

## Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών

*Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου & Χριστιάνα Μαρμαρά*

---

### Περίληψη

Το κεφάλαιο εστιάζει στο ζήτημα της επιτυχούς δικτύωσης σχολικών μονάδων ως μέσο αλλαγής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το ενδιαφέρον του κειμένου έγκειται στο γεγονός ότι δεν περιορίζεται απλά στο θεωρητικό υπόβαθρο της δικτύωσης, το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «δίκτυο», και τους διευκολυντικούς και ανασταλτικούς παράγοντες της επιτυχημένης δικτύωσης, επιπρόσθετα εξετάζει την αξιοποίηση των πρακτικών δικτύωσης σχολείων με σκοπό την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Θεωρητική παραδοχή του κειμένου αποτελεί η πεποίθηση ότι η σύνδεση θεωρίας και πράξης διαμορφώνει πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της παρεχομένης εκπαίδευσης που παρέχει το ελληνικό δημόσιο σχολείο προς όφελος αλλοδαπών, παλιννοστούντων και γηγενών μαθητών

Λέξεις κλειδιά: δικτύωση, συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, σχολική βελτίωση

### Abstract

This chapter focuses on successful school networking as a mean of school change. However, its major contribution to the field is the fact that it does not only reports on literature review of networking, which includes, among others, the conceptual definition of the term "network ", the facilitators and inhibitors of successful networking. It also concentrates on how networking practices may help to encourage teachers' and principals' continuing professional development. The theoretical assumption of the text is that the connection between theory and practice shapes practices of action and collaborative research aiming at improving the quality of the education provided by the Greek educational system for the benefit of foreigner, repatriated and native students.

Key words: Networks, continuing professional development of teachers, school improvement

### Εισαγωγή

Τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο διαμόρφωσαν μια νέα πραγματικότητα για το ελληνικό σχολείο, αφού η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Η διαφορετική αυτή πραγματικότητα συνεκδοχικά όρισε νέες απαιτήσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, η καθημερινότητα του σχολείου δεν μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη όχι μόνο από τις πολιτισμικές αλλά και από τις αλληπάλληλες αλλαγές σε επιστημονικό και οικονομικό επίπεδο.

Η νέα τάξη πραγμάτων απαιτεί εκπαιδευτικές πρακτικές ρηξικέλευθες, καινοτόμες, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο κυρίως κεντρικού εμπνευστή της διδακτικής διαδικασίας. Ο κύκλος της διδακτικής διαδικασίας ολοκληρώνεται, όταν μάθει στους μαθητές του πώς να μαθαίνουν, τους προετοιμάσει γνωστικά και ψυχοσυναισθηματικά, ώστε να αναλάβουν τις ευθύνες τους και να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο μέσα στην πλουραλιστική, πολυπολιτισμική και άκρως τεχνοκρατική κοινωνία (Ξωχέλλης 2002).

Αρωγός στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού αναμένεται να είναι η επαγγελματική του ανάπτυξη, και ειδικότερα η επιμόρφωση, η οποία του δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις, αφενός στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής και αφετέρου στην ειδικότητά του, ανανεώνοντας έτσι διαρκώς τον γνωστικό του εξοπλισμό και αναπτύσσοντας τις ικανότητές του (Χατζηπαναγιώτου 2001). Η επιμόρφωση, όταν βέβαια πραγματοποιηθεί κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις -π.χ. ενεργοποίηση των βασικών αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, θεσμική και οργανωτική ευελιξία-, διασφαλίζει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων ή μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να μετριάξεται η αντίστασή τους στις επιχειρούμενες αλλαγές (Μαυρογιώργος 1999).

Στην χώρα μας, μέχρι πρότινος τουλάχιστον, οι περισσότερες επιμορφωτικές δραστηριότητες ήταν συμβατικές, σεμιναριακού τύπου, ελάχιστα ευέλικτες και ο σχεδιασμός τους δεν ακολουθούσε τις βασικές αρχές κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, όπως υποστηρίζουν οι Παπαδάκης και Φραγκούλης (2005), ανεξάρτητα από την εμπειρία και την ειδικότητά τους, αναγνωρίζουν πλέον τις αδυναμίες των συμβατικών διά ζώσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιθυμούν την αξιοποίηση νέων μεθόδων εκπαίδευσης για την επιμόρφωσή τους, όπως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), είναι μια απόλυτα ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης, η οποία παρέχει ποικιλόμορφες δυνατότητες και στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, συγκριτικά με τα συμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης. Τη φιλοσοφία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, αναγνωρίζει εύκολα ο μελετητής στη δικτύωση (networking), στη χρήση δηλαδή των δικτύων ως μέσου για την ανάπτυξη και διάδοση γνώσης και ιδεών, προώθησης καινοτομιών και ενίσχυσης συνεργασιών.

Ο όρος «δικτύωση» εμπεριέχει μια τάση προσδιορισμού και εκσυγχρονισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνη με τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής την οποία διανύουμε. Οι πολιτικές και εθνικές πρωτοβουλίες των κυβερνήσεων -και όχι μόνο- σε όλον τον κόσμο κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ενισχύουν την προώθηση μιας πληθώρας

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων δικτύωσης και συνεργασίας για τα σχολεία, τις τοπικές αρχές, τους ερευνητές και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, παρόλο που η θεωρία της δικτύωσης βρίσκεται ακόμα σε εμβρυακό επίπεδο (Veugelers & O'Hair 2005).

Η δικτύωση μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, ερευνητών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αλλά και των φορέων διαμόρφωσης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής προσφέρει έναν καινοτόμο και ευέλικτο επαγγελματικό χώρο δημόσιας ασύγχρονης συζήτησης, για τη δημιουργία ενός αισθήματος δέσμευσης σχετικά με την αλλαγή και την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα παγκοσμίως. Πολλά ερευνητικά προγράμματα βασίζονται στην έννοια των πρακτικών δικτύωσης και στο πώς τα δίκτυα σχολείων, εκπαιδευτικών και διευθυντών, ερευνητών και πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι σε θέση να αποτελέσουν δίκτυα μάθησης για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης των μάχιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών, καθώς επίσης και για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, προϋποθέσεις που διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Elliott 2005).

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» αξιοποιεί τις πρακτικές δικτύωσης και επιδιώκει, μέσα από την επιμόρφωση/ ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση/ ενεργοποίηση των συνεργαζόμενων σχολείων, να βοηθήσει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές να μορφωθούν ισότιμα με τους γηγενείς, καθώς και να βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει το ελληνικό δημόσιο σχολείο προς όφελος όλων των μαθητών.

### **Τι εννοούμε με τον όρο «δίκτυο»**

Αν και ο όρος «δίκτυο» χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση για ομάδες σχολείων που συνεργάζονται μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα, ως δίκτυο, για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου, ορίζεται η ομάδα των σχολικών οργανισμών που συμπράττουν για έναν κοινό σκοπό (Lieberman & McLaughlin 1992, Lowndes & Skelcher 1998, Mullen & Kochen 2000). Ο σκοπός αυτός είναι συγκεκριμένος και ουσιαστικός για τα σχολεία ως αυθύπαρκτες οντότητες αλλά και προς όφελος του δικτύου στο σύνολό του (Connolly & James 2006). Το δίκτυο αποδέχεται την εξωτερική υποστήριξη αλλά και τις εσωτερικές προσδοκίες των εμπλεκόμενων, όμως όσον αφορά στη λογοδοσία επικρατεί άρρηκτη ισορροπία μεταξύ των δύο (Fullan 2000).

Τα μέλη του δικτύου είναι ισότιμοι εταίροι (Bennett & Anderson 2002) και ο ρόλος των ηγετών στο πλαίσιο του δικτύου μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ρευστού» χαρακτήρα (Mullen & Kochen 2000), αν και κάποιος βασικός καθοδηγητής/σύμβουλος μπορεί κάποιες φορές να ενισχύουν τον έλεγχο για την επιτυχία του δικτύου. Εξωτερικές διευκολύνσεις είναι δυνατό να ωφελήσουν το δίκτυο, αλλά ο εξωτερικός έλεγχος δεν μπορεί να αποτελεί μόνιμο μέρος της λειτουργικής δομής του (Lieberman & McLaughlin 1992), καθώς μπορεί να αναστείλει την εύθραυστη φύση του, να προσθέσει επιπλέον επιβαρύνσεις στην ήδη βεβαρημένη γραφειοκρατία, να εμποδίσει το αίσθημα δέσμευσης και συνεργασίας των εσωτερικά εμπλεκόμενων μερών και τελικά να προκαλέσει αδράνεια ή στασιμότητα (Huxman & Vangen 2000). Εσωτερικός έλεγχος μέσω οικονομικής εξουσίας ή εσωτερικής κυριαρχίας από εσωτερικά εμπλεκόμενες ισχυρές ηγετικές προσωπικότητες ή από ομάδες

ατόμων εντός του δικτύου αποθαρρύνεται, γιατί θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας (Busher & Hodgkinson 1996) στη φυσική ανάπτυξη και τη φύση του δικτύου (Mullen & Kochen 2000).

Πολλές λειτουργίες των δικτύων καταγράφονται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία από πληθώρα ερευνητών που έχουν διεξαγάγει έρευνες σε διαφορετικά τοπικά εκπαιδευτικά συγκείμενα (Dalin & Rust 1983, Hargreaves & Fullan 1992, Lieberman & McLaughlin 1992). Ωστόσο, είναι δύσκολο να δοθεί ένας ολοκληρωμένος και κατάλληλος ορισμός για τα δίκτυα, δεδομένου του εύρους των σκοπών για τους οποίους έχουν μορφοποιηθεί. Οι Darling-Hammond & McLaughlin (1995) υπογράμμισαν τη σημασία των δικτύων ως ενός ισχυρού εργαλείου στη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι τα δίκτυα παρέχουν «κριτικούς φίλους» τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται, για να είναι σε θέση να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους και τις εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη νέων καλών πρακτικών στις τάξεις τους. Επίσης, η Ann Lieberman (1996) αναφέρει ότι τα δίκτυα γίνονται δημοφιλή, εν μέρει, γιατί ενθαρρύνουν και φαίνεται να υποστηρίζουν πολλές από τις βασικές ιδέες που οι μεταρρυθμιστές και οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρουν ότι χρειάζονται για να επιτευχθεί η αλλαγή, και κατ' επέκταση η βελτίωση σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική μονάδα.

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα δίκτυα που επιχείρησαν οι Veugelers & O'Hair (2005) καταδεικνύει ότι, ενώ τα δίκτυα ενδέχεται να προκύψουν από τις άτυπες επαφές και σχέσεις των ατόμων, οι συμπράξεις και συνεργασίες των οργανισμών απαιτούν μια κάποιου είδους επίσημη δομή. Συγκεκριμένα, παρατίθεται ο ορισμός του Clark, έτσι όπως αρχικά προτάθηκε από τους Alter & Hage (1993: 46). *«Τα δίκτυα αποτελούν βασική κοινωνική μορφή που επιτρέπει αλληλεπιδράσεις ανταλλαγών γνώσης και εμπειριών μεταξύ οργανισμών, συντονισμένη δράση και κοινό έργο. Τα δίκτυα είναι απεριόριστες ή περιορισμένες συμπράξεις οργανισμών που, εξ ορισμού, δεν είναι μη ιεραρχημένες και νομικά αυτόνομες μονάδες. Η δικτύωση είναι η «τέχνη» της δημιουργίας και/ή διατήρηση μιας ομάδας οργανισμών για σκοπούς ανταλλαγής, δράσης και παραγωγής μεταξύ των οργανισμών-μελών του δικτύου».* (Clark 1996: 142).

Τα δίκτυα επιταχύνουν τη διαδικασία της αλλαγής και την προώθηση της μάθησης με την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος -κοινότητας- που ευνοεί καινοτομίες, νέες ιδέες, καθώς και την υποστηρικτική διαδικασία της ανατροφοδότησης, με σκοπό τη δημιουργία μακροπρόθεσμης ικανότητας για βελτίωση. Μάθηση μέσω δικτύου, όπως στην περίπτωση των σχολικών δικτύων, σημαίνει ικανότητα να μαθαίνει το ένα σχολείο από το άλλο μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης, να αναλύει τις πρακτικές του στρατηγικού εταίρου και να αναπτύσσει διάφορες κοινές πρωτοβουλίες που σταδιακά ενδυναμώνουν την αρχική έννοια της κοινότητας. Ωστόσο, μια ομάδα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων αποδείχτηκε ότι επηρεάζει τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των δικτύων ως κοινοτήτων μάθησης.

Ζωτικής σημασίας για τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης είναι να έχουν βοήθεια με τη μορφή υποστήριξης από εξωτερικούς φορείς, καθώς επίσης και συνεργασία και με άλλους φορείς, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που ανήκουν και ενεργοποιούνται στη συγκεκριμένη κοινότητα μάθησης. Σύμφωνα με τους Anderson & Togneri (2003), οι εκπαιδευτικές περιφέρειες θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ουσιαστικό

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

ρόλο στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου, το οποίο θα βοηθήσει τα δίκτυα σχολείων να οδηγηθούν στην επιτυχία, δημιουργώντας ένα θετικό προς την αλλαγή κλίμα και αναζητώντας ασφαλείς λύσεις για τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και τα συναφή εκπαιδευτικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, οι περιφέρειες μπορούν να διευκολύνουν τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου τους (Saunders 1990), να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να χρησιμοποιούν τα δεδομένα αποτελεσματικά (Dudley 2000, Anderson & Togneri 2003) και να παίξουν τον ρόλο του κριτικού φίλου, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που βοηθούν τα σχολεία να μαθαίνουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τις επιτυχημένες πρακτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, καθώς και την αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Doherty et al. 2001, Bambino 2002, Μπαγάκης 2005, Angelides & Giggs 2007). Επίσης, οι σύμβουλοι, τοπικοί και περιφερειακοί, μπορούν να υποστηρίξουν τα δίκτυα με προτάσεις αξιόπιστες και αποτελεσματικές, παρέχοντας στήριξη τόσο με την προσωπική τους δράση όσο και με την εμπλοκή εξωτερικών - εκπαιδευτικών και μη- φορέων.

Πολλά σχολεία, στο πλαίσιο ενός δικτύου έχουν δημιουργήσει συμπράξεις συνεργασίας με τον σύλλογο γονέων, την τοπική κοινότητα, οργανώσεις και φορείς παροχής υπηρεσιών κοινωνικής, οικονομικής και ψυχολογικής στήριξης, καθώς και διάφορα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία, όντας ενεργές και ζωντανές κοινότητες μάθησης, προσπαθούν να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας να αυξήσουν την κατανόηση και εφαρμογή των πρακτικών μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δίνουν ευκαιρίες για προβληματισμό και αναστοχασμό σχετικά με αυτές τις πρακτικές (Burgess & Addison 2007). Επίσης, επιδιώκουν να επεκτείνουν τον ρόλο και τις ευθύνες τους και κυρίως να διαχειριστούν τον χρόνο τους αποτελεσματικά (Surgne 2004). Ειδικά οι συμπράξεις συνεργασίας με εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρουν πρόσθετες ευκαιρίες για τη βελτίωση της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θεμελιώνοντας τη λίθο της διά βίου μάθησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Day 1998, Himel et al. 2000, Surgne 2004, Χατζηπαναγιώτου 2006) και το θεμέλιο για μια συνεχή, συστηματική και σταθερή αξιολόγηση (Callahan & Martin 2007).

Τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης λειτουργούν μέσα από τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και το αμοιβαίο συμφέρον και ενδιαφέρον. Οι κοινοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της αλληλοβοήθειας και, ενδεχομένως, για την ανάπτυξη και διάδοση νέας γνώσης σε μια εποχή ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης, η εξειδίκευση των δικτύων μπορεί να θεωρηθεί ως ο μόνος τρόπος για να επιβιώσουν και να επιτύχουν οι σχολικοί οργανισμοί (Kilpatrick et al. 2003). Η συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών σε εξειδίκευση δικτύων θεωρείται ζωτικής σημασίας, γιατί δεν είναι δυνατόν για ένα άτομο ή μια σχολική μονάδα να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής και να αντιμετωπίσει με επιτυχία όλες τις προκλήσεις, χωρίς να αξιοποιεί και να αποδέχεται τη συνεισφορά, τη γνώση και τις εμπειρίες των άλλων (Schrage 1990). Γι' αυτό, το να ανήκει κάποιος σε ένα δίκτυο είναι ένας καλός τρόπος για να ελέγξει τις γνώσεις του, να επιβεβαιώσει την επαγγελματική του εμπειρία, να μπει στη διαδικασία ενός συνεχούς μαθήματος καλής επαγγελματικής συμπεριφοράς και ανατροφοδότησης σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και



αξιών -διάσταση που λείπει από την καθημερινή ατζέντα όχι μόνο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αλλά και ερευνητών και φορέων διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (Χατζηπαναγιώτου 2006).

### **Χαρακτηριστικά των επιτυχημένων δικτύων**

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Little & Veugelers 2005, Pawson 2006, Woods et al. 2006), είναι πρόδηλο ότι τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων δικτύων εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: αφενός ο,τιδήποτε χρειάζονται τα δίκτυα από πρακτικής πλευράς για να λειτουργήσουν με επιτυχία -ουσιαστικά πρόκειται για τις προϋποθέσεις της επιτυχημένης δικτύωσης- και αφετέρου ο,τιδήποτε προσφέρουν τα δίκτυα στους συμμετέχοντες, προκειμένου να θεωρηθούν επιτυχημένα -επομένως, πρόκειται για τα οφέλη της επιτυχημένης δικτύωσης.

### **Προϋποθέσεις επιτυχημένης δικτύωσης & οφέλη επιτυχίας**

Αυτό που προτείνεται στη βιβλιογραφία έτσι ώστε τα δίκτυα να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους (Lieberman & McLaughlin 1992, Veugelers & Zijlstra 1998, Mullen & Kochen 2000, Glatter 2003, Little & Veugelers 2005, Stoll et al. 2006), είναι μια ομάδα βασικών στοιχείων συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων των σαφών στόχων, της εμπιστοσύνης, του επαρκούς χρόνου για δικτύωση, των οργανωτικών δομών, καθώς και του ξεκάθਾਰου κύκλου ζωής του δικτύου. Στα πρόσθετα στοιχεία, τα οποία παρέχουν «γόνιμο έδαφος» για επιτυχημένη δικτύωση, περιλαμβάνονται η ποιότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο παράλληλα με τη σταθερότητα και τις ικανότητες του προσωπικού, η παροχή κινήτρων, καθώς και η ποιότητα της ηγεσίας. Πολλά από αυτά τα στοιχεία είναι δυνατό να υπάρχουν κυμαινόμενα από το ελάχιστο όριο ύπαρξης μέχρι τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Little & Veugelers 2005) με το φάσμα ύπαρξής τους να έχει από μόνο του επιπτώσεις στην ποιότητα και την επιτυχία του δικτύου.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειωθεί ότι οποιαδήποτε ανάγνωση ερευνητικών πορισμάτων σχετικά με τις προϋποθέσεις επιτυχημένης δικτύωσης θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, καθώς δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι συγκεκριμένες προϋποθέσεις διασφαλίζουν επιτυχία σε σχέση με συγκεκριμένα οφέλη. Ο Pawson (2006) υπογραμμίζει το γεγονός ότι η εφαρμογή ενός συνόλου συγκεκριμένων προϋποθέσεων δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει με επιτυχία σε όλες τις περιπτώσεις και υποστηρίζει τη σημασία της ερευνητικής εξέτασης όλων των προϋποθέσεων που είναι δυνατό να εξηγήσουν πώς οι διάφορες παρεμβάσεις λειτουργούν ή όχι. Επιπλέον, η Lieberman (1996) συνιστά να διατηρείται υπό συνεχή αναθεώρηση ο,τιδήποτε αποδεικνύεται επιτυχημένο, σε μια συνεχή αξιολόγηση κάθε νέας πρωτοβουλίας.

Τα οφέλη της επιτυχημένης δικτύωσης είναι ποικίλα, με κυριότερα την επίλυση κοινών προβλημάτων, την επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το κοινό όφελος και την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων. Περισσότερο, όμως, από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, τα συμμετέχοντα σχολεία, τους ερευνητές, τους εξωτερικούς φορείς και το ίδιο το δίκτυο, τα οφέλη της επιτυχημένης δικτύωσης είναι θέμα το οποίο απασχολεί τη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, διότι προωθείται σε τοπικό, εθνικό

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

και διεθνές επίπεδο η δυνατότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, έρευνας και ανάπτυξης με πολύ χαμηλό κόστος.

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της δικτύωσης παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 1**  
**Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της δικτύωσης**

<i><b>Πλεονεκτήματα</b></i>	<i><b>Μειονεκτήματα</b></i>
Κοινά ζητήματα/στόχοι	Έλλειψη κοινού στόχου/δέσμευσης ή/και συμμετοχικότητας
Επαγγελματική ανάπτυξη/υποστήριξη	Διαφορετικές/αντικρουόμενες προτεραιότητες
Βελτίωση ηγεσίας	Εξουσία/διαμάχες εξουσίας
Πρακτικές αυτοκριτικής/ αναστοχασμού	Δυσκολίες διαπραγμάτευσης κοινών στόχων
Κατανομή πόρων	Δυσκολίες διαχείρισης λογοδοσίας
Συναδελφικότητα	Έλλειψη χρηματοδότησης
Νομιμότητα	Περιορισμοί χρόνου
Ενδυνάμωση	Επέκταση και αναθεώρηση στόχων
Συνέργεια/συνεργασία	Άλλες ατζέντες
Βελτιωμένες παροχές	Αστάθεια
Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	Λειτουργικές δυσκολίες
	Λογοδοσία versus αυτονομία

### **Ανασταλτικοί παράγοντες στην αποτελεσματική δικτύωση**

Έχοντας ήδη αναφερθεί στις λειτουργικές προϋποθέσεις για επιτυχή δικτύωση, θα μπορούσε κανείς δικαιολογημένα να υποθέσει ότι ένα δίκτυο δε θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά, εάν κάποια από αυτές τις προϋποθέσεις δεν ήταν υπαρκτή ή εφικτή. Η υπόθεση αυτή ισχύει, ειδικά για την παράμετρο της συνέργειας. Οι Huxman & Vangen (2000) υποστηρίζουν ότι οι ομάδες συνεργασίας αποφασίζουν να συνεργαστούν για να έχουν το σοβαρότατο πλεονέκτημα της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, αναφέροντας παράλληλα ότι δεν είναι δυνατή η επίτευξη αποτελεσμάτων από ατομική, μεμονωμένη προσπάθεια. Κυριότερο πλεονέκτημα της συνεργατικής εργασίας και

προσπάθειας έναντι της ατομικής είναι ο πλουραλισμός και η πληθώρα απόψεων, γνώσεων, ιδεών και πόρων.

Ωστόσο, αυτή η πολυμορφία μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις στον εσωτερικό πυρήνα των μελών της ομάδας, κατάσταση η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά προβλήματα στην επικοινωνία, σε διαφωνίες ως προς τις διαρθρωτικές λειτουργίες του δικτύου αλλά και σε προσωπικές δυσκολίες των εμπλεκόμενων (Townshley & Armstrong 1998). Αν και οι συγκρούσεις είναι δυνατό να οδηγήσουν σε νέες προκλήσεις και να δημιουργηθούν θετικές ευκαιρίες για νέες ιδέες, είναι επίσης δυνατό να γίνουν καταστροφικές, ειδικά όταν φτάνουν στο σημείο όπου η δυσπιστία και η καχυποψία αναπτύσσονται και κλιμακώνονται στον μέγιστο βαθμό (Bowditch & Buono 1997).

Επιπρόσθετα, οι συνεργασίες είναι συχνά δυνατό να μην τύχουν σωστής και κατάλληλης διαχείρισης από τα εμπλεκόμενα μέρη, με συνέπεια τα αποτελέσματα της συνεργασίας να είναι συχνά λιγότερο χρήσιμα από το αναμενόμενο, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει σε αυτό που οι Huxman & Vangen (2000: 772) ονόμασαν «συλλογική αδράνεια» (collaborative inertia). Καταληκτικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτές τις καταστάσεις περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τις λειτουργικές δυσκολίες και τις δυσκολίες διαπραγμάτευσης των κοινών στόχων, τη διαχείριση της ισορροπίας μεταξύ των μελών, καθώς και την ενδεχόμενη διαχείριση της λογοδοσίας (Huxman & Vangen 2000). Τυχόν ασάφειες, η πολυπλοκότητα, καθώς και η δυναμική των μελών που συμμετέχουν στο δίκτυο μπορούν επίσης να επηρεάσουν αρνητικά την επιτυχημένη δικτύωση.

### **Συνύπαρξη και διαφορετικότητα στα δίκτυα**

Εκτός από τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που εμφανίζονται στη λειτουργία των δικτύων, αξίζει να γίνει μια επιμέρους αναφορά στη συνύπαρξη και διαφορετικότητα των ατόμων που τα απαρτίζουν, καθώς εύλογα ερωτήματα γεννιούνται. Τι γίνεται αλήθεια με τη διαφορετικότητα των ατόμων και των επαγγελματικών τους στάσεων και συμπεριφορών; Πόση διαφορετικότητα μπορεί να συνυπάρξει στον κοινό χώρο ενεργοποίησης των μελών;

Από έρευνες των τελευταίων δεκαετιών (Lieberman 1996) σε δίκτυα συνεργασίας, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που ανακύπτει από τη διαφορετικότητα των μελών συνδέεται με το βαθμό συμμετοχής και ενεργοποίησης κάθε μέλους. Έχει παρατηρηθεί ότι στις συναντήσεις των μελών των δικτύων το 20% των μελών συνεχώς τροφοδοτεί την ομάδα με ιδέες και πρακτικές, ενώ το 34% σταθερά αποκομίζει γνώσεις και εμπειρίες. Το υπόλοιπο 46%, ανάλογα με την περίπτωση και τη θεματική της συνάντησης, άλλοτε δίνει και άλλοτε παίρνει ιδέες και πρακτικές (Χατζηπαναγιώτου 2006).

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που εμφανίζεται είναι ο βαθμός ομογενοποίησης των μελών, καθώς, επίσης, και ο χρόνος που χρειάζεται το κάθε μέλος για να ενταχθεί στην ομάδα. Οι οργανισμοί, όπως και οι άνθρωποι, διαφέρουν. Το ίδιο και η ικανότητα προσαρμογής του καθενός. Ιδιαίτερα σημαντικό προβάλλει και το ερώτημα της αποδοχής και ενσωμάτωσης νέων μελών, των οποίων ο χρόνος προσαρμογής αλλά και αποδοχής από τα παλαιότερα μέλη συχνά ποικίλλει. Τέλος, το ζήτημα του συντονισμού του κάθε δικτύου είναι προφανώς ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή από αυτό εξαρτάται η μακροβιότητα και η αποτελεσματικότητα κάθε ομάδας (Χατζηπαναγιώτου 2006).



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

Η ανάπτυξη και διατήρηση δικτύων έρευνας και συνεργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, για χώρες όπως η Ελλάδα, επειδή τα δίκτυα θεμελιώνουν δημοκρατικές δομές στην εκπαίδευση ενδυναμώνοντας την προσωπικότητα κάθε συμμετέχοντα, εκπαιδευτικού ή ερευνητή (Χατζηπαναγιώτου 2006). Επιπλέον, τα δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, εάν δοθεί η δυνατότητα στα μέλη τους να παρακολουθούν ενεργά, να ανταποκρίνονται στις ανακύπτουσες ανάγκες και να συν-διευθύνουν, από κοινού με τα στελέχη της εκπαίδευσης, τις εξελίξεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Εάν δεν μπορούμε να φτάσουμε στην τελειότητα, ας προσπαθήσουμε να φτάσουμε στην αριστεία: τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη μετάβαση από τις συμβατικές στις πιο αυθεντικές, πιο ανθρώπινες και πιο δημοκρατικές πρακτικές μέσα από τα δίκτυα κοινοτήτων μάθησης...

### Βιβλιογραφία

- Anderson, S.E. & Togneri, W. (2003). *School district approaches to professional community building: Intentions, inventions, and tensions*. Paper presented at the annual conference of the international congress for school effectiveness and improvement. Sydney, Australia, January.
- Angelides, P. & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development*, 11 (1), 59-75.
- Alter, C. & Hage, J. (1993). *Organizations working together*. Newbury Park: Sage.
- Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59 (6), 25-27.
- Bennett, N. & Anderson, L. (2005). School-LEA partnerships: recipe for success, or chimera? *Journal of Educational Change*, 6 (1), 29-50.
- Bowditch, J.L. & Buono, A.F. (1997). *A primer on organizational behavior*. New York: JohnWiley & Sons.
- Burgess, L. & Addison, N. (2007) Conditions for learning: partnerships for engaging secondary pupils with contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (2), 185-198.
- Busher, H. & Hodgkinson, K. (1996). Co-operation and tension between autonomous schools: a study of inter-school networking. *Educational Review*, 48 (1), 55-64.
- Callahan, J. & Martin, D. (2007). The spectrum of school-university partnerships: a typology of organizational learning systems. *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 136-145.
- Clark, D. (1996). *Schools as learning communities*. London: Cassell.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Connolly, M. & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: a resource dependency and institutional framework. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (1), 69-87.
- Dalin, P. & Rust, V.D. (1983/1987). *Can schools learn?* Berkshire, England: The NRER-Nelson Publishing Company, Ltd.
- Darling-Hammond, L. & Mc Laughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. New York: National center for restructuring education, schools, and teaching.

- Day, C. (1998). Re-thinking school-university partnerships: a Swedish case study. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 807-819.
- Doherty, J., MacBeath, J., Jardine, S., Smith, I. & McCall, J. (2001). Do schools need critical friends? In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Dudley, P. (2000). Primary schools and pupil data. In G. Southworth & C. Conner (Eds.), *Supporting improving primary schools: the role of heads and LEAs in raising standards*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 2 (1), 5-28.
- Glatter, R. (2003). Collaboration, collaboration, collaboration: the origins and implications of a policy. *Management in Education*, 17 (5), 16-20.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης
- Himel, M.T., Hall, M.L., Henderson, V. & Floyd, R. (2000). A unique partnership: year 1 as a professional development school in an urban environment. *Teaching and Change*, 8 (1), 65-75.
- Huxman, C. & Vangen, S. (2000). Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration, *Human Relations*, 53 (6), 771-806.
- Kilpatrick, S., Barret, M. & Jones, T. (2003). *Defining learning communities*. AARE (Australian Association for Research in Education) Conference. Διαθέσιμο: <http://www.aare.edu.au/03pap/jon03441.pdf>
- Lieberman, A. (1996). Creating intentional learning communities. *Educational Leadership*, 54 (3), 51-55.
- Lieberman, A. & McLaughlin, M. (1992) Networks for educational change: powerful and problematic. *Phi Delta Capan*, 73 (9), 673-677.
- Little, J. and Veugelers, W. (2005). Big change question-professional learning and school network ties: prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6 (3), 277-291.
- Lowndes, V. & Skelcher, C. (1998). The dynamics of multi-organizational partnerships: an analysis of changing models of governance. *Public Administration*, 76 (2), 313-333.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμ. Β'*. Πάτρα: ΕΑΠ, 93-135.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Προς αναζήτηση σύγχρονων λειτουργικών στοιχείων και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του «διευκολυντή» στις επιστήμες. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993). Contexts that matter for teaching and learning. Stanford: Centre for research on the context of secondary school teaching, Stanford University.
- McLaughlin, M.W & Talbert, J.E (2001) *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mullen, C.A. & Kochen, F.K. (2000) Creating a collaborative leadership network: an organic view of change, *Leadership and Education*, 3 (3), 183-200.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα – ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. *Πρακτικά Εισηγήσεων 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αγωγή*

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Διαθέσιμο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών για αξιοποίηση ΑεξΑΕ και ΤΠΕ στην επιμόρφωσή τους. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 6, 16-21.
- Παρατηρητήριο της Εκπαίδευσης, (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες. Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.
- Pawson, R. (2006). Simple principles for the evaluation of complex programmes. In A. Killoran et al. (Eds.), *Evidence based public health*. Oxford University Press.
- Saunders, L. (1990). Who or what is school self-evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (4), 414-429.
- Schrage, M. (1990). *Shared minds: the new technologies of collaboration*. New York: Random House.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Sugrue, C. (2004). Rhetorics and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence? In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Townsley, C.A., & Armstrong, R.V. (1998). Resolving conflict in work teams. A research paper sponsored by Fresh Tracks – Team building that works. *Training and Development Agency*, (2007). Διαθέσιμο: [http://www.remodelling.org/remodelling/national\\_agreement/introduction.aspx](http://www.remodelling.org/remodelling/national_agreement/introduction.aspx)
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (1998). Learning together in networks of schools and university. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (2), 169-180.
- Veugelers, W. & O' Hair, M. (2005) (Eds.), *Network learning for educational change*. Berkshire: Open University Press.
- Woods, P.A., Levačić, R., Evans, J., Castle, F., Glatter, R. & Cooper, D. (2006). *Diversity and collaboration? Diversity pathfinders evaluation – final report*, Institute of Education, University of London.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2006). Δίκτυα έρευνας και συνεργασίας: ο ρόλος τους στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. *Πρακτικά ημερίδας θεματικού δικτύου έρευνας (MANEK): Ζητήματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων: πραγματικότητα, έρευνα, εφαρμογές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.