληφθεί μέριμνα να ακούγονται όλες οι φωνές και απόψεις αλλά και να μην υπάρχει δισταγμός εμπλοκής σε διαφωνία.

Για να αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να αλλάξει και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η εστίαση στις ανάγκες των μαθητών για μάθηση και όχι μόνο στη διδασκαλία και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι μια καλή αρχή. Ο καθορισμός ενός ακαδημαϊκού υπεύθυνου στην ομάδα βοηθά στον αναστοχασμό ερωτημάτων όπως: Τι πρέπει να μάθω για να κάνω τη διδασκαλία μου πιο αποτελεσματική ώστε οι μαθητές μου να μαθαίνουν καλύτερα; Απαραίτητη επίσης είναι και η «αυτογνωσία» των ορίων της ομάδας, ώστε να μη διστάσει να ζητήσει τη βοήθεια του ειδικού επιστήμονα όποτε χρειαστεί. Η βοήθειά του καθώς θα είναι στοχευμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου και της ομάδας θα είναι πιο αποτελεσματική.

Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμφωνήσουν σε ένα κοινό πλαίσιο αρχών και αξιών που να συνάδει με τη σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία και τις απαιτήσεις εγγραμματισμού της εποχής μας. Σε αυτό το πλαίσιο η από κοινού ανάληψη πρωτοβουλιών και η επανεξέταση των επιτυχίων αλλά και των προκλήσεων που αντιμετώπιστηκαν κατά την υλοποίησή τους βοηθά στις συζητήσεις με την ομάδα να αξιολογηθούν τα βήματα που έχουν γίνει και να επιλεγούν αλλαγές στρατηγικής που είναι ενδεδειγμένες. Επιπλέον, είναι απαραίτητος ο ορισμός ενός μέλους που θα έχει τη γενική εποπτεία των επιμέρους βημάτων-συναντήσεων και θα ελέγχει κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στον ευρύτερο στόχο που έχει θέσει η ομάδα.

Με τέτοιες πρακτικές, η αλληλεξάρτηση της ομάδας μεγαλώνει ώστε να αποτελέσει ένα ενιαίο σύνολο με στόχο τόσο τη δική της επαγγελματική εξέλιξη όσο και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών σε κάθε επίπεδο, ενώ

ταυτόχρονα μπορεί να διεκδικήσει το τίτλο της «κοινότητας επαγγελματικής μάθησης» (professional learning community) (Garmston, 2008, σ. 46)

### **3. Αναγκαιότητα δημιουργίας ομάδων συνεργασίας εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο**

Σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Ποιότητα στη Εκπαίδευση, οι ερωτηθέντες Διευθυντές σχολείων, Σχολικοί σύμβουλοι και Εκπαιδευτικοί επιλέγουν για τον εαυτό τους ο καθένας ένα ρόλο πιο ενεργό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος αυτός περιλαμβάνει, συνδιαμόρφωση από κοινού των Προγραμμάτων Σπουδών, προσαρμογή του Ωρολόγιου Προγράμματος, επιλογή θεμάτων επιμόρφωσης, αποκεντρωμένη από το ΥΠΕΠΘ διαχείριση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Π.Ι., 2009, σ. 80-5)

Στην ίδια έρευνα στο κεφάλαιο το σχετικό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει από την πλευρά τους την ανάγκη της δια βίου επιμόρφωσης, αλλά θεωρούν σημαντικά εμπόδια για τη ευόδωσή της την έλλειψη χρόνου, την ελλιπή πληροφόρηση, την έλλειψη κινήτρων και κυρίως την έλλειψη ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης που θα την συνδέει με το χρόνο και το χώρο της σχολικής ζωής. Αντίθετα, προτιμούν ενεργές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και να επιλύονται πιο αποτελεσματικά τα σχολικά προβλήματα. Ως κύριο στόχο της επιμόρφωσης θέτουν την ενδυνάμωσή τους ως επαγγελματίες, για την ορθότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και την εν γένει επαγγελματική τους εξέλιξη. Τέλος επιθυμούν να έχουν ενεργή συμμετοχή στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (ό.π., σ. 383-4).

Από την άλλη, η ελληνική επιστημονική κοινότητα ασκεί κριτική στην παρεχόμενη επιμόρφωση την οποία θεωρεί αναχρονιστική καθώς έχει χαρακτήρα αντισταθμιστικό, ακαδημαϊκό, καθολικό στην εφαρμογή, κεντρικό στο σχεδιασμό και γραφειοκρατικό στην υλοποίησή του. Υποστηρίζει ότι ο σύγχρονος δάσκαλος ο επιστημονικά καταρτισμένος και κριτικά στοχαζόμενος πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν ικανότητες: κατανόησης σύνθετων προβλημάτων, ανάληψης πρωτοβουλιών, διαχείρισης κινδύνων, διαρκούς προσαρμογής και ορθολογικής λήψης αποφάσεων. Όλα αυτά να μπορούν οι μαθητές να τα διαχειρίζονται ως πολίτες του κόσμου που κατανοούν τις διαφορές εντός και εκτός συνόρων και είναι έτοιμοι να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν να διαπραγματευτούν να συμβιβάσουν καταστάσεις. Εισάγεται μάλιστα ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» (στη θέση του όρου επιμόρφωση) για την οποία υποστηρίζεται ότι πρέπει να είναι διαρκής, να δίνει πρακτικές λύσεις στα προβλήματα και να καθιστά τον εκπαιδευτικό συμμετοχο στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Πεδίο δράσης της καθίσταται η σχολική μονάδα, εργαλείο της η έρευνα πεδίου και η έρευνα δράσης, η αξιοποίηση του διαδικτύου, η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους, η αυτοαξιολόγηση και η βελτίωση της ποιότητας του έργου που παρέχεται με την αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρουν τα ποικίλα προγράμματα της δια βίου μάθησης. Τέλος όλη αυτή η διαδικασία θα πρέπει να κάνει αισθητή την παρουσία της μέσα από την αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Ματθαίου, 2008, σ. 103-105).

Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάστηκαν εδώ, ικανοποιούν και τους δύο αυτούς πόλους, των εκπαιδευτικών της πράξης και της επιστημονικής κοινότητας, συμβάλλοντας με τον καλύτερο τρόπο στη γεφύρωση του

χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, ακολουθούν σε γενικές γραμμές τις φάσεις διεξαγωγής της κριτικής αυτοδιερεύνησης, με στόχο τη συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη των στοχαστικοκριτικών του ικανοτήτων, όπως την παρουσιάζει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του «Θεωρία διδασκαλίας». Εκεί τονίζεται ότι η διαδικασία κριτικής αυτοδιερεύνησης διευκολύνεται όταν γίνεται συλλογικά από ομάδα εκπαιδευτικών που θεωρούν το πρόβλημα που εξετάζεται σημαντικό. Η συλλογική στοχαστικο-κριτική ανάλυση της εμπειρίας τους μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο αναμόρφωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού και, τέλος, η πυκνή αλληλεπικοινωνία που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μια τέτοια ομάδα, μπορεί να λειτουργήσει ως άτυπη «ψυχοθεραπεία», η οποία λειτουργεί ευεργετικά για την εκτόνωση εντάσεων και τη λύση διλημματικών καταστάσεων που προκαλούν συναισθήματα ενοχής και αυτοαπόρριψης στον απομονωμένο εκπαιδευτικό. (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 395-397)

Για όλους τους παραπάνω λόγους θεωρούμε ότι η πρότασή μας έχει ερείσματα τόσο στο χώρο της επιστήμης όσο και στο χώρο της πράξης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν για τον τρόπο αυτό συνεργασίας, ώστε τα πολλαπλά οφέλη της, για τους ίδιους και τους μαθητές τους, να αποτελέσουν το κίνητρο για την υιοθέτησή της και εν συνεχεία η συνεργασία αυτή να αποτελέσει το πλαίσιο που θα επιφέρει την πολυπόθητη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση με σημείο εκκίνησης τον ίδιο το δάσκαλο και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

#### **Βιβλιογραφικές παραπομπές:**

- Βουγιούκας Κ., Ματσαγγούρας Η. (2007) Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας Πρακτικά συνεδρίου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2007. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>
- Eaker, R. Keating, J. (2008) A shift in school culture. *JSD*, 29 (3) 14-17. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nsd.org>
- Easton, B.L. (1999) Tuning protocols. *JSD* 20 (3) Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nsd.org>
- Educational Encyclopedia, Team teaching- Advantages, Disadvantages. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://education.stateuniversity.com/pages/2493/Team-Teaching.html>
- Garmston, R. (2008). Members skilled in questioning technique can keep the group work on track. *JSD*, 29(3), 45-46 Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nsd.org>
- Hackman, R. (2004). What makes for a great team? *APA on line psychological science agenda*, 18 (6). Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.apa.org/science/about/psa/2004/06/hackman.aspx>
- Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, (τ. Α΄) Θεωρία της διδασκαλίας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. Στο *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις- Αποτελέσματα- Προοπτικές*, Πρακτικά



- συνεδρίου 99-106 Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/press/>
- Richardson, J. West, M. Dawson, J. (2009) But what is a team? Ιστότοπος του Aston Business School. Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.tom.abs.aston.ac.uk/newweb/research/documents/RichardsonButwhatisateam.pdf](http://www.tom.abs.aston.ac.uk/newweb/research/documents/RichardsonButwhatisateam.pdf) - 2009-03-11
- Troen, V., Boles, K. (2010) Team spirit. *JSD*, 31(1) 59-62. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2010, από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nsd.org>
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2010 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index\\_axiol.php](http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php)