

Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας: διεργασίες και δυναμική μιας πορείας

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Επικουρη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Με την συνεργασία των

Κοραλία Αγαπητού, Παρασιευή Βλάχου, Αθηνά Γκότση, Μαριάνθη Καλαφάτη

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, Απόφοιτοι Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Αθηνών

From teachers' training to the creation of a community of practice and learning: elaboration and dynamics of a process

Abstract

This article describes an action research carried out in kindergartens of Athens by a team of teachers, in collaboration with a University professor who had the role of a critical advisor. We will describe the way in which we progressively put together a collaborative network, and the process through which we developed the team dynamic within a reflective framework of learning and acting: first between the primary school teachers and the students of the Department of Early Childhood Education, and then between the teachers and the faculty professor. We will in fact describe how we tried to - and to some extent achieved - a community of practice.

Περίληψη

Στο άρθρο περιγράφεται μια έρευνα δράσης που έγινε σε νηπιαγωγεία της Αθήνας από μια ομάδα νηπιαγωγών σε συνεργασία με μια πανεπιστημιακό, που λειτούργησε ως κριτικός συνεργάτης. Θα παρουσιάσουμε αρχικά τον τρόπο με τον οποίο σταδιακά διαμορφώσαμε ένα δίκτυο συνεργασίας και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναπτύχθηκε η δυναμική της ομάδας μέσα σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο μαθητείας και δράσης: Αρχικά ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους φοιτητές/τριες του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και στη συνέχεια ανάμεσα σε μια ομάδα εκπαιδευτικών και μια πανεπιστημιακό. Θα περιγράψουμε δηλαδή πώς προσπαθήσαμε και τελικά σε κάποιο βαθμό δημιουργήσαμε μια κοινότητα πρακτικής (community of practice).

I. Εισαγωγή: Η Θεματική Εργαστηριακή Βδομάδα «Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ως αφετηρία της πορείας

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του ΤΕΑΠΗ διοργανώνουμε οι διδάσκοντες/ουσες του Τμήματος τα τελευταία χρόνια Θεματικές Εργαστηριακές Βδομάδες (ΘΕΒ). Πρόκειται για μαθήματα συμπυκνωμένα στη διάρκεια μιας βδομάδας, με χαρακτηριστικά βιωματικό-εργαστηριακό. Μια τέτοια θεματική βδομάδα με θέμα την «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» διοργανώω κάθε χρόνο με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μετανάστες, σκηνοθέτες, εμπυχωτές. Συμμετέχουν τριτοετείς φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ, νηπιαγωγοί του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών καθώς και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του σεμιναρίου «Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες». Ένα ετερογενές κοινό που για μια βδομάδα βιώνει τις δυσκολίες διαχείρισης της ετερότητας μέσα από πολλά ερεθίσματα όπως ταινίες, ασκήσεις ενσυναίσθησης, παιχνίδια ρόλων, παρουσιάσεις διδακτικών πρακτικών και ερευνητικών δεδομένων. Μια προσπάθεια δηλαδή σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσα από μια βιωματική διαδικασία Η εκπαιδευτική αυτή «καινοτομία» είναι μια ανοικτή διαδικασία. Αποτελεί ένα εργαστήριο το οποίο αξιολογείται από όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες γραπτά. Η βασική ομάδα των εμπυχωτών εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών καταγράφουμε συστηματικά τη διαδικασία και την αξιολογούμε κάθε χρόνο. Με αυτό το τρόπο την επόμενη προτείνουμε αλλαγές

στη διαδικασία, στα περιεχόμενα, στις ταινίες που προβάλλουμε, στο υλικό που χρησιμοποιούμε και πάλι αξιολογούμε. Με άλλα λόγια εκτός από παιδαγωγικό έχει και διερευνητικό χαρακτήρα.

Το ακαδημαϊκό έτος 2008-9 μετά από μια τέτοια ΘΕΒ τέσσερις νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτή τη διαδικασία, ενδιαφέρθηκαν έντονα να πειραματιστούν στην τάξη τους με νέες προσεγγίσεις μετά την επιστροφή τους από τη μετεκπαίδευση. Συζητήσαμε τον τρόπο συνεργασίας μας και συμφωνήσαμε να οργανώσουμε από το Σεπτέμβριο του 2009 μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης στα τέσσερα διαφορετικά νηπιαγωγεία τους στη περιοχή της Αθήνας. Όλες στη τάξη τους είχαν μεγάλη παρουσία παιδιών μεταναστών.

Στο κείμενο που ακολουθεί προσπάθησα να αποτυπώσω τις διεργασίες που βιώσαμε και να καταγράψω αναλυτικά την πορεία αυτής της συνεργασίας από την δική μου οπτική γωνία. Για το λόγο αυτό χρησιμοποίησά το πρώτο πρόσωπο. Υλικό για την συγγραφή του άρθρου αυτού ήταν οι σημειώσεις από τις συναντήσεις μας και το ημερολόγιο μου, τα ημερολόγια των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και κομμάτια από κείμενο τους που αποτέλεσε παρουσίαση και ανάλυση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.

Το κίνητρο γι' αυτή την συνεργασία ήταν ισχυρό από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και από την δική μου. Στα χρόνια που εργάζομαι στο πανεπιστήμιο και συμμετέχω σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών καθώς και στη μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών στο διδασκαλείο, αναζητώ τρόπους που θα επέτρεπαν να δημιουργηθεί ένας χώρος συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στις νηπιαγωγούς και σε μένα ώστε αυτή η γέφυρα θεωρίας και πράξης να παραμένει ανοιχτή και να εμπλουτίζεται συνεχώς και μετά το πέρας των σπουδών τους. Ενώ πάντα υπήρχε ένα σχετικό ενδιαφέρον και ένας διάλογος στη διάρκεια των μαθημάτων, ήταν σαν ο κύκλος να έκλεινε και να μην ήταν δυνατόν η ενεργοποίηση να διατηρηθεί και μετά. Παραμέναμε δύο κλειστοί ξεχωριστοί κόσμοι: από την μία ο «ακαδημαϊκός» και από την άλλη ο κόσμος «της πράξης». Όταν η συγκεκριμένη ομάδα νηπιαγωγών διατύπωσε το αίτημα να συνεχίσουμε τη συνεργασία, να πειραματιστούμε μαζί και να συνεχίσουμε αυτό το γόνιμο διάλογο αναρωτήθηκα τι ήταν το διαφορετικό, γιατί για πρώτη φορά έσπαγε το φράγμα. Διαπίστωσα ότι η διαφοροποίηση προέκυψε από την έντονη διεργασία της Θεματικής Βδομάδας και την βιωματική της διάσταση, μαζί όμως με την επεξεργασία της θεωρίας παράλληλα. Μοιάζει σαν για πρώτη φορά να έγινε ορατή, σε επίπεδο συνειδητό η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η δύναμη που μπορεί να δώσει σε εκείνους και εκείνες που δουλεύουν στην εκπαίδευση. Σαν η έρευνα δράσης να αποτυπωνόταν στις διεργασίες της ΘΕΒ και να πρόβαλε με τον τρόπο που ακριβώς θα ήθελα να γίνει κατανοητή: ως μεθοδολογικό εργαλείο που μπορεί να στηρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς, να τους/τις ενδυναμώνει και να τους/τις επιτρέπει να δοκιμάσουν καινούργιους δρόμους (Elliott, 1993· McNiff, 1995). Αυτό με έκανε να στοχαστώ για τον τρόπο που τόσα χρόνια δουλεύω, να διερευνήσω τις επιλογές μου, να αναστοχαστώ και να προσπαθήσω να βρω κι άλλους παιδαγωγικούς τρόπους που να στηρίζουν τη μεθοδολογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και που να συνδέουν τη βιωματική-ενεργητική μάθηση με την επιστημονική τεκμηρίωση και την ερευνητική διάσταση. Η καταγραφή αυτής της διαδρομής που ακολουθεί, έχει ως στόχο να φωτίσει τις διεργασίες και τις δυναμικές που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της ομάδας. Τέλος μια πρώτη αποτίμηση μας επιτρέπει να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις για το πώς μπορούμε να διαμορφώσουμε κοινότητες πρακτικής μέσα από την έρευνα δράσης.

II. Από τη ΘΕΒ στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής κοινότητας πρακτικής. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Μια παράμετρος που λειτουργήσει υποστηρικτικά στην όλη διαδικασία είναι η δύναμη της κοινότητας πρακτικής (Kimble, Hildreth, Bourdon, 2008) και η δυναμική που αναπτύχθηκε μέσω αυτής. Η ΘΕΒ έδωσε το χώρο και την ασφάλεια να δημιουργηθεί ένα αίσθημα του «ανήκειν» σε μια κοινή προσπάθεια όπου γίνονται ορατές όλες οι φάσεις μιας έρευνας δράσης: η διατύπωση του ερωτήματος, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, ο επανασχεδιασμός και οι αλλαγές, η σημασία του αναστοχασμού (Kemmis McTaggart 1988³). Αυτή η ανάδειξη των φάσεων μέσα από μια τόσο έντονα βιωματική διεργασία ενεργοποίησε το κίνητρο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η έρευνα δράσης στη συνέχεια έδωσε έναν πιο συστηματικό προσανατολισμό σε αυτή τη διερεύνηση και μας επέτρεψε να συνδέσουμε τη θεωρία με την πράξη δουλεύοντας πλέον εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Βίωμα δηλαδή και στοχασμός- αναστοχασμός σε μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης.

i. Διάγνωση της κατάστασης – Το πρόβλημα.

Το πρόβλημα που οι ίδιες οι νηπιαγωγοί βίωναν στα σχολεία τους και που μετατράπηκε σε αίτημα για την συνεργασία μας ήταν το «πώς θα διαχειριστούν το γεγονός ότι στις τάξεις τους υπάρχουν όλο και περισσότερα νήπια με διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία και γλώσσα». Η Θεματική Βδομάδα ανέδειξε τη σημασία που έχει η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας των νηπίων για την ισότιμη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ζήτημα της μητρικής γλώσσας και της ανάδειξης της σημασίας της αποτελούσε άλλωστε και τον κεντρικό άξονα της ΘΕΒ. Αποτελεί επίσης μια από τις κυριότερες «αποκαλύψεις» που βιώνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας¹. Με δεδομένη την ομοιογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την αποσιώπηση κάθε διαφορετικότητας (εθνότητας, θρησκείας, γλώσσας), η κατανόηση της σημασίας της μητρικής γλώσσας (Cummins, 2003) για την διαχείριση της ετερότητας, συνιστά ένα μεγάλο βήμα και μια ανατροπή στις μέχρι τη στιγμή εκείνη κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών. Για τις συγκεκριμένες νηπιαγωγούς το πρώτο βήμα είχε γίνει: είχαν αναγνωρίσει τη σημασία της μητρικής γλώσσας και κυρίως είχαν αναγνωρίσει το ότι οι ίδιες εργαζόντουσαν όλα τα προηγούμενα χρόνια χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο.

ii. Οι πρώτες απόπειρες – Ερωτήματα και δυσκολίες

Οι σχεδιασμοί

Στην πρώτη μας συνάντηση κυριαρχούσαν διαπιστώσεις όπως «Ξέρεis κατάλαβα ότι είχα βαλτώσει αυτά τα χρόνια. Τα ίδια και τα ίδια!» «Όταν κατάλαβα τι νοιώθει ένα παιδί που δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα που του απευθύνομαι, άρχισα να έχω ενοχές για το πώς ήμουν όλα αυτά τα χρόνια». Αυτή την πρώτη ευφορία, διαδέχτηκαν τα πρώτα σύννεφα, οι πρώτες δυσκολίες. Όταν συναντηθήκαμε για να ορίσουμε με τι θα ασχοληθούμε και πώς θα οργανωθούμε, ξεινήσαμε από το δεδομένο ότι θα αναζητήσουμε τρόπους να κάνουμε ορατές μέσα στην τάξη τις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Συμφωνήσαμε ότι ο πρώτος μας στόχος θα ήταν να βρούμε: «Πώς θα υποδεχτούν τα νήπια στο νηπιαγωγείο; Πώς θα μιλήσουν με τους γονείς που δεν μιλούν Πρόελληνικά;». Από τα πρώτα αυτά ερωτήματα οδηγηθήκαμε στις πρώτες σκέψεις της οργάνωσης της υποδοχής και των πιθανών ιδεών για αλλαγές. Στο σημείο αυτό αναδείχτηκαν οι πρώτες δυσκολίες: οι ιδέες έπεφταν βροχή αλλά αποκομμένες από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνταν να δράσουν. Σκέφτονταν λύσεις χωρίς να έχουν εντάξει στην προβληματική τους το ίδιο το πλαίσιο. Η δική μου παρουσία διακριτική. Παρακολουθούσα την μεταξύ τους έντονη συζήτηση, και κυρίως πρόσεχα σε ποια σημεία διαφαινόταν ανασφάλεια και φόβος. Είχε παρενέβαινα δίνοντας κάθε φορά ένα παράδειγμα από άλλη χώρα, μια εμπειρία που είχα ζήσει ή εφαρμόσει και τα αποτελέσματά τους. Δεν πρότεινα λύσεις αλλά έβαζα ερωτήματα: «Μήπως να το σκεφτούμε αλλιώς;». Στους φόβους τους αποτυπωνόταν όλες οι αγκυλώσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: πώς θα αντιμετωπίζαν τις συναδέλφους στις οποίες ξαφνικά θα έλεγαν ότι θα χρησιμοποιήσουν τα πραγματικά ονόματα των παιδιών, πώς θα αντιδράσουν οι έλληνες γονείς, τι θα πει η σχολική σύμβουλος; Αλλά ο μεγαλύτερος άρρητος φόβος ήταν ο ίδιος τους ο εαυτός: πώς θα κάνουν αυτό το νέο βήμα; Πώς θα ξεφύγουν από την πεπατημένη από τη δική τους προσωπική «βολή» τόσων ετών; Πώς θα ξανοιχτούν σε άγνωστες περιοχές με άγνωστα αποτελέσματα;

Στη δεύτερη συνάντηση προετοιμασίας, οι φόβοι είχαν μετακινηθεί από τους άλλους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο ίδιο το θέμα: τις μητρικές γλώσσες και την παρουσία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ερωτήσεις όπως «μα πώς ξέρουμε ότι θέλουν αυτή τη γλώσσα να την αναγνωρίσουν οι γονείς;», «γιατί να αναζητήσουμε τα ονόματά τους αφού οι ίδιοι οι γονείς δίνουν

¹ Τόσο στην ανάδειξη του συγκεκριμένου προβλήματος όσο και στη διερευνητική πραγμάτευσή του συνέβαλε ουσιαστικά και η σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» (Ανδρούσου, 2004), που τους δόθηκε ως βιβλιογραφικό υποστηρικτικό υλικό, το οποίο είναι γραμμένο με τρόπο που να ενισχύει αυτό το διερευνητικό χαρακτήρα και συνδέει απτά την θεωρία με την πράξη. Πρόκειται για 34 τίτλους με θέματα που άπτονται της διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το υλικό βρίσκεται διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.kleidiakaiantikleidia.net

ελληνικά ονόματα στα παιδιά τους;» ή «μα πρέπει να ξέρουμε τόσες γλώσσες δηλαδή;» αναδείκνυαν πόσο βαθειά ριζωμένη ήταν η κυρίαρχη οπτική και πρακτική που υιοθετούσαν ασυνείδητα για χρόνια. Παρόλο δηλαδή που είχαν βιώσει μέσα από τα εργαστήρια της ΘΕΒ και στη συνέχεια αποδεχτεί διανοητικά την σημασία της μητρικής γλώσσας, και ενώ είχαν αποφασίσει να δουλέψουν αυτό το θέμα διαφορετικά, στο βάθος, η χρόνια βιωμένη αντίληψή τους για τη μία και μοναδική γλώσσα στο σχολείο εμφανιζόταν ξανά.

Ήταν σημαντικό, και το καταλάβαινα, ότι τα μοιραζόντουσαν και ότι άκουγαν ανακουφισμένες τις δικές μου παρεμβάσεις που ήταν: «Μήπως να δοκιμάσουμε μικρά πράγματα και να δούμε τις αντιδράσεις και να ανασχεδιάσουμε; Μπορεί να μην το πετύχουμε με την πρώτη;». Για πρώτη φορά γίνονταν αντιληπτά και απτά τα βήματα μιας έρευνας δράσης: θέτουμε ερωτήματα, σχεδιάζουμε, υλοποιούμε, αξιολογούμε και πάλι από την αρχή. Η διαδικασία της ανταλλαγής σε ένα επιτρεπτικό πλαίσιο όπου η καθεμία τολμούσε να πει τις αγωνίες και τα ερωτηματικά χωρίς να ανησυχεί για το πώς θα το πάρουν οι υπόλοιπες, λειτουργούσε σαν ένα δίχτυ ασφαλείας που τους επέτρεπε να δοκιμάσουν. Δεν ήταν μόνο η δική μου παρουσία. Ήταν κυρίως το ό,τι μοιραζόντουσαν κοινές αναφορές και βιώματα και αυτό τους έδινε τη δύναμη της εκκίνησης. Να δοκιμάσουν αφού δεν είναι μόνες τους. «Θα το μοιραστούμε το «λάθος», την πιθανή αποτυχία και ίσως να μάθουμε και κάτι από αυτό», επέμενα συνεχώς. «Τα λάθη θα μας επιτρέψουν να σκεφτούμε τι δεν πήγε καλά και γιατί». Ο αναστοχασμός άρχιζε να γίνεται κατανοητός όχι μόνο ως μεθοδολογία, αλλά και ως μέρος μιας διαδικασίας δημιουργικής και ανακουφιστικής.

iii. Από το σχεδιασμό στη δράση: Το παράδειγμα των εθνικών γιορτών

Το πέρασμα στην εκπαιδευτική πράξη ήταν βέβαια δύσκολο, αλλά είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα: στις πρώτες δραστηριότητες υποδοχής των νηπίων όπου υπήρχαν καρτέλες με τα ονόματα των παιδιών όπως οι γονείς τα ήθελαν (με το αλφάβητο της γλώσσας τους) και στα ελληνικά, κάθε ομάδα αντέδρασε διαφορετικά. Για όλες όμως ήταν μια θετική εμπειρία: τα παιδιά εκφραζόντουσαν, συμμετείχαν. Τα πρώτα χαμόγελα συννεοχής από τους γονείς, τα πρώτα βλέμματα ευγνωμοσύνης άνοιξαν το δρόμο για την συνέχεια. Είχαμε μια πρώτη επιτυχία.² Η επικοινωνία μεταξύ μας πολλαπλασιάστηκε ηλεκτρονικά. Η καθεμία κατέγραφε την εμπειρία της, σχολιάζαμε οι υπόλοιπες, δίναμε ιδέες, ανταλλάσσαμε συστηματικά απόψεις και εμπειρίες. Τα ημερολόγια έγιναν εν μέρει ηλεκτρονικά και στην πράξη αποδείχτηκε η χρησιμότητα των καταγραφών και της παρατήρησης για την έρευνα δράσης (για τη σημασία των καταγραφών και της παρατήρησης σε μια έρευνα δράσης βλ. Kemmis & McTaggart, 1988: 100-105· McNiff et al. 1996: 76-78· Altrichter et al., 1993: 81-118). Γίνονταν επίσης τακτές συναντήσεις της ομάδας μαζί μου τουλάχιστον μια φορά το μήνα.

Στην συνέχεια και αφού πλέον είχαν δημιουργηθεί συνθήκες εμπιστοσύνης και ανταλλαγής μεταξύ των γονέων και των νηπιαγωγών, και με δεδομένες τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας, θελήσαμε να διαπραγματευτούμε ένα άλλο δύσκολο και αποσιωπημένο θέμα για τις σχολικές τάξεις: το ζήτημα των εθνικών γιορτών και τι καταλαβαίνουν τα ξένα παιδιά αλλά και τα ελληνόπουλα σε αυτές. Ήταν ένα θέμα πολύ δύσκολο. Εκτός από τα ζητήματα διαχείρισης των ξένων παιδιών έμπαιναν και άλλα ζητήματα. Τι στόχο έχουν οι εθνικές γιορτές στο νηπιαγωγείο; Τι μπορούν πραγματικά να κατανοήσουν τα παιδιά; Τι σημαίνει ιστορικός χρόνος γι' αυτή την ηλικία; Πώς θα ξεφύγουμε από την στερεότυπη αντίληψη για τις εθνικές γιορτές (ποιήματα, παρελάσεις, σημαίες κλπ); Πώς θα αντιδράσουν οι συνάδελφοι αν δοκιμάσουμε κάτι διαφορετικό; Ο προβληματισμός γύρω από αυτό το θέμα διήρκεσε αρκετό καιρό. Την πρώτη φορά που συζητήθηκε αυτή η ιδέα έμοιαζε ακατόρθωτο. Δεκάδες δυσκολίες εμφανίζονταν στο τραπέζι. Σιγά σιγά αποκαλύφτηκε ότι το δυσκολότερο σημείο από όλα ήταν η δική τους ανασφάλεια καταρχήν με το ίδιο το θέμα της 25^{ης} Μαρτίου και μετά με το πώς το περνάμε σε παιδιά αυτής της ηλικίας. Το απόσπασμα από το ημερολόγιο μιας νηπιαγωγού είναι ενδεικτικό αυτής της στάσης:

Όταν άκουσα για πρώτη φορά ότι ένας από τους στόχους που θα δουλέψει φέτος η ομάδα μας ήταν η προσέγγιση μια εθνικής γιορτής, για να είμαι ειλικρινής, δεν ενθουσιάστηκα και πάρα πολύ... Ένωσα σαν να μου κόπηκε λιγάκι η φόρα μετά από τις τόσες καινοτομίες με τις οποίες καταπιαστήκαμε από την αρχή της χρονιάς φέτος. Πίστευα ότι δεν θα είχα την ανάλογη έμπνευση, όπως δεν την έχω τόσα χρόνια όταν προσεγγίζω τις εθνικές γιορτές. Τις είχα

² Για μια αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων για την γλώσσα βλ. Αγαπητού κ.ά., υπό δημοσίευση, *Περιοδικό Πολύδρομο*.

συνδέσει με ένα μονότονο, συνεχώς επαναλαμβανόμενο και αρκετά «διεκπεραιωτικό» τρόπο και για άλλη μια φορά έπιασα τον εαυτό μου να αναρωτιέται «Αλήθεια, τι από όλα αυτά που κάνουμε στις εθνικές γιορτές πραγματικά αγγίζει τα παιδιά του νηπιαγωγείου; Πώς είναι δυνατόν να αντιληφθούν τον ιστορικό χρόνο και τα ιστορικά γεγονότα αποστηθίζοντας απλά ποιήματα και τραγούδια; Άραγε τους μένει κάτι από όλα αυτά;...».

Η στοχαστική συζήτηση και η σταδιακή ανάδειξη των προβλημάτων επέτρεπε να αναζητήσουμε λύσεις. Συζητήσαμε εκτενώς τι γιορτάζουμε ακριβώς αυτή την ημερομηνία, ποια είναι τα μηνύματα που μπορούν να καταλάβουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας ώστε να έχουν ένα νόημα για τα ίδια. Με άλλα λόγια γινόταν κατανοητή η σημασία των ερωτημάτων και της διατύπωσης του στόχου στην διάρκεια του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης. Τα ερωτήματα ήταν δημιουργικές αφορμές για ψάξιμο στο διαδίκτυο, στη βιβλιογραφία, στα βιβλία τέχνης, στα μουσεία. Μια διαδικασία πραγματικά ερευνητική που δήρκεσε περίπου 15 μέρες. Η μία έβρισκε μια εικόνα, η άλλη διάβαζε ένα άρθρο για το 1821, όλες αναρωτιόντουσαν για τις παιδαγωγικές δραστηριότητες. Η συνέχεια της αφήγησης από την ίδια νηπιαγωγό στο ημερολόγιό της επιβεβαιώνει αυτή τη σταδιακή αλλαγή και κυρίως πώς το (ανα)στοχαστικό κλίμα συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη λειτουργία και της ομάδας και κάθε νηπιαγωγού ξεχωριστά.

Όταν όμως αρχίσαμε να συζητάμε επί της ουσίας και θέσαμε ρεαλιστικούς στόχους, όταν αρχίσαμε να φανταζόμαστε πώς θα μπορούσαμε να στήσουμε εμείς το δικό μας εποπτικό υλικό, να συνδημιουργούμε και να μας συνεπαίρνουν ένα σωρό απίθανες ιδέες, γυρίζοντας την πλάτη στις «έτοιμες συνταγές», άρχισα να βλέπω τα πράγματα με άλλο μάτι.. Συνειδητοποίησα τότε προς μεγάλη μου έκπληξη ότι δεν μου έφταγε κανείς άλλος, εκτός από τον ίδιο μου τον εαυτό, για το γεγονός ότι κάθε χρόνο αντιμετώπιζα τις εθνικές γιορτές με την ίδια «χλιαρή» διάθεση. Δεν μπορούσα καν να φανταστώ ότι για πρώτη φορά ένιωθα τόσο μεγάλο ενθουσιασμό σχεδιάζοντας τρόπους προσέγγισης για την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου. Ωρες ατελείωτες στο διαδίκτυο προς αναζήτηση «φρέσκου» και λειτουργικού υλικού, επιλογή από προσωπικά και πολλές φορές συναισθηματικής αξίας αντικείμενα που τα φαντάστηκα να παίζουν βασικό ρόλο στο πρωτόγνωρο αυτό εγχείρημα.

Το ίδιο κλίμα αναδεικνύει, στις ίδιες επιφυλάξεις και τη σταδιακή άρση τους αλλά και στην αναλλακτική προοπτική που σταδιακά διαμορφώθηκε, εστιάζει και μια άλλη νηπιαγωγός στο δικό της ημερολόγιο:

Πώς γίνεται να κάνεις μια εθνική γιορτή ενδιαφέρουσα για τα νήπια; Χρόνια τώρα, όσο κι αν το έφαχνα άκρη δεν εύρισκα! Μέχρι που η Αλεξάνδρα πρότεινε αυτή τη χρονιά να ασχοληθούμε με τις γιορτές... Συμφωνήσαμε... Φαντάζομαι πως η κάθε μια στηριζόταν στη διπλανή της και όλες μαζί στην Αλεξάνδρα... Κι ενώ στην αρχή είχαμε πολλές επιφυλάξεις, καμιά μας πιστεύω δεν μπορούσε να φανταστεί πόσο ενδιαφέρουσα εξέλιξη μας επιφύλασσε το συγκεκριμένο θέμα! Συνειδητοποίησα πως μερικές φορές κρατάμε πραγματικά εγκλωβισμένη τη σκέψη μας μέσα σε οπτικές-μονόδρομους! Ένα μόνο «κλικ» αν μετατοπιστούν αυτές οι οπτικές, είναι αρκετό για να ανακαλύψουμε μέσα στο μυαλό μας έναν ολόκληρο κόσμο που λίγα λεπτά πριν θα θεωρούσαμε ότι δεν υπήρχε!...

Μέσα σε αυτό το επιτρεπτικό και εμπιστευτικό κλίμα οι προτεινόμενες λύσεις δεν αποτελούσαν θεωρητικά πορίσματα προς εφαρμογή ούτε αντίλυσαν το κύρος τους από την θεωρητική ακαδημαϊκή πλακισίωσή τους. Ήταν προτάσεις προς διερεύνηση, υποθέσεις ουσιαστικά δράσης, που δοκιμάζονταν αναμορφούμενες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίλυσαν ουσιαστικά το κύρος τους από την ευελιξία τους και τη δυνατότητά τους να δώσουν απαντήσεις στις ανάγκες της συγκεκριμένης κάθε φορά εκπαιδευτικής δράσης. Καταγράφοντας και αναλύοντας οι ίδιες την διαδικασία προετοιμασίας των γιορτών στα νηπιαγωγεία τους, σημειώνουν:

*«Μπήκαμε λοιπόν στη διαδικασία να **πειραματιστούμε** προσπαθώντας να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά παιδαγωγικά μέσα και ταυτόχρονα, να συνεχίσουμε τη δουλειά που ξεκινήσαμε σε σχέση με την **ένταξη όλων των παιδιών** και την προσπάθεια **συνεργασίας με τους γονείς**, μέσα σε ένα πλαίσιο που δεν θα απέκλειε κανένα, αντίθετα, θα έδινε σε **κάθε παιδί τη δυνατότητα να συμμετέχει εξίσου**. Στοχεύσαμε στο να προσεγγίσουν τα νήπια την έννοια του ιστορικού χρόνου, να αποκτήσουν εικόνα για τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα διαβίωσης μιας οικογένειας της εποχής εκείνης, που σε μεγάλο βαθμό συνέβαλαν στο ξέσπασμα*

της επανάστασης και τέλος, να προσεγγίσουν τις έννοιες Ελευθερία – Σκλαβιά – Επανάσταση».

Η πρότασή μου έτσι για το κουτί που θα έφερε το παρελθόν από μέσα στην τάξη, τις ενθουσίασε, γιατί είχε ωριμάσει η ιδέα και είχε συνδυαστεί η εμπειρία τους αφενός με την κατανόηση του πλαισίου των τάξεών τους και αφετέρου με τους παιδαγωγικούς στόχους και την παιδαγωγική τους πρακτική. Οι ίδιες σημειώνουν στις καταγραφές τους:

«Η πρόταση της Αλεξάνδρας μας κινητοποίησε να αναζητήσουμε τα σημεία εκείνα της ιστορικής αλήθειας που είναι πραγματικά σε θέση να αντιληφθούν τα νήπια και στη συνέχεια να επινοήσουμε ένα σενάριο δελεαστικό που θα αφήνει χώρο ενεργητικής συμμετοχής σε όλα τα παιδιά της ομάδας μας...»

«Με δεδομένη τη δυσκολία αντίληψης του ιστορικού χρόνου λόγω της ηλικίας των παιδιών και προκειμένου να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους, χρησιμοποιήσαμε ως μέσον σύνδεσης με το παρελθόν ένα «μαγικό κουτί» (μια χρονομηχανή) που με εικόνες, φωτογραφίες, γραμμата, ένα ημερολόγιο και διάφορα αντικείμενα μας ταξίδεψε πίσω στο χρόνο σε μια εποχή πολύ διαφορετική από τη δική μας, τότε που η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες χώρες, ήταν σκλαβωμένη στην Οθωμανική αυτοκρατορία που είχε αρχίσει να σουλτάνο».

Υποστηρικτικά σε αυτόν το προσανατολισμό λειτούργησε και η στάση τόσο των ίδιων των παιδιών όσο και των γονιών τους, στην οποία, όπως φάνηκε, εστίασαν με διαφορετικό πλέον τρόπο. Το επιτρεπτικό και διερευνητικό κλίμα που άρχισε να καλλιεργείται μέσα στην δική μας ομάδα, η εμπιστοσύνη που σε κάποιο βαθμό χαρακτήριζε πλέον τις σχέσεις μεταξύ των νηπιαγωγών αλλά και τις σχέσεις τους μαζί μου, εφόσον τουλάχιστον σε κάποιες φάσεις ήμουν όχι η απόμακρη πανεπιστημιακός αλλά ένα μέλος της ερευνητικής ομάδας, άρχισε να μεταφέρεται και εντός τάξης και φαίνεται ότι διαφοροποίησε σε κάποιο βαθμό τη ματιά τους απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη. Οι ίδιες άλλωστε αποτυπώνουν ξεκάθαρα αυτή τη σταδιακή αλλαγή:

«Είδαμε σταδιακά τα παιδιά «να ξεκλειδώνουν» καθώς ένιωθαν αποδεκτά και ισότιμα μέλη της ομάδας, να εκδηλώνονται όλο και πιο αυθόρμητα, δειλά-δειλά να τολμούν να δημοσιοποιούν τα μικρά «μυστικά» της ιδιαίτερης κουλτούρας τους, να χαίρονται ανταλλάσσοντας εμπειρίες και γνώσεις... Αυτές οι ανταλλαγές τα βοήθησαν να γνωριστούν καλύτερα με αποτέλεσμα να αρχίσουν να αποδέχονται και να κατανοούν περισσότερο το ένα το άλλο και να συνεργάζονται μεταξύ τους πολύ καλύτερα».

Οι ποικίλες μάλιστα ιδέες που συζητιούνταν και τις οποίες όλο και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον άρχιζαν να προσέχουν, τις έκανε πιο δεκτικές και απέναντι στις ιδέες των νηπίων. Και αυτή η επικοινωνία λειτουργούσε αμφίδρομα. Και τα ίδια τα νήπια μέσα από αυτή τη διαδικασία φαίνεται ότι βρήκαν χώρο να κινηθούν και να εκφραστούν, όπως επισημαίνει στο ημερολόγιό της μία νηπιαγωγός:

«Μέσα σε ένα πλαίσιο επιτρεπτικό, όπου οι δραστηριότητες αναδύονταν μέσα από τις δικές τους αναζητήσεις, συμμετείχαν με πραγματικό ενδιαφέρον, αφού εύρισκε το καθένα το δικό του χώρο για να ανήκει μέσα σε μια ομάδα, όπου τελικά η διαφορετικότητα δημιουργούσε μια εξαιρετικά ενδιαφέρονσα πραγματικότητα».

III. Αποτίμηση της δράσης - Συζήτηση

Αποτιμώντας σήμερα από την δική μου πλευρά, αυτή την πρώτη φάση της έρευνας δράσης –αφού φέτος συνεχίζουμε να συνεργαζόμαστε, ενώ προστέθηκε άλλη μια νηπιαγωγός σε αυτό το άτυπο δίκτυο μας- θα στεκόμουν στα εξής σημεία:

1. Η διαδικασία αυτή ανέδειξε με τον πιο απτό τρόπο τη σημασία συνεργασίας πανεπιστημίου – σχολείου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και για την παραγωγή νέας γνώσης (Darling-Hammond, 2006: 302). Η συνεργασία αυτή δεν μπορεί παρά να έχει τη μορφή μιας έρευνας – δράσης με την σημασία της συνεχούς ανατροφοδότησης που επιτρέπει αυτή η μεθοδολογία για όλους τους εταίρους μιας τέτοιας διαδικασίας (Catelli et al., 2000· Tsafos, 2009). Είναι προφανές ότι μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πραγματικά συμμετοχοί μιας διαδικασίας μπορούν να ξεπεράσουν τις χρόνιες αγκυλώσεις του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος και να δοκιμάσουν νέους δρόμους (Ξωχέλλης, 2005· Παπαναούμ, 2005). Γιατί αυτή η προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως τεχνικό, που μέσω της ακαδημαϊκής θεωρίας γνωρίζει μια πράξη πρότυπο, την οποία καλείται στη συνέχεια να εφαρμόσει. Αντίθετα θεωρώντας τον επαγγελματία του επιτρέπει και παράλληλα τον υποστηρίζει στη διαδικασία συνειδητοποίησης της αξίας της πρακτικής γνώσης, που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, έτσι όπως αυτή ενσωματώνει, αναμορφώνει και επεκτείνει τη θεωρία (Σάλτερης, 2006).

2. Ανέδειξε επίσης το πόσο μεγάλη δύναμη για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών έχουν οι κοινότητες πρακτικών (Yildirim, 2008· Hansman, 2008). Από την εμπειρία αυτής της συνεργασίας αναδείχτηκαν ολοφάνερα ότι ο καθένας και η καθεμία «μαθαίνει» όχι ατομικά αλλά όταν εμπλέκεται σε μια συλλογική διαδικασία μάθησης και μοιράζεται τα ερωτηματικά και τις αγωνίες με τους άλλους (Sachs, 1997). Η μάθηση δεν προέκυπτε μόνο από τις γνώσεις και τις ιδέες που μοιραζόμασταν. Προέκυπτε από τον τρόπο με τον οποίο όλες «έβλεπαν» μέσα από τις ηλεκτρονικές καταγραφές και τις συναντήσεις μας, τον τρόπο με τον οποίο οι άλλες εργαζόντουσαν. Αυτές οι διασταυρούμενες ματιές λειτουργούσαν σαν καθρέφτης που επέτρεπε να βλέπουν τις δικές τους πρακτικές. Σε αυτή την διαδικασία «αναγνώριζαν» ομοιότητες και διαφορές στις διδακτικές τους πρακτικές, σημεία σύγκλισης και απόκλισης. Η «τάξη τους» έπαψε να είναι ένας κλειστός κόσμος και έγινε ένα εργαστήριο διερεύνησης, μια ανοιχτή εκπαιδευτική διαδικασία ανοιχτή στην κοινότητα πρακτικών, δηλαδή εμάς τις υπόλοιπες. Αυτό άλλωστε επέτρεψε στην πορεία να πειστούν να παρουσιάσουν την δουλειά τους καταρχήν στην ΘΕΒ της επόμενης χρονιάς όπου από εκπαιδευόμενες πέρασαν στην θέση των εκπαιδευτών. Αυτό το πέρασμα από την μια θέση στην άλλη λειτούργησε ενισχυτικά προς την διαδικασία διαμόρφωσης της κοινότητας πρακτικών αλλά και προς την ενδυνάμωσή τους ως εκπαιδευτικών που ερευνούν και παρουσιάζουν το έργο τους. Η παρουσία τους στη προετοιμασία της ΘΕΒ τους έδειξε τον τρόπο με τον οποίο μια τέτοια παρέμβαση οργανώνεται, σχεδιάζεται, αξιολογείται, ανασχεδιάζεται. Την προηγούμενη χρονιά είχαν βιώσει την έρευνα-δράσης και είχαν κινητοποιηθεί μέσα από αυτή τη συνειδητοποίηση. Την επόμενη συμμετείχαν οι ίδιες, στο σχεδιασμό μιας άλλης έρευνας - δράσης, για ένα άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου ο στόχος περιέμενε ο ίδιος, αλλά όμως επρόκειτο για έναν άλλο σχεδιασμό. Η κοινότητα πρακτικών μεγάλωνε: περιελάμβανε τώρα όλους τους εμπυχωτές, εκπαιδευτικούς, πανεπιστημιακούς που συμμετέχουν σε αυτή την ΘΕΒ (τουλάχιστον 15) με τους οποίους μοιράστηκαν όλη αυτή τη διεργασία. Με τον τρόπο αυτό γεφυρώθηκε η θεωρία με την πράξη μέσα από τη διαδοχή εμπειριών και τη θεωρητική αναπλαισίωσή τους.
3. Σε ό,τι αφορά τη δική μου εξέλιξη ως επιμορφώτρια εκπαιδευτικών, η εμπειρία αυτή υπήρξε καταλυτική σε πολλά επίπεδα. Καταρχήν είδα και κατέγραψα παρακολουθώντας από κοντά τα γνωστικά και συναισθηματικά εμπόδια για να μετατραπούν οι νέες γνώσεις, σε νέες διδακτικές πρακτικές. Σε μια ομάδα κινητοποιημένων εκπαιδευτικών, μπόρεσα να δω με ποιο τρόπο ο θεσμός, η βιωμένη εμπειρία χρόνων και η τελετουργία του σχολείου, εμποδίζουν την δημιουργικότητα και την διάθεση για αλλαγή. Η αλλαγή επιτεύχθηκε μόνο όταν η δημιουργικότητα απελευθερώθηκε γιατί ένοιωσαν ασφάλεια και βρήκαν το δικό τους βηματισμό για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό με έκανε να σιεφτώ πολύ το τρόπο με τον οποίο δόθηκε το πρώτο έναυσμα /κίνητρο γι' αυτή τη συνεργασία: τη Θεματική Εργαστηριακή Βδομάδα. Κατάλαβα ότι πρέπει να γίνουν ακόμη περισσότερο ορατά τα νήματα που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, την εμπειρία με την δημιουργικότητα. Συνειδητοποίησα ότι η βιωματική διαδικασία χρειάζεται μεγαλύτερη ακόμη στήριξη για να αναπλαισιώνεται με την θεωρητική γνώση και να δίνει την δυνατότητα της αυτόνομης δράσης στη συνέχεια. Κατανόησα επίσης για άλλη μια φορά, το έλλειμμα συστηματικής επικοινωνίας ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και τους «εκπαιδευτικούς της πράξης». Πώς το πανεπιστήμιο, δηλαδή οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, παραμένουμε απόμακροι και στον δικό μας κόσμο, όσο δεν δουλεύουμε δίπλα δίπλα με τους εκπαιδευτικούς! Αυτό που λειτούργησε σε αυτή τη διαδικασία ήταν, κατά την γνώμη μου, η δυνατότητα να βρεθούμε σχεδόν ισότιμα σε μια κοινότητα πρακτικών. Ήταν σαφές σε κάθε βήμα ότι και εγώ μάθαινα, και εγώ έκανα λάθη, και εγώ αμφέβαλα. Αυτό το ζωντανό εργαστήριο δημιούργησε τη δυνατότητα της αλλαγής και της αυτονομίας των διδακτικών πρακτικών. Άλλωστε, όπως και οι ίδιες διαπίστωσαν, μια κοινή ιδέα διαχεόταν σε

- διαφορετικές πρακτικές ανάλογα με το πλαίσιο. Αυτή η διαφοροποιημένη αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα ήταν μια αποκάλυψη και λειτούργησε καταλυτικά.
4. Αλλά και για τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς η διαδικασία αποδείχθηκε πολλαπλά ωφέλιμη τόσο για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πράξη αλλά και την επαγγελματική τους εξέλιξη στην προοπτική της συνεχούς ανάπτυξης (Day, 2003). Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στα όσα οι ίδιες αναφέρουν, όταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατέγραψαν και συνόψισαν τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας:

Διαπιστώσαμε πως το εγχείρημά μας να αναδειξούμε την ετερότητα στις επιμέρους ομάδες δεν ήταν μια απλή διαδικασία, ήταν όμως απόλυτα συναρπαστική! Στη διάρκεια της χρειάστηκε να συγκρουστούμε με δικιά μας βαθύτερα εσωτερικά εμπόδια και να μετακινηθούμε σε προσωπικό επίπεδο. Στα πλαίσια της συνεργασίας μας έπρεπε αρχικά να αντιμετωπίσουμε την ετερογένεια μέσα στη δική μας ομάδα. Γρήγορα διαπιστώσαμε πως πίσω από τις διαφορετικές μας απόψεις κρυβόταν και όλη η δύναμη που αντλούσαμε από αυτή την ομάδα, αφού αυτές λειτουργούσαν προσθετικά και στο σύνολό τους μας αποκάλυπταν νέες οπτικές. Ανταλλάσσοντας τις παρατηρήσεις μας, είδαμε στην πράξη τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο στην έκβαση μιας δράσης, που στην περίπτωσή μας ξεκινούσε από την ίδια ιδέα-αφετηρία, αλλά ακολουθούσε κάθε φορά, στο εκάστοτε πλαίσιο, διαφορετικά μονοπάτια στη διαδρομή της μέχρι το στόχο. Κατανοήσαμε πως η ουσία ήταν περισσότερο στο «ταξίδι»-διαδικασία και λιγότερο στον «προορισμό» του εκάστοτε στόχου μας, αφού τελικά αυτή η γεμάτη εκπλήξεις διαδικασία κάθε φορά μας επεφύλασσε πολύ περισσότερα από όσα η φαντασία μας κατάφερε να συμπεριλάβει στις προσδοκίες μας.

Σε προσωπικό επίπεδο λοιπόν, σαν νηπιαγωγοί, μέσα από αυτήν την ανταλλαγή οδηγηθήκαμε σε μια διαδικασία διαρκούς στοχασμού-αναστοχασμού που μας βοήθησε να υπερικηθούμε εμπόδια, να μετακινηθούμε, να αναθεωρήσουμε, να διευρύνουμε τις οπτικές μας και τελικά να αντλήσουμε περισσότερη ικανοποίηση από την καθημερινή μας πρακτική.» (Αγαπητού κ.ά., υπό δημοσίευση)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαπητού Κ., Βλάχου Π., Γκότση Α., Καλαφάτη Μ., Ανδρούσου Α., «Πολύγλωσσες τάξεις στο νηπιαγωγείο: μια απόπειρα παιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας», (υπό δημοσίευση), *Πολύδρομο*, 4.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London & New York: Routledge.
- Ανδρούσου, Α. (επιστ. ευθ.) (2004). *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Catelli, L., Padovano, K. & Costello, J. (2000): 'Action Research in the Context of a School-University Partnership: its value, problems, issues and benefits', *Educational Action Research*, 8 (2): 225-242.
- Cummins, J. (2003) [1999]. *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μετ. Αργύρη Σ. Αθήνα: Gutenberg.
- Day, C. (2003) [1999]. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Διά Βίου Μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Darling-Hammond, L. (2006). 'Constructing 21st-Century Teacher Education', *Journal of Teacher Education*, 57 (3): 300-314.
- Elliott, J. (ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1993). 'Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education?'. In Elliott, J. (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press, 17-19.
- Hansman, C. (2008). 'Adult learning in communities of practice'. In Kimble, Ch., Hildreth, P. & Bourdon, I. (eds) (2008). *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*, Vol. 1. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 293-309.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.(eds) (1988³). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press, 11-15.
- Kimble, Ch., Hildreth, P. & Bourdon, I. (ed) (2008). *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*, Vol. 1. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning, An Action Research Approach*. London and New York: Routledge.
- McNiff J., Lomax P. & Whitehead J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Rutledge.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). 'Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς'. Στο Μπαγάκης, Γ. (επ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Σαλτερός, Ν. (2006). *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον Αναστοχαστικό Επαγγελματία*. Αθήνα: Τάξιδευτής.
- Sachs, J. (1997). 'Renewing Teacher Professionalism through Innovative Links', *Educational Action Research*, 5 (3): 455-460.
- Tsafos, V. (2009). 'Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. The implications of action-research: A case study', *Action Research*, 8 (2): 153-170.
- Yildirim, R. (2008). 'Adopting Communities of Practice as a Framework for teacher development'. In Kimble, Ch., Hildreth, P. & Bourdon, I. (eds) (2008). *Communities of Practice. Creating Learning Environments for Educators*, Vol. 1., Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 233-253.