# Καλλιεργώντας στην πράξη τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών

*Χριστίνα Κάτσενου, Ευγενία Φλογαΐτη*

## Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών – θεωρητικές διαπιστώσεις και παραδοχές

Στις παραδοσιακά οργανωμένες δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών, κάτι που φαίνεται να χαρακτηρίζει τη ζωή των εκπαιδευτικών είναι η απομόνωση στη σχέση τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα μέλη της τοπικής κοινότητας (Thornton, 2006· Kougioumtzis & Patrinksson, 2009). Τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στις συνθήκες του σχολείου όσο και στις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, που αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για συνεργατική δουλειά ή για κριτική διερεύνηση του έργου τους (Klette, 1997· Hargreaves, 1992). Ο Lortie (1975) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται από ενδημική αβεβαιότητα, που προκαλεί η απομόνωση της τάξης και η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με άλλους ενήλικες ως προς τα δρώμενα της τάξης. Ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης από συναδέλφους είναι παράγοντας που επιτείνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών (Thornton, 2006· Μπαζίγου, 2010). Ταυτόχρονα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει την έννοια της απλής έκθεσής τους σε νέες ιδέες, ενώ η βελτίωση του σχολείου περιορίζεται σε μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα. Ωστόσο, για να υπάρξει αλλαγή σε αυτό που ο Hoyle αποκάλεσε *βαθιά δομή* του σχολείου, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην *επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού, καθώς και στην βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου, στοιχεία που ούτως ή άλλως κινούνται παράλληλα (Hoyle, 1972).

Η αλλαγή κουλτούρας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου συνολικότερα αποτελεί τον κεντρικό στόχο προς την κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου (Uzell, 1999). Το *αειφόρο σχολείο* παραπέμπει σε έναν σχολικό οργανισμό, ο οποίος εργάζεται συνολικά προκειμένου να διερευνήσει την κουλτούρα του και να βελτιώσει τις καθημερινές δομές και λειτουργίες του (Posch, 1999). Επί της ουσίας, το αειφόρο σχολείο προωθεί τη λειτουργία του σχολείου ως ενός *οργανισμού μάθησης*, που αναπτύσσει την ικανότητα να αυτο-οργανώνεται και να μετασχηματίζεται μέσα από μια εσωτερική διαδικασία (Senge, 1990· Coppieters, 2005). Η *ολιστική προσέγγιση* του σχολείου στο πλαίσιο της αειφορίας (Shallcross & Robinson, 2008), προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη δράση τους ως μια *κοινότητα μάθησης,* δηλαδή

μια κοινότητα, όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης και η συνεργασία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών στόχων κι ενδιαφερόντων (Giles & Hargreaves, 2006). Οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν θεματικές και διεπιστημονικές ομάδες, επεξεργάζονται κοινά οράματα και σχέδια, μαθαίνουν μέσω της πρακτικής τους και μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί (Senge, 1990). Ένας τέτοιος σχεδιασμός αποβαίνει επωφελής για τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται στο να ανοίγονται στους συναδέλφους τους, να μοιράζονται τις προσωπικές τους θεωρίες, να στοχάζονται από κοινού πάνω σε θέματα της διδακτικής τους πρακτικής (Wenger, 1998).

Επιπλέον, η ανάπτυξη συνεργατικών κοινωνικών σχέσεων ευνοείται μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης (Eaker et al., 2002). Η καινοτομία της μεθοδολογίας της *Έρευνα Δράσης* (ΕΔ) συνίσταται κυρίως στη συμμετοχή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία και μάλιστα στις συνθήκες που τροφοδοτεί η άμεση σχολική πραγματικότητα (Kemmis & McTaggart, 1988). Οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στις ακολουθούσες παιδαγωγικές πρακτικές κι επιχειρούν να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους. Συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειες τους, προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και διαλέγονται με τις αντιστάσεις που συναντούν (Dadds, 1998). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να αντιληφθούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά (Stenhouse, 1975).

Υπό την έννοια αυτή, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν συνδέεται με την τεχνογνωσία ή την κατοχή ενός ρεπερτορίου διδακτικών τεχνικών. Ούτε αναφέρεται απλώς στην υπηρεσιακή εξέλιξη και σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την καλλιέργεια νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, την προσωπική βελτίωση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Σχετίζεται με την καλλιέργεια της ικανότητας των εκπαιδευτικών ως αυτόνομων επαγγελματιών, που στοχάζονται πάνω στις προσωπικές τους εμπειρίες και κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν και αναμορφώνουν την πρακτική τους (Winter, 1989· McNiff, 1995).

Στην ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθοριστικός είναι ο ρόλος της *στοχαστικής αντίληψης*, με την οποία προσεγγίζουν τη δουλειά τους και τη δουλειά των συναδέλφων τους (Schön, 1983). Ο Stenhouse (1975) τονίζει ως βάση για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών τη συστηματική και με συνέπεια αμφισβήτηση του έργου τους από τους ίδιους, καθώς και την ετοιμότητα να επιτρέπουν σε συναδέλφους να παρατηρούν και να κρίνουν το έργο τους. Ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, τους ανοίγει ένα δρόμο αυ-

τονομίας και διευρύνει τον ορίζοντα μελέτης του ρόλου και της δράσης τους. Επομένως, αυτό το οποίο καλλιεργείται είναι ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης, μια «πρακτική σοφία», η οποία δεν αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικών υποθέσεων, αλλά μια στοχαστικά επεξεργασμένη γνώση, η οποία εμπλουτίζει τη σχέση τους με τη διδασκαλία (Zeichner, 1993· Elliott, 1991).

Αυτή η επαγγελματική γνώση σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά ως επαγγελματίες, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν λύσεις που μπορούν να εφαρμόζονται γενικά σε όλες τις καταστάσεις (Zeichner, 1993). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι τα προβλήματα, καθώς και οι λύσεις τους μπορούν να αναζητηθούν μόνο μέσα στις συνθήκες, στις οποίες αυτά προκύπτουν και όπου ο άνθρωπος της δράσης παίζει αποφασιστικό ρόλο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αντιθέτως, μια μορφή σοφίας, που προέρχεται αποκλειστικά από τις εμπειρίες των άλλων (ακόμη και άλλων εκπαιδευτικών της πράξης) θα μπορούσε να θεωρηθεί ανεπαρκής ή και παραπλανητική (Winter, 1989).

Τα πολλαπλά οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στις σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε ΕΔ ή σε κοινότητες μάθησης αναφέρουν ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο τούς βοηθά να αναμορφώνουν την προσωπική τους θεωρία για τη διδασκαλία, να κατανοούν βαθύτερα την πρακτική τους και να ενδυναμώνουν τη σχέση με τους μαθητές τους (Altrichter et al., 2001· Day, 1984). Ειδικά, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους αναβαθμίζεται. Άλλωστε, η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως *ριζοσπάστη διανοούμενου* (Giroux, 1988) κρίνεται σημαντικό να διατρέχει τη σύγχρονη εκπαίδευση, προκειμένου όχι μόνο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται την πολύπλοκη φύση των σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων, αλλά και για να εμπνέουν στους μαθητές τους το παράδειγμα ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη (Mayer & Tschapka, 2008).

Στο πλαίσιο αυτών των θεωρητικών παραδοχών κινείται το περιεχόμενο και η φιλοσοφία της παρούσας έρευνας. Η παρούσα ΕΔ επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που επιδρούν στην ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου (Katsenou et al., 2013). Ως *ενεργή* συμμετοχή προσδιορίζεται η ικανότητα των μαθητών να λειτουργούν αυτόνομα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες χωρίς να στηρίζονται στην καθοδήγηση και τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών (Hart, 2000). Η έρευνα κινείται στο πνεύμα των αρχών της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Φλογαΐτη, 2006· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού καταδεικνύει ότι το σχολείο της έρευνας που υιοθετεί τη φιλοσοφία του αειφόρου σχολείου, της ΕΔ και της κοινότητας μάθησης ευνοεί, πράγματι, την εξοικείωση των μαθητών με τις συμμετοχικές

διαδικασίες (Katsenou et al., 2015). Ταυτόχρονα, όμως, ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι εύλογο, εξάλλου, ότι για να καλλιεργηθεί η συμμετοχική ικανότητα στους μαθητές, πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτύξει, πρωτίστως, μια κουλτούρα συνεργασίας και συμμετοχής. Όταν, επομένως, το σχολείο προσανατολίζεται στο να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου.

## Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008 - 2009 σε ένα μικρό δημοτικό σχολείο του Λαυρίου. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε λόγω της εμπειρίας του σε περιβαλλοντικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο δασκάλες του σχολείου και οι μαθητές των δύο αντίστοιχων σχολικών τμημάτων Πέμπτης κι Έκτης τάξης. Και οι δύο δασκάλες είχαν πολύ λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και καμιά προηγούμενη διδακτική εμπειρία στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Καθώς βρίσκονταν στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας, οι δασκάλες αντιμετώπισαν την έρευνα ως μια ευκαιρία για να διερευνήσουν την πρακτική τους και να εμβαθύνουν στις θεωρίες τους.

Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με θέμα τη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων. Το πρόγραμμα πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και διαρκούσε δύο ώρες. Κατά την υλοποίηση της έρευνας, το σχολείο συνεργάστηκε με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Λαυρίου, που δραστηριοποιείται στην περιοχή.

Στο πλαίσιο της ΕΔ, συγκροτήθηκε μια βασική ομάδα εργασίας, στην οποία συμμετείχαν: η ερευνήτρια σε ρόλο «διευκολυντή» της διαδικασίας, οι δύο δασκάλες ως «εκπαιδευτικοί ερευνητές» και οι μαθητές των δύο τάξεων του σχολείου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί συγκροτούσαν την αποκαλούμενη ως «παιδαγωγική ομάδα».

Πιο αναλυτικά, η *ερευνήτρια* διευκόλυνε τις εκπαιδευτικούς στο να εξοικειωθούν με τη φιλοσοφία της ΕΔ. Τις βοηθούσε να παρατηρούν την καθημερινή τους πρακτική, να συλλέγουν δεδομένα και να παρακολουθούν κριτικά τη συμμετοχή των μαθητών τους.

Οι δύο *εκπαιδευτικοί* επικεντρώνονταν στην πραγματικότητα της τάξης τους κι επιχειρούσαν να εμβαθύνουν στα όσα λάβαιναν χώρα μέσα σε αυτή. Στις συναντήσεις της παιδαγωγικής ομάδας μοιράζονταν με την ερευνήτρια τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους.

Οι *μαθητές* διατύπωναν τις ιδέες τους αναφορικά με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και αξιολογούσαν τη συμμετοχή τους στις δράσεις.

Κομβικός ήταν και ο ρόλος της *κριτικής φίλης*, εκπαιδευτικού και συνεργάτη της ερευνήτριας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η οποία συμμετείχε στις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας με ρόλο κριτικό και υποβοηθητικό.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στηρίχθηκε κυρίως στη *συζήτηση* της ερευνήτριας με τις δύο δασκάλες. Οι συναντήσεις μεταξύ τους πραγματοποιούνταν σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα στο χώρο του σχολείου. Σε κάποιες από τις συναντήσεις αυτές συμμετείχε και η κριτική φίλη. Η παιδαγωγική ομάδα διερευνούσε μέσω του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού τις τρέχουσες διδακτικές επιλογές κι ενέργειες. Επιπλέον, αξιολογούσε με βάση τις διδακτικές παρεμβάσεις που είχαν προηγηθεί τον τρόπο με τον οποίο εκδήλωναν τη συμμετοχή τους οι μαθητές. Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα παρείχαν και άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως:

- η *ανοιχτή παρατήρηση* της διδασκαλίας, η οποία πραγματοποιούνταν τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τις δασκάλες κι επέτρεπε τη συστηματική καταγραφή όλων των σημείων που έχρηζαν προσοχής,
- η *ηχογράφηση* της διδασκαλίας, η οποία συμπλήρωνε τις καταγραφές της παρατήρησης κι επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της διδασκαλίας,
- η *συζήτηση της διευκολύντριας με την «κριτική φίλη»*, η οποία έδινε τη δυνατότητα ενός διυποκειμενικού ελέγχου και
- το *προσωπικό αρχείο σημειώσεων* (ημερολόγιο) της διευκολύντριας και των εκπαιδευτικών, που βοηθούσε στον στοχασμό της παιδαγωγικής ομάδας.

Η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίστηκε με τη μέθοδο της *τριγωνοποίησης* (Altrichter et al., 2001), η οποία επιτεύχθηκε τόσο με την άντληση δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκομένων στην ερευνητική διαδικασία (ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές) όσο και με τη χρήση πολλών και διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων (παρατήρηση, ημερολόγια κ.ά.)

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε το μοντέλο ΕΔ του St. Kemmis, το οποίο διευκόλυνε την αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας μέσω της οργάνωσης τεσσάρων κυκλικά επαναλαμβανόμενων φάσεων: του *σχεδιασμού*, της *δράσης*, της *παρατήρησης* και του *στοχασμού*. Η σπειροειδής διαδικασία της ΕΔ προσεγγίστηκε ως εξής: με αφετηρία τη μικρή κλίμακα της *τάξης* (πρώτος κύκλος), εφαρμόζονταν συμμετοχικές διαδικασίες, για να δοκιμαστούν στη συνέχεια στη μεγαλύτερη κλίμακα του *σχολείου* (δεύτερος κύκλος) και να κατευθυνθούν στην ακόμα μεγαλύτερη κλίμακα της *τοπικής κοινωνίας* (τρίτος κύκλος).

Κατά τη διάρκεια του *Πρώτου κύκλου,* όλες οι συμμετοχικές δραστηριότητες επικεντρώνονταν στο πεδίο της τάξης (π.χ. περιβαλλοντική έρευνα εντός

της τάξης ως προς τα είδη, την ποσότητα και την προέλευση των απορριμμάτων, οργάνωση συστήματος διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης). Στο πλαίσιο των οργανωμένων συναντήσεών τους με την ερευνήτρια, οι δασκάλες διαπίστωσαν την παθητική μορφή συμμετοχής των μαθητών τους. Η διαδικασία στοχασμού της ΕΔ τις βοήθησε να συνειδητοποιήσουν και στη συνέχεια να αποστασιοποιηθούν από τον καθοδηγητικό και προστατευτικό ρόλο που υιοθετούσαν στην σχέση τους με τους μαθητές.

Στον *Δεύτερο κύκλο,* οι επιμέρους δραστηριότητες, εστίαζαν στο περιβάλλον του σχολείου (π.χ. δράσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών κι εκπαιδευτικών των άλλων τάξεων του σχολείου). Στο ξεκίνημα αυτού του κύκλου, οι δασκάλες διαπίστωσαν την απροθυμία των μαθητών τους να συμμετέχουν στις νέες δράσεις. Στη συνέχεια, διαπίστωσαν την απογοήτευση που προκάλεσε στους μαθητές τους η δυσκίνητη στάση του σχολείου σε ορισμένες δράσεις τους. Μέσω του στοχασμού της ΕΔ, οι δασκάλες διερεύνησαν τους τρόπους για να εμψυχώσουν τους μαθητές τους και να στηρίξουν τη συμμετοχή τους.

Στον *Τρίτο κύκλο,* οι δραστηριότητες επικεντρώνονταν στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας του Λαυρίου (π.χ. περιβαλλοντική έρευνα σε κατοίκους κι επαγγελματίες της πόλης). Η εμπειρία της έρευνας ήταν πολύ ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Ωστόσο, η απρόθυμη και αδιάφορη στάση ορισμένων κατοίκων απογοήτευσε τους μαθητές. Ο ρόλος των δασκάλων ήταν καταλυτικός, προκειμένου οι μαθητές να αξιολογήσουν τη δράση τους και να εκτιμήσουν την αξία της συμμετοχής τους.

**Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Η παρούσα ΕΔ διευκολύνει τη δημιουργία μιας ανοικτής μορφής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ερευνήτριας. Οι δασκάλες της έρευνας τόσο στις μεταξύ τους άτυπες συναντήσεις όσο και στις οργανωμένες συναντήσεις της παιδαγωγικής ομάδας εξοικειώνονται στο να επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά και με την ερευνήτρια. Οι δασκάλες συζητούν, ανοίγονται, μοιράζονται, θεωρούν κριτικά τους στόχους, τα οράματα και την πρακτική τους. Επιχειρούν, επομένως, να λειτουργούν ως μια *κοινότητα μάθησης* (Giles & Hargreaves, 2006).

> *«...Δασκάλα 1: το πρόγραμμα αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι δίνει την ευκαιρία σε όλους μας να μιλάμε, να ανοιγόμαστε, να συζητάμε, να σχεδιάζουμε από κοινού» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)*

Μάλιστα, οι δύο δασκάλες έχουν την ευκαιρία να επισκέπτονται η μια την

τάξη της άλλης και να παρακολουθούν τμήματα της διδασκαλίας. Οι παρατηρήσεις τους τροφοδοτούν τις συζητήσεις και τον στοχασμό της παιδαγωγικής ομάδας. Παρά τις επιμέρους διαφορές στην προσωπική τους θεωρία, οι δασκάλες αισθάνονται ότι μπορούν να αξιοποιούν δημιουργικά η μια την άποψη της άλλης και να συνεργάζονται.

> *«...Δασκάλα 2: σίγουρα εμείς οι δύο (δασκάλες) έχουμε πολύ διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά έχουμε την ίδια όρεξη για δουλειά και θέλουμε να κάνουμε πράγματα στην τάξη μας ...*
> *Δασκάλα 1: εγώ νομίζω ότι το πρόγραμμα πάει καλά, γιατί λέμε αυτό που σκεφτόμαστε, δεν χρειάζεται να κρυβόμαστε η μια από την άλλη, ...*
> *Δασκάλα 2: δεν έχουμε ανταγωνισμό μεταξύ μας, δεν έχουμε τίποτα να χωρίσουμε, συζητάμε και λέμε "εγώ θα το προσεγγίσω έτσι, εσύ θα το προσεγγίσεις έτσι". Ακούμε η μια την άλλη και βοηθάμε η μια την άλλη» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)*

Αυτή η αλληλεπίδραση βοηθά τις εκπαιδευτικούς να θεωρούν το έργο τους υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διερευνούν την αξία των εναλλακτικών προσεγγίσεων ή επιλογών. Πρόκειται για μια μορφή διυποκειμενικού ελέγχου που λειτουργεί απελευθερωτικά και χειραφετικά για τις δύο εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την σχετική βιβλιογραφία (Cochran – Smith & Lytle, 1990).

Επιπλέον, το κοινωνικό κλίμα της κοινότητας μάθησης λειτουργεί ενισχυτικά στην έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας των δύο εκπαιδευτικών. Οι δύο δασκάλες διαθέτουν μικρή διδακτική εμπειρία, αλλά η συγκεκριμένη έρευνα τις βοηθά να οργανώνουν την πρακτική τους, να καλύπτουν τις επαγγελματικές τους απορίες, να επεξεργάζονται βαθύτερα τις θεωρίες τους.

> *«...Δασκάλα 2: το πρόγραμμα μας βοηθά, γιατί είμαστε και οι δυο καινούριες και οι δυο μας το ψάχνουμε» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)*

Κομβικό σημείο φαίνεται να αποτελεί η υιοθέτηση ενός διακριτικού ρόλου από την πλευρά της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια επιχειρεί να μην εγκλωβιστεί σε έναν καθοδηγητικό ή προστατευτικό ρόλο, παρεμβαίνοντας στο έργο των δασκάλων και κατευθύνοντας την πρακτική τους. Αντιθέτως, επιλέγει να στηρίζει το έργο των δασκάλων μέσω της συζήτησης και του στοχασμού. Εντούτοις, είναι χαρακτηριστική κατά το πρώτο διάστημα της έρευνας, η επιμονή των δύο δασκάλων για μια στενότερη καθοδήγηση από την πλευρά της ερευνήτριας. Επιβεβαιώνεται και από την σχετική βιβλιογραφία (Perez et al., 1998)

ότι οι εμπλεκόμενοι σε ΕΔ εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους ερευνητές μια καθοδηγούμενη στάση, θεωρώντας τους περισσότερο καταρτισμένους ή «ειδικούς». Στην παρούσα έρευνα, οι δασκάλες συνειδητοποιούν σταδιακά πως η δυναμική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ομάδας συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους αυτονομίας.

> *«...Δασκάλα 1: όταν φτάναμε σε σημεία που δυσκολευόμαστε, θέλαμε τη βοήθειά σου, να μας πεις εσύ (η ερευνήτρια) πώς να συνεχίσουμε...*
> *Δασκάλα 2: αλλά δεν μας έλεγες τίποτα, δεν έβγαινες μπροστά να μας βοηθήσεις.*
> *Ερευνήτρια: γιατί πιστεύετε ότι απέφευγα να σας βοηθήσω;*
> *Δασκάλα1: μας πίεζες πιο πολύ να σκεφτούμε εμείς, δηλαδή ότι εμείς θα βρούμε τη λύση! Μας αιφνιδίαζε αυτός ο τρόπος δουλειάς στην αρχή της χρονιάς... Αλλά, τελικά είδαμε πως με τη συζήτηση κάτι βγαίνει... Τώρα το νιώθω ότι ήταν πολύ εποικοδομητικό το να συζητάμε, να λέει η καθεμιά τη γνώμη της ή και να διαφωνούμε...» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)*

Καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια μιας τέτοιας ποιότητας επικοινωνίας παίζει ο συστηματικός χαρακτήρας των συναντήσεων. Τη σημασία των συστηματικών συναντήσεων υπογραμμίζουν οι Kemmis & McTaggart (1988). Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας είναι συχνή, σταθερή και οργανωμένη. Το στοιχείο αυτό επιτρέπει την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και ασφάλειας κι ενδυναμώνει τη λειτουργία της ερευνητικής ομάδας.

> *«...Δασκάλα 1: ...αυτό δεν μπορούσα να το αντιληφθώ στην αρχή, αλλά νομίζω ότι ήταν πολύ σημαντικό το ότι είχαμε μια συγκεκριμένη μέρα και ώρα κάθε βδομάδα για να συζητάμε, ξέραμε ότι κάθε Τετάρτη θα είχαμε την ευκαιρία να τα πούμε, να λύσουμε τα θέματά μας και αυτό μας έκανε να νιώθουμε ασφάλεια» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 22/06/09)*

Επιπλέον, μέσω της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, οι δασκάλες έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν ουσιαστικά στην πρακτική τους, αλλά και στην επικοινωνία με τους μαθητές τους. Παρατηρούν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, αναγνωρίζουν τα τρωτά σημεία της δικής τους παρέμβασης, επιχειρούν να κατανοήσουν την στάση των μαθητών τους. Αυτή η λειτουργία της ΕΔ επισημαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Perez et al., 1998· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πράγματι, στο ξεκίνημα της ερευνητικής διαδικασίας, η διαπίστωση της μη ενεργής συμμετοχής των μαθητών στρέφει το ενδιαφέρον των

δασκάλων στηνπαρατήρηση της πρακτικής τους. Οι δασκάλες διερευνούν τις διδακτικές τους επιλογές που δεσμεύουν την αυτόνομη δράση των μαθητών τους. Διαπιστώνουν τον καθοδηγητικό και προστατευτικό τρόπο διδασκαλίας τους. Στο επόμενο διάστημα διαφοροποιούν στοιχεία του ρόλου και της διδασκαλίας τους, προκειμένου να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών τους.

> *«...Δασκάλα 1: εμείς τελικά τα καθοδηγούσαμε τα παιδιά, δεν τα αφήναμε να δουλέψουνε από μόνα τους, πηγαίναμε συνεχώς πάνω από κάθε ομάδα. (...) Αυτό το στοιχείο δεν θα το παρατηρούσαμε, αν δεν κάναμε την έρευνα» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 3/12/08)*

Η παρούσα ΕΔ είναι σχεδιασμένη έτσι ώστε, οι μαθητές να αποστασιοποιούνται από τους παθητικούς ρόλους του παραδοσιακού σχολείου. Οι μαθητές συμμετέχουν ως συνερευνητές, που εκφράζουν ανοιχτά τις σκέψεις και την κριτική τους. Ο ρόλος των μαθητών ως συνερευνητών προσφέρει στις δασκάλες οπτικές γωνίες και δεδομένα, που ίσως να μην ήταν δυνατό να αποκτηθούν διαφορετικά (Atweh & Burton, 1995). Πράγματι, οι δασκάλες εξοικειώνονται στο να ακούν τους μαθητές τους και να παρακολουθούν τις αντιδράσεις τους. Ουσιαστικά, καλλιεργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης, που βοηθά τις εκπαιδευτικούς να θεωρούν το έργο τους μέσα από τα «μάτια» των παιδιών και να «φιλτράρουν» τις επιλογές τους μέσα από τις αντιδράσεις τους. Η καλλιέργεια μιας τέτοιας σχέσης όχι μόνο βελτιώνει το επίπεδο της διδασκαλίας, αλλά αναβαθμίζει την ποιότητα της επικοινωνίας των δύο δασκάλων με τους μαθητές τους.

> *«...Δασκάλα 1: εγώ θεωρώ ότι με το πρόγραμμα, κατάφερα να έρθω πιο κοντά με τα παιδιά (...) με βοήθησε να δω τα πράγματα από τη δική τους πλευρά. Έδινα μεγαλύτερη σημασία στα δικά τους σχόλια, σκεφτόμουν περισσότερο αυτό που έκανα εγώ, πώς θα το δεχτούν τα παιδιά… Δασκάλα 2: αυτός ο τρόπος δουλειάς με βοήθησε ναδω πολλές πτυχές, όχι μόνο σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα, αλλά συνολικά στη σχέση μου με τα παιδιά» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 13/05/09*)

Συνολικά, η όλη λειτουργία της ΕΔ φαίνεται να λειτουργεί χειραφετικά για τις δύο δασκάλες. Οι δασκάλες συνειδητοποιούν βαθύτερα τις αντιλήψεις τους, κατανοούν πληρέστερα την στάση των μαθητών τους, αποκτούν μεγαλύτερη άνεση και σιγουριά για το διδακτικό τους έργο. Παρά τις επιμέρους δυσκολίες που συναντούν ή την ανασφάλεια που τους προκαλεί ο διαφορετικός τρόπος δουλειάς, οι δασκάλες αισθάνονται ότι αναπτύσσουν την επαγγελματική τους

αυτονομία. Νιώθουν ότι μπορούν να στηρίζονται περισσότερο στις δυνάμεις τους, να εμπιστεύονται περισσότερο την κρίση τους, να ενδυναμώνουν τόσο τον δικό τους ρόλο όσο και των μαθητών τους.

> *«...Δασκάλα 2: εγώ αισθάνομαι ότι αυτονομήθηκα μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, γιατί αναγκάστηκα σε κάποια πράγματα να βρω μόνη μου την άκρη. Αν μας είχες δώσει (η ερευνήτρια) ένα έτοιμο πρόγραμμα να εφαρμόσουμε, θα είχα κουραστεί σίγουρα λιγότερο, μπορεί να είχα κάνει και καλύτερα πράγματα στην τάξη κι όλα να φαίνονταν πιο όμορφα, δε θα είχα κερδίσει, όμως, εγώ πράγματα. Και δεν ξέρω αν θα είχαν κερδίσει τα παιδιά περισσότερα πράγματα, γιατί κι εκείνα "χτυπήθηκαν" μέσα από αυτή τη διαδικασία...»(συνάντηση παιδ. ομάδας, 22/06/09)*

Οι δασκάλες εκτιμούν την ελευθερία κινήσεων που τους προσφέρει ο συγκεκριμένος τρόπος δουλειάς. Πράγματι, η ΕΔ μέσω του αναστοχαστικού χαρακτήρα της προσφέρει ένα ανοιχτό πεδίο αναζήτησης εναλλακτικών προσεγγίσεων, λύσεων κι επιλογών. Έτσι, οι δασκάλες βιώνουν την ευελιξία να σχεδιάζουν και να επανασχεδιάζουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, να διορθώνουν ή να αναπροσαρμόζουν τις λαθεμένες επιλογές τους, να αναζητούν τις επιλογές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις δοσμένες συνθήκες του σχολείου και της τάξης τους.

> *«...Δασκάλα 1: εμένα αυτό που μου έχει μείνει είναι ότι μπορεί να βρεθούμε σε κάποιο αδιέξοδο ή να μην έχουμε την ανταπόκριση των παιδιών που περιμένουμε, αλλά δεν θα το βάλουμε κάτω, θα βρούμε έναν άλλο τρόπο να κινηθούμε, θα βρούμε έναν άλλο τρόπο να προσεγγίσουμε τα πράγματα...*
> *Δασκάλα 2: η έρευνα ήταν σαν να μας φώναζε: "Τι λάθος έκανες; Έλα διόρθωσέ το!"*
> *Δασκάλα 1: ήταν θετικό που μπορούσαμε να σκεφτόμαστε εναλλακτικές λύσεις..*
> *Δασκάλα 2: καθεμιά από τις διδασκαλίες που δουλεύουμε, βδομάδα με την βδομάδα αποτελεί ένα μικρό πρότζεκτ που μπορείς να το χρησιμοποιήσεις ανά πάσα στιγμή, γιατί καλείσαι να αντιμετωπίσεις επί τόπου τις δυσκολίες του και να μεταφέρεις αυτή τη γνώση και σε άλλα μαθήματα ή καταστάσεις» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)*

Συνολικά, η αυτοκριτική ικανότητα που καλλιεργούν οι δασκάλες της έρευνας συμβάλλει στην ανάπτυξη, στη χειραφέτηση, στην καλλιέργεια του επαγγελματισμού τους.

## Σχολιασμός και συζήτηση

Η εμπειρία της έρευνας καταδεικνύει ότι το κοινωνικό κλίμα της ΕΔ, της κοινότητας μάθησης και του αειφόρου σχολείου βοηθά τις εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιούν βαθύτερα τις αντιλήψεις τους, να ακούν πιο προσεχτικά τους μαθητές τους και να βελτιώνουν την ποιότητα της πρακτικής τους. Μέσω της καθιέρωσης μιας ανοιχτής μορφής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά. Τείνουν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα και δημιουργικά τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους στο παρόν.

Πράγματι, η ΕΔ προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα σε όσους εκπαιδευτικούς επιθυμούν να εμπλακούν σε αντίστοιχες ερευνητικές διαδικασίες μαζί με τους μαθητές τους. Η συμβολή της μπορεί να είναι ουσιαστική για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μικρή επαγγελματική εμπειρία, αλλά και για όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να βελτιώνουν την πρακτική τους. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ΕΔ θα μπορούσε να αποτελεί βασικό περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο εισαγωγικής όσο και διαρκούς επιμόρφωσης. Στο επίπεδο της εισαγωγικής εκπαίδευσης, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικειώνονται με την αντίληψη της διδασκαλίας ως έρευνας και να συνειδητοποιούν ότι η εκπαιδευτική τους πράξη εμπεριέχει τη δική της δυναμική και σχετίζεται με κάποια θεωρία (Cochran – Smith & Lytle, 1993). Παρομοίως, στο επίπεδο της διαρκούς επιμόρφωσης, η ΕΔ προσδίδει έναν ερευνητικό προσανατολισμό στην πρακτική των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και νοηματοδοτεί την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία. Μάλιστα, η ΕΔ μπορεί να αποτελεί μια εναλλακτική επιμορφωτική πρακτική και να οργανώνεται είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε επιμορφωτικά κέντρα ή ακόμη και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα σε συνεργασία με τα σχολεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στις συμμετοχικές διαδικασίες της ΕΔ και της κοινότητας μάθησης δεν αποτελεί μια εύκολη και αυτονόητη διαδικασία. Ειδικά, για όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε παραδοσιακά οργανωμένες εκπαιδευτικές δομές, ο καινοτομικός χαρακτήρας τους ενδεχομένως να προβάλλει απειλητικός (Elliot, 1991). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν αντιστάσεις στον εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας ή τις διαδικασίες αυτοδιερεύνησης της διδασκαλίας που εμπεριέχει η ΕΔ. Κι αυτό είναι κατανοητό, δεδομένου ότι όσοι εκπαιδευτικοί ερευνούν την πρακτική τους, διατρέχουν τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής τους αυτοαντίληψης (Argyris & Schön, 1976· Dadds, 1993). Συναφείς είναι οι δυσκολίες που απορρέουν από τον συνδυασμό

στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού δύο διαφορετικών ρόλων, του εκπαιδευτικού ως φορέα εξουσίας στην σχολική τάξη και του εκπαιδευτικού ως παρατηρητή (Mohr & MacLean, 1987). Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε ΕΔ βιώνουν τον διχασμό ανάμεσα στο πώς διεξάγουν τη διδασκαλία τους και πώς παρατηρούν τον εαυτό τους την ώρα της διδασκαλίας (Atkinson, 1994). Επιπλέον, ενώ στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν αυτόνομα και ξεχωριστά ο ένας από τον άλλο, όταν εμπλέκονται σε ΕΔ και σε κοινότητες μάθησης καλούνται να συνεργαστούν μεταξύ τους, κάτι που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια (Cochran – Smith & Lytle, 1993). Ο Schön (1971) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί για να υιοθετήσουν την έρευνα των επαγγελματιών, θα πρέπει να μάθουν να ζουν πέρα και πάνω από την σταθερή τους κατάσταση.

Η ως τώρα εμπειρία από την ΕΔ έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν με επιτυχία και να επιδεικνύουν εντυπωσιακά αποτελέσματα, όταν τους παρέχονται ικανές ευκαιρίες και υποστήριξη (Altrichter et al., 2001). Ο συστηματικός χαρακτήρας της ΕΔ συμβάλλει καθοριστικά, δεδομένου ότι ευνοεί μια συνεπή, σταθερή και οργανωμένη μορφή επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας (Kemmis & McTaggart, 1988). Επιπλέον, η σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αναβαθμίζει την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, γιατί προσδίδει ουσιαστικό και αυθεντικό νόημα στο έργο τους. Συνολικά, όταν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι η ΕΔ δεν εισέρχεται ως μια εξωτερική έρευνα με πολλές απαιτήσεις από τους ίδιους, αλλά ότι ενσωματώνεται στην πρακτική τους, τότε αποβάλλουν το άγχος τους κι απολαμβάνουν τα οφέλη της (Cochran – Smith & Lytle, 1993).

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι χρειάζονται μικρά και σταδιακά βήματα και βέβαια αρκετός χρόνος, προκειμένου να εξοικειώνονται οι εκπαιδευτικοί με το κοινωνικό κλίμα της ΕΔ και της κοινότητας μάθησης. Μέσω της συστηματικής καλλιέργειας του στοχασμού και του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά. Καλλιεργούν το ρόλο τους ως αυτόνομων επαγγελματιών που κρίνουν, βελτιώνουν και αναμορφώνουν διαρκώς την προσωπική θεωρία και την πρακτική τους. Μάλιστα, όταν το σχολείο υιοθετεί τις αρχές της αειφορίας και είναι προσανατολισμένο να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, τότε η ανανέωση της διδακτικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών συντελείται απολύτως ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής ανανέωσης και αναδόμησης του σχολείου.

## Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη).

Αθήνα: Μεταίχμιο.
Argyris, C., & Schön, D. A. (1976). *Theory in Practice: increasing professional effectiveness.* New York: Jossey-Bass.
Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research. *Educational Action Research*, *2*(3), 383-401.
Atweh, B., & Burton, L. (1995). Students as researchers: rationale and critique. *British Educational Research Journal*, *21*(5), 561-575.
Cochran – Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, *19*(2), 2-11.
Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education, 28*(2), 129-139.
Dadds, M. (1998). Supporting practitioner research: a challenge. *Educational Action Research*, *6*(1), 39-52.
Day, C. (1984). Teachers' thinking, intentions and practice. In R. Halkes & J. Olson (eds.), *Teacher thinking.* Lisse: Swets and Zeitlinger, 73-84.
Eaker, R., Dufour, R., & Dufour, R. (2002). *Getting started.Restructuring schools to become professional learning communities*. Bloomington Indiana: Solution Tree.
Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, *42*(1), 124-156.
Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Carvey.
Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: a focus for teaching. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. Cassel and Teachers College Press.
Hart, R. (2000). Searching for meaning in children's participation in environmental education. In B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (eds.), *Critical environmental and health education: research issues and challenges* (pp. 7-28). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education.The Danish University of Education.
Hoyle, E. (1972). Creativity in the school. Unpuplished paper given at O.E.C.D. workshop on *Creativity of the School*. Estoril, Portugal.
Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action research to encourage pupils' active participation in the sustainable school. *Applied Environmental*

*Education and Communication*, *14*(1), 14-22.

Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, *43*(2), 243-258.

Kemmis, St., & McTaggart, R. (eds.). (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Klette, K. (1997). Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas. *Teachers and Teaching. 3*(2), 243-245.

Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and teaching*, *15*(1), 131-154.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago Press.

Mayer, M., & Tschapka, J. (eds.). (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools.* Council of Europe-Brussel in collaboration with Environment and School Initiatives – ENSI.

McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: Hyde Publications.

Mohr, M.M., & MacLean, M.S. (1987). *Working Together: a guide for teacher-researchers*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Perez, A.I., Blanco, N., Ogalla, M., & Rossi, F. (1998). The flexible role of the researcher within the changing context of practice: forms of collaboration. *Educational Action Research,* 6(2), 249-252.

Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, *29*(3), 341-348.

Schön, D. (1971). *Beyond the Stable State*. London: Temple Smith.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* London: Temple Smith.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday.

Shallcross, T., & Robinson, J. (2008). Sustainability education, whole school approaches and communities of action. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel & V. Simovska (eds.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp. 299-320). New York: Springer.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.

Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh. *Compare*, *36*(2), 181-196.

Uzzell, D. (1999). Education for Environmental Action in the Community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education, 29*(3), 397-413.

Wenger, E., (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winter, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action research*. Lewes: Falmer Press.

Zeichner, K.M. (1993). Action research: personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, *1*(2), 199-220.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το Σχολείο και ο Εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σσ.348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαζίγου, Κ. (2010). Η πρόκληση του Αειφόρου Σχολείου στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συμποσίου: «Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος»*. Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2010, Ελληνική Εταιρεία - Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Abstract**

This article aims to study the professional development of teachers involved in action research and attempting to function as a learning community. Educational research was conducted during a school year to a primary school in Lavrio, with the participation of two teachers and the pupils of two classes (the upper grades-fifth and sixth). At a theoretical level, this research has adopted the principals of Education for the Environment and the Sustainability. Action research facilitates the active participation of students, which is the main purpose of the research, and at the same time contributes to the development of teacher professionalism. By cultivating an equal form of communication,

teachers gradually and systematically develop theircompetence as autonomous professionals. Teachers reform their teaching practice, improve their relationship with the students, and develop themselves professionally.

*Key-words:* professional development, teachers, action research, learning community, sustainable school

**Χριστίνα Κάτσενου**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Αρχαίας Ολυμπίας 26, 141 23Λυκόβρυση
E-mail: ckatsenou@gmail.com

**Ευγενία Φλογαΐτη**
Καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α.
Τηλ.: 210-3688037
Φαξ: 210-3688057
E-mail: eflogait@ecd.uoa.gr