

**Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα
Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» και η άρρητη σχέση με την Έρευνα Δράσης: το
παράδειγμα της εφαρμογής μιας μελέτης περίπτωσης στην επιμόρφωση των
διευθυντικών στελεχών**

Δρ. Χρύσα Τερεζάκη, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας - Συντονίστρια του Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) - Συντονίστρια του Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων κι Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας»

**The Project “Adult Education and Alternative Projects of Educational
Leadership” and its implicit connection to Action Research: a case
study of in-service Headmasters’ training**

Dr. Chrysa Terezaki, Headmaster, Coordinator of the Scientific Network of Adult Education in Crete and of the Project “Adult Education and Alternative Projects of Educational Leadership”

Abstract

This article describes the theoretical framework of an edifying Project for executives of Elementary education which focuses on the way of their training based on the principles and practices of Adult Education. In the above framework the innovation in question refers to the transformation of the school unit in an open organization of learning-team Self learning ,and finally its passage through a community of learning and practicing in a team of action and change. The key word in the above significations is the word “together “ meaning in a “participatory way” the trainees with the trainers, both in the selection of the content of the educational Project and the planning, the utilization and of course its assessment.

Thus in the first part of the article, and after the brief presentation of the Project, the meanings, “Self Learning Team-Learning Community, Strategic Planning”, are developed, while an exposition of a case study as a part of an educational scenario of the Project as a stimulus for a change espousal and transformation follows. A proposition of

the Project, which finally results in participatory contemplation and assessment of the educational work, from Theory to Practice.

Key words: Adult Education-Training of the principals, Participatory Educational Leadership, Self Learning Team, Learning Community, Strategic Planning, Assessment-Action Research, Transformation

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ...

Εισαγωγικά: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας...Η καινοτομία»

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» αποτελεί ένα εναλλακτικό επιμορφωτικό παράδειγμα 'Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας' στη Σχολική Μονάδα (<http://activeleadership.weebly.com/>). Αφορά στην πιλοτική εφαρμογή διετούς επιμορφωτικού προγράμματος¹ στελεχών εκπαίδευσης στη συμμετοχική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και έχει τεθεί σε εφαρμογή από το Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΠΤΔΕ-Εργαστήριο Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης) και το Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕΚ) (www.cretaadulteduc.gr). Η συγκεκριμένη πρόταση αφορά στην προσπάθεια μετασχηματισμού της Σχολικής Μονάδας σε «Οργανισμό Μάθησης-Ομάδα Αυτομόρφωσης-Κοινότητα Μάθησης και Πρακτικής» για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο παραπάνω πλαίσιο σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται ειδικά επιμορφωτικά σενάρια που προωθούν τον όποιο «μετασχηματισμό» μέσω της ενεργητικής συμμετοχής που επιτυγχάνεται λόγω των αρχών και των πρακτικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων².

Η πρόταση αυτή υποδεικνύει στην ουσία τα σημεία τομής των δύο επιστημονικών πεδίων της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και, ειδικότερα, το

¹ Το Πρόγραμμα τέθηκε αρχικά (2012-2013) σε εφαρμογή πιλοτικά από εθελοντές επιστήμονες μέλη του ΕΔΕΕΚ βασισμένο στις βασικές αρχές και στις πρακτικές δύο, κυρίως, επιτυχημένων εθνικών επιμορφωτικών προγραμμάτων [Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός (ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ 1994-2004, και Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, ΥΠΑΙΔΒΜΘ-ΠΙ)]. Κατά τον β' πιλοτικό κύκλο της εφαρμογής του (2013-2014) υλοποιείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΠΤΔΕ - Ινστιτούτο Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, με επιστημονικό υπεύθυνο τον Αναπλ. Καθηγητή κ. Αναστασιάδη Παναγιώτη).

² Το Πρόγραμμα αξιοποιεί το σύνολο των ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2005, ΕΑΠ, τ.β', gr.melina.gr, Τερεζάκη, 2008)

κοινό της Ηγεσίας στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μότο και των δύο πεδίων η ενεργητική συμμετοχή, η ανταλλαγή εμπειριών, η 'μάθηση-εργασία' μέσω ομάδων και η ανάληψη πρωτοβουλίας ατομικού κι ομαδικού έργου για 'αλλαγή' (προβλημάτων προς επίλυση στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής/επιμεριστικής ηγεσίας). Συνεπώς, η με φυσικό τρόπο ενδυνάμωση των ατόμων, η συναισθηματική εμπλοκή, η εσωτερική κινητοποίηση, η επίγνωση του σκοπού για τον οποίο γίνεται το έργο, η συλλογική άποψη για το προς ποια κατεύθυνση, για ποιο λόγο η 'αλλαγή', ποια η ανάγκη για προσωπικό, πρωτίστως, μετασχηματισμό κι εν συνεχεία η κατανόηση του «γιατί ένας μόνο δεν μπορεί να επιφέρει την 'αλλαγή' στη σχολική μονάδα» (Freire, 1977a, Shor, 1992, Mezirow, et.al, 2006, Τερεζάκη, κ.ά, 2011). Τέλος, η κατανόηση της 'ευθύνης' απέναντι στη στασιμότητα, αλλά και η ανάγκη για κοινωνική λογοδοσία σχετικά με ένα κοινωνικό αγαθό όπως η εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2010, Πασιαρδής, 2004, 2012). Πρόκειται για μια κοινή κριτική-απελευθερωτική επιμορφωτική ματιά και οπτική ενδυνάμωσης των δύο επιστημονικών χώρων, που συνεργαζόμενοι πια καλούνται να συνδράμουν στην ανάδειξη της συνειδητοποίησης των «εκπαιδευτικών ως ηγετών» της δυνατότητάς τους για τη χάραξη ενός δικού τους 'Οράματος' και 'Σχεδίου Δράσης' για ένα 'άλλο' σχολείο. Προς την κατεύθυνση αυτή η Έρευνα Δράσης μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πρόκειται για ένα μέσο το οποίο συνδυάζει το πέρασμα από την γενική εκτίμηση στη συστηματική διερεύνηση ως προσωπική στοχαστική ανάγκη γνώσης και επίλυσης προβλημάτων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, και που πασχίζει για την εμπειριστατωμένη άποψη και τη συνεχή επικαιροποίηση των αναγκών των μελών του (σε επίπεδο σχέσεων και σε επίπεδο έργου) στο πλαίσιο μιας κουλτούρας Ολικής Ποιότητας (total quality management) στην οργάνωση και στη διοίκησή του (Τερεζάκη 2012, Θεοφιλίδης, 2012, Τερεζάκη & Ανδρεάδου, 2012, 2013)

Ωστόσο, σε δύσκολους καιρούς όπως τους σημερινούς -όπου η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί αρνητικά φορτισμένη έννοια στη χώρα -ακόμη κι αν πρόκειται για αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πρόταση που στην ουσία διατυπώνεται στο πλαίσιο της Έρευνας Δράσης-, είναι σημαντικό το να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς πρωτίστως μια θετική στάση σχετικά με την 'αυτοαξιολόγηση'. Οι εκπαιδευτικοί ως 'εν δυνάμει επαγγελματίες' και ως 'κοινωνικοί οραματιστές' είναι ικανοί να διερευνήσουν το έργο τους για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο, όχι μόνο σε επίπεδο γνωστικών επιτευγμάτων, αλλά και σε επίπεδο 'κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση'. Δηλαδή σε επίπεδο ελέγχου ύπαρξης και δημιουργίας τέτοιων δομών στη σχολική μονάδα που θα εξασφαλίζουν την ποιοτική εκπαίδευση και την οργάνωση της 'σχολικής ζωής' την με ηθικό σκοπό (moral purpose) «μαζί» με τους μαθητές και «για όλους τους μαθητές» (Sergiovanni, 1992, Πασιαρδής, 2012,

Χατζηπαναγιώτου, 2013, Τερεζάκη & Ανδρεάδου, 2012, 2013). Η εκπαίδευση αυτή και αυτού του τύπου η διοικητική εκπαιδευτική επιστήμη σίγουρα απέχει πολύ από τη προσωποκεντρική οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και, βεβαίως, από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τη μετωπική βερμπαλιστική διδασκαλία που νομιμοποιούνται ακόμη στις μέρες μας στο ελληνικό σχολείο (Μπαγάκης, 2007). Η απελευθερωτική εκπαίδευση και η παιδαγωγική της ενδυνάμωσης των ατόμων, καθώς κι εκείνη της ψυχικής ανθεκτικότητας των σχολικών μονάδων θέλει το δάσκαλο και το μαθητή πρωταγωνιστή, συμμετοχικό, εμπλεκόμενο με το σύνολο των αισθήσεων του, ασκούμενο στην επίλυση προβλημάτων από τη σχολική ζωή για τη ζωή (Freire, 2006, Πηγιάκη, 2006, Henderson & Milstein, 2003, Τερεζάκη, 2012, Τερεζάκη & Μπουντρογιάννη, κ.ά 2013). Κάτι που αποτελεί ευθύνη του όποιου επιμορφωτικού προγράμματος απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς δίχως να είναι πραγματικά πρόγραμμα ενήλικης εκπαίδευσης.

Καταληκτικά, το διδακτικό σενάριο εργαστηρίου του Προγράμματος που παρατίθεται στο παρόν πλαίσιο δεν αναφέρεται ευθύς εξαρχής στην Έρευνα Δράσης. Σιόπιμα εστιάζει αρχικά στην ‘αποπαγίωση’ (unfreezing) της αρνητικά φορτισμένης έννοιας ή και προδιάθεσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην ‘αξιολόγηση’, στην ψυχολογική προετοιμασία και στη σταδιακή συνειδητοποίηση της ανάγκης για ‘αλλαγή’ ως θεμέλιο λίθο για την κατοπινή δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι σε αυτήν (Θεοφιλίδης, 2012: 251-252). Η Έρευνα Δράσης στη φάση αυτή αποτελεί τον αθέατο ‘κοινό παρανομαστή’ των δύο επιστημονικών χώρων -Εκπαίδευσης Ενηλίκων κι Εκπαιδευτικής Ηγεσίας- και, παράλληλα, μια υπόρρητη έννοια που ελλοχεύει ως εκπαιδευτικό περιεχόμενο κι ως επιδιωκόμενος στόχος στα επόμενα επιμορφωτικά εργαστήρια του Προγράμματος. Εντούτοις, το επιμορφωτικό σενάριο παρατίθεται ως μια καλή πρακτική της οποίας, τόσο ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία, όσο η αναστοχαστική κριτική σε επίπεδο εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (που ασκείται από τους επιμορφούμενους διευθυντές και από τον κριτικό φίλο), φαίνεται πως μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω θεωρητικής και διερευνητικής προβληματικής υπό τη συνθήκη μιας διυποκειμενικής διευρυμένης ενήλικης εκπαιδευτικής ματιάς. Σύμφωνα με έναν σημαντικό στοχαστή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων:

«Χρειαζόμαστε τους άλλους για να λειτουργήσουν ως κριτικοί καθρέπτες που θα αναδείξουν τις παραδοχές μας για λογαριασμό μας και θα τις αντικατοπτρίσουν σ’ εμάς με έναν ανοίκειο, εκπληκτικό και ενοχλητικό τρόπο. Χρειαζόμαστε επίσης τους κριτικούς μας φίλους, για να μας παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη, να μας δώσουν αναφορές από το μέτωπο των δικών τους κριτικών διαδρομών»

(Brookfield, 2006, 177)

1. Το Πρόγραμμα ως πρακτική συμμετοχικού σχεδιασμού & αναστοχασμού

Το «δέλεαρ» σε μια ομάδα επαγγελματιών στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ο *Στοχασμός* και η *Πρακτική* της 'Ηγεσίας' ως σύγχρονης προσέγγισης στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας μέσω των τεχνικών της 'Εκπαίδευσης Ενηλίκων' στο Σύλλογο Διδασκόντων. 'Εκπαίδευση Εκπαίδευση Ενηλίκων'³ και 'Εκπαιδευτική Ηγεσία'⁴ σηματοδοτούν έτσι δύο πεδία που σε συνεργασία μεταξύ τους, δυνητικά, μπορούν να αναδείξουν τις προσωπικές εμπειρίες κι ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Η όποια προβληματική σε ένα τέτοιο επίπεδο μπορεί να νοηματοδοτήσει εκ νέου τις «κνώριμες αλήθειες» των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, βοηθά στον επαναπροσδιορισμό των «κληρονομημένων» πεποιθήσεων και κινητοποιεί τα άτομα στην εξοικείωση/κατανόηση στη βάση ενός νέου περιεχομένου διαλόγου, καθώς και στον επαναπροσδιορισμό του «γιατί» σκέφτονται, εκφράζονται και πράττουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο στο χώρο της εργασίας (Brookfield, 1995, 2006, Mezirow, 2006).

Στο παραπάνω πλαίσιο η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένας «ανοικτός» οργανισμός - «*Οργανισμός Μάθησης*» (learning organization) που ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Τερεζάκη, 2010), υπό την ταυτόχρονη έννοια:

- α) της «*Ομάδας Αυτομόρφωσης*» (Self Learning Team)-*Κοινότητας Μάθησης* (Learning Community) και
- β) του «*Στρατηγικού σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων/επίλυσης προβλημάτων*» (επικοινωνίας-οργάνωσης) στην σχολική/εκπαιδευτική *κοινότητα* με απώτερο σκοπό τη *συναγωγή*⁵ και την *ανάπτυξή* της.

³ Οι γνωστότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που εντοπίζονται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και προωθούν την ενεργό συμμετοχή των ατόμων, είτε μέσα από τη μεμονωμένη εφαρμογή τους στη διδακτική διαδικασία, είτε στο πλαίσιο της αξιοποίησής τους σε συμμετοχικές εκπαιδευτικές μεθόδους, συνθετικά, είναι : οι *Ερωτήσεις-απαντήσεις*, η *Συζήτηση*, ο *Καταιγισμός ιδεών*, οι *Ασκήσεις*, οι *Ομάδες εργασίας*, η *Μελέτη περίπτωσης*, η *Λύση του προβλήματος*, η *Προσομοίωση*, το *Παιχνίδι ρόλων*, η *Επίδειξη*, η *Συνέντευξη με ειδικό*, η *Εκπαιδευτική επίσκεψη*, το *Project* (Τερεζάκη, 2012).

⁴ Στη βιβλιογραφία θα βρει κανείς πάρα πολλούς ορισμούς για την ηγεσία. Παρ' όλες όμως τις διαφοροποιήσεις οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά, σε δύο πράγματα: α. Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. β. Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε έννοια της ηγεσίας, εξετάζει, την επιρροή που ασκείται στους άλλους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Για να γίνει αντιληπτή η ηγεσία, πρέπει να εξεταστεί η φύση και η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που εμπλέκονται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=508>).

⁵ Η *κοινωνική συναγωγή* (social cohesion) αφορά σε μια σημαντική διαδικασία από τις διάφορες που επιτελούνται στα διαφορετικά επίπεδα εντός της κοινότητας. Η κοινωνική συναγωγή αναφέρεται σε ένα

γ) της συμμετοχικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού/επιμορφωτικού έργου

1.1. Το Πρόγραμμα ως Ομάδα Αυτομόρφωσης» (Self Learning Team) και ως Κοινότητα Μάθησης (Learning Community)

Η **Ομάδα Αυτομόρφωσης «ΟΑ»** αναφέρεται σε ένα πεδίο όπου οι συνεργάτες (διευθυντές σχολικών μονάδων στην επιμόρφωση ή συνάδελφοι στο σύλλογο διδασκόντων) μαθαίνουν να τρέφονται ο ένας από τις ιδέες του άλλου, εκτιμούν τις ηθικές τους αξίες, συνειδητοποιούν ότι μπορούν να λύνουν κοινά προβλήματα, συνδυάζουν τις ιδέες τους, ενώ μοιράζονται την εμπιστοσύνη και το σεβασμό ως απαραίτητα συστατικά στο ρόλο τους τόσο ως «εμφυχωτές» (επιμορφωτές και επιμορφούμενοι) του Προγράμματος όσο και ως μεταξύ τους «συνεργάτες» (Τερεζάκη, 2010).

Στο πλαίσιο της «ΟΑ» δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα και οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνονται να συνεργαστούν και να λύσουν προβλήματα (Goleman-Boyatzis-McKee, 2002: 34). Από την ανταλλαγή των εμπειριών επέρχεται η μάθηση και ο σταδιακός μετασχηματισμός του ρόλου των μελών της ομάδας, σε συντονιστές-εμφυχωτές-«ηγέτες».

Η έννοια **Κοινότητα** (Community) αξιοποιείται στο παρόν πλαίσιο ως μια διττή δυνατότητα (Τερεζάκη, 2010). Από τη μια αναδεικνύεται η *χωρική διάστασή της*, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζεται η *ψυχολογική της εκδοχή* η οποία υπερβαίνει τις έννοιες του συγκεκριμένου γεωγραφικού χώρου και της τοποθεσίας.

Η χωρική εκδοχή αφορά στην καταγραφή των φυσικών προσώπων του Προγράμματος (επιμορφούμενοι, επιμορφωτές, προσκεκλημένοι επισκέπτες ειδικοί στο πεδίο, πρόσωπα από την τοπική κοινότητα-διευκολυντές του έργου) ως ντόπια μέλη της αυτόβουλης μαθησιακής κοινότητας – (μικροεπίπεδο). Επιπλέον, η ίδια έννοια σκιαγραφεί εκείνη της αποκεντρωμένης «περιφερειακής δομής» με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνάμεις (συγκριτικά πλεονεκτήματα ανθρώπινο δυναμικό κ.ά) που λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της υλοποίησης και του ελέγχου των αποτελεσμάτων ενός έργου που διενεργείται στο πλαίσιο της.

Σε ό,τι αφορά στη δεύτερη διάσταση, την ψυχολογική και σύμφωνα με τον Heller (1989) η «κοινότητα» αποτελεί μια **ψυχο-κοινωνική δομή** που υπερβαίνει τα περιοριστικά φυσικά/γεωγραφικά όρια και λειτουργεί ως **νοητική αναπαράσταση** στο νου των μελών της, ενώ η όποια σημασία της απορρέει από τις σχέσεις μεταξύ των μελών και το νόημα που

συναίσθημα εγγύτητας που δημιουργείται μεταξύ των μελών της ομάδας λόγω των κοινών εμπειριών, αλλαγών, ή και προσωπικών ιστοριών τους.

αποδίδεται σε αυτές τις σχέσεις. Η **εκπαίδευση/επιμόρφωση** στο πλαίσιο του Προγράμματος αφορά σε ένα είδος **«όσμωσης της γνώσης»**, έναντι της απλής εκμάθησης ή υιοθέτησης πληροφοριών, δεξιοτήτων, αξιών/στάσεων με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ της **ατομικής παραγωγής γνώσης και της οργανωμένης διαχείρισής της**. Πρόκειται για μια **βαθιά μετασχηματιστική διεργασία** που βιώνουν τα άτομα (Mezirow, 2006), προσεγγίζοντας τα όρια της **κοινωνικής/κοινοτικής καινοτομίας**. **Συγκριτικό πλεονέκτημα** της δράσης αποτελούν **το ανθρώπινο δυναμικό και η ποιότητα των σχέσεων** στη μεταξύ τους διασύνδεση στην **ομάδα/κοινότητα μάθησης-πρακτικής** (Christakis-Fowel, 2009, Τερεζάκη, κ.ά, 2011). Οι ‘συνάδελφοι’ (επιμορφούμενοι κι επιμορφωτές), **ηγέτες-εμφυχωτές** με ισχυρό αξιακό προσανατολισμό και με εξαιρετικές ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης της πραγματικότητας που ζουν (ορθολογικές και διαισθητικές), πασχίζουν καθημερινά στην εκπαιδευτική και στην τοπική κοινότητα για τη **μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή** (Wenger, 2006: 283, Martin, 1993).

1.2. Η πρακτική του στρατηγικού σχεδιασμού και της ενεργητικής συμμετοχής

Η “**Εκπαιδευτική Πρακτική**” υπό την έννοια του στρατηγικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της ενήλικης εκπαίδευσης αφορά στην **“επίτευξη ενός σκοπού-οράματος”** ο οποίος, αρχικά, δεν είναι άλλος από την **“κριτική συνειδητοποίηση της άγνοιας των εκπαιδευόμενων”** η κατάκτηση του οποίου λειτουργεί, εν συνεχεία, ως **προϋπόθεση για την ανάληψη**, από την πλευρά τους, **ομαδικής δράσης** (βάσει σχεδίου) και **αλλαγής**. Η όποια αλλαγή, όμως, σε κοινωνικό επίπεδο (επιθυμητή αλλαγή), προϋποθέτει την **“ατομική”** αλλαγή-μάθηση (μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης/άγνοιας). Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοσημείωτο είναι το έργο των διανοητών-παιδαγωγών Freire και Shor. Τόσο ο Freire στο βιβλίο του **“Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου”-(1977⁶)**, όσο ο Shor στο σύγγραμμά του **“Empowering Education”-(1992)** προβαίνουν στην παρουσίαση σχεδίων δράσης (Projects⁶), στο πλαίσιο μιας ευρύτερης, μεθοδολογικά, εκπαιδευτικής έννοιας, που αγγίζει τα όρια της **“Στρατηγικής”**.

⁶ Το **Σχέδιο Δράσης** (Project), ως θεωρητική σύλληψη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, συναντάται με τρεις συνήθως έννοιες: ως **τεχνική** (Noye & Piveteau, 1998, Jarvis, 2003), ως **μέθοδος** (Frey, 1998, Πηγάκη, 2006) και ως **εκπαιδευτική πρακτική/στρατηγική** (Freire, 1977a-Shor, 1992, ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995). Σε όρους αυτοαξιολόγησης και διοίκησης της σχολικής μονάδας το Σχέδιο Δράσης (ΣΔ) αποτελεί ένα σύντομο και σαφές κείμενο που περιλαμβάνει τη σαφή περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων με τις οποίες ο εκπαιδευτικός οργανισμός απαντά στο ερώτημα: **Τι πρέπει και πώς πρέπει να γίνει για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα;** Το κείμενο αυτό (ΣΔ) βοηθά τα μέλη της σχολικής κοινότητας να οργανώσουν με συστηματικότητα πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για τη βελτίωση συγκεκριμένων τομέων του εκπ/κού έργου (www.iep.gr).

Η **Εκπαίδευση Ενηλίκων** και η **Εκπαιδευτική Ηγεσία** στο Σύλλογο Διδασκόντων 'τέμνονται' στην έννοια της **ενεργητικής συμμετοχής** αναφορικά με την οργάνωση και διοίκηση αλλά και τη μάθηση και την επικοινωνία και τη δράση για αλλαγή στη σχολική κοινότητα. Έτσι η **'ενεργητική συμμετοχή'** ως **κοινός χώρος των δύο επιστημονικών πεδίων** νοείται -σε επιμορφωτικό αλλά και σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας- σε δύο άξονες: α) σε αυτόν όπου τα άτομα δεν θεωρούνται ως μεμονωμένα δρώντα υποκείμενα αλλά ως κοινωνικοί φορείς (social agents) και β) σε αυτόν όπου τα ίδια άτομα επικυρώνουν τη μετακίνηση της θέσης τους από τη Δημοκρατία "των κληρονομημένων πολιτισμικών αξιών και του τρόπου ζωής" (Democracy as inherited culturally defined value and life form) στη Δημοκρατία "ως μέθοδο/τρόπο και σύστημα αξιών" (Democracy as methods and principles) μέσω της οποίας οι κοινότητες μπορούν να επανεφεύρουν τους θεσμούς (institutions) και τις κοινωνικές τους σχέσεις (social relations) (Martin, 1999).

Για την ενδυνάμωση της έννοιας της «*ενεργούς συμμετοχής*» (active citizenship) στην σχολική μονάδα το προτεινόμενο από το επιμορφωτικό Πρόγραμμα σχέδιο συμμετοχής-δράσης, φιλοδοξεί να αποτελεί στην πράξη «Πρότυπο» - «μοντέλο» δημοκρατίας (models of Democracy) (Martin, 2003, Merrifield, 2002, Papageorgiou, 2007, Τερεζάκη, 2010). Στην εν λόγω προβληματική συμβάλλει η άποψη του Merrifield (2002) σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας ενεργών πολιτών (active individuals) και κοινοτήτων (active communities) όπου τα άτομα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους μαθαίνουν: α) πώς να ενημερώνονται (becoming informed), β) πώς να αποκτούν φωνή (getting a voice), γ) πώς να εργάζονται συλλογικά (learning to work together).

1.2.1. Η στρατηγική – εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η **στρατηγική** αποτελεί τη γενική πορεία (κατεύθυνση-direction) που ακολουθεί ένας οργανισμός για να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να υλοποιήσει το όραμά του. Έχει να κάνει με το συνδυασμό ενεργειών και είναι έννοια πολύ πλατιά με πολλές λειτουργίες. Τα δομικά χαρακτηριστικά του **στρατηγικού σχεδιασμού** (ολότητα) τον διαφοροποιούν από την απλή «*τακτική*» (μέρος).

Έτσι ο **ενεργός εκπαιδευτικός οργανισμός** (υπό την έννοια των ενεργών εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) ως θεωρητική σύλληψη δύναται να αφορά σε ένα **Σχέδιο Δράσης (Project)** που μακροπρόθεσμα κι εξελικτικά μπορεί να αποτελέσει ένα Πρόγραμμα Στρατηγικής (Τερεζάκη, 2010α, 2010β) η πλήρης έκφραση του οποίου θα βρísκεται στη διατύπωση του Οράματός του. Δηλαδή, στη συμβολή του «στην παροχή ποιοτικής κι αποτελεσματικής εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών του τόπου».

Στη διατύπωση ενός τέτοιου Οράματος ενεργού εκπαιδευτικού οργανισμού μπορούν να διακριθούν τα ακόλουθα **πλαίσια αναφοράς** του Σχεδίου: α) της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», β) της «Ηγεσίας» και γ) της «Κοινότητας». Τονίζεται, ωστόσο, ότι η **Κατεύθυνση** του Σχεδίου Δράσης δίνει έμφαση στη **Συμμετοχική Ηγεσία** και στοχεύει στην άσκηση των δεξιοτήτων των ατόμων μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το μετασχηματισμό τους σε **κριτικά σκεπτόμενους επαγγελματίες** και παράλληλα σε **εκπαιδευτικούς/πολιτισμικούς «Εμφυχωτές»** στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα.

...ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

2. Μια μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής μονάδας

2.1. Η Περίπτωση

Η Μαρίνα Σ. εκπαιδευτικός, με 20 χρόνια υπηρεσίας και ενισχυμένες σπουδές στην εκπαίδευση (μεταπτυχιακός και διδακτορικός τίτλος σπουδών) τοποθετείται για πρώτη φορά ως διευθύντρια πολυθέσιας σχολικής μονάδας σε σχολείο ΕΑΕΠ της Χαλκιδικής με αυξημένα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς το προσωπικό της σχολικής μονάδας -λόγω των ειδικοτήτων, των αναπληρωτών, και των νέων οργανικά τοποθετημένων εκπαιδευτικών τη χρονιά εκείνη- ανανεώθηκε σε μεγάλο ποσοστό. Από την πρώτη στιγμή που ανέλαβε τα καθήκοντά της η Μαρίνα έθεσε ως προσωπικό της στόχο το να «μπορέσει να ενταχθεί στην ομάδα των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων ως μία εξ αυτών» (να γίνει αποδεκτή ως ισότιμο μέλος της ομάδας) προκειμένου σε βάθος χρόνου αφότου συγκροτηθεί η Ομάδα να μπορέσει να εφαρμόσει σε κλίμα σεβασμού κι εμπιστοσύνης τη δημοκρατική και **συλλογική οργάνωση και διοίκηση** της σχολικής μονάδας σε επίπεδο **σχεδιασμού υλοποίησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου** (στρατηγικός σχεδιασμός). Ανώτερος στόχος της Μαρίνας η εξασφάλιση της **αποτελεσματικότητας** της λειτουργίας της σχολικής μονάδας για το σύνολο των μαθητών (προσωπικό όραμα-ηθικός σκοπός). Για το λόγο αυτό χρειάστηκε να ενεργοποιήσει πέρα από τις γνώσεις της, την ενεργητικότητα και το πάθος, τη διαισθητική της σκέψη, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές τις δεξιότητες (**προφίλ ηγέτη**) στην κατεύθυνση της θετικής στάσης, της ενεργητικής ακρόασης κι ενσυναίσθησης, της ισότιμης αντιμετώπισης αδιακρίτως απέναντι στους συναδέλφους. Παράλληλα, όμως, και στην κατεύθυνση της **δημιουργίας δομών** για την **εισαγωγή της καινοτομίας σε επίπεδο συμμετοχικών τεχνικών συζήτησης κι ακρόασης** στο σύλλογο διδασκόντων αναφορικά με το σύνολο των μελών του (**πρόβλεψη ενεργειών**). Οι εκπαιδευτικοί πρώτα θα έπρεπε (τον πρώτο χρόνο η έμφαση θα δίνονταν στη δυναμική της ομάδας-ανάπτυξη-συναοχή) να μάθουν

να συζητούν και να ακροάζονται ενεργητικά ο ένας τον άλλο, πρώτα να αποτελούν μέλη μιας Συναισθηματικής Ομάδας -ασκούμενοι σταδιακά στην κατανόηση διαδικασιών και επιμέρους τακτικών κινήσεων- έως ότου να είναι σε θέση να λειτουργούν ως Ομάδα Έργου υπεύθυνη για τη χάραξη στρατηγικής!

Η βασική καινοτομία η οποία εισάχθηκε και λειτούργησε προς την κατεύθυνση αυτή καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου χρόνου με πρωτοβουλία της Μαρίνας ήταν **ο συλλογικός 'αναστοχασμός' στην ολομέλεια ή και σε υποομάδες συμμετοχικού διαλόγου** σε 'κρίσιμους σταθμούς' όπως: η λήξη σχολικών τριμήνων, η υλοποίηση ανοιγμάτων-συνεργασιών του σχολείου με φορείς/γονείς, η διεξαγωγή εορταστικών εκδηλώσεων, η εφαρμογή παιδαγωγικών καινοτομιών στη σχολική μονάδα κλπ [...]

Όλα έδειχναν να πηγαινούν καλά, ωστόσο η Μαρίνα με την λήξη της σχολικής χρονιάς ήρθε αντιμέτωπη με ένα δίλημμα «άραγε πόσο αυθεντικό πλαίσιο ήταν αυτό το οποίο είχε δημιουργηθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή (αναστοχασμός γ τριμήνου/ετήσιος αναστοχασμός) και, συνεπώς, πόσο αυθεντικό για το πέρασμα στην πλέον εμπειριστατωμένη άποψη και στην **ατομική-ομαδική ευθύνη** των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών σχετικά με την **αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου**»⁷; Κι επίσης πώς αυτή η συζήτηση-απόφαση θα μπορούσε να ξεκινήσει μεταξύ των εκπαιδευτικών δίχως να προκαλέσει φόβο και άρνηση στους συναδέλφους; Η απάντηση από τη Μαρίνα δόθηκε διαισθητικά κι αφορούσε στις λέξεις «θέληση», «τόλμη» κι «εμπιστοσύνη» ως κλειδιά για τη μετάβαση. Έννοιες που μεταφράστηκαν σε όρους «προσωπικού παραδείγματος» κι «ανοίγματος-έκθεσης» από την πλευρά της. Ειδικότερα, με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς η Μαρίνα προσιάλεσε τους εκπαιδευτικούς να προβούν σε μια νέα αναστοχαστική αποτίμηση μέσω των ενεργητικών μορφών επικοινωνίας στο πλαίσιο της ομάδας και της δυναμικής της. Εάν άντεχε πρώτα η ίδια να μάθει την άποψη των εκπαιδευτικών (ψυχική ανθεκτικότητα λόγω της ετεροαξιολόγησης) για το ρόλο και το έργο της, η Μαρίνα θα μπορούσε στη συνέχεια να διαγνώσει-χαρτογραφήσει το έδαφος για τη χάραξη της στρατηγικής της επόμενης σχολικής χρονιάς (άρση αντιξοοτήτων, πρόληψη άδηλων λειτουργικών συγκρούσεων κλπ), ενώ θα είχε θεμελιώσει στις συνειδήσεις των συναδέλφων την αναγκαιότητα για ψυχική ανθεκτικότητα της ευρύτερης σχολικής μονάδας. [...]

2.2. Βασικοί ορισμοί:

⁷ Carr W., - Kemmis S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* Αθήνα: Έκδ. Κώδικας, β/ έκδοση

Οι ορισμοί που ακολουθούν πλαισιώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο αναφέρεται η παρούσα μελέτη περίπτωσης και αντλούνται από το χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Κοινωνικής Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής. Στοχεύουν, δε, στο να βοηθήσουν τον αναγνώστη στο να ανασύρει τη δική του προσωπική θεωρία μέσα από ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, που σε καμία περίπτωση δεν μονοπωλεί την ορθότητα της όποιας προσέγγισης, αντιθέτως, λειτουργεί ως ενδεικτικό παράδειγμα σύνθεσης επιμέρους θεωρητικών καταβολών για την σύνθεση και αναδόμηση μιας ολόκληρα προσωπικής Θεωρίας.

ο **Θεωρίες Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

Κλασική θεωρία: αναπτύχθηκε στις αρχές του 20^{ου} αι. επικεντρώθηκε στο πρόβλημα της αποτελεσματικότητας, ενώ το κύριο ενδιαφέρον των στελεχών εστίασε στην οργάνωση της εργασίας για την αύξηση της παραγωγικότητας. Η **νεοκλασική προσέγγιση** λαμβάνει χώρα κατά το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αι ερεύνησε τους παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή συμπεριφορά και μελέτησε την εργασιακή συμπεριφορά για να εξηγήσει τον τρόπο που τα παραπάνω επιδρούν στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας. Η έμφαση δόθηκε στα κίνητρα και στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζόμενων. **Ποσοτική προσέγγιση:** πρόκειται για μια θεωρία που λειτούργησε μετά τα μισά του 20^{ου} αι. ως πεδίο εφαρμογής τεχνικών προβλέψεων και στατιστικών μεθόδων. Και οι τρεις παραπάνω θεωρίες διακρίνονται από ένα κοινό χαρακτηριστικό, ότι δηλαδή, θεωρούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης ως κλειστό σύστημα που δεν επιδέχεται εξωτερικές επιρροές, ενώ η όποια αλλαγή στη σχολική μονάδα θα επέλθει από επιμέρους μεταβολές σε στοιχεία του συστήματος. Αντιθέτως οι **σύγχρονες θεωρίες (συστημική, συγκυριακή, διοίκηση μέσω στόχων, διοίκηση ολικής ποιότητας)** ήχησαν το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αι. έως σήμερα και θεωρούν αναπόσπαστη τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το περιβάλλον, γι αυτό και μελετούν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα.

ο **Μετασχηματιστική/κατανεμημένη ηγεσία**

«...η κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα δεν περιορίζεται σε κάποιο σχήμα, ούτε και μπορεί πάντοτε να οριοθετείται εκ των προτέρων. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κατανεμημένη ηγεσία προσλαμβάνει συγκεκριμένη έκφραση και μορφή αναδυόμενη σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται, όπως σημειώνει ο Groon (2000: 3), «.. για αναδυόμενη κατάσταση σε μια ομάδα ή σ' ένα δίκτυο ατόμων στην οποία τα μέλη συμψηφίζουν την τεχνογνωσία τους». Η προστιθέμενη αξία της κατανεμημένης ηγεσίας κατά το Θεοφιλίδη (2012: 222)

είναι η ενίσχυση της ικανότητας και η ενδυνάμωση της συνοχής και της εμπιστοσύνης των μελών του οργανισμού μεταξύ τους. Η κατανοημένη ηγεσία όπως υποστηρίζει ο Murphy (2005), οδηγεί στην οργανισμική αλλαγή, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να εμπλακούν στην προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Από την οπτική της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η συλλογική διαδικασία-συμμετοχική ηγεσία στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης και πρακτικής αφορά σε ένα είδος **«όσμωσης της γνώσης»**, έναντι της απλής συζήτησης που αποσκοπεί στην υιοθέτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών/στάσεων με στόχο τη συνεχή ανατροφοδότηση μεταξύ της *ατομικής παραγωγής γνώσης* και της *οργανωμένης διαχείρισής της*. Πρόκειται για μια **βαθιά μετασχηματιστική διεργασία** (Mezirow, 2006). Το **‘κλειδί’** της επιτυχίας ή της αποτυχίας της **κοινωνικής/εκπαιδευτικής καινοτομίας** αυτού του είδους είναι, **το ανθρώπινο δυναμικό** της ομάδας και **η ποιότητα των σχέσεων** στη διασύνδεση μεταξύ των μελών της (Christakis & Fowel, 2009). Στο παραπάνω πλαίσιο οι *συνάδελφοι μετασχηματίζονται σε εμπυχωτές* με ισχυρό αξιακό προσανατολισμό και με εξαιρετικές ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης της πραγματικότητας που ζουν (ορθολογικές και διαισθητικές), ενώ πασχίζουν καθημερινά στην εκπαιδευτική και την τοπική κοινότητα για τη **μάθηση ως κοινωνική συμμετοχή** (Wenger, 2009: 283, Martin, 1993) και την **αντικατάσταση α-πρόσωπων κρατικών μορφών/δομών** με τα δικά τους *Πρόσωπα* (Προσωπικότητες-Πολίτες). Ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού τους, τα άτομα κατανοούν την αναγκαιότητα της διερεύνησης-ελέγχου των σχεδίων δράσης τους, επιλέγοντας συνειδητά να αντιτάσσουν ανθρώπινες «Σχέσεις» και συλλογικό «Έργο» στη σύγχρονη ατομικιστική συγκυρία (Belenky & Stanton, 2006).

ο **Αναστοχασμός ως μέρος του ευρύτερου συστήματος**

Ο **αναστοχασμός** στην εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικός για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Spalding & Wilson 2002, Pollard, 1997). Ως αναστοχασμό ορίζουμε «την ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης στο φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει» (Dewey 1933 όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson, 2002: 1394). [...]

Στη δεκαετία του '80, καθιερώθηκε ο όρος του **στοχαζόμενου επαγγελματία**, ο οποίος αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που μέσω της πρακτικής του αναστοχασμού επιτυγχάνει τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη. Κατά τον Schon (1983), ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί

στοχαστική διδασκαλία αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσα από μία διαδικασία κριτικού αναστοχασμού σχετικά με το επάγγελμά του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτά ιδιαίτερες πρακτικές ικανότητες, γνώσεις και κατανόηση των απαιτήσεων του επαγγέλματός του» (Δακοπούλου, Καλογριδίδη, Τερεζάκη, 2012).

ο ***Διοίκηση Ολικής Ποιότητας για αποτελεσματικό σχολείο-σχολείο ψυχικής ανθεκτικότητας'***

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (T.Q.M) αξιοποιεί τη συλλογική προσπάθεια και τον συναινετικό τρόπο λήψης αποφάσεων.. η λειτουργία της διοίκησης παραμένει η ίδια, απλώς γίνεται πιο ευέλικτη με τη συμμετοχή των εργαζομένων στους κύκλους ποιότητας των υπηρεσιών. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η ικανοποίηση του πελάτη (εκπαιδευτικού, μαθητή, γονέα, κοινωνίας), και βασίζεται τόσο σε επιστημονικές αναλύσεις, όσο, κυρίως, στην έμφυτη επιθυμία για βελτίωση και ποιότητα που χαρακτηρίζει κάθε μέλος της οργάνωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 35, 36, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 77-83, Θεοφιλίδης, 2012: 275-288)

Η «Ψυχική ανθεκτικότητα» αποτελεί ένα νέο τρόπο προσέγγισης στην εξέλιξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και παρέχει στις σχολικές κοινότητες ένα σαφές και στηριγμένο σε ερευνητικά δεδομένα πλαίσιο για την επίτευξη των στόχων τους. η ιδέα της ψυχικής ανθεκτικότητας θεωρεί ότι « οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες τη ζωή τους και συχνά γίνονται δυνατότεροι μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης αυτών των δυσάρεστων εμπειριών. Αναδύεται λοιπόν μία μέθοδος προσέγγισης «που βοηθά στην καλύτερη εστίαση, κατανόηση και παραγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας όχι μόνο από την πλευρά των κοινωνικών επιστημόνων (ψυχιατρική, ψυχολογία, κοινωνιολογία) αλλά και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πλέον έχουν αρχίσει να κατανοούν την αναγκαιότητα μετατροπής των σχολείων σε πλαίσια που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα για όλους όσοι εργάζονται και μαθαίνουν σε αυτά» (Henderson-Milstein, 2003: 19-21).

ο ***Ενσυναίσθηση- Ενεργητική ακρόαση***

Ο όρος *ενσυναίσθηση/συναισθητική κατανόηση* (empathy/empathy understanding) πηγάζει από τη θεωρία του Carl Rogers και αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ψυχοπαιδαγωγικού κινήματος σε τομείς της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, το οποίο εξαίρει την πραγμάτωση της δυνατότητας του ατόμου για ανάπτυξη (McLeod, 2003: 209). Χρησιμοποιήθηκε για να

περιγράψει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος, από τη θέση ενός άλλου ατόμου, το νόημα των εμπειριών και των συναισθημάτων, χωρίς να ταυτίζεται με αυτά και παράλληλα να κοινοποιεί με έναν τρόπο αυτά που κατανόησε κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Η συναισθητική κατανόηση υπερβαίνει τις γνωστικές πτυχές του περιεχομένου της επικοινωνίας και εμπεριέχει ακόμα τις συναισθηματικές πτυχές, που πρέπει να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν, ώστε να λάβει χώρα σημαντική μάθηση (Μπρούζος, 2004).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η *ενεργητική ακρόαση* (*active listening*), η οποία πραγματοποιείται με την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων (Μπρούζος, 1998). Η εμπειρία ότι κάποιος σε ακούει και σε καταλαβαίνει σε βάθος επιφέρει σημαντικές θεραπευτικές αλλαγές και αντιδράσεις και απουσιάζει εντελώς από την εμπειρία των περισσότερων ανθρώπων στις βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης (McLeod, 2003: 368).

ο *Στρατηγικός σχεδιασμός (όραμα, στρατηγική/τακτική, σχέδιο δράσης, έλεγχος-επανασχεδιασμός)-αλλαγή*

Η *στρατηγική* αποτελεί τη γενική πορεία (κατεύθυνση-direction) που ακολουθεί ένας οργανισμός για να ανταποκριθεί στην αποστολή του και να υλοποιήσει το όραμά του. Το περιεχόμενό της συνίσταται στους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, στα συγκριτικά πλεονεκτήματα-διαφοροποιητικά στοιχεία του, στο εύρος των δραστηριοτήτων του και στη λογική του στη βάση «αιτίας—αιτιατού». Έχει να κάνει με το συνδυασμό ενεργειών και είναι έννοια πολύ πλατιά με πολλές λειτουργίες. Τα δομικά χαρακτηριστικά του *στρατηγικού σχεδιασμού* (ολότητα) τον διαφοροποιούν από την απλή «*τακτική*» (μέρος), ενώ δεν μπορεί παρά να αφορά στην υλοποίηση ευρύτερων οργανωσιακών αλλαγών (Μπουραντάς, 2005: 24, 39-40)

Η “*Εκπαιδευτική Πρακτική*” στο πλαίσιο του παρόντος Προγράμματος αφορά στην “*επίτευξη ενός σκοπού*” ο οποίος, αρχικά, δεν είναι άλλος από την “*κριτική συνειδητοποίηση των μελών της οργάνωσης*” προϋπόθεση για την *ανάληψη*, από την πλευρά τους, *ομαδικής δράσης* (βάσει σχεδίου) και *αλλαγής*. Η όποια αλλαγή, δηλαδή, σε επίπεδο σχολικής κοινότητας/μονάδας (επιθυμητή αλλαγή), προϋποθέτει την “*ατομική*” αλλαγή-μάθηση (μεταβολή της υπάρχουσας κατάστασης/άγνοιας). Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοσημείωτο είναι το έργο των διανοητών-παιδαγωγών Freire και Shor. Τόσο ο Freire στο βιβλίο του “*Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*”-(1977^a), όσο ο Shor στο σύγγραμμά του “*Empowering Education*”-(1992) προβαίνουν στην παρουσίαση των Σχεδίων Εργασίας (Projects), στο πλαίσιο μιας ευρύτερης, μεθοδολογικά, εκπαιδευτικής έννοιας, που αγγίζει τα όρια της “*Στρατηγικής*”. Εκεί αξιοποιούνται ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές ενδυνάμωσης, με βασικότερες τις

συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές (σκιαγράφηση των αναγκών, καταγιτισμός ιδεών, ομαδική λήψη απόφασης, ομαδική συμμετοχή στον έλεγχο και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων).

ο Ο «ενεργός εκπαιδευτικός οργανισμός» (υπό την έννοια των μελών του) ως θεωρητική σύλληψη στο πλαίσιο του παρόντος Προγράμματος αφορά σε ένα *Σχέδιο Δράσης (Project)* που δύναται μακροπρόθεσμα να αποτελέσει ένα *Πρόγραμμα Στρατηγικής* (Γερεζάκη, 2010, 2012) η πλήρη έκφραση του οποίου βρίσκεται στη διατύπωση του *Οράματός* του. Δηλαδή, στη συμβολή του «στην παροχή ποιοτικής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για το σύνολο των παιδιών του τόπου». Κατά αντιστοιχία, στη διατύπωση του Οράματος του παρόντος Προγράμματος «ποιοτική ενήλικη εκπαίδευση για ενδυνάμωση των στελεχών του τόπου» διακρίνονται τα ακόλουθα *Πλαίσια Αναφοράς* του Σχεδίου: α) η «Εκπαίδευση Ενηλίκων», β) η «Ηγεσία» και γ) η «Κοινότητα» (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία). Τονίζεται, ωστόσο, ότι η *Κατεύθυνση* του Σχεδίου Δράσης δίνει έμφαση στη συμμετοχική Ηγεσία και στοχεύει στην άσκηση των δεξιοτήτων των ατόμων μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το μετασχηματισμό τους σε εκπαιδευτικούς/πολιτισμικούς «*Εμφυχωτές*» στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα.

2.3. Η Παιδαγωγική προσέγγιση και η σκοποθεσία της προτεινόμενης μελέτης περίπτωσης στο επιμορφωτικό εργαστήριο

Η παιδαγωγική προσέγγιση αφορά στην πολύτεχνη, διαθεματική και ταυτόχρονα ανακαλυπτική μάθηση η οποία επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση επιμέρους ενεργητικών κι εναλλακτικών τεχνικών, μέσω της ομαδικής εργασίας-εμπειρικής μάθησης και της μεθόδου Project, καθώς και μέσω της διαλεκτικής μεθόδου η οποία λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος στο πλαίσιο της αναστοχαστικής διαδικασίας. Η πρόταση ενισχύεται από τη χρήση των ΤΠΕ τόσο ως εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ως μέθοδο και ως δυνατότητα επικοινωνίας-δικτύωσης των επιμορφούμενων που συνιστούν την ομάδα αυτομόρφωσης-κοινότητα μάθησης.

Κατά την εφαρμογή στην επιμορφωτική πράξη της προτεινόμενης μελέτης περίπτωσης -υπό μορφή εργαστηρίου- γίνεται αντιληπτό ότι στο πρώτο μέρος του επιδιώκεται η αναγκαιότητα -πρωτίστως από τους ίδιους τους επιμορφούμενους διευθυντές- αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών του Προγράμματος όπως: μελέτη περίπτωσης, ατομική εργασία/ανάλυση, εργασία σε ζεύγη, ομαδική εργασία, ολομέλεια, συζήτηση-αναστοχασμός. Με αντίστοιχο τρόπο στο δεύτερο

μέρος του εργαστηρίου επιδιώκεται η συνειδητοποίηση από τους επιμορφούμενους διευθυντές των δομικών στοιχείων της περιπτωσιακής μελέτης σε όρους μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας και η εξοικείωση με την έννοια της «αυτοαξιολόγησης του ηγέτη». Ένα πλαίσιο στο οποίο δύνανται να λάβει χώρα μεταγνωστικά η ανάγκη για έρευνα δράσης. Το δεύτερο μέρος του εργαστηρίου υλοποιείται επίσης μέσω ενεργητικών κι εναλλακτικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων όπως: *εισήγηση, παρατήρηση, ατομική έκφραση, σύνθεση, καταιγισμός ιδεών, εργασία σε ζεύγη, εργασία στη μικρή ομάδα, εικαστική έκφραση, προσομοίωση-παιχνίδι ρόλων, συζήτηση, ολομέλεια, αναστοχασμός, ερωτηματολόγιο, γραπτή έκφραση και e-συζήτηση*. Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι, τέλος, του εργαστηρίου αποδίδονται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στάσεων. **Ειδικότερα επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι σε επίπεδο:**

Γνώσεων:

- Να μάθουν το «τι» και το «πώς» σχετικά με την αναστοχαστική διαδικασία
- Να κατανοήσουν ότι η αποτίμηση είναι μέρος της ολότητας (εκπαιδευτικού έργου), συνεπώς κι ατομική ευθύνη
- Να αντιληφθούν την ευρύτερη προβληματική της ΔΟΠ (αναγκαιότητα ποιοτικής εκπαίδευσης/ηγεσίας για ηθικό σκοπό: αυτοαξιολόγηση-λογοδοσία) και των δυνατοτήτων αλλαγής με αφορμή την υπάρχουσα περίπτωση
- Να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να συμφιλιωθούν με αυτά

Ικανοτήτων -Δεξιοτήτων:

- Να εξοικειωθούν με τις τεχνικές ενεργητικού διαλόγου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της ενεργητικής ακρόασης
- Να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν εμπειρίες με απώτερο στόχο το να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα
- Να ασκηθούν στην 'άλλη' αντίληψη και να τολμήσουν να την εφαρμόσουν με τον τρόπο που εκείνοι κρίνουν -δημιουργώντας τις δικές τους δομές, τα επίπεδα και τα κριτήρια-
- Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και ανοικτής διακίνησης της πληροφορίας ως προϋποθέσεις του στρατηγικού σχεδιασμού

- ο Να εξοικειωθούν θεωρητικά με το 'στρατηγικό σχεδιασμό' και τις συναφείς με αυτόν έννοιες (όραμα, στρατηγική/τακτική, σχέδιο δράσης, έλεγχος-επανασχεδιασμός-αλλαγή)
- ο Να μπορέσουν να σκιαγραφήσουν το πορτρέτο της σχολικής τους μονάδας και να προβούν σε μια υποτυπώδη διερεύνηση των αναγκών της

Στάσεων:

- ο Να μετασχηματίσουν τις παραδοχές τους για τον τρόπο αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας μέσω της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών
- ο Να αποκτήσουν θετική στάση ως προς τις αναστοχαστικές διαδικασίες και τις διαδικασίες αυτοελέγχου/ρύθμισης
- ο Να αποπαγιώσουν το φόβο για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αυτόβουλα να θελήσουν να μάθουν περισσότερα σχετικά
- ο Να ενσυναισθανθούν το ρόλο των άλλων στη σχολική μονάδα (γονέων, μαθητών, συνεργατών, διευθυντή)
- ο Να διαισθανθούν την αναγκαιότητα της ικανότητας συστηματικής διερεύνησης του εκπαιδευτικού τους έργου (ατομικά κι ομαδικά) ως σύγχρονοι επαγγελματίες
- ο Να αντιληφθούν την αναγκαιότητα του ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου ως μερίδιο ευθύνης του κάθε μέλους του εκπαιδευτικού οργανισμού ξεχωριστά
- ο Να συνειδητοποιήσουν την δυνατότητα γενίκευσης των αναστοχαστικών τεχνικών – ενεργητικής ακρόασης στην τάξη

3. Η συμμετοχική διερεύνηση στο Πρόγραμμα ως περιεχόμενο και ως διαμορφωτική αξιολόγηση

Βάσει της προσέγγισης αυτής ως πρόδρομος μιας επικείμενης έρευνας δράσης επιτρέπεται η ανάπτυξη και η αξιολόγηση του Προγράμματος από τους ίδιους τους επιμορφούμενους διευθυντές. Προβάλλει, έτσι, «από τα κάτω» μία άποψη και για την περαιτέρω ανάπτυξη του προγράμματος όμως και η δυνατότητα παραγωγής θεωρίας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα και για την ανάπτυξη των διευθυντών, λογικά αλληλένδετες διαδικασίες (Κατσαρού-Τσάφος, 2003: 182).

3.1. Από τη Θεωρία του αναστοχασμού ...

Η ενεργοποίηση και ενίσχυση του αναστοχασμού μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους παραπέμπει στην έννοια του συλλογικού αναστοχασμού, ο οποίος αναφέρεται στη συζήτηση και διάδραση μεταξύ ατόμων, τα οποία αντιμετωπίζουν τη συνύπαρξή τους ως ευκαιρία και χρόνο για μάθηση μαζί και από τους άλλους. Ο **συλλογικός αναστοχασμός**, γενικά, αλλά και στο πλαίσιο των εργαστηρίων του Προγράμματος, ειδικότερα, δίνει έμφαση στην **κοινωνική φύση της οικοδόμησης νοήματος** και επιβεβαιώνει την αυθεντική έκφραση της προσωπικής γνώσης (Δακοπούλου-Καλογορίδη-Τερεζάκη, 2011, De Lawter & Sosin, 2000). Ο συλλογικός αναστοχασμός αναφέρεται στην **ποιότητα των σχέσεων των ανθρώπων**, που εργάζονται **«μαζί»** υπό την έννοια της δέσμευσης **σε μια αμοιβαία οικοδόμηση νοήματος**. Ο συλλογικός αναστοχασμός παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας μιας κοινής γλώσσας για την κατανόηση νέων νοημάτων βασισμένων στην εμπειρία. Εμπεριέχει το πλεονέκτημα της προώθησης της επικοινωνίας και ακόμα περισσότερο το πλεονέκτημα της συνειδητής ανοικτότητας στο «διαφορετικό» και στο «άλλο» (De Lawter & Sosin, 2000).

Στη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και διαμορφώνουν οι ίδιοι σε συνεργασία με τον επιμορφωτή τους το πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, ένα πλαίσιο όπου οι συμμετέχοντες επικοινωνούν μέσω των γνώσεων, των βιωμάτων και των εμπειριών τους. Ως προς την πρακτική του αναστοχασμού **βασική αρχή του Προγράμματος** 'Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας' αποτελεί η πεποίθηση ότι **ο αναστοχασμός στην επιμορφωτική και στην παιδαγωγική πράξη μπορεί να αποτελέσει το όχημα για τη βελτίωσή τους**. Στο πλαίσιο αυτό η έμφαση δίνεται στον αναστοχασμό στην κατεύθυνση της βοήθειας των στελεχών να στοχαστούν τι συνέβη, γιατί συνέβη και τι άλλο θα μπορούσαν να είχαν κάνει για την επίτευξη των διοικητικών και παιδαγωγικών τους στόχων (Cruickshank & Applegate, 1981). Το πιο σημαντικό, ουσιαστικά, στοιχείο του επιμορφωτικού προγράμματος είναι η δυνατότητα που προσφέρεται στα στελέχη να μοιραστούν την εμπειρία τους με τους συναδέλφους τους, μέσα από μια ανοιχτή διαδικασία αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης. Κινητοποιείται έτσι τόσο ο **προσωπικός αναστοχασμός**, αλλά και ο **αναστοχασμός σε συλλογική βάση**. Ενδεικτικό ερώτημα στο πλαίσιο του αναστοχασμού των διδακτικών σεναρίων του Προγράμματος είναι «τι έγινε που σας άρεσε σήμερα στο εργαστήριο; Τι δεν σας ικανοποίησε; Τι άλλο μπορούσε να γίνει;». Το ερώτημα αυτό κατά περίπτωση να εξειδικευτεί:

α) σε επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής, συναισθηματικής εμπλοκής, κι αλληλεπίδρασης των ατόμων κατά την επιμορφωτική διαδικασία όπως : «πώς λειτουργούν οι

ομάδες», «τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται», «αξιοποιούνται πρότερες γνώσεις/εμπειρίες και με ποιους τρόπους;», «οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν από το Πρόγραμμα ανταποκρίνονται στους στόχους της επιμόρφωσης ή σε νέους αναδυόμενους στόχους που προκύπτουν από τη διαδικασία;», «οι εκπαιδευτικές τεχνικές του Προγράμματος είναι πράγματι ενεργητικές/ συμμετοχικές» κ.ά.

β) σε επίπεδο διδακτικών επιμορφωτικών σεναρίων. Πχ ερωτήματα που τίθενται για τα διδακτικά σενάρια του στρατηγικού σχεδιασμού: «Οι μελέτες περίπτωσης και οι επιμέρους δραστηριότητες που πλακίσωσαν την ανάλυσή τους θεωρείτε ότι σας βοήθησαν να αντιληφτείτε δομικά στοιχεία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαιδευτική Ηγεσία;», «θεωρείτε ότι η επεξεργασία από κοινού με τους συναδέλφους των μελετών περίπτωσης αναφορικά με τη διαχείριση της σύγκρουσης σας προβλημάτισε στην κατεύθυνση της ανάληψης πρωτοβουλίας εκ μέρους σας για επίλυσή της μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί; Τι άλλο έχετε να αντιπροτείνετε;»); Κι ακόμη γενικόλογα ως προς τα διδακτικά σενάρια:

- ο Καλλιεργήθηκε η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας;
- ο Αν ναι, με ποιους τρόπους;
- ο Αν όχι, τι θα μπορούσε να τροποποιηθεί;
- ο Καλλιεργήθηκαν οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη;
- ο Με ποιους τρόπους;
- ο Τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά;
- ο Καλλιεργήθηκε η αντίληψη για την ψυχική ανθεκτικότητα και την ολική διαχείριση της σχολικής μονάδας;
- ο Αν ναι πώς;
- ο Αν όχι τι άλλο μπορούσε να γίνει;
- ο Σας ικανοποίησε το παρόν διδακτικό σενάριο;
- ο Θα το κρατούσατε αυτούσιο εάν ήσασταν στη θέση του επιμορφωτή; Γιατί;
- ο Αν ναι ποια ήταν τα φωτεινά του σημεία τα οποία θα κρατούσατε και θα αναδεικνύατε;
- ο Αν όχι ποια ήταν τα σκοτεινά του τα οποία θα καταργούσατε και με τι θα τα αντικαθιστούσατε;

3.2. ... Στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του εργαστηρίου

3.2.1. Ο «εν θερμώ» αναστοχασμός των επιμορφούμενων : «τι έγινε, τι δεν έγινε και τι άλλο θα μπορούσε να είχε γίνει»;

Ο αναστοχασμός απαντάει σε γενικές γραμμές, τόσο σε επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής, συναισθηματικής εμπλοκής κι αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων, όσο και σε επίπεδο διδακτικών επιμορφωτικών σεναρίων:

- **Σε επίπεδο γνώσεων :**

Τα διευθυντικά στελέχη φαίνεται ότι βοηθήθηκαν από το πάντρεμα θεωρίας και πράξης που συνδύασε το δεύτερος κύκλος των επιμορφωτικών σεμιναρίων-εργαστηρίων του Προγράμματος, μπόρεσαν να στοχαστούν σε δικές τους εμπειρίες και πρακτικές από τη σχολική τους μονάδα, κατανόησαν την σημασία όρων όπως «Όραμα» και «Στρατηγική» και μπόρεσαν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της διυποκειμενικής ματιάς ως προϋπόθεση για τη γνώση του εαυτού:

«Μου άρεσε το πρακτικό μέρος και με έβαλε στο να σκεφτώ δικές μου συνεδριάσεις και αυτοαξιολογήσεις για το μέλλον».

«Διαπίστωσα ότι όλοι είχαμε ένα όραμα και έχουμε διάθεση να προσφέρουμε στη σχολείο. Εδώ έγινε ένα καλό πάντρεμα της θεωρίας με την πράξη και αυτό προσωπικά με βοήθησε!»

«...με την κουβέντα εδώ διαπίστωσα ότι η Μαρίνα έβγαλε πιθανά έναν συγκεντρωτισμό, χαρακτηριστικό που μου θύμιζε πολύ τον εαυτό μου εν δράσει ...όμως μου θύμιζε τον εαυτό μου και η πρακτική της να ζητήσει την αξιολόγησή της από τους συνεργάτες...το έκανα κι εγώ με τη λήξη της πρώτης τετραετίας της θητείας μου στο προηγούμενό μου σχολείο και κάποιοι ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου ...αυτό με βοήθησε να δω μέσα από τα δικά τους μάτια πώς με είδαν και να μπορέσω έτσι να συντάξω της αίτηση αυτοαξιολόγησής μου προς την υπηρεσία».

«Μου άρεσε το σημερινό «θεωρία και πράξη» μου θύμιζε τον εαυτό μου η περίπτωση της Μαρίνας...βλέπω τη σπουδαιότητα της διατύπωσης ενός οράματος με σαφήνεια ..ταυτόσημα με τη Μαρίνα».

Σε επίπεδο πρακτικής των επιμορφωτικών εργαστηρίων οι διευθυντές έδειξαν ότι κατανόησαν και σε μικροεπίπεδο το «πώς» συγκεκριμένων πρακτικών ενώ παράλληλα φάνηκε να βίωσαν τόσο έντονα κάποιες επιμορφωτικές τεχνικές (παιχνίδι ρόλων-εικαστική απεικόνιση) σε

βαθμό που βγήκαν δύσκολα από τον όποιο ρόλο και αναστοχαστικά προβληματίστηκαν για το λόγο που ενδεχομένως έχασαν από μία άλλη ομάδα, επικαλούμενοι ότι δεν κατανόησαν επ' ακριβώς κάποια οδηγία του παιχνιδιού κατά την εκτέλεσή του (Γερεζάκη, κ.ά, 2011):

«Ερχόμενη σήμερα εδώ, ...σκεφτόμουν «πού πάω;»...όμως τελικά δικαιώθηκε η διαίσθησή μου ...αποφορτίστηκα μου άρεσε πάρα πολύ και διαπίστωσα κι εγώ ότι μου άρεσε το πάντρεμα θεωρίας και πράξης. Δεν σας κρύβω επίσης ότι θα φύγω με την ανάμνηση της αφίσας ... και ως δράση και ως αποτέλεσμα!»

« ... εξαιρετικό το πάντρεμα θεωρία πράξη και οι προσκεκλημένοι ...το μάθημα σήμερα ήταν εξαιρετικό ...μόνο κάποιες φορές δεν καταλάβανα ακριβώς τις οδηγίες...αυτό το είχα και πέρυσι κάποιες στιγμές...για παράδειγμα δεν είχα κατανοήσει ότι θα μας έκριναν απ' έξω αλλιώς θα διατυπώναμε στην ομάδα διαφορετικά το όραμα...

(απάντηση από άλλη εκπαιδευόμενη...)

«φυσικά και δεν έπρεπε να έχεις κατανοήσει για να λειτουργήσεις αυθόρμητα και αυθεντικά!»

- ***Σε επίπεδο στάσεων:***

Τα διευθυντικά στελέχη μέσω της επανασύνδεσής τους με την Ομάδα φαίνεται να νιώθουν ασφάλεια και να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα λειτουργίας του 'ατόμου-εγώ' σε ένα καλό μαθησιακό-επιμορφωτικό κλίμα, ως προϋπόθεση μετασχηματισμού των αρνητικών συναισθηματικών φορτίων σε θετική στάση και παράγοντα άρσης των αναστολών που πιθανά χαρακτηρίζουν τα άτομα (ανασταλτικοί υποκειμενικοί παράγοντες ή παράγοντες πλαισίου) εμποδίζοντας την ενήλικη μάθησή τους (ΥΠΑΙΔΒΜΘ-ΠΙ, 2011). Επιπλέον, μπόρεσαν να αναδείξουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιμορφωτικής διαδικασίας που τους επηρέασαν στη διαμόρφωση της όποιας θετικής στάσης. Πρόκειται για «το βιωματικό της χαρακτήρα, τις εκπλήξεις και τις προοπτικές, την τήρηση των βασικών αρχών της δυναμικής της ομάδας και της συμβουλευτικής, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και το αυθεντικό πλαίσιο» (Κόκοις, 2005, Πολέμη-Τοδούλου, 2010):

«Ήρθα αγχωμένη όμως τελικά όλα τα αρνητικά φορτία μετατράπηκαν σε θετικά. Έχω τώρα ηρεμήσει και θέλω να ευχηθώ για την επόμενη φορά να έρθουμε εδώ με μεγάλο χαμόγελο γιατί πάντα εδώ περνάμε τελικά καλά!»

«Ήταν αυθεντικό το πλαίσιο της μάθησης σε αυτό το εργαστήριο κι έτσι όπως έγινε το μάθημα ζεσταθήκαμε ως ομάδα και τελικά πέρασα καλά!»

«Τα νέα μέλη της ομάδας έχουν ενσωματωθεί διαπιστώνω...αυτό δίνει δύναμη...σήμερα έδεσαν θεωρία και πράξη! Περιμένω τις εξελίξεις που φαίνονται σπουδαίες».

«Εγώ «γιατρέ μου» (απευθύνεται στην ομάδα και υπονοεί την ψυχοθεραπευτική της ιδιότητα) θα πω ότι και φέτος οι συνεδρίες μας συνεχίζονται με επιτυχία! Ενθουσιάστηκα και χαλάρωσα!»

«Συμφωνώ κι εγώ και θέλω να βεβαιώσω ότι θα συνεχίσω με χαμόγελο και όραμα (δακρύζει φανερά ...ανατρέχει σε προσωπική θύμηση)»

«Είμαι για πρώτη φορά φέτος στην ομάδα...ήθελα να έρθω στην ομάδα που συμμετέχει εδώ και καιρό ο άντρας μου και ήταν ενθουσιασμένος...μετά το πρώτο μέρος του εργαστηρίου στο διάλλεμα μπήκα στο γραφείο της συντονίστριας του Προγράμματος και της είπα πως είμαι κατενθουσιασμένη...μέσα από τη θεωρία μπόρεσα να συνδεθώ με την ομάδα μέσα από το χαμόγελο όλων και το σλόγκαν της νικητήριας αφίσας μπορώ να σας πω ότι η μαθησιακή διαδικασία σήμερα με άγγιξε βαθιά!»

- ***Σε επίπεδο δεξιοτήτων:***

Οι Διευθυντές φαίνεται ότι μπόρεσαν μέσω της επιμόρφωσής τους να αναλύσουν και να συνθέσουν καθώς και να συστηματοποιήσουν ξέχωρες γνώσεις σε ένα ενιαίο αντιληπτικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική ηγεσία, για την αυτομόρφωση-αυτογνωσία, καθώς επίσης και για την επίδραση του αυθεντικού πλαισίου-πρόσκληση μελών από την κοινότητα ως εξωτερικοί-ουδέτεροι παρατηρητές για την διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης-εργασίας:

«Όταν ήρθα ήμουν φορτωμένη, όμως τώρα νιώθω ότι ξεφόρτωσα τα αρνητικά φορτία. Συστηματοποίησα μέσα μου τα στοιχεία που εμπλέκονται στην εισαγωγή μιας αλλαγής στο σχολείο. Η παρουσία των νέων μελών στην ομάδα νομίζω ότι λειτούργησε θετικά».

«Για μένα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διαβάσω την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση της διευθύντριας Μαρίνας της περίπτωσης γιατί είδα ότι ακόμη κι αρνητικά πράγματα που της καταλόγισαν στην πραγματικότητα ομολόγησαν ότι αυτά λειτούργησαν θετικά στους ίδιους και την αποδέχτηκαν ...Για το λόγο αυτό νομίζω ότι τώρα δεν θα φοβάμαι τόσο και θα το επιχειρήσω στο σύλλογό μου!»

«...σήμερα μου άρεσε πάρα πολύ ...με έβαλε στη διαδικασία να κάνω κι εγώ την αυτοκριτική μου και με την νικητήρια αφίσα συνειδητοποίησα την αξία του να κάνεις «ευτυχισμένους ανθρώπους» αλλά και

του να νιώθω κι εγώ ευτυχημένη καθώς αυτό από μόνο του είναι εσωτερικό κίνητρο...αισιοδοξία με την οποία ξεπερνάς τα πάντα!»

«Καλύφθηκα!! ήταν σημαντικό όμως και θέλω να το αναφέρω που είδαμε εδώ προσκεκλημένους από την τοπική κοινότητα και είδαμε τους εαυτούς μας και τα έργα μας ποια απήχηση είχαν στα μάτια τους!»

3.2.2 Από την παρατήρηση και το ημερολόγιο του «κριτικού φίλου»

Ακολουθούν οι οπτικές των κριτικών φίλων-εξωτερικών παρατηρητών του Προγράμματος οι οποίες εστιάζουν, τόσο στη διαδικασία διεξαγωγής της επιμόρφωσης, όσο και στη διεργασία του 'ατόμου' και της 'ομάδας' (Κόκκος, 2005, Πολέμη-Τοδούλου, 2010):

- Σε επίπεδο δυναμικής της ομάδας κι ενεργητικής συμμετοχής-μέθοδοι και τεχνικές:

«Στις τετράδες συζητούν καλά. Επιχειρηματολογούν. Στη φάση αυτή οι εμφυχωτές, ενώ οι ομάδες τα γράφουν ήδη σε ένα χαρτί, προσέρχονται με χρωματιστά κάρσον χαρτιά και τους ζητούν να φιλοτεχνήσουν την αφίσα τους. Τους δίνουν διευκρινίσεις (να ανταποκρίνεται η αφίσα τόσο στους γονείς, όσο και στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Τους προκαλούν σε ένα μικρό «ανταγωνισμό». Στην αρχή κάποιοι αντιδρούν, λένε ότι δεν τους ενδιαφέρει, όμως η εμφυχωτρία τους προκαλεί να το κάνουν».

Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένα πρόσωπο που δρα περισσότερο. Επαναφέρει στην τάξη την ομάδα, αν χαλαρώνει ή «ξεστρατίζει» σε άλλη κουβέντα, συντονίζει, υπενθυμίζει το χρόνο. Χρίζεται αυτόματα συντονιστής, χωρίς όμως να σταματά η συνεργασία των μελών. Ο ένας λέει, ο άλλος συμπληρώνει.

«Χάρηκαν σαν μικρά παιδιά τα μέλη της ομάδας που κέρδισε. Επιθυμούν φωτογραφία και ποζάρουν με αυτή και μαζί και με τους κριτές. Κλείνοντας η εμφυχωτρία καλεί για πιο γρήγορη προσέλευση των επιμορφούμενων για να μην υπόκεινται σε τόση πίεση. Προβαίνει σε μια ανασκόπηση του εργαστηρίου θεωρία, πρακτικές και μια γρήγορη άσκηση προσομοίωσης σε πραγματικές συνθήκες».

- Σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιεχομένου-ανταποκρίνεται ή όχι στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους:

«Δουλεύουν δημιουργικά και γρήγορα, με ζωντάνια στο σύνολό τους σχεδόν. Ένα άτομο μόνο δείχνει να έχει κουραστεί από τη διαδικασία. Μπαινοβγαίνει από την αίθουσα, έρχεται στην ομάδα, κοιτάζει, αλλά η συμμετοχή του δεν είναι ενεργή. Πηγαίνει και κοιτάζει και τις άλλες ομάδες».

«Τα έργα εκτίθενται στο φουαγιέ. Μπροστά σε όλους οι κριτές (10 χρόνο μαθητή, γονιό, εκπαιδευτικό) καταγράφουν και βαθμολογούν σε μια κλίμακα ως προς τη μορφή της αφίσας, το περιεχόμενο και τη σαφήνεια. Μαζεύτηκαν οι βαθμοί και φάνηκε η αφίσα – νικητής. Οι συμμετέχοντες θέλουν να ξέρουν από ποιον προέρχεται η κάθε βαθμολογία. Όλοι αποφάνθηκαν ότι τελικά οι πιο σκληροί κριτές είναι οι πιο αυστηροί κριτές».

«Με μία λέξη θα τη χαρακτηρίζα μια «ζόρικη» συνάντηση από το θέμα της πίεσης του χρόνου, ανταποκρίθηκαν καλά αν και φάνηκε να ζητούν πιο χαλαρωτικές συναντήσεις τελικά. Ο συνδυασμός θεωρίας και πράξης κερδίζει τους επιμορφούμενους στο σύνολό τους και φυσικά ζητούν μελέτες περίπτωσης, τεχνικές, πρακτικές ... προφανώς για να τις εφαρμόσουν στις σχολικές τους μονάδες. Κι εδώ έρχεται η δική μου απορία: Άραγε ερχόμενος σε ένα σεμινάριο αρκεί να 'ξεσηκώσεις' τεχνικές και απλά να τις εφαρμόσεις;»

Σύνοψη – Συμπεράσματα

Μέσω της υλοποίησης στην πράξη του εν λόγω του επιμορφωτικού εργαστηρίου ως δείγμα 'μικροδιδασκαλίας', του ευρύτερου επιμορφωτικού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εναλλακτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» μπόρεσε να ισχυροποιηθεί στην πράξη η όποια προβληματική της γράφουσας και συντονίστριας του ως προς την ανάδειξη των βασικών αρχών και της φιλοσοφίας της όποιας προσπάθειας σύζευξης της 'Εκπαίδευσης Ενηλίκων' με την Εκπαιδευτική Ηγεσία, που επιχειρήθηκε σε ευρύτερο και σε ειδικότερο πλαίσιο. Ειδικότερα, το εν λόγω εργαστήριο και οι αναστοχαστικοί διάλογοι των συντελεστών του -εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτήριας-κριτικών φίλων- συνετέλεσε στην από κοινού ανατροφοδότηση και διαμορφωτική αποτίμηση της όποιας προσπάθειας σε επίπεδο στρατηγικού σχεδιασμού, καθώς και στον συνεχή ανασχεδιασμό και στην προσαρμογή του επόμενου επιμορφωτικού εργαστηρίου και των περιεχομένων του ευρύτερου Προγράμματος, βάσει των πραγματικών αναγκών και των ενδιαφερόντων των διευθυντικών στελεχών στο πλαίσιο μιας γνήσια συμμετοχικής-παιδαγωγικής-μετασχηματιστικής ενήλικης εκπαίδευσης. Γεγονός που επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί μέσω της έναρξης μιας πραγματικής έρευνας δράσης δωδεκαμελούς ομάδας συντελεστών του Προγράμματος (επιμορφούμενων διευθυντών, επιμορφωτών, συντονίστριας, κριτικών φίλων, εξωτερικών παρατηρητών και διευκολύντριας ακαδημαϊκού) σχετικά με τη διερεύνηση της βελτίωσης της εν λόγω

επιμορφωτικής προσπάθειας (Κατσαρού-Τσάφος, 2003). Ελπίζουμε τα όποια ερευνητικά αποτελέσματα ότι θα είναι σύντομα στη διάθεση του αναγνωστικού κοινού.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012) Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, τ. 8, ΕΔΕΕΚ. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>.
- Δακιοπούλου, Α., Καλογριδίδη, Σ., Τερεζάκη, Χ. (2012). Ο Αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Στο: ΕΕΕΕ, *Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου, 27-29 Απριλίου. Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, 222, 251-252, 275-288.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία - Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κ.Αν.Ε.Π.Γ.Σ.Ε.Ε (2008). Ανάπτυξη και λειτουργία προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από τη ΓΣΕΕ *Πρακτικά Ημερίδας συνάντησης εκπροσώπων κοινωνικών εταιρών και εθνικών φορέων της Δια Βίου Εκπαίδευσης 24/11/2008*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων –Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: ΕΑΠ. τ.Β.
- Μπαγάκης (2007) *Ένα Σχολείο Μαθαίνει - Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Capre Vitam-Leadership for learning*. Αθήνα: ΛΙΒΑΝΗ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία-Ο Δρόμος της Διάρκους Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α.,(1998).*Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική* Αθήνα. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Μουλαδούδης, Γ., (2003) *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση –Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18: 23-35.
- Τερεζάκη, Χ. (2008) *Η Πολιτισμική αγωγή στην καθημερινή διδακτική πράξη*. Αθήνα.
- Τερεζάκη, Χ. (2010), Για μια δημιουργική και συνεκτική μαθησιακή κοινότητα. ΕΔΕΕΚ: Μια πρόταση για τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών και πολιτιστικών εμφυχωτών. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε *e-Διάσταση*, 1, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=6>.
- Τερεζάκη, Χ., & Συνεργάτες (2011). Πρόγραμμα 'ΕΣΤΙΑ σε ΔΡΑΣΗ': Μια κοινότητα μάθησης, πρακτικής και μετασχηματισμού στην Κρήτη. *Πρακτικά 9^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα ΕΕΕΕ και στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*. Σε *e-Διάσταση*, 4, <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?cat=20>.
- Τερεζάκη, Χ., (2012) *Η εφαρμογή του Project ως ενεργητική διδακτική πρόταση στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών/Σπουδές στην Εκπαίδευση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τερεζάκη, Χ, Ανδρεάδου, Χ (2012) «Πρόγραμμα Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας 'Συμμετέχω-Είμαι Ενεργός/ή'». Χανιά: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης (ΕΔΕΕ.Κ).
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ., κ.ά (2013). *Πρόγραμμα Συμμετοχικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας 'ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η' – Διδακτικά Σενάρια για την Επιμόρφωση των Διευθυντικών Στελεχών και της Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως Μελών Συλλόγου Διδασκόντων*. Χανιά: ΕΔΕΕΚ.
- Τερεζάκη, Χ. & Μπουντρογιάννη, Χ. κ.ά (2013). *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Άνθρωπος – Πολιτισμός –Περιβάλλον, μια Αειφόρος Σχέση Ζωής»*, Project 'infoIL', Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά.
- ΥΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΑΕ, (1995, 2000), *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2013). Βελτιώνοντας τη σχολική Ηγεσία: η παράμετρος της κοινωνικής δικαιοσύνης στο: Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλινοστούτων

μαθητών, Δράση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, *Εκπαιδευτική Ηγεσία για Κοινωνική Δικαιοσύνη*, 15 & 18 Φεβρουαρίου 2013, Ξενοδοχείο Τιτάνια, Αθήνα.

ΥΠΑΙΔΒΜΘ-ΠΙ (2011), *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών*, <http://www.epimorfosi.edu.gr/> Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Brookfield, S., (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.

Courau, S. (2000). *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cruickshank, D. R. & Applegate, J. H. (1981). "Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth", *Educational Leadership*, April 1981: 553-554.

De Lawter, K. & Sosin, A. (2000). "A Self-study in Teacher Education: Collective Reflection as Negotiated Meaning", Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, April 25, 2000.

Dewey, J.(1933). *How we think: A Restatement of Reflective Teaching to the Educative Progress*. Chicago: Henry Regnery.

Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey- Bass.

Groon, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3): 317-338.

Henderson, M., & Milstein, M.M. (2003) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Martin, I. (1993). Community Education: Towards a Theoretical Analysis. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds). *Adult Learners, Education and Training*. London: Open University Press / Routledge.

Martin, I. (1999). Lifelong Learning for Democracy: Stretching the Discourse of Citizenship', *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 5 (2): 89-103.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Mezirow, J (1998). "On Critical Reflection", *Adult Education Quarterly*, 48 (3): 185-198.

Merrifield, J. (2002). *Learning Citizenship*. Brighton: Institute of Development Studies.

Owens, R. (2001). *Organizational Behavior in Education*, Allyn & Bacon A Pearson Education Company. P.C.P, 1998.

- Papageorgiou, I., (2007). *Becoming a Social Actor: The Socio-Political Significance of Adult Education Classes*. Proceedings of the International Sociological Association Conference “New Directions in Sociology of Adult Education in/for the 21st Century, Cyprus College, Cyprus, 25-27 May 2007, 185-200.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Practitioners Think in Action*, New York, NY Basic Books.
- Sergiovanni, T.J., (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). “Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing”, *Teachers College Record*, 104 (7), October 2002, 1393-1421.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 283.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Belenky, M., & Stanton., A. (2006). Ανισότητα ανάπτυξη και Σχεσιακή γνώση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr W., - Kemmis S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Έκδ. Κώδικας.
- Cranton, P. (2006). Ατομικές διαφορές και μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 211-232.
- Christakis, A. N., & Fowler, H. J., (2009). *Συνδεδεμένοι* Αθήνα: ΚΑΤΟΠΤΡΟ.
- Courau, S. (2000). *Ta Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Frey, K. (1986, 1998). *Η Μέθοδος Project*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., (2002), *Ο Νέος Ηγέτης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2009). Μαθαίνοντας τι σημαίνει να είμαι άτομο στην κοινωνία. Στο K. Illeris (Επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 38-54.

- Kasl, E. & Elias, D. (2006). Δημιουργώντας νέες νοητικές συνήθειες σε μικρές ομάδες Στο Mezirow και συνεργάτες *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 257-280.
- Mac Beath, J. et. al, (2005 a). «*Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς Άλλαξαν όλα*» Αθήνα: Μεταίχμιο
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Mezirow, J. et. al. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noye, D., & Piveteau, J. (2002). *Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wenger, E. (2009). Μια κοινωνική θεωρία μάθησης. Στο Κ. Περης (Επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 281-293.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

www.cretaadulteduc.gr

<http://activeleadership.weebly.com/>

www.kanepgsee.gr

www.iep.gr

www.pr.melina.gr