

Τα Δίκτυα Μάθησης που οργανώνονται με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών συμβάλλουν στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Κοτίνη Ισαβέλλα¹, Τζελέπη Σοφία¹

¹Σχολικοί Σύμβουλοι Πληροφορικής Κεντρικής Μακεδονίας
ikotini@sch.gr, stzelepi@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα που βοηθά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, τα δίκτυα μάθησης καθώς και οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη παρέχοντας δυνατότητα συνεργατικής αλληλεπίδρασης, αναπτύσσοντας κοινές πρωτοβουλίες ανταλλαγής γνώσεων και καλών πρακτικών μέσω της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία αυτή, λόγω του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών και της μεγάλης σε ορισμένες περιπτώσεις γεωγραφικής κατανομής των σχολείων, μπορεί να γίνει με τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη χρησιμοποίηση πλατφόρμας σύγχρονης ή/και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Εξειδικευμένα προϊόντα λογισμικού για υποστηριζόμενη από υπολογιστές συνεργατική εργασία / μάθηση (Computer Supported Cooperative Work – CSCW), όπως τα wikis, αποτελούν πολύ χρήσιμα εργαλεία για μια καλύτερη και αποδοτικότερη επικοινωνία και ενδεχομένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Επιπρόσθετα, οι διευκολύνσεις που παρέχονται από τα συστήματα αυτά σχετίζονται με την ευελιξία του χώρου και του χρόνου, καθιστώντας εφικτές τις συνεργατικές δραστηριότητες. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης αυτών των εργαλείων είναι η δυνατότητα που δίνεται στους χρήστες να ξαναδιαβάσουν και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές τις δραστηριότητες.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: δίκτυα μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επικοινωνία αποτελεί τη βάση των κοινωνικών και εργασιακών σχέσεων κάθε ομάδας ενός οργανισμού και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία του. Πιθανά επικοινωνιακά προβλήματα οδηγούν, ως συνήθως, στη μείωση της αποτελεσματικότητας της ομάδας, καθώς αφορούν τη διαπροσωπική και συλλογική συνεργασία, όπως και τη διοίκηση και ειδικότερα το σχεδιασμό, την οργάνωση, την ηγεσία και τον έλεγχο της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού.

Το σχολείο θεωρείται ως ένα ανοικτό σύστημα, καθώς υπάρχει ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, όπου ο ρόλος της επικοινωνίας έχει ζωτική σημασία. Ειδικότερα, η επικοινωνία των μελών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επηρεάζει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις,

συντελώντας έτσι στην αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου στο σύγχρονο εκπαιδευτικό, εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες (μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου) για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας (communication skills) πρέπει να είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της κατάρτισης των Στελεχών της Εκπαίδευσης σε μορφές σύγχρονης διοίκησης, όπου η συμμετοχή όλων στη διοίκηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Στις σχολικές μονάδες, η επικοινωνία αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, θέλουν και ζητούν περισσότερη πληροφόρηση για τη σχολική οργάνωση, τη λειτουργία και τη διδακτική μεθοδολογία.

Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων (Shapiro, 2004; Tanner, 2005), αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων, οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο παρόν άρθρο υιοθετούμε τον ορισμό του OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009) της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

«επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν δεξιότητες, γνώση, εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού». Ο ορισμός αυτός αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη μπορεί να παρασχεθεί με πολλούς τρόπους. Αυτό μπορεί να γίνει διαθέσιμο μέσα από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες υπό μορφή μαθημάτων, εργαστήρια ή προγράμματα, συνεργασίας μεταξύ σχολείων ή καθηγητών.

Σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επανεξετάσουν, να ανανεώσουν τους στόχους της διδασκαλίας και να επεκτείνουν τη δέσμευσή τους για τη συνολικότερη βελτίωση του σχολείου. Λειτουργούν επομένως, σαν φορείς αλλαγής, οι οποίοι πρέπει να αποκτήσουν κριτική σκέψη, τις απαραίτητες δεξιότητες αλλά και τη συναισθηματική νοημοσύνη που επιτρέπει τη διάδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Day, 1999).

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας ως προς την αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασία τους και από το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από αυτή. Κατά συνέπεια, είναι αναμενόμενο ότι τα σχολεία πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, et al., 1993).

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι μέσω αυτής μπορεί να πραγματοποιείται η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων με χρήση ερωτηματολογίου και με αυτόν τον τρόπο οι ανάγκες αυτές να γίνονται πιο προσιτές σε κάθε σχολείο χωριστά και να επιτυγχάνεται ευκολότερα η αντιστοιχία των αναγκών με την επιμόρφωση. Οι επιμορφωτικές ανάγκες ως συνήθως αναφέρονται στην υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική

τάξη. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται και βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, διευκολύνεται ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων και αξιοποιούνται πλήρως οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, εφόσον οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται στον εργασιακό τους χώρο, δηλαδή στο σχολείο όπου εργάζονται.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση καθιερώνει τη μικρή σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται τα επιμέρους προβλήματα του σχολείου, καθώς και του κάθε εκπαιδευτικού σε αυτό. Βέβαια, παρουσιάζονται αρκετά προβλήματα τα οποία συνδέονται με το οργανωτικό κόστος της επιμόρφωσης, καθώς η ίδια επιμόρφωση μπορεί να επαναλαμβάνεται σε πολλά σχολεία παράλληλα, ενώ θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί κατά ομάδες συναφών σχολείων μιας περιφερειακής ενότητας. Επιπλέον, η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ούτε την ποικιλία των αναγκαίων μέσων αλλά ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (Γκότοβος, κ.α 1982). Αυτή η αδυναμία, όπως αναφέραμε και παραπάνω, μπορεί να ξεπεραστεί με την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων σε επίπεδο περιφερειακών ενότητων, στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να συνεργάζονται πολλά συναφή σχολεία μαζί (για παράδειγμα Γυμνάσια) και να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης.

ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ - ΔΙΚΤΥΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα χαρακτηριστικά του εργασιακού χώρου μιας κοινότητας πρακτικής και πώς τα μέλη μπορούν να εργαστούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα σε αυτό τον χώρο έχουν τεκμηριωθεί εκτενώς στην κοινωνιολογική και ανθρωπολογική έρευνα (Lave & Wenger, 1991; Orr, 1996; Wenger, 1998; Cothrel & Williams, 1999; Brown & Duguid, 1991; 2000). Κοινότητες πρακτικής θεωρούνται ως προκύπτουσες, αυτορυθμιζόμενες και εξελισσόμενες οντότητες που είναι διαφορετικές μεταξύ τους και συχνά εκτείνονται και πέρα από επίσημες οργανωτικές δομές, με τις δικές τους δομές οργάνωσης, κανόνες συμπεριφοράς, κανάλια επικοινωνίας και τη δική τους ιστορία (Brown & Duguid , 1991; Barab & Duffy, 2000; Schlager et al , 2002). Τα μέλη μιας τέτοιας κοινότητας μπορεί να προέρχονται από ένα μεγαλύτερο επαγγελματικό δίκτυο που εκτείνεται σε πολλούς οργανισμούς για κοινωνικούς και επαγγελματικούς λόγους.

Οι νεοφερμένοι αποκτούν πρόσβαση στις επαγγελματικές γνώσεις και στα κοινωνικά πρότυπα της κοινότητας μέσω της συμμετοχής σε αυθεντικές δραστηριότητες με άλλα μέλη. Οι νέες πρακτικές και οι νέες τεχνολογίες εισέρχονται στην κοινότητα από τους ηγέτες, τους νεοεισερχόμενους και τους ξένους και εγκρίνονται από την Κοινότητα μέσω της συζήτησης των μελών της και την εξέλιξη της πρακτικής στην πάροδο του χρόνου. Έτσι, από την προοπτική της πρακτικής σε μια κοινότητα, η εργασία και η επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου είναι άρρηκτα συνυφασμένες. Αυτός ο χαρακτηρισμός των κοινοτήτων της πρακτικής έχει τεκμηριωθεί σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους εργασίας, αλλά φαίνεται να είναι η εξαίρεση και όχι ο κανόνας στους χώρους εργασίας των σχολείων.

Η δικτύωση (Networking) χρησιμοποιεί μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς την

αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Η χρήση δηλαδή των δικτύων συνεισφέρει στην ανάπτυξη και διάδοση γνώσης και ιδεών, στην προώθηση καινοτομιών και στην ενίσχυση συνεργασιών.

Ένα δίκτυο μάθησης αποδέχεται όχι μόνο την εξωτερική υποστήριξη για παράδειγμα από εμπειρογνώμονες αλλά και τις εσωτερικές προσδοκίες των μελών του, με αποτέλεσμα όσον αφορά τη λογοδοσία να επικρατεί άρρηκτη ισορροπία μεταξύ των δύο (Fullan, 2000).

Τα μέλη ενός δικτύου μάθησης είναι ισότιμα (Bennett & Anderson, 2002) και ο ρόλος των ηγετικών στελεχών είναι «ρευστός» (Mullen & Kochen, 2000). Σε μερικές περιπτώσεις, καθοδηγητές και σύμβουλοι μπορούν να ενισχύσουν το έργο και να συνεισφέρουν στην επιτυχία του δικτύου. Τέτοιου τύπου διευκολύνσεις με συμβουλευτικό χαρακτήρα μπορεί να ωφελήσουν ένα δίκτυο, αλλά ο εξωτερικός έλεγχος δεν μπορεί να αποτελεί μέρος της οργανωτικής του δομής (Lieberman & McLaughlin, 1992), καθώς είναι πιθανόν να λειτουργήσει ανασταλτικά στον τρόπο λειτουργίας του. Ο εξωτερικός έλεγχος ενδέχεται να εμποδίσει στην ανάπτυξη αισθήματος δέσμευσης και συνεργασίας μεταξύ των μελών του δικτύου με αποτέλεσμα την στασιμότητα ή και την αδράνεια (Huxman & Vangen, 2000). Επιπρόσθετα ακόμα και εσωτερικός έλεγχος που αναπτύσσεται από ισχυρές ηγετικές προσωπικότητες ή από ομάδες ατόμων εντός του δικτύου δεν συνιστάται, γιατί θα μπορούσε να λειτουργήσει και αυτός ως ανασταλτικός παράγοντας (Busher & Hodgkinson, 1996) στη φυσική ανάπτυξη και τη φύση του δικτύου (Mullen & Kochen, 2000). Αντίθετα, οι Darling-Hammond & McLaughlin (1995) αναφέρουν ότι τα δίκτυα παρέχουν «κριτικούς φίλους», τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για να είναι σε θέση να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους και τις εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη νέων καλών πρακτικών στις τάξεις τους.

Τα πλεονεκτήματα από την χρήση των δικτύων είναι πολλά καθώς επιταχύνεται η διαδικασία της αλλαγής της υπάρχουσας κουλτούρας και η προώθηση της μάθησης. Η διαδικασία αυτή συντελείται μέσα από την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς μιας κοινότητας που μπορεί να ευνοεί καινοτομίες και νέες ιδέες, αλλά παράλληλα παρέχει και την κατάλληλα υποστήριξη για διαδικασίες ανατροφοδότησης, με σκοπό τη δημιουργία μακροπρόθεσμης ικανότητας για βελτίωση. Η διαδικασία της μάθησης συντελείται μέσα σε ένα δίκτυο μάθησης, μέσω της επικοινωνίας και της ανταλλαγής απόψεων, ιδεών, καλών πρακτικών αλλά και της ανάλυσης των πρακτικών αυτών με σκοπό την ανάπτυξη κοινών πρωτοβουλιών. Η διαδικασία αυτή η οποία επιτυγχάνεται μέσα από συνεργατικές αλληλεπιδράσεις, στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο δέχεται πολλές εισροές από το περιβάλλον του, που μπορεί να είναι ο σύλλογος γονέων, η τοπική κοινότητα, διάφορες οργανώσεις και φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής, οικονομικής και ψυχολογικής στήριξης. Είναι λοιπόν αναμενόμενο και χρήσιμο να δημιουργούνται συμπράξεις συνεργασίας με όλους αυτούς τους φορείς. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα τόσο ως προς την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και προς την βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι σχολικές μονάδες αποτελούν ανοιχτά συστήματα, ενεργούς οργανισμούς που προσπαθούν να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα μέσα στο πλαίσιο λειτουργία τους. Με αυτή τη λογική,

σχηματίζουν ζωντανές κοινότητες μάθησης, επιδιώκοντας την καλύτερα δυνατή επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της κοινότητας. Οι καλές πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται από κάποια μέλη της ομάδας, κατανοούνται από τα υπόλοιπα μέλη μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες δίνουν ευκαιρίες για προβληματισμό και αναστοχασμό σχετικά με αυτές τις πρακτικές (Burgess & Addison, 2007). Επιπλέον, είναι καλό να δημιουργούνται συμπράξεις συνεργασίας με πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο πρόσθετες ευκαιρίες για τη βελτίωση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Day, 1998; Himel, et al. 2000; Surgne, 2004).

Το μεγάλο πλεονέκτημα των δικτύων μάθησης αποτελεί το αμοιβαίο συμφέρον και ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Τίθενται κοινοί στόχοι οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και την αλληλοβοήθεια. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα των δικτύων αποτελεί η ανάπτυξη και διάδοση της νέας γνώσης σε μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, καθιστώντας πιθανώς τα δίκτυα ως τον μοναδικό τρόπο επιβίωσης των σχολικών οργανισμών (Kilpatrick, 2003). Είναι ήδη φανερό και παρατηρείται στα σχολεία μας, ότι δεν είναι δυνατόν ένα άτομο ή μια σχολική μονάδα να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής η οποία εξελίσσεται με τόσο ραγδαίους ρυθμούς που αναγκαστικά κάποια άτομα μένουν πίσω. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητη η ανάπτυξη και δημιουργία δικτύων μάθησης, τα οποία μέσω της σύμπραξης θα δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όλες τις προκλήσεις αξιοποιώντας τη συνεισφορά, τη γνώση και τις εμπειρίες των άλλων (Schrage, 1990).

Επομένως το να ανήκει κάποιος σε ένα δίκτυο αποτελεί τον καλύτερο τρόπο όχι μόνο για να ελέγξει τις γνώσεις του και να επιβεβαιώσει την επαγγελματική του εμπειρία, αλλά και για να μπει στη διαδικασία της καλής επαγγελματικής συμπεριφοράς και ανατροφοδότησης σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και αξιών, διάσταση που λείπει από την καθημερινή ατζέντα όχι μόνο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, αλλά και των ερευνητών και των φορέων διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΔΙΚΤΥΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΠΕ

Σήμερα, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία έχουν το ένα πόδι στο μέλλον και το άλλο στο παρελθόν (Caroll & Resta, 2010). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να ενημερώνονται για τις εξελίξεις της τεχνολογίας, λόγω της ραγδαίας εξέλιξης των νέων τεχνολογιών και των εργαλείων, προκειμένου να συμβαδίσει η γνώση αυτή με τις γνώσεις των μαθητών τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εργάζονται στο σχολικό περιβάλλον με τεχνολογικές γνώσεις που θεωρούνται ξεπερασμένες και τα προγράμματα σπουδών δεν καλύπτουν πλέον τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη σημερινή κοινωνία.

Στο βιβλίο τους, η κοινωνική ζωή της πληροφορίας, οι Brown και Duguid (2000) αναλύουν παραδείγματα της μάθησης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και τους τρόπους με τους οποίους οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών υποστηρίζουν ή όχι την επαγγελματική εκπαίδευση. Η αποτυχία της μάθησης σε μια κοινότητα πρακτικής σχετίζεται με την παραμέληση των τρόπων με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, την έλλειψη επινοητικότητας στην επίλυση προβλημάτων και στην «κακή» οργάνωση των κοινοτήτων πρακτικής στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Η επιμόρφωση πάνω

σε Νέες τεχνολογίες τείνει πολλές φορές να απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από τους στόχους διδασκαλίας, εστιάζοντας σε γνώσεις σχετικές με τον τρόπο χρησιμοποίησης των νέων τεχνολογιών και όχι για το πώς να θέσει ο εκπαιδευτικός αυτή τη γνώση σε πράξη, εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία του. Μόνο μέσα από την πρακτική και τη συμμετοχή στην εργασία μπορεί κανείς να μάθει να είναι σωστός επαγγελματίας. Συμπερασματικά, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «η πρακτική είναι ένας αποτελεσματικός δάσκαλος και η κοινότητα της πρακτικής αποτελεί ιδανικό περιβάλλον μάθησης».

Οι νέες ευκαιρίες που παρέχουν τα εργαλεία δικτύωσης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αποτελούν ένα δίκτυο με σκοπό τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που μπορούν να βρισκονται οπουδήποτε και σε οποιαδήποτε στιγμή. Για παράδειγμα, οι Hofman και Dijkstra (2010) προτείνουν την αντιμετώπιση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη μελέτη των επαγγελματικών δικτύων. Ομοίως, μια έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες συνεργασίας επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η δικτύωση με άλλους εκπαιδευτικούς εκτός σχολείου, είναι πιο αποτελεσματική και χρήσιμη ως επαγγελματική ανάπτυξη από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης (US Department of Education, 1999).

Ως εκ τούτου, καθίσταται ενδιαφέρον και σημαντικό να αποκτηθεί βαθύτερη κατανόηση για το πώς τέτοια κοινωνικά δίκτυα εκπαιδευτικών πραγματικά παρέχουν υποστήριξη και προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντική η κατανόηση του πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καλύτερα τα δίκτυα αυτά αναπτύσσοντας μια δυναμική επαγγελματικής ανάπτυξης και πολύπλευρης κοινωνικής επιρροής εντός αυτών των δικτύων. Αυτό θα εξασφαλίσει ότι οι νέες παιδαγωγικές πρακτικές και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη θα διαχυθούν και δεν θα αποτελούν πλέον «απομονωμένα νησιά» καινοτομίας (Forkosh-Baruch et al., 2005).

Η επικοινωνία αυτή, λόγω του μεγάλου αριθμού των εκπαιδευτικών και της μεγάλης σε ορισμένες περιπτώσεις γεωγραφικής κατανομής των σχολείων, μπορεί να γίνει με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη χρησιμοποίηση πλατφόρμας σύγχρονης ή/και ασύγχρονης επικοινωνίας. Εξειδικευμένα προϊόντα λογισμικού για υποστηριζόμενη από υπολογιστές συνεργατική εργασία / μάθηση (Computer Supported Cooperative Work – CSCW), όπως τα wikis, αποτελούν πολύ χρήσιμα εργαλεία για μια καλύτερη και αποδοτικότερη επικοινωνία και ενδεχομένως μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Παράλληλα, εργαλεία όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πίνακες ανακοινώσεων, τα φόρουμ, τα chat rooms κ.α. υποστηρίζουν τη συνεργασία και την υλοποίηση δραστηριοτήτων μέσα από κοινόχρηστους χώρους εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι ουσιαστικό και πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι μέσω αυτών των συστημάτων παρέχεται ευελιξία χώρου και χρόνου υλοποίησης των συνεργατικών δραστηριοτήτων και δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να ξαναδιαβάσουν και να αναστοχαστούν αυτές τις δραστηριότητες (Κόμης κ.ά., 2007). Ακόμα και σε περιπτώσεις όπου πραγματοποιούνται σύγχρονες συνεδρίες όπως στο μεικτό μοντέλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Β' επιπέδου, δίνεται η δυνατότητα καταγραφής των συνεδριών (play recording), ώστε να είναι δυνατή η

παρακολούθηση και από άτομα που δεν είχαν τη δυνατότητα να παρευρεθούν στη συνεδρία.

Επιπρόσθετα, δύνονται ευκαιρίες στην ομάδα και ενδεχομένως σε όλη την κοινότητα να αναπτύξει «συλλογική νοημοσύνη» για την κατάκτηση κοινών στόχων και την επίλυση κοινών προβλημάτων. Ας μη ξεχνάμε ότι και στο Web 2.0 γίνεται λόγος για τη συλλογική νοημοσύνη, «τη σοφία των μαζών» προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι όταν εργαζόμαστε συνεργατικά και μοιραζόμαστε ιδέες, οι κοινότητες μπορούν να είναι πολύ περισσότερο παραγωγικές από άτομα που δουλεύουν απομονωμένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Wikipedia. Είναι λοιπόν σαφές ότι η συνεργασία ή συλλογική εργασία (collaboration) για έναν κοινό σκοπό που μπορεί να αναπτυχθεί μέσα σε μια ομάδα μιας εκπαιδευτικής μονάδας ή σε μια κοινότητα μάθησης, μπορεί να οδηγήσει μέσω των διαδικασιών της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εταίρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών και η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην αναγκαιότητα της επέκτασης των μέχρι τώρα γνωστών μορφών επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση παρέχει αρκετά πλεονεκτήματα αφενός καθώς ερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες και συνεπώς εστιάζεται σε αυτές και αφετέρου καθώς πραγματοποιείται μέσα στη σχολική κοινότητα. Αυτή η προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες σε κάθε σχολείο ολιγομελών κλάδων εκπαιδευτικών και απομονώνει τη σχολική μονάδα. Μέσα από τα δίκτυα μάθησης και τις συνεργατικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται επιλύονται αυτά τα μειονεκτήματα και αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Αρωγός της προσπάθειας αυτής αποτελούν οι τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών θέτοντας στην υπηρεσία των δικτύων μάθησης πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και εξειδικευμένα προϊόντα λογισμικού για υποστηριζόμενη από υπολογιστές συνεργατική εργασία / μάθηση (Computer Supported Cooperative Work – CSCW).

Βασικός σκοπός αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ικανοποίησή τους από την εργασία. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και την αλληλοβοήθεια μέσα στα δίκτυα μάθησης. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητη η ανάπτυξη και δημιουργία δικτύων μάθησης, τα οποία μέσω της σύμπραξης θα δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μέλη να αντιμετωπίσουν με επιτυχία όλες τις προκλήσεις αξιοποιώντας τη συνεισφορά, τη γνώση και τις εμπειρίες των άλλων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υιοθετήσουμε τη θέση ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα κινηθεί στο μέλλον στην δημιουργία και στη στήριξη δικτύων μάθησης. Αυτό βέβαια θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών, απαραίτητα εργαλεία για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δραστηριότητες, την κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών του και τη συλλογική εργασία (collaboration) για έναν κοινό σκοπό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, pp. 29-56. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bennett, N. and Anderson, L. (2005). School-LEA Partnerships: recipe for success, or chimera? *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 1, pp. 29–50.

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, Vol. 2, No.1, pp. 40-57.

Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Burgess, L. & Addison, N. (2007) Conditions for Learning: Partnerships for Engaging Secondary Pupils with Contemporary Art. *International Journal of Art & Design Education*, Vol. 26, No.2, pp. 185-198.

Busher, H. and Hodgkinson, K. (1996) "Co-operation and tension between autonomous schools: a study of inter-school networking", *Educational Review*, Vol. 48, No. 1, pp 55-64.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Caroll, T., Resta, P. (2010). Redefining teacher education for digital-age learners. In: *Summit report from the Invitational Summit on Redefining Teacher Education for Digital-Age Learners*.

<http://redefineteachered.org/sites/default/files/SummitReport.pdf?q=summitreport>

Cothrel, J., & Williams, R. (1999). Online communities: Helping them form and grow. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 3, No. 1, 54-60.

Darling-Hammond, L. and Mc Laughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. New York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

Day, C. (1998). Re-thinking school–university partnerships: A Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, pp. 807–819.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*, London: Falmer Press.

Forkosh-Baruch, A., Nachmias, R., Mioduser, D., Tubin, D. (2005). "Islands of Innovation"and"School-Wide Implementations": Two Patterns of ICT-based Pedagogical Innovations in Schools. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, Vol. 1, No. 2, pp.202-219.

Fullan, M. (2000) "The return of large-scale reform", *Journal of Educational Change*, Vol. 2, No. 1, pp 5-28.

Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, Vol. 3, No.1, pp.74-86.

Himel, M.T., Hall, M.L., Henderson, V. & Floyd, R. (2000). A Unique Partnership: Year 1 as a professional development school in an urban environment. *Teaching and Change*, Vol. 8, No.1, pp. 65-75.

Hofman, R. H., Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, no 4, pp. 1031—1040.

Huxman, C. and Vangen, S. (2000). "Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration", *Human Relations*, Vol. 53, No. 6, pp 771-806.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lieberman, A. and McLaughlin, M. (1992) "Networks for educational change: powerful and problematic", *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 9, pp. 673-677.

Kilpatrick, S., Barret, M. and Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities*. AARE (Australian Association for Research in Education) Conference. Available at: <http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf>

Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. & Κατσάνος, Χ. (2007). Συστήματα και εργαλεία υποστήριξης συνεργασίας. Στο: Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (επιμ.), *Συνεργατικές Τεχνολογίες*, Κλειδάριθμος.

Mullen, C. A. and Kochen, F. K. (2000) "Creating a collaborative leadership network: an organic view of change", *Leadership and Education*, Vol. 3, No. 3, pp 183-200.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*.

Orr, J. (1996). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: IRL Press.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Schlager, M. S., Fusco, J., & Schank, P. (1998). Cornerstones for an online community of education professionals. *IEEE Technology and Society*, Vol. 17, pp. 15-21.

Schrage, M. (1990). *Shared minds: The new technologies of collaboration*. New York: Random House.

Shapiro, D. (2004). *Conflict and Communication. A guide through the labyrinth of conflict management*. New York: IDEA Press Books.

Sugrue, C. (2004). Rhetorics and Realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence? cited in Day, C. & Sachs, J (eds) (2004) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Tanner, D.C. (2005). *Case studies in Communication Sciences and Disorders*. USA: Allyn & Bacon.

US Department of Education. (1999). *Teacher quality. A report on the preparation and qualifications of public school teachers* Washington DC. National Center for Education Statistics.

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