**Απόσπασμα από το Β. Τσάφος (2014). Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο. Αθήνα: Μεταίχμιο.**

**Οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης**

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ή/και πρακτικής έχουν τις ρίζες τους στις εναλλακτικές προτάσεις των Dewey και του Stenhouse αλλά και των αυτοδιαχειριζόμενων και αυτοαξιολογούμενων σχολείων της δεκαετίας του ’80 (Stoll et al., 2006, Day & Sachs, 2004). Επαγγελματική κοινότητα μάθησης σε γενικές γραμμές σημαίνει μια ομάδα επαγγελματιών, που μοιράζονται και κριτικά διερευνούν την πρακτική τους σε ένα συνεχές στοχασμού, συνεργασίας και επαναπροσδιορισμού, με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη τόσο της επαγγελματικής διαδικασίας όσο και των συμμετεχόντων σε αυτή (Stoll et al., 2006: 223). Πρόκειται δηλαδή για «*ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, μια σειρά από προβλήματα, το πάθος για ένα θέμα και οι οποίοι βαθαίνουν τη γνώση τους και την ειδίκευσή τους σε αυτό τον τομέα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε συνεχή βάση*» (Wenger et al., 2002: 4). Στόχος της δράσης αυτών των επαγγελματιών, όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είναι συλλογικά στοχαζόμενοι σχετικά με την πρακτική τους και διερευνώντας δεδομένα που συνδέουν την πρακτική τους και τα μαθητικά αποτελέσματα να«*σχεδιάζουν αλλαγές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στους συγκεκριμένους μαθητές στις τάξεις τους*» (McLaughlin & Talbert, 2006: 4).

Οι επαγγελματικές αυτές κοινότητες ορίζονται από τρεις διαστάσεις:

* Ένας κοινός προσανατολισμός, που αποδέχονται αλλά και συνεχώς διαπραγματεύονται τα μέλη της κοινότητας.
* Μια αμοιβαία δέσμευση που καθιστά τα μέλη μια κοινωνική συλλογική οντότητα.
* Ένα κοινό ρεπερτόριο αλλά και πηγές (πρακτικές, υλικά, λεξιλόγιο, ύφος…), που τα μέλη μοιράζονται ή/και αναπτύσσουν από κοινού.

(Wenger, 1998: 2).

Τα μέλη αυτής της κοινότητας συνδέονται από α) ό,τι κάνουν από κοινού και από την κοινή μάθηση που προκύπτει από τη δέσμευσή τους σε τέτοιου τύπου συλλογικές δράσεις (McLaughlin & Talbert, 2006: 3), β) ό,τι παράγουν μέσα από αυτή τη δράση, τη γνώση δηλαδή, που «ανήκει» στην πρακτική (Wenger, 1998: 5) και έχει προκύψει από την μεθοδική και συστηματική διερεύνησή της (Stoll & Louis, 2007: 7) και γ) τους τρόπους με τους οποίους σχετίζονται ο ένας με τον άλλο και με τον κόσμο, αλλά και «*τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσουν ταυτότητες στο εσωτερικό αυτής της κοινότητας*» (Altrichter, 2005: 17). Σε αυτές έλλωστε τις κοινότητες το να μαθαίνεις, να ανήκεις και να δρας δεν είναι χωριστές διαδικασίες. «*Ό,τι μαθαίνουμε, ποιοι είμαστε και τι κάνουμε πάνε μαζί σε μια εμπειρία συμμετοχής*» (Wenger, 1998a: 15). Τα μέλη αυτής της κοινότητας διαπραγματεύονται το νόημα μέσα από τη δέσμευσή τους σε στοχαστικές πρακτικές (McCormick et al., 2011: 45). Επομένως το νόημα παράγεται μέσα από διαδικασίες αλληλόδρασης, οπότε δράση και στοχασμός δεν μπορούν να διακριθούν.

Η επαγγελματική αυτή κοινότητα λοιπόν λειτουργώντας μέσα στο σχολείο δημιουργεί έναν πυρήνα επαγγελματικής δράσης, που αφενός αναπτύσσει μια κουλτούρα έρευνας και συνεργασίας και αφετέρου εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης . Οι Newmann, King και Youngs (2000) έδειξαν ότι σχολεία τα οποία είχαν μετατραπεί σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης ενίσχυσαν σε τέτοιο βαθμό το προσωπικό τους, ώστε να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών σε όλα τα γνωστικά πεδία (Fullan, 2005: 210). Αλλά και ευρύτερα η διαδικασία ανάπτυξης μιας τέτοιας κοινότητας, που ερευνά συστηματικά, αποτελεί τη βάση της βελτίωσης του σχολείου σε όλους τους τομείς στην προοπτική μιας πραγματικής αλλαγής. Σε αυτή την προοπτική οι Stoll κ.ά. υποστηρίζουν ότι οι κοινότητες αυτές θα μπορούσαν να ορισθούν και ως «*κοινότητες διαρκούς έρευνας και βελτίωσης*» (Stoll et al., 2006: 223).

Η διαδικασία της ανάπτυξης μιας τέτοιας κοινότητας στο σχολείο περιλαμβάνει:

* Το επαγγελματικό προσωπικό απαρτίζει μια κοινότητα: έχει κοινό όραμα και κοινή ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
* Αναπτύσσει συλλογικό και συμμετοχικό κλίμα.
* Διαμορφώνει στα μέλη της ηθική δέσμευση για υψηλού επιπέδου μάθηση για όλους και για συνεχή βελτίωση.
* Εμπλέκει τα μέλη της σε συλλογική διερεύνηση των πρακτικών τους και των εκπαιδευτικών αξιών που τις στηρίζουν.
* Αναπτύσσει διαλογικές, διερευνητικές και αναστοχαστικές πρακτικές.

(Nehring & Fitzsimons, 2011: 515).

Οι εκπαιδευτικοί με την επιλογή τους να συμμετάσχουν σε τέτοιες κοινότητες αναγνωρίζουν ότι πρέπει να εργαστούν συλλογικά, μέσα σε μια συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε συνεργασία με την κοινότητα και τη διοίκηση, στην προοπτική της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών που αποτελούν μέλη μιας τέτοιας κοινότητας είναι να προσπαθήσουν να καλύψουν την απόσταση ανάμεσα στη δέσμευσή τους να εξασφαλίσουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές και την αποτυχία τους με βάση τη στρατηγική που έχουν επιλέξει (DyFour, 2004: 8).

Οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από τη διερεύνηση τόσο των κατευθύνσεων του ευρύτερου συστήματος, είτε αυτό αφορά την εκπαιδευτική πολιτική είτε τους ακαδημαϊκούς προσανατολισμούς, όσο και των δεδομένων του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και της ιδιαίτερης σχολικής τάξης και του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Αποτελούν ουσιαστικά το πεδίο, που συνδέει τη δουλειά των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο και το ακαδημαϊκό σύστημα (McLaughlin & Talbert, 2006: 4).

Οι επαγγελματικές αυτές κοινότητες, λειτουργώντας ως ζωντανή πηγή γνώσεων και πληροφοριών για τα μέλη τους, ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε κοινές ερευνητικές και στοχαστικές δραστηριότητες και συζητήσεις, και τους υποστηρίζουν στην οικοδόμηση σχέσεων που τους επιτρέπουν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο μέσα από αλληλεπιδραστικές διαδικασίες (Wenger, 1998a). Έτσι σε αυτές τις κοινότητες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταθέσουν και να διερευνήσουν την εκπαιδευτική τους θεωρία[[1]](#footnote-2) και με ένα εποικοδομητικό τρόπο να τη συσχετίσουν με τη νέα γνώση που προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή και τη συνομιλία (Lieberman & Grolnick, 1996). Με αυτό τον τρόπο δεν προκύπτει μόνο νέα γνώση αλλά νοηματοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς η εκπαιδευτική πράξη για το κάθε μέλος αυτής της κοινότητας μέσα στο αναμορφούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Διαμορφώνεται ένα κοινό σώμα γνώσης και ένα κοινό έδαφος συνεννόησης, στο οποίο ορίζονται ακόμη και τα σημεία διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών, τα θέματα στα οποία διαφωνούν, καθώς και οι εκπαιδευτικές αξίες που λανθάνουν σε αυτές τις διαφωνίες.

Γιατί και οι εκπαιδευτικές αξίες, ακόμη και αυτές που προβάλλονται ως χειραφετικές, δεν μπορούν να θεωρούνται αυτονόητες, αλλά πρέπει να προκύπτουν από συμμετοχικές συλλογικές διεργασίες που οδηγούν σε κοινές νοηματοδοτήσεις, σε ένα περιβάλλον αποδοχής όχι μόνο της ετερότητας και της πολυφωνίας αλλά και του διϋποκειμενικού ελέγχου. Αυτός ο συλλογικός στοχασμός θα αναδείξει τα κυρίαρχα καθεστώτα αλήθειας, θα τα συσχετίσει όμως και με τις αντίπαλες αλήθειες, αναδεικνύοντας έτσι τις ποικίλες οπτικές αλλά και τις αντιφάσεις των ποικίλων «φωνών».

Με αυτό τον τρόπο άλλωστε δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθεί και μια συμμετρική επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο, τους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς (Darling-Hammond et al., 2005a: 414-417). Διότι οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών, ως συλλογικές οντότητες, ενισχύουν τη φωνή των εκπαιδευτικών και καθιστούν έγκυρη τη γνώση τους που βασίζεται στην εμπειρία, καθώς προκύπτει από τη συλλογική στοχαστική διερεύνηση της πράξης αλλά και της λανθάνουσας ή συνειδητής θεωρίας που καθοδηγεί την πράξη. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας ισότιμης επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους ακαδημαϊκούς και μπορεί να δημιουργηθεί ένας δίαυλος συνεχούς αλληλοτροφοδότησης. Επιπρόσθετα αναδεικνύεται και η πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης, χωρίς να ευτελίζεται από την πρακτικίστικη αντίληψη ότι μόνο η αποπλαισιωμένη θεωρητικά πράξη έχει αξία, αντίληψη που νομιμοποιεί τον αυθαίρετο διαχωρισμό της θεωρίας από την πράξη.

Σύμφωνα με τους McLaughlin and Talbert (2006), η ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας είναι σταδιακή. Όρισαν μάλιστα τρία στάδια που ακολουθούν οι επαγγελματικές κοινότητες στην πορεία προς την πλήρη ανάπτυξή τους: στάδιο αρχαρίων, μέσο στάδιο και προηγμένο στάδιο.

Κατά το πρώτο στάδιο, **των αρχαρίων**, το αρχικό της διαμόρφωσης της επαγγελματικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν «*τα ερωτήματα που τίθενται από τις νέες προσδοκίες και τις νέες απαιτήσεις*» που σχετίζονται με την έρευνα (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 31). Αγωνίζονται να ορίσουν τα κατάλληλα δεδομένα να εξετάσουν και να διερευνήσουν τι μετράει ως απόδειξη προόδου. Σε αυτό το στάδιο, οι επαγγελματικές κοινότητες αρχίζουν «*να αναπτύσσουν ένα ρεπερτόριο ερευνητικών δεξιοτήτων, σχετικών με την δημιουργία ερευνητικών ερωτημάτων, την επισήμανση και την οριοθέτηση προβλημάτων και στρατηγικές ανάλυσής τους*» (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 31). Τα σχολεία που εμπλέκονται σε μια τέτοια διαδικασία αρχίζουν να καταλαβαίνουν την αξία της έρευνας για την βελτίωση της πρακτικής, αλλά δεν γνωρίζουν πώς νε μεταβούν από τη συλλογή δεδομένων στην αξιοποίησή τους ως στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να θέσουν ερωτήματα σχετικά με την πρόοδο και την βελτίωση (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 31).

Κατά **το μέσο στάδιο,** οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αξιοποιούν την ερευνητική διαδικασία για την βελτίωση της πρακτικής με διστακτικό τρόπο αρχικά και όχι πάντα με επιτυχία, αλλά με μεγαλύτερη προθυμία στη συνέχεια, όταν διαπιστώνουν μικρά έστω βήματα προόδου. Αγωνίζονται επίσης να διαμορφώσουν μια κουλτούρα στο σχολείο στοχασμού, συνεργασίας και έρευνας στην προοπτική της λήψης αποφάσεων. (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 32). Οι επαγγελματικές κοινότητες συμμετέχοντας σε μια τέτοια διαδικασία δεσμεύονται στην αναζήτηση και τον καθορισμό κοινών στόχων και μιας κοινής οπτικής. Χάρη σε αυτή τη διαδικασία αποκτούν επίσης «*εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν από την έρευνα που διενεργούν εστιάζοντας στη δουλειά τους*» (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 32) και προσπαθούν να αναπτύξουν την γνώση τους «*εστιάζοντας στους τύπους μάθησης που χρειάζονται για την ευόδωση των προσπαθειών τους*» (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 32). Θα μπορούσαμε συνοπτικά να πούμε ότι σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αποκτούν μια διαδικαστική γνώση αλλά ευρύτερα δεν έχουν την δυνατότητα να προχωρήσουν σε βαθύτερη κατανόηση.

Τα σχολεία, στο **αναπτυγμένο στάδιο,** λειτουργούν ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης. «*Οι εκπαιδευτικοί έχουν εντάξει στη δουλειά τους τη διαδικασία της ανάπτυξης ερωτημάτων, τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων και τη δράση που βασίζεται σε αυτή την ανάλυση*» (Mclaughlin and Talbert 2006, p. 34). Τα ερωτήματα προσανατολίζουν σε εμβάθυνση στην εκπαιδευτική πρακτική και οι εκπαιδευτική αποκτούν ένα αίσθημα συλλογικής ευθύνης για την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών (Mclaughlin and Talbert 2006, σελ. 36).

Την προσπάθεια μετατροπής του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, που σταδιακά διαμορφώνει το αίσθημα του ανήκειν και αναλαμβάνει τη δέσμευση για κοινή δράση και αλλαγή, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών, περιγράφουν οι Κατσαρού και Τσάφος στην παρουσίαση ενός προγράμματος, που αναπτύχθηκε σε δύο σχολεία, ένα Γυμνάσιο στην Αθήνα και ένα Δημοτικό στο Ρέθυμνο από τον Δεκέμβριο του 2011 έως τον Ιούνιο του 2012 (Τσάφος & Κατσαρού, 2013). Επισημαίνοντας και τις δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος υποστηρίζουν τελικά ότι

«*μέσα από αυτό το πρόγραμμα, και κυρίως μέσα από τη σταδιακή ανάδυση θεμάτων και αιτημάτων, τα οποία προέκυπταν κατά τη δράση,*[οι εκπαιδευτικοί] *μπήκαν στη διαδικασία συγκρότησης ερευνητικών ερωτημάτων και προβληματικών καταστάσεων. Αυτό που δείχνει ότι άρχισε να διαφοροποιείται η στάση τους απέναντι στον ερευνητικό προσανατολισμό του προγράμματος, αλλά και απέναντι στην προοπτική της αλλαγής και τις διαδικασίες που την στηρίζουν, ήταν ότι συνειδητοποίησαν την ανάγκη να βασίσουν τα όσα υποστήριζαν σε συγκεκριμένα δεδομένα. Και ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι άρχισαν να χρησιμοποιούν τα δεδομένα τους με τρόπο μεστό νοήματος προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των μαθητών τους*» (Τσάφος & Κατσαρού, 2013: 292-293).

**Βιβλιογραφία**

Altrichter H. (2005). The Role of the ‘Professional Community’ in Action Research. *Educational Action Research,* 13: 1, 11-25.

Cohran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review on research in education,* 24, 249-306.

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerement. In C.Day & J. Sachs (eds). *International Handbook on the CPD of Teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press, 3-32.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K. Grossman, P. Rust, F & Shulman, L. (2005a). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*.San Francisco: Jossey-Bass, pp. 390-441.

Fullan, M. (2005). Professional Learning Communities. Writ large. In R. Dufour, R. Eaker, & R. Dufour (Eds). *On Common Ground.* Bloomington, Indiana: National Education Service, pp. 209-223.

Lieberman, Α. & Grolnick, Μ. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*,98: 1, 7-45.

McCormick, R., Fox, A., Carmichael, P. & Procter, R. (2011). *Researching and Understanding Educational Networks.* London and New York: Routledge.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement.* New York & London: Teachers College Press.

Nehring, J., & Fitzsimons, G. (2011). The professional learning community as subversive activity: Countering the culture of conventional schooling. *Professional Development in Education*, 37, 513-535.

Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108: 4, 259-299.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change,* 7, 221-258.

Stoll, L. & Louis, K.S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. In L. Stoll & K.S. Louis (eds). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas.* Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw-Hill Education, 1-13.

Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter, Ν. Ανδρεαδάκης (επιμ.). Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στον Κόσμο. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, σσ. 285-294.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice. Learning as a Social System. *Systems Thinker.* <http://co-i-l.com/knowledge-garden/cop/>.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice.* Boston, Maassachussetts: Harvard Business School Press.

1. Οι Cohran-Smith και Lytle αναφέρουν σχετικά ότι «*εργαζόμενοι μαζί σε κοινότητες νέοι αλλά και περισσότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί θέτουν προβλήματα, διαπιστώνουν διαστάσεις ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική τους, αμφισβητούν ρουτίνες* […] *και προσπαθούν να κάνουν ρητά και εμφανή τα περισσότερα από όσα θεωρούνται δεδομένα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση*» (Cohran-Smith & Lytle, 1999: 293). [↑](#footnote-ref-2)