Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα

Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών

Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος

Επιμέλεια

Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα:

Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα

Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών

Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα και Ρέθυμνο 2018

ISBN: 9789609430180
ISBN: 978618864058

Περιεχόμενα

Εισαγωγή
Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος……7

Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά
Β. Τσάφος……14

Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς
Ε. Κατσαρού……24

Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις
Γ. Τσιώλης……..44

Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις
Σ. Αυγητίδου……53

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παράδειγμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
Λ. Βεκρής……71

Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση και ο χώρος ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής
Δ. Γερμανός……81

Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό
Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης……101

Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιχνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικο-ηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική
Μ. Πουρκός……121.

Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ

Α. Ανδρούσου……174

Έρευνα-δράση και θρησκειακή εγγραμματοσύνη
Γ. Καπετανάκης……186

Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου
Ε. Ναούμ & Ε. Φλογαϊτη……..194

Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης: Η περίπτωση Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Χ. Νομικού & Ε. Φλογαϊτη……...210

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
Ε. Γιαννοπούλου……223

Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση, θεωρία και πράξη στην εφαρμογή της στην Ελλάδα
Π. Παπαϊωάννου……232

Συμπεράσματα Συμποσίου
Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος & Σ. Αυγητίδου……244

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Βεκρής Λευτέρης, Διδάκτορας Τμήματος Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γερμανός Δημήτρης, Καθηγητής Α.Π.Θ.

Γιαννοπούλου Εβίτα, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστήμες της Εκπαίδευσης

Καπετανάκης Γιώργος, Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής, ΕΚΠΑ

Κατσαρού Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, Επικουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Ναούμ Έλλη, Διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η, ΕΚΠΑ

Νομικού Χριστίνα, Διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η, ΕΚΠΑ

Παπαϊωάννου Παρίσης, υποψ. διδάκτορας Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Π.Κ.

Πουρκός Μάριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Τσάφος Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

Τσιώλης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Φλογαίτη Ευγενία, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα φαίνεται τα τελευταία χρόνια να αξιοποιείται σε μεγάλο εύρος η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, στο πλαίσιο μεταπτυχιακών κυρίως και διδακτορικών σπουδών αλλά και σε δράσεις που οργανώνονται από θεσμικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Έτσι τα τελευταία χρόνια ο όρος αναφέρεται πολύ συχνά και σε επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορούν κυρίως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο σχεδιασμού νέων Προγραμμάτων Σπουδών ή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που εισηγείται η εκπαιδευτική ηγεσία, ή/και αποσκοπούν στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εισηγούμενα καινοτομικά προγράμματα. Μια πιο προσεκτική ωστόσο ματιά σε πολλές από αυτές τις αναφορές στην έρευνα-δράση αποκαλύπτει προβλήματα στην νοηματοδότηση του όρου. Υπό τον όρο αυτό φαίνεται ότι κατηγοριοποιούνται ποικίλες προσεγγίσεις, κάποιες φορές με διαφορετικούς προσανατολισμούς. Ο όρος μάλιστα έρευνα-δράση χρησιμοποιείται ακόμη και για να «εκσυγχρονίσει» μια παραδοσιακή εκπαιδευτική πρακτική σε ένα πλαίσιο θεσμικής νομιμοποίησης, που ουσιαστικά αλλοιώνει και τον χαρακτήρα και τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης οπτικής και προσέγγισης.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πλαίσιο διοργανώθηκε ένα Συμπόσιο με θέμα «Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών» στο Ρέθυμνο στις 27 Ιουνίου του 2015 από το Τμήμα Κοινωνικών και Φιλοσοφικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης και από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεωρήσαμε ότι αυτό το Συμπόσιο θα μπορούσε να αποτελέσει την ευκαιρία να προσδιορίσουμε, όσο αυτό είναι εφικτό, τι είναι και τι δεν είναι έρευνα- δράση, τις μορφές της και τις προοπτικές τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική, ακαδημαϊκή και ερευνητική πραγματικότητα της χώρας μας. Ή έστω να ξεκινήσουμε μια συζήτηση για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, την ιδιοσυστασία της αλλά και τους προσανατολισμούς της. Προσπαθήσαμε δηλαδή μέσα από τη συζήτηση στο Συμπόσιο αυτό να επαναπροσδιορίσουμε τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά όχι μόνο της συγκεκριμένης μεθόδου αλλά και της οπτικής που συγκροτεί απέναντι στην εκπαίδευση, τις επιστημολογικές της βάσεις και τον ρόλο της στα διάφορα εκπαιδευτικά και ερευνητικά πεδία.

Απώτερος στόχος αυτού του Συμποσίου, όπως είναι ρητά διατυπωμένος και στον τίτλο του, ήταν να αποτελέσει το έναυσμα για τη δημιουργία ενός άτυπου δικτύου εκπαιδευτικών ερευνητών, το οποίο θα μπορούσε να δραστηριοποιηθεί στην Ελλάδα με δράσεις, παρεμβάσεις αλλά και έρευνες μικρού ή μεγάλου βεληνεκούς. Επιδιώκαμε επίσης να ορίσουμε ένα στοχαστικό πλαίσιο, ώστε μέσα από επιστημονικές συναντήσεις, συμμετοχή σε δια ζώσης αλλά και διαδικτυακούς διαλόγους ή/και δημοσιεύσεις να ανανοηματοδοτούμε συνεχώς τόσο την ίδια την

εκπαιδευτική έρευνα-δράση όσο και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιείται στα ποικίλα πεδία.

Στον τόμο αυτόν περιλαμβάνονται όλα τα κείμενα των εισηγήσεων του Συμποσίου, όπως τα κατέθεσαν επεξεργασμένα οι εισηγητές. Η σειρά με την οποία παρατίθενται ακολουθεί τη δομή του Συμποσίου, καθώς υπήρξε μέριμνα να αναδειχθούν τόσο ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ερευνητές και στις διαφορετικές φωνές που αυτοί εκπροσωπούν, όσο και τα ποικίλα πεδία στα οποία αξιοποιείται η έρευνα-δράση στην Ελλάδα με τις πιθανές διαφορετικές ανανοηματοδοτήσεις ανά πεδίο.

Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι, παρόλο που οι συγγραφείς δεν αποδίδουν όλοι με τον ίδιο τρόπο τον αγγλικό όρο action research, επιλέξαμε, ως επιμελητές του τόμου, να χρησιμοποιήσουμε την απόδοση έρευνα-δράση. Η συγκεκριμένη επιλογή βασίστηκε σε τυπικούς λόγους, με στόχο την ομοιομορφία στα κείμενα του τόμου, αλλά και ουσιαστικούς. Πιστεύουμε ότι ο όρος έρευνα-δράση αποδίδει ένα βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου και προσέγγισης, καθώς αναδεικνύει ότι πρόκειται για δύο διαδικασίες αλληλένδετες και ισότιμες που εξελίσσονται παράλληλα και συγκροτούν αλληλοτροφοδοτούμενες μια νέα σύνθεση.

Στην πρώτη ενότητα του συγκεκριμένου τόμου υπάρχουν κείμενα που διερευνούν βασικές ορίζουσες της εκπαιδευτικής κυρίως έρευνας-δράσης και των πεδίων αξιοποίησής της. Τα δύο πρώτα κείμενα του Βασίλη Τσάφου και της Ελένης Κατσαρού θέτουν ερωτήσεις και διλήμματα, που αποτέλεσαν το έναυσμα για μια ζωντανή και έντονη κάποιες φορές συζήτηση καθόλη τη διάρκεια του συμποσίου.

Πιο συγκεκριμένα στο κείμενό του με τίτλο «Νοηματοδότηση της έρευνας δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά» ο Βασίλης Τσάφος επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική έρευνα-δράση αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που την συγκροτούν και των διαδικασιών που την συνθέτουν τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και στη χώρα μας. Συζητά στη συνέχεια τον βαθμό στον οποίο η συνθήκη αυτή αναδεικνύει τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής ερευνητικής κουλτούρας και την αποδοχή της εναλλακτικής εκπαιδευτικής οπτικής. Το βασικό ερώτημα το οποίο θέτει ως βάση για συζήτηση και στοχασμό είναι: σε ποιο βαθμό ο μέχρι πρότινος περιθωριοποιημένος εκπαιδευτικός λόγος, συγκροτημένος πλέον και νομιμοποιημένος, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική εκπαιδευτική προοπτική; Προσεγγίζει μάλιστα το ζήτημα στο ευρύτερο διεθνές συγκείμενο, όχι μόνο το ερευνητικό και το εκπαιδευτικό, αλλά και το πολιτικό και οικονομικό, διερευνώντας παράλληλα και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει στη χώρα μας.

Η Ελένη Κατσαρού στο κείμενό της με τίτλο «Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Μια πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς», αναδεικνύει τον σύγχρονο πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης και τον διερευνά μέσα

από τις επιρροές που φαίνεται να δέχεται τα τελευταία χρόνια η έρευνα-δράση από τη μετανεωτερική σκέψη. Επιχειρεί επίσης να δείξει ότι αυτός ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας που δημιουργεί ευοίωνες προοπτικές για την έρευνα-δράση είτε ως ελλοχεύων κίνδυνος για την υπονόμευσή της, ανάλογα με τον τρόπο που αξιοποιείται από τους ερευνητές στα ποικίλα πεδία, ακαδημαϊκά, ερευνητικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά. Προσπαθεί έτσι να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν την ιδιαίτερη, ανοιχτή σε νέες νοηματοδοτήσεις, φύση της έρευνας-δράσης, διερευνούν την επιρροή που δέχεται από τα μετανεωτερικά κυρίως ρεύματα σκέψης και στρέφουν το ενδιαφέρον στις επιδιωκόμενες σήμερα συνθέσεις με παλιότερες θεωρητικές τάσεις. Τέλος, στο άρθρο συζητούνται οι κίνδυνοι αλλά και οι προοπτικές που η διαμορφούμενη αυτή συνθήκη δίνει στην έρευνα-δράση.

Τη συζήτηση αυτή συνεχίζει με το κείμενό του ο Γιώργος Τσιώλης, ο οποίος εστιάζει στις εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις που εντοπίζονται μεταξύ των θεμελιακών αρχών της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας-δράσης. Αρχικά προσδιορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, με έμφαση στην «ανακατασκευαστική» της διάσταση, καθώς και τις μεθοδολογικές τους συνεπαγωγές. Εν συνεχεία καταδεικνύει τα σημεία στα οποία παρατηρείται σύμπτωση των χαρακτηριστικών της ποιοτικής έρευνα με τα γνωρίσματα της έρευνας-δράσης. Τα σημεία αυτά αφορούν: (α) την υιοθέτηση της «εκ των ένδον οπτικής» στη μελέτη των εξεταζομένων φαινομένων και την αναγνώριση των συμμετεχόντων ως ειδημόνων και συνεργατών, (β) την αποδοχή της αρχής της ανοικτότητας και της αποφυγής διατύπωσης προκαθορισμένων υποθέσεων, (γ) την εφαρμογή ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων, σύμφωνα με τα οποία η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται με ένα σπειροειδή τρόπο, (δ) την αναγνώριση του κοινωνικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα της έρευνας και (ε) τη θεώρηση της έρευνας ως κοινωνικής διαδικασίας και πράξης που θέτει το αίτημα του ερευνητικού αναστοχασμού.

Ακολουθεί η δεύτερη ενότητα που θέτει και διερευνά το ερώτημα εάν η εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι απλώς μια εναλλακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης ή αποτελεί παράλληλα προϋπόθεση συστηματικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προοπτική της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο συζητιέται και το θέμα της θεσμοθέτησης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, οι κίνδυνοι που υπονομεύουν τον αναστοχαστικό της χαρακτήρα και οι τρόποι με τους οποίους σε διαφορετικά, θεσμικά κυρίως, πεδία επιχειρείται η αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η Σοφία Αυγητίδου, εστιάζοντας σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, την εισαγωγή του προγράμματος «Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης μέσω της Έρευνας-Δράσης (ΥΕΜ)» από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, προσπαθεί να αναδείξει τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες εισαγωγής της έρευνας-δράσης ως θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής και σχολικής πρακτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της

εκπαιδευτικής πολιτικής. Ουσιαστικά το κείμενο πραγματεύεται τη δυνατότητα διατήρησης του συμμετοχικού, συνεργατικού, και κριτικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στην γενικευμένη εισαγωγή της σε θεσμικό επίπεδο και επισημαίνει τις προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν μια τέτοια προοπτική. Στο τέλος του κειμένου επιχειρείται μία πρώτη αποτίμηση της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους διευκολυντές-υποστηρικτές τους στα σχολεία.

Ο Λευτέρης Βεκρής στο κείμενό του αναφερόμενος στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», όπως εφαρμόστηκε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, συζητά τον τρόπο αξιοποίησης της έρευνας-δράσης σε ένα πλαίσιο που ορίζεται και ελέγχεται θεσμικά. Εστιάζει κυρίως στα προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος λόγω των αντιφάσεων ανάμεσα στη ρητορεία των εναλλακτικών στόχων και τις διοικητικές ρυθμίσεις. Έτσι περιγράφοντας αδρομερώς τον τρόπο αλλά και τον βαθμό στον οποίο αξιοποιήθηκαν βασικά μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας-δράσης σε αυτή την εκπαιδευτική παρέμβαση μεγάλης κλίμακας, δείχνει ότι, ενώ το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασισμένο στην έρευνα-δράση παραπέμπει σε χειραφετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, η διοίκηση και η οργάνωση του προγράμματος βασίστηκε σε γραφειοκρατικές πρακτικές, υπονομεύοντας σε κάποιο βαθμό τον κριτικό, διερευνητικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό του.

Στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας θεσμικά αλλά σε επίπεδο σχολικής κοινότητας αναφέρονται επίσης και τα δύο επόμενα κείμενα.

Στο κείμενό του ο Δημήτρης Γερμανός αναδεικνύει τόσο τη συμβατότητα της έρευνας-δράσης με τη συστημική ποιότητα του χώρου όσο και τις νέες δυνατότητες που αναδύονται από την ερευνητική τους συσχέτιση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Θεωρώντας τον χώρο προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη της έρευνας-δράσης, επειδή αφενός αποτυπώνει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δομών του συστήματος «σχολική τάξη» και, αφετέρου, γιατί είναι το πεδίο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής, τεκμηριώνει τη συμβατότητα αυτή με την παρουσίαση δύο ερευνών. Επισημαίνει συμπερασματικά τον σημαίνοντα ρόλο που έχει για την αλλαγή στο σχολείο ο συνδυασμός της έρευνας-δράσης ως εργαλείου για συμμετοχική διαμόρφωση μιας νέας γνώσης με τη συστημική προσέγγιση του χώρου.

Ο Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης παρουσιάζει, με βάση μία μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο μία τρίχρονης έρευνας-δράσης στο 1^{ο} Γυμνάσιο Αχαρνών, τη διαδικασία αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης και τον ρόλο της σε τρεις άξονες: α) την προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση και αλλαγή, β) τη σχέση του με τον διευκολυντή της ερευνητικής διαδικασίας και γ) τον βαθμό μετασχηματισμού της συγκεκριμένης εμπειρίας σε πρακτική γνώση, που μπορεί να ανατροφοδοτήσει τη θεωρία αλλά και να επηρεαστεί από αυτή σε έναν αλληλεπιδραστικό προσανατολισμό. Στο κείμενό του επισημαίνεται ότι, όταν

συγκροτείται, συνειδητοποιείται και εκφράζεται η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για αναστοχασμό σχετικά με τη δράση του, η μετακίνηση στα επόμενα στάδια της αναστοχαστικής διαδικασίας, στη δράση και τον μετασχηματισμό, είναι βέβαιη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντα απόλυτα επιτυχής.

Στην τρίτη ενότητα του συλλογικού αυτού τόμου συμπεριλαμβάνονται δύο κείμενα που αναφέρονται στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο.

Ο Μάριος Πουρκός στο κείμενό του με τίτλο «Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιχνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικο-ηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική», αφού παρουσιάσει τις βασικές παραδοχές και έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής, και τις βασικές αρχές της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής*, που αποτελεί την εναλλακτική του πρόταση στην εκπαίδευση, εστιάζει στα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικο-ηθικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης που εφαρμόζονται στον χώρο της σχετικής *Εργαστηριακής Μονάδας της Οικολογικής Ψυχολογίας και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* του Πανεπιστημίου Κρήτης. Θεωρώντας ότι η *οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική* διευρύνει την έρευνα-δράση, αναφέρεται στη χρήση ενός ευρέως φάσματος δημιουργικών πολυτροπικών πρακτικών, μεταφορικών τεχνικών, σημειωτικών πόρων και καλλιτεχνικών μέσων (όπως είναι η σωματική έκφραση, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, οι περφόρμανς, οι εικαστικές κατασκευές, οι ιχνογραφικές, ψυχοδραματικές, μουσικο-κινητικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, κ.ά. τεχνικές αναπαράστασης), που ο ίδιος αξιοποιεί κατά την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει μάλιστα ότι όλες αυτές οι τεχνικές σε συνδυασμό με τις βασισμένες στο παιχνίδι, την αφήγηση και το σώμα-κίνηση ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έρευνας στο πλαίσιο ομαδικής, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης, μεταμορφώνουν ουσιαστικά και εμπλουτίζουν τη συνείδηση και τη ζωή των συμμετεχόντων υποκειμένων με νέα νοήματα και γνώσεις.

Η Αλεξάνδρα Ανδρούσου στο κείμενό της με τίτλο «Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί» αναφέρεται στην υιοθέτηση του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στον Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Εστιάζει στην ενίσχυση της ικανότητας του κριτικού στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών, στην απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και στην ανάπτυξη του στοχασμού, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή καθόλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Παρουσιάζει έτσι τις στρατηγικές και τους βηματισμούς που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της

εκπαίδευσής των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ώστε να επιτύχουν τους συγκεκριμένους στόχους στη δυναμική προοπτική της αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αφού αναφέρεται στις δυσκολίες που σε ένα τέτοιο εγχείρημα συναντούν (αριθμητική αναλογία διδασκόντων-φοιτητών, βιωμένη εμπειρία των φοιτητών/τριών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που δυσκολεύει τη μετάβαση από μια λογική απομνημόνευσης της γνώσης σε μια λογική επιστημονικής διερεύνησης), εστιάζει στις στρατηγικές που αναπτύσσονται, για να υποστηρίξουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην πορεία εξοικείωσής τους με τον ρόλο και τις πρακτικές του αναστοχαζόμενου επαγγελματία.

Ο τόμος ολοκληρώνεται με την τέταρτη ενότητα, η οποία περιλαμβάνει πέντε κείμενα νέων ερευνητών, που αναδεικνύουν τις δυνατότητες και τις προοπτικές αξιοποίησης της έρευνας-δράσης τόσο σε ερευνητικό-ακαδημαϊκό όσο και σε εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά κυρίως στην αλληλεπίδρασή τους.

Ο Γιώργος Καπετανάκης στο κείμενό του με τίτλο «Έρευνα δράσης και θρησκειακή εγγραμματοσύνη» παρουσιάζει την έρευνα που διεξήγαγε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής. Πρόκειται για ένα ερευνητικό εγχείρημα αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος της θρησκευτικής αγωγής στο Γενικό Λύκειο μέσω έρευνας-δράσης. Στο κείμενό του ο ερευνητής εστιάζει στις δυνατότητες που δίνει η έρευνα-δράσης σε ένα τέτοιο εγχείρημα, καθώς με τον συμμετοχικό και δημοκρατικό της χαρακτήρα εξασφάλισε την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση των συμμετεχόντων θεολόγων αλλά και την εκχώρηση εξουσιών στους μαθητές και τις μαθήτριες. Δείχνει έτσι ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές και οι μαθήτριες μετατράπηκαν σε δρώντα υποκείμενα της μάθησης διαμορφώνοντας και νοηματοδοτώντας μέσα από την παρέμβασή τους το περιεχόμενο της θρησκειακής γνώσης.

Στη συνέχεια η Έλλη Ναούμ σε ένα κείμενο με τίτλο «Η συμβολή της έρευνας δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου», που συνέγραψε με τη συνεργασία της Ευγενίας Φλογαίτη, επιβλέπουσας της διατριβής της, παρουσιάζει επίσης την έρευνα που διεξήγαγε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής. Πρόκειται για μια έρευνα-δράση σε νηπιαγωγείο για μία σχολική χρονιά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων τους. Η έρευνα εστίασε στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και σκοπός της ήταν να διερευνήσει σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει το αειφόρο σχολείο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξε τη συμβολή της έρευνας-δράσης ως καθοριστικού παράγοντα που διευκόλυνε και ενδυνάμωσε τόσο την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των ομάδων εργασίας που συγκροτήθηκαν όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και της ίδιας της ερευνήτριας.

Ακολουθεί μία ακόμη παρουσίαση έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής από την Χριστίνα Νομικού. Στο κείμενο της με

τίτλο «Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης: Η περίπτωση Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», που συνέγραψε με τη συνεργασία της Ευγενίας Φλογαίτη, επιβλέπουσας της διατριβής της, πραγματεύεται το ερώτημα: *Πώς και κάτω από ποιες προϋποθέσεις μέσω της έρευνας-δράσης μπορεί ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) να λειτουργήσει ως Οργανισμός Μάθησης*; Με βάση μια έρευνα-δράση, που διήρκησε δύο σχολικές χρονιές, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έρευνα-δράση μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση και τη διαμόρφωση αρχών οργανισμού μάθησης, αρκεί να είναι συστηματική, εστιασμένη και να έχει διάρκεια.

Στο επόμενο κείμενο με τίτλο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης» η Εβίτα Γιαννοπούλου καταγράφει την προσωπική της εμπειρία στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, όπως την βίωσε κατά την εκπόνηση της πτυχιακής της εργασίας. Εστιάζει κατά κύριο λόγο στην αποτίμηση αυτής της πρώτης ερευνητικής της εμπειρίας. Αναφέρεται έτσι στα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης που θεωρεί ότι συμβάλλουν στην απόκτηση μιας ερευνητικής επαγγελματικής κουλτούρας: πολυπρισματική πρόσληψη της πραγματικότητας, στροφή στη μελέτη του εαυτού και της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας μέσα από τον αναστοχασμό, κοινωνική αλλαγή. Επισημαίνει όμως και αυτά που ενδεχομένως λειτουργούν ως εμπόδια σε αυτή τη διαδρομή: αντίσταση στην αλλαγή, διπλός ρόλος για τον/την εκπαιδευτικό, θετικιστικό-τεχνοκρατικό πλαίσιο, δυσκολίες στην ανάπτυξη συνεργατικών και συμμετοχικών πρακτικών.

Στο τελευταίο κείμενο του Τόμου, ο Παρίσης Παπαϊωάννου παρουσιάζει μια εμπειρική έρευνα, που αφορά στα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στην Ελλάδα κατά την εικοσαετία 1990 – 2010 μέσα από την ανάλυση είκοσι δύο (22) διδακτορικών διατριβών, οκτώ (8) μεταπτυχιακών εργασιών και έξι (6) ερευνών που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά. Με βάση τη συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα, ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στην Ελλάδα κινείται κυρίως στο πλαίσιο του θετικιστικού «παραδείγματος», παρόλο που ως ερευνητική μεθοδολογία συγκροτήθηκε αρχικά ως απάντηση στην κυριαρχία των ποσοτικών ερευνών στην εκπαιδευτική έρευνα. Επίσης οι σχέσεις εξουσίας και ιεραρχίας, που ενυπάρχουν μέσα στο γραφειοκρατικά δομημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να διατηρούνται στα πλαίσια των ερευνών που μελετήθηκαν και να τις επηρεάζουν σημαντικά.

Οι επιμελητές

Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος

Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά

Βασίλης Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
vtsafos@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Στο κείμενο επιχειρείται η χαρτογράφηση του πεδίου στην Ελλάδα. Στο πρώτο μέρος επισημαίνονται αφενός η νομιμοποίηση του εναλλακτικού λόγου της έρευνας-δράσης αλλά και οι αντινομίες που προκύπτουν από την αξιοποίησή της σε ένα συγκεντρωτικό ελεγκτικό και συντηρητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γίνεται μάλιστα ιδιαίτερη αναφορά στην τεχνική και εργαλειακή μορφή της έρευνας-δράσης που φαίνεται να είναι η κυρίαρχη στο διαμορφούμενο πλαίσιο, καθώς συνάδει με τον νεοφιλελεύθερο λόγο και τις συντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές που επιβάλλονται σε όλον τον δυτικό κόσμο. Η κυριαρχία αυτή αποδίδεται αφενός στην αξιοποίησή της σε θεσμικό πλαίσιο με μία ιεραρχική κυρίως οργάνωση και αφετέρου στην εργαλειακή της χρήση στον ακαδημαϊκό χώρο. Στο δεύτερο μέρος συζητιούνται οι όροι και οι προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την διαμόρφωση ενός διαφορετικού προσανατολισμού: αναγνώριση της πολιτικής διάστασης αλλά και της συνθετότητας της εκπαιδευτικής πράξης και δημιουργία νέων συλλογικοτήτων (δικτύων εκπαιδευτικών και σχολείων, επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης) στην προοπτική της στοχαστικής διαβούλευσης σε ένα διαλογικό πλαίσιο προβληματοποίησης και συνεχούς ανανοηματοδότησης.
Λέξεις κλειδιά: εργαλειακή χρήση έρευνας-δράσης, θεσμικό πλαίσιο, ακαδημαϊκό πεδίο, νέες συλλογικότητες.

I. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μετά από πολλές περιπέτειες, έντονες συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις, αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που την συγκροτούν και των διαδικασιών που την συνθέτουν. Σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαιδευτική έρευνα-δράση όχι μόνο έχει νομιμοποιηθεί αλλά και γνωρίζει ευρεία διάδοση. Το αποδεικνύουν το πλήθος των βιβλίων που εκδίδονται από διεθνείς έγκυρους εκδοτικούς οίκους, τα σχετικά διεθνή επιστημονικά περιοδικά και κυρίως η χρηματοδότηση από μεγάλα ερευνητικά κέντρα ερευνητικών προγραμμάτων που αξιοποιούν την συγκεκριμένη μέθοδο.

Αλλά και στη χώρα μας, παρά τις αρχικές έντονες επιφυλάξεις, σε ένα πεδίο, όπου η κυρίαρχη ερευνητική κουλτούρα κατηύθυνε τους ερευνητές σε αμιγώς θετικιστικού τύπου έρευνες, η κατάσταση φαίνεται να είναι ανάλογη. Όλο και περισσότερα σχετικά βιβλία εκδίδονται[1], ξενόγλωσσα βιβλία για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση μεταφράζονται[2], δεν υπάρχει συνέδριο, που να αναφέρεται στην εκπαίδευση, στο οποίο να μην παρουσιάζονται έρευνες-δράσεις, υπάρχει στο διαδίκτυο μια σχετική ιστοσελίδα (www.actionresearc.gr) με πολύ μεγάλη επισκεψιμότητα και ένα δίγλωσσο επιστημονικό περιοδικό (Action Researcher in Education). Και ακόμη ίσως να μην υπάρχει πανεπιστημιακό Τμήμα στη χώρα μας, στο οποίο να μην εκπονούνται διπλωματικές εργασίες ή διδακτορικές έρευνες που αξιοποιούν την εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις του αυξανόμενου ενδιαφέροντος και της εκτεταμένης διάδοσης της συγκεκριμένης προσέγγισης. Αυτό που κάποτε λοιπόν εθεωρείτο καινοτομία ή ρήξη με τον κυρίαρχο ακαδημαϊκό λόγο αλλά και με την κρατούσα θετικιστική και τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί πλέον καθιερωμένη ακαδημαϊκή πρακτική και νομιμοποιημένη οπτική.

Και θα μπορούσαμε να είμαστε ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από μια τέτοια εξέλιξη. Η διαμόρφωση μιας διαφορετικής ερευνητικής κουλτούρας και η αποδοχή της εναλλακτικής αυτής εκπαιδευτικής οπτικής θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για έναν παρεμβατικό προσανατολισμό με προοπτική την αλλαγή του σχολείου και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι όμως έτσι τα πράγματα; Πρόκειται για μια αλλαγή παραδείγματος που μας επιτρέπει να αισιοδοξούμε ότι ο μέχρι πρότινος αντίπαλος και εναλλακτικός εκπαιδευτικός λόγος, συγκροτημένος πλέον και νομιμοποιημένος, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική εκπαιδευτική παρέμβαση;

Θα προσπαθήσω στο συγκεκριμένο κείμενο να ορίσω τις συντεταγμένες που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη συγκεκριμένη συνθήκη, προσεγγίζοντάς την στο ευρύτερο διεθνές συγκείμενο, όχι μόνο το ερευνητικό και το εκπαιδευτικό αλλά και το πολιτικό οικονομικό, διερευνώντας παράλληλα και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει στη χώρα μας .

II. Το παγκόσμιο πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στις περισσότερες χώρες του δυτικού κυρίως κόσμου σήμερα η πολιτεία, διαμορφώνοντας ένα συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο, επιδιώκει να ελέγξει πλήρως

---

[1] Δες ενδεικτικά Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα-δράση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας, Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση,* Αθήνα: Gutenberg, Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής,* Αθήνα: Μεταίχμιο, Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική* έρευνα-δράση. *Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Αθήνα: Κριτική.

[2] Δες ενδεικτικά Carr, W.& Kemmis, St. (1997) [1986]. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα-δράση*, Μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας, Altrichter H. / Posch P. & Bridget S., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, 2001.

την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις όποιες εναλλακτικές προτάσεις έχουν προκύψει τόσο στο ακαδημαϊκό και επιστημονικό όσο και στο εκπαιδευτικό πεδίο μέσα από ερμηνευτικές, κριτικές και μετανεωτερικές αναζητήσεις, η εκπαίδευση φαίνεται να επανέρχεται στα «αποτελεσματικά» νεωτερικά αξιώματα της ομοιομορφίας, της τυποποίησης, της αποτελεσματικότητας και του ορθολογικού ελέγχου του παραγόμενου προϊόντος (Τσάφος, 2014). Προκρίνονται έτσι και εμμέσως επιβάλλονται διαδικασίες, που συρρικνώνουν τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2010: 13-15) όσο και των μαθητών και των μαθητριών, καθώς τους/τις αποπροσωποποιούν αντιμετωπίζοντάς τους/τις ως μέλη μιας αδιαφοροποίητης μάζας (Φρυδάκη, 2009: 224-226) και περιορίζοντας τον χώρο αυτόνομης δράσης τους (Goodson and Hargreaves, 1996).

Με ποικίλα λοιπόν προσχήματα (τις «ανεπάρκειες» των μαθητών, την περιφρόνησή τους για την πραγματική γνώση αλλά και για τις αξίες που θεμελίωσαν τον δυτικό πολιτισμό…) η παλινόρθωση, όπως αποκαλείται, της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η εμφάνιση του νεοφιλελεύθερου λόγου και των συντηρητικών πολιτικών πρακτικών (Malewski, 2010: 9) επανέφερε την απλουστευτική εφαρμογή των σταθερών μετρήσιμων αρχών, την εργαλειοποίηση και μια αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση (Gewirtz, 2001, Biesta, 2004). Σημασία έχουν και πάλι τα αποτελέσματα, που θα επιτρέψουν την οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο με βάση τους κανόνες μιας κυρίαρχης πλέον παγκόσμιας αγοράς, και όχι οι διαδικασίες και η παιδευτική τους αξία.

Η αντικειμενικοποίηση των αποτελεσμάτων συνοδεύεται μάλιστα και από την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου λόγου με όρους αποκαλυπτικούς της τάσης για τεχνοκρατική-διαχειριστική προσέγγιση της εκπαίδευσης: πρότυπα, πρόβλεψη, επιδόσεις, επιτελεστικότητα, αποδοτικότητα, παρακολούθηση, λογοδοσία, απολογισμός κ.ά. (Leat, 2013). Ο Ball αναφέρεται στην κουλτούρα της επίδοσης που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως αποτέλεσμα της κυρίαρχης ανά τον κόσμο εκπαιδευτικής πολιτικής, που όλο και πιο έντονα προβάλλει τα αιτήματα για αποτελεσματική μάθηση και μια αλυσίδα διανομής από το παγκόσμιο στο τοπικό και το ατομικό μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Ball et al., 2012: 514).

Σε ένα τέτοιο πολιτικό πλαίσιο τα προαναφερθέντα ερωτήματα εξειδικεύονται με τον ακόλουθο τρόπο:

- Πώς συνάδει η εναλλακτική παρεμβατική, κριτική, στοχαστική και αναστοχαστική οπτική της έρευνας-δράσης με το συγκεντρωτικό αυτό ελεγκτικό και συντηρητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο;
- Τι σημαίνει η ευρεία διάδοση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στους νέο-συντηρητικούς καιρούς;
- Ποια σχέση μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός ερευνητής, που ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας επιδιώκει την αλλαγή και τη βελτίωση, με τον εκπαιδευτικό ως επιδέξιο τεχνικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής κουλτούρας;

III. Νοηματοδότηση του όρου έρευνα-δράση

Πρέπει αρχικά να επισημάνουμε ότι ο όρος έρευνα-δράση δεν νοηματοδοτείται μονοσήμαντα και με τον ίδιο τρόπο από όλους. Οι διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες και οι ποικίλες επιδιώξεις ορίζουν και διαφορετικούς τύπους έρευνας-δράσης. Οι Carr & Kemmis ήδη από το 1986 αναφέρονται σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική έρευνα-δράση και η Grundy το 1987 παρουσίασε σχετικά σενάρια. Ξεκίνησε έτσι ένας αρκετά ενδιαφέρων διάλογος για τις μορφές της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και τις επιστημολογικές τους βάσεις (Elliott, 1993, Zeichner, 1994, Noffke, 1994). Και έκτοτε το μετανεωτερικό ρεύμα έφερε και άλλες ανακατατάξεις, που αναμφισβήτητα επηρέασαν και το πεδίο της έρευνας ευρύτερα, οπότε και της εκπαιδευτικής έρευνας (Katsarou, 2014).

Αρκεί να αναφέρουμε ότι οι ίδιοι οι Carr & Kemmis, συγγραφείς του κλασικού για την έρευνα-δράση βιβλίου τους, *Becoming Critical*, 20 περίπου χρόνια μετά την πρώτη έκδοσή του σε ένα άρθρο τους στο *Educational Action Research* το 2005 επιχείρησαν να επαναπροσδιορίσουν την εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Το βασικό ερώτημα που έθεσαν και προσπάθησαν να απαντήσουν ήταν: «τι σημαίνει για την έρευνα-δράση να παραμένει κριτική στους μετανεωτερικούς καιρούς;». Στο συγκεκριμένο άρθρο επαναπραγματεύονται ουσιαστικά όχι μόνο τη φιλοσοφία αλλά και τη στόχευση της έρευνας-δράσης στο νέο επιστημολογικό αλλά και κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον[3].

Πρέπει λοιπόν να διερευνήσουμε τις ποικίλες νοηματοδοτήσεις της έρευνας-δράσης, τις μορφές της που ευδοκιμούν και φαίνονται να έχουν απήχηση στο σύγχρονο τεχνοκρατικό και οικονομοκεντρικό πλαίσιο, αλλά και τους λόγους που αποκλείονται οι υπόλοιπες.

IV. Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: αντινομίες και προοπτικές

Ας προσπαθήσουμε να χαρτογραφήσουμε το πεδίο στη χώρα μας. Θα αφήσουμε κατά μέρος το γεγονός ότι και σε αυτό το πεδίο ο όρος αποδίδεται ατεκμηρίωτα σε ό,τι καθένας διενεργεί με τρόπο που θεωρεί εναλλακτικό, χωρίς σε πολλές περιπτώσεις να αξιοποιείται σχεδόν καμιά από τις βασικές αρχές της έρευνας-

[3] Η μετανεωτερική σκέψη μπορεί να ανοίξει προοπτικές στην έρευνα-δράση, που δίνουν έναν διαφορετικό προσανατολισμό και στην κριτική της διάσταση. Η μετανεωτερική δηλαδή σκέψη μπορεί να της δώσει, κάτω από συγκεκριμένους πάντα όρους, μια προοπτική συνεχούς επεξεργασίας και διερώτησης όχι μόνο για τις φυσικοποιημένες σχέσεις εξουσίας και την κανονιστική εκπαιδευτική οργάνωση του έμμεσου κοινωνικού ελέγχου και των ποικίλων αποκλεισμών. Σε ένα τέτοιο διερευνητικό πλαίσιο μελετώνται κριτικά και προβληματοποιούνται αλλά και οι νέες προοπτικές που δοκιμάζονται, οι εναλλακτικές δηλαδή χειραφετικές αλήθειες, στο βαθμό που διεκδικούν μια καθεστωτική επίσης νομιμοποίηση. Μπορεί με αυτό τον τρόπο να εμπλέξει τους ερευνητές δράσης σε διερεύνηση τόσο των κυρίαρχων κοινωνικών και εκπαιδευτικών λόγων όσο και των τοπικών αφηγήσεων, των πολλαπλών δηλαδή αναπαραστάσεων της σχολικής ζωής και κουλτούρας, ακόμη και στην προτεινόμενη εναλλακτική τους μορφή. Έτσι και η δράση στα τοπικά περιβάλλοντα μελετάται κριτικά και παράλληλα συνδέεται με κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και ιστορικές συγκυρίες (Jennings & Graham, 1996: 171).

δράσης σε όποια μορφή της. Χωρίς να πιστεύουμε ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα δεν είναι σοβαρό, σοβαρότερο θεωρούμε το ακόλουθο: Το κίνημα της έρευνας-δράσης παρά την ευρεία διάδοση και την γενικευμένη υποστήριξη δεν μπόρεσε να συνθέσει μια συγκροτημένη διαφορετική τάση, που να προκρίνεται ως εναλλακτική πρόταση στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αντίθετα η έρευνα-δράση προσαρμοζόμενη στις υπάρχουσες συνθήκες φάνηκε να αποκτά μια κυρίως τεχνική και εργαλειακή μορφή, που, αν δεν αλλοιώνει, οπωσδήποτε περιορίζει τη δυναμική της διαφορετικής αυτής οπτικής και του παρεμβατικού κινήματος, που αρχικά επεδίωξε να συγκροτήσει.

Ίσως να μην οφείλεται μόνο στην παγιωμένη ερευνητική κουλτούρα στη χώρα μας, στην οποία κυρίαρχη συνέχισε να είναι η τεχνοκρατική θετικιστική λογική. Ούτε αποκλειστικά στο περιοριστικό θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η έρευνα-δράση αναπτύσσεται. Γιατί και σε αυτή τη συνθήκη θα μπορούσε η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μέσα από την ευρεία διάδοσή της να αναδείξει και μια διαφορετική δυναμική, που θα δημιουργούσε προϋποθέσεις κριτικού στοχασμού και αν όχι αλλαγής τουλάχιστον διεκδίκησής της σε μια παρεμβατική προοπτική. Ωστόσο μια σημαντική παράμετρος που συνέβαλε στην αποδυνάμωση της στοχαστικο-κριτικής και παρεμβατικής της διάστασης και στην τεχνοκρατική συρρίκνωσή της είναι ο ίδιος ο προσανατολισμός που δόθηκε στις έρευνες-δράσεις που οργανώνονται στη χώρα μας, απόρροια κυρίως του σκοπού για τον οποίον διενεργούνται. Οι περισσότερες από αυτές σχεδιάζονται και συντονίζονται από ειδικούς ερευνητές, στο πλαίσιο είτε διδακτορικών διατριβών και διπλωματικών εργασιών, είτε κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση διερευνάται και κατανοείται όχι τόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο η αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου που δοκιμάζεται (για παράδειγμα η θεατροκεντρική διδασκαλία), μιας τεχνικής ή μιας παρέμβασης που προτείνεται (για παράδειγμα η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε κάποιο μάθημα ή η διαθεματικότητα) ή ακόμη και το παιδαγωγικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη συνθήκη (για παράδειγμα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα προγράμματα υγείας ή στα περιβαλλοντικά προγράμματα). Αυτός ο προσανατολισμός προσδίδει τεχνοκρατικό και εργαλειακό κυρίως χαρακτήρα στην προσέγγιση.

Ανάλογο προσανατολισμό υπηρετεί τις περισσότερες φορές και η θεσμοποίηση της στο πεδίο της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσής των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 2005: 351· Flores-Kastanis et al., 2009), αλλά και στο πεδίο της εισαγωγής στο σχολείο καινοτομιών που έχουν σχεδιαστεί από την πολιτεία μέσα από την ανάπτυξη αντίστοιχων ερευνητικών προγραμμάτων με «ερευνοδρασιακό» προσανατολισμό. Πρόκειται ουσιαστικά για τεχνικές επίσης έρευνες-δράσεις, που έχουν σχεδιαστεί στην κορυφή της ιεραρχίας και έχουν επιβληθεί από φορείς ιεραρχικά ανώτερους από το σχολείο, τα στελέχη της εκπαίδευσης ή αυτούς που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική[4]. Σε αυτή την περίπτωση τις περισσότερες

[4] «*Πολλές φορές η έρευνα-δράση καθοδηγείται από την επιθυμία να βελτιώσουμε την σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία με όρους κυβερνητικών πολιτικών και προγραμμάτων που έχουν δυσμενείς συνέπειες τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την κοινωνία*» υποστηρίζει ο Kemmis (2006: 468).

φορές διερευνάται, εάν δεν επιβάλλεται εμμέσως, η αποτελεσματικότητα μιας πολιτικής επιλογής, η οποία ωστόσο δεν αποτιμάται σε επίπεδο αρχών ή σκοπιμοτήτων, που θεωρούνται δεδομένες και αδιαπραγμάτευτες. Έτσι, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Kemmis (2006: 459), η έρευνα των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει «*το όχημα μέσω του οποίου υποτάσσονται εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συμβατικές μορφές εκπαίδευσης*». Δυο είναι ενδεικτικά παραδείγματα αυτής της αφομοιωτικής και μη στοχαστικής πρακτικής, αν κρίνουμε από τον μηχανιστικό τρόπο που οργανώθηκαν στις περισσότερες περιπτώσεις: Το πρόγραμμα της Μείζονος Επιμόρφωσης και η πιλοτική εφαρμογή της Εσωτερικής Αξιολόγησης (Katsarou & Tsafos, 2018).

Και γιατί θεωρούμε προβληματικό αυτόν τον προσανατολισμό; Γιατί ούτε στην πρώτη περίπτωση και κυρίως ούτε στη δεύτερη δεν φαίνεται να επηρεάζεται η κουλτούρα του σχολείου, ούτε να ελέγχεται και να αμφισβητείται η κυρίαρχη πρακτική. Γιατί σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι οι ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης, έτσι όπως διαγνώστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τη βάση για την ερευνητική πορεία. Οι ειδικοί επιστήμονες ή οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν δείχνουν να στοχεύουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης, αλλά σε μια βελτίωση, που ορίζεται με τρόπο αδιαμφισβήτητο εκ των προτέρων μακριά από το σχολείο. Η τεχνοκρατική αυτή αξιοποίηση δεν θέτει λοιπόν σε αμφισβήτηση το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, ούτε τους κυρίαρχους λόγους, καθώς αυτά φαίνεται να αφορούν την πολιτεία και όχι τους εκπαιδευτικούς ερευνητές (Groundwater-Smith, 2005: 336).

Συνεχίζει, δηλαδή σε αυτές τις περιπτώσεις να αποτελεί ακόμη ζητούμενο η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό του διπλού ρόλου του εκπαιδευτικού ερευνητή, που ξεκινώντας από τις ανάγκες της ίδιας της πράξης θα δράσει περισσότερο αυτόνομα, θα χρησιμοποιήσει αλλά και θα επεκτείνει την πρακτική του σοφία, θα συνδέσει την εκπαιδευτική έρευνα και τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, θα αναλάβει πρωτοβουλίες και παράλληλα την ευθύνη των αποφάσεών του. Και έτσι καθώς η εκπαιδευτική έρευνα-δράση ανταποκρίνεται σε ανάγκες που προκύπτουν εκτός τάξης και σχολείου δεν αμφισβητούνται ουσιαστικά ούτε οι διακριτοί τρόποι ύπαρξης των συμμετεχόντων στην έρευνα, αυτός του ακαδημαϊκού ή του εξωτερικού ερευνητή, που ορίζει το πλαίσιο και την εξέλιξη της έρευνας, και αυτός του εκπαιδευτικού, που ως αντικείμενο της έρευνας κινείται σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα πλαίσια.

Αν ωστόσο παραδεχτούμε ότι η έρευνα για την εκπαίδευση είναι μια ιστορία χωρίς τέλος, όπου η εναλλαγή των ποικίλων παραδειγμάτων οδηγεί σε συνεχώς εξελισσόμενες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, που δεν καταλήγουν σε παγιωμένες θέσεις (Carr, 2003, Groundwater-Smith, 2005: 342), οφείλουμε να αναζητήσουμε το επόμενο βήμα, που θα μπορέσει να βγάλει την έρευνα-δράση από αυτή την περιοριστική προσαρμοστικότητά της και την αποδυναμωτική συρρίκνωσή της. Αν ακόμη πιστεύουμε ότι έχουμε το χρέος να ενδυναμωθούμε στην προοπτική της αναγνώρισης τόσο του πλουραλισμού όσο και των αντιφάσεων ανάμεσα στις απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες και τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα επιτρέψουν στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση να ανταποκριθεί στην προβληματοποίηση των αυτονόητων και στον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής;
- Πώς μπορούμε να υπερβούμε το εκπαιδευτικό οξύμωρο της γραφειοκρατικοποίησης της έρευνας-δράσης, που κατευθύνεται από εξωτερικό ουσιαστικά φορέα ιεραρχικά ανώτερο προς το σχολείο, είτε διοικητικά είτε ακαδημαϊκά;
- Μέσα από ποιες διαδικασίες μπορούμε να ορίσουμε έναν διαφορετικό προσανατολισμό μέσα από ένα όραμα διαμόρφωσης ενός νοηματοδοτημένου κόσμου, που βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση μέσα από διαδικασίες ατομικού και συλλογικού στοχασμού και συνομιλίας με τους άλλους αλλά και με την πραγματικότητα; Και ποια η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης σε αυτόν τον προσανατολισμό και σε ποια μορφή;

Γιατί η απάντηση σε αυτά τα εξειδικευμένα ερωτήματα μπορεί να μας επιτρέψει να απαντήσουμε και στο καίριο ερώτημα:

- Τι μπορεί να προσφέρει η εκπαιδευτική έρευνα-δράση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο στη χώρα μας, ποιες προκλήσεις δημιουργεί και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί;

Αυτό ουσιαστικά το ερώτημα θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε επιχειρώντας κάποιες απαντήσεις ή έστω ορίζοντας το πεδίο του προβληματισμού μας και ενός στοχασμού που θα επιδιώξουμε να μην είναι τεχνικός.

Προσπαθώντας να θέσω κάποιους άξονες προβληματισμού, αναφέρομαι αρχικά στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης στην πολιτική της διάσταση, με πολιτικούς δηλαδή και ιδεολογικούς όρους. Γιατί μέσα από την έρευνα-δράση στη στοχαστικο-κριτική της κυρίως διάσταση, η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να προσεγγιστεί στην πολιτική της διάσταση. Αρχικά στη φάση της διερεύνησης και της κατανόησής της ως αποτέλεσμα ποικίλων πολιτικών επιλογών, όταν γίνεται μέσο ελέγχου του εκπαιδευτικού πλαισίου και των διαδικασιών που αναπτύσσονται σε αυτό. Αλλά και στη φάση της δράσης-παρέμβασης ως συνειδητή πράξη στην προοπτική της χειραφέτησης, οπότε μπορεί να μετατραπεί και σε μέσο δυναμικού μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Γιατί η έρευνα-δράση μπορεί υπό προϋποθέσεις να οδηγήσει στην αποφυσικοποίηση της οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης και την απεμπλοκή μας από τους κυρίαρχους λόγους των συστημάτων εξουσίας και γνώσης, οπότε να αποτελέσει έναυσμα για αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών. Πρακτικών που θα προκαλούσαν ρωγμές στους κυρίαρχους παγκοσμίως πλέον λόγους και στην «αδιαμφισβήτητη» δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο αποδεχόμενοι τη συνθετότητα των προβλημάτων της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και τη δεδομένη πλέον σχετικότητα των καθεστώτων αλήθειας, ακόμη και των χειραφετικών, αντιλαμβανόμαστε ότι οι όποιες κατανοήσεις και οι σχεδιαζόμενες εναλλακτικές πρακτικές δεν μπορούν παρά να αποτελούν «ανοικτά κείμενα». Κείμενα δηλαδή που προ(σ)καλούν σε διάλογο, διαβούλευση και

επικοινωνιακή δράση, μέσα από την οποία ελέγχονται διυποκειμενικά αναμορφώνονται και ανανοηματοδοτούνται συνεχώς οι ισχυρισμοί αλήθειας. Σε ένα τέτοιο αναστοχαστικό πλαίσιο μελετώνται κριτικά και προβληματοποιούνται και οι νέες προοπτικές της έρευνας-δράσης που δοκιμάζονται, καθώς και οι εναλλακτικές χειραφετικές αλήθειες, στο βαθμό που διεκδικούν μια καθεστωτική επίσης νομιμοποίηση.

V. Αντί επιλόγου

Μια τέτοια προοπτική στη δυναμική της μάλιστα ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νέων συλλογικοτήτων, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής (Wenger, 2002), οι οποίες μπορούν να δημιουργηθούν μέσα από τη συγκρότηση ομάδων έρευνας-δράσης. Λειτουργώντας παρεμβατικά σε τέτοιες κοινότητες αναγνωρίζουμε ότι πρέπει να εργαστούμε συλλογικά, διαβουλευόμενοι και στοχαζόμενοι μέσα σε μια συνεργατική εκπαιδευτική κουλτούρα στην προοπτική βελτίωσης της εκπαίδευσης. Μια βελτίωση την οποία συνδέουμε τόσο με τον έλεγχο των κυρίαρχων λόγων, της μεγάλης δηλαδή και παγκόσμιας πλέον αφήγησης, όσο και με την ανανοηματοδότηση των προβαλλόμενων ως εναλλακτικών λόγων (McLaughlin & Talbert, 2006: 4), των πολλαπλών δηλαδή αναπαραστάσεων της σχολικής ζωής και κουλτούρας στην προτεινόμενη εναλλακτική τους μορφή, που θα μπορούσαμε να τις ορίσουμε ως τοπικές αφηγήσεις.

Μια τέτοια ευκαιρία έχουμε στο συγκεκριμένο Συμπόσιο, σε αυτή μας ουσιαστικά τη συνάντηση μελέτης, όπου θα κληθούμε όχι τόσο να καταθέσουμε τις απόψεις μας αλλά να τις συζητήσουμε. Στόχος μας, να αναδειχθούν κοινοί κώδικες που θα μας επιτρέψουν να αποτελέσουμε μια επαγγελματική κοινότητα όχι τόσο πρακτικής και μάθησης όσο διαβούλευσης και στοχασμού στις πιο απαιτητικές τους εκδοχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J. & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in Schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education,* 27: 5, 513-533.

Biesta, G.J.J. (2008). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olssen & M. Peters (eds). *Re-reading education policies: Studying the policy agenda of the 21st century.* Rotterdam: Sense Publishers.

Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research,* 13 (3), 347 - 357.

Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London and New York: Routledge.

Elliott J. (1993) (ed.*). Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press.

Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J. & Suárez, D. (2009). Participatory Action Research in Latin American Education: A Road Map to a Different Part of the World.

In Susan Noffke & Bridget Somekh (eds.) *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 453-466). London: SAGE.

Gewirtz, S. (2001). *The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education.* London: Routledge.

Groundwater-Smith, S. (2005). Painting the Educational Landscape with Tea: rereading *Becoming Critical. Educational Action Research,* 13 (3), 329-346.

Grundy, S. (1987). Curriculum: Product or Praxis? London: The Falmer Press.

Katsarou, E. (2014). Critical action research and the challenge of postmodernism. Perspectives and limitations. In Thomas Stern, Franz Rauch, Angela Schuster, & Andrew Townsend (eds.). *Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across disciplines,* pp. 191-201. Taylor & Francis.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2018). Supporting school change through action research: two cases from the Greek educational context,

Kemmis, S. (2006) Participatory action research and the public sphere, *Educational Action Research*, 14:4, 459-476

Leat, D. (2013). Curriculum regulation in England – giving with one hand and taking away with the other. In Morgado, J.C., Alves, M.P., Vianna, I., Ferreira, C., Seabra, F., Van Hattum-Janssen, N. & Pacheco, J. A. (eds). *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility.* Bragua: University of Minho, 477-481, http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/conferenceProceedings.pdf.

Malewski, E. (2010). Introduction: Profilerating Curriculum. In E. Malewski (ed.). *Curriculum Studies Handbook. The Next Moment.* New York & London: Routledge.

McLaughlin, M.W. & Talbert, J. E. (2006). *Building School Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement.* New York & London: Teachers College Press. Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής,* εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Noffke, S. (1994). Action research: towards the next generation, *Educational Action Research*, 2:1, 9-21.

Zeichner, K. M. (1994). Personal Renewal and Social Construction through Teacher Research. In: Hollingsworth, Sandra & Sockett Hugh (eds). *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety - third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE & University of Chicago Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice.* Boston, Maassachussetts: Harvard Business School Press.

Ελληνόγλωσση

Altrichter H. / Posch P. & Bridget S. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Carr, W.& Kemmis, St. (1997) [1986]. *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα-δράση*, Μετ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.

Hargreaves A. & Fullan M.G. (1995) (eds.). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

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

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική* έρευνα-δράση. *Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Αθήνα: Κριτική.

Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας.* Αθήνα: Ατραπός.

Understanding educational action research in the Greek educational framework: Seeking its Differentiating Characteristics

Abstract

The text attempts to map the field in Greece. The first part highlights the legalization of the alternative approach of action research and the contradictions resulting from its use in a centralized and conservative educational context. There is a particular reference to the technical and instrumental form of the action research that appears to be the dominant one in the context, as it is consistent with the neo-liberal discourse and the conservative educational policies imposed on the entire Western world. This dominance is attributed, on the one hand, to its use in an institutional context with a mainly hierarchical structure and, on the other, to its instrumental use in the academic field. The second part of the article discusses the terms and conditions that can contribute to the adoption of a different orientation: recognition of the political dimension but also the complexity of the educational act and creation of new collectives (networks of teachers and schools, professional communities of learning) in the perspective of thoughtful consultation in an interactive context of reflection and continuous refinement.

Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς

Ελένη Κατσαρού, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
katsarou@uoc.gr

Περίληψη

Βασικό σκοπό του άρθρου αυτού αποτελεί η ανάδειξη και συζήτηση του σύγχρονου πολυπαραδειγματικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και ο συσχετισμός του με τη μετανεωτερικότητα. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να ερμηνευτεί η έντονη επιρροή που φαίνεται να ασκεί η μετανεωτερική σκέψη στη σύγχρονη έρευνα-δράση. Επιπλέον, θα καταβληθεί προσπάθεια να φωτιστούν οι πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχει η πολυπαραδειγματικότητα αυτή για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, για τους στόχους τους οποίους θέτει, τα μέσα που χρησιμοποιεί, τους ρόλους που υποβάλλει στους συμμετέχοντες, κτλ. Για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, αρχικά θα αναδείξουμε το φαινόμενο της πολυπαραδειγματικότητας και θα συζητήσουμε τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται στις μέρες μας. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τον πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα της σύγχρονης έρευνας-δράσης παρουσιάζοντας τα θεωρητικά παραδείγματα που τον συνθέτουν. Θα εστιάσουμε στη μετανεωτερική σκέψη και τη νομιμοποίηση που έχει κερδίσει η έρευνα-δράση χάρη σε αυτήν στο χώρο της εκπαιδευτικής –αλλά και ευρύτερα- της κοινωνικής έρευνας. Τέλος θα αναφερθούμε στους κινδύνους που ελλοχεύουν από την κυριαρχία της μετανεωτερικής σκέψης στην έρευνα-δράση. Το άρθρο κλείνει με έναν προβληματισμό σχετικό με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορούμε ως ερευνητές δράσης να αξιοποιήσουμε θετικά τη σύγχρονη αυτή συνθήκη προς όφελος της έρευνας-δράσης που διενεργούμε.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας έρευνας-δράσης, μετανεωτερικότητα, προοπτικές και κίνδυνοι για τη σύγχρονη έρευνα-δράση

I. Εισαγωγή

Ενώ εδώ και πάνω από 70 χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα-δράση βρίσκει εφαρμογή στο διεθνή χώρο και περισσότερα από 25 στον ελληνικό, η συζήτηση για

το τι είναι έρευνα-δράση, ποια είναι η φύση της και τα βασικά χαρακτηριστικά της σήμερα είναι άκρως απαραίτητη και ίσως περισσότερο επίκαιρη από ποτέ. Μοιάζει μάλιστα ιδιαίτερα δύσκολο να ορίσουμε την έρευνα-δράση σε κάθε περίσταση τον 21^{ο} αι. εξαιτίας της μεγάλης ποικιλομορφίας της. Θα μπορούσε βέβαια εδώ κάποιος να αντιτείνει ότι καθόλη την ιστορία της η έρευνα-δράση παρουσίαζε μεγάλο πλήθος και ποικιλία παραλλαγών και διαφοροποιήσεων. Γι' αυτό άλλωστε και έπαιρνε ποικίλα ονόματα κατά συνθήκη, π.χ. άλλοτε έρευνα των εκπαιδευτικών, άλλοτε διερεύνηση των επαγγελματιών της πράξης ή συμμετοχική έρευνα-δράση, κτλ. Παρόλα αυτά όμως είχε σε κάθε ιστορική περίοδο ένα ξεκάθαρο θεωρητικό και μεθοδολογικό στίγμα. Για παράδειγμα, κατά το κίνημα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή στη Μ. Βρετανία, τη δεκαετία του 1970, είχε έναν σαφή ερμηνευτικό προσανατολισμό, ενώ στην Αυστραλία κατά τη δεκαετία του 1980 έναν ξεκάθαρο κριτικό / χειραφετικό ορίζοντα. Αντίθετα, τα τελευταία 15-20 χρόνια στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης υποστηρίζονται ποικίλες –και μερικές φορές αλληλοσυγκρουόμενες και αλληλοαναιρούμενες- απόψεις, και δεν προβάλλει κανένα ιδιαίτερο θεωρητικό παράδειγμα ως κυρίαρχο. Θα λέγαμε ότι επικρατεί μεγάλη θεωρητική πολυσυλλεκτικότητα και στην πράξη δοκιμάζονται συνδυασμοί που μοιάζουν ασύμβατοι. Αν εννοήσουμε με τον όρο «παράδειγμα» (Willis, 2007: 8) ένα σύστημα παραδοχών, έναν τρόπο θεώρησης του κόσμου, ένα θεωρητικό πλαίσιο που κατευθύνει την έρευνα και την πρακτική σε ένα πεδίο (εδώ: στο πεδίο της εκπαίδευσης), θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εκπαιδευτική έρευνα-δράση κατά τον 21^{ο} αι. παρουσιάζει στο διεθνή χώρο έναν εντονότατο πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα.

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να αναδείξει και να συζητήσει τον σύγχρονο πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης και να τον ερμηνεύσει μέσα από τις επιρροές που δέχεται τα τελευταία χρόνια η έρευνα-δράση από τη μετανεωτερική σκέψη. Επιπλέον, το άρθρο αυτό θα επιχειρήσει να δείξει ότι αυτός ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας μπορεί να λειτουργήσει είτε ως ένας παράγοντας που ανοίγει ευοίωνες προοπτικές για την έρευνα-δράση είτε ως ένας ελλοχεύων κίνδυνος γι' αυτήν, ανάλογα με τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί από τους ερευνητές δράσης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο αυτό θα μας απασχολήσουν ερωτήματα που αφορούν την ιδιαίτερη, ανοιχτή σε νέες νοηματοδοτήσεις, φύση της έρευνας-δράσης:

- Πώς επηρεάζεται από νέα ρεύματα σκέψης, όπως αυτό της μετανεωτερικότητας;
- Πώς καταφέρνει να τα συνθέσει (αν καταφέρνει) με παραδοχές της που εδράζονται σε παλιότερα θεωρητικά παραδείγματα;
- Τι πλεονεκτήματα της δίνει αυτή η ανοιχτότητα, αλλά και τι κινδύνους εγκυμονεί;

Θεωρούμε τη συζήτηση γύρω από αυτά τα ερωτήματα εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, γιατί κρίνουμε απαραίτητο να κατανοούμε τις επιρροές αυτές που δέχεται η έρευνα-δράση και τους μετασχηματισμούς που υφίσταται κυρίως ως διαδικασία παραγωγής νέας γνώσης. Δεν ωφελεί να περιορίζουμε τη συζήτηση μόνο στο επίπεδο της μεθόδου και βλέπουμε την έρευνα-δράση μόνο ως μια σειρά

βημάτων για τη βελτίωση μιας εκπαιδευτικής συνθήκης. Είτε δρούμε ως ερευνητές – διευκολυντές ή κριτικοί φίλοι είτε ως εκπαιδευτικοί-ερευνητές μια συζήτηση που θεωρεί την έρευνα-δράση ως μια διακριτή προσέγγιση στην παραγωγή γνώσης μπορεί να βαθύνει την κατανόησή μας για τη δράση μας (εκπαιδευτική και ερευνητική), να μας βοηθήσει ώστε να καλύψουμε με τη δράση μας πραγματικά τις αξίες μας (εκπαιδευτικές, πολιτικές, ηθικές, κτλ), να καταστήσει το διάλογό μας ουσιαστικότερο και να εμπλουτίσει τον ανα- και μετα-στοχασμό μας στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Με λίγα λόγια, να κάνει ποιοτικότερη την έρευνα-δράση που διενεργούμε.

II. Ο σύγχρονος πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης

1. Μορφές του φαινομένου, πλεονεκτήματα και κίνδυνοι

Για να κατανοήσουμε καλύτερα το φαινόμενο, καταρχήν χρειάζεται να αποσαφηνίσουμε πώς βλέπουμε να εκφράζεται, πώς δηλαδή εκδηλώνεται ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης τα τελευταία χρόνια. Το φαινόμενο εκδηλώνεται με δύο κυρίως μορφές: α) διενεργούνται στον ίδιο τόπο και χρόνο (π.χ. στην Αγγλία το 2015) έρευνες δράσης που ανήκουν σε διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα, αλλά και β) κατά τη διενέργεια μιας έρευνας-δράσης γίνονται απόπειρες συνδυασμών στοιχείων που στο παρελθόν έμοιαζαν εντελώς ασύμβατα, δηλαδή επιχειρείται επιλεκτική αξιοποίηση ιδεών από ποικίλα θεωρητικά και μεθοδολογικά πλαίσια.

Αυτός ο σύγχρονος πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης έχει συζητηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία. Από κάποιους ερευνητές θεωρείται μάλιστα σοβαρό πλεονέκτημα, ένδειξη δυναμισμού, δυνατότητα προσαρμογής στις εκάστοτε πολιτισμικές συνθήκες, ανεκτίμητος πλούτος και εκδήλωση πλουραλισμού. Η Bridget Somekh (2011: 36) σχολιάζει σχετικά: «Θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο πρέπει να το γιορτάζουμε. Αποτελεί ισχυρή ένδειξη της δύναμης της έρευνας-δράσης να ανακαλύπτει διαρκώς εκ νέου τον εαυτό της σε συνάρτηση με τις τοπικές ανάγκες». Πράγματι, επιτρέπει σε μια πληθώρα προοπτικών και αντιλήψεων να συνομιλούν και να συνδιαμορφώνουν τη συγκεκριμένη έρευνα-δράση που διενεργείται, ενώ ταυτόχρονα την προστατεύει από κάθε ηγεμονικό παράδειγμα που θα μπορούσε να αποτελέσει το μοναδικό κριτήριο αλήθειας (Heikkinen et al., 2001: 22). Έτσι επομένως την προφυλάσσει από την ηγεμονία του θετικισμού (τουλάχιστον στην μονοπαραδειγματική εκδοχή του) που υπήρξε στο πεδίο τη εκπαιδευτικής έρευνας αρκετά έντονη για πολλά χρόνια.

Από την άλλη μεριά όμως, αυτός ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης κρύβει σοβαρούς κινδύνους που μπορεί να την οδηγήσουν σε μεγάλα αδιέξοδα, ιδιαίτερα αν οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν τους αγνοούν. Μπορεί να δώσει την ψευδή και πολύ επικίνδυνη εντύπωση ότι όλα επιτρέπονται σε μιαν έρευνα-δράση, κι ότι όλα (οποιαδήποτε παρέμβαση στη διδασκαλία ή μάθηση είτε οποιαδήποτε

διερεύνηση) μπορούν να είναι (να θεωρηθούν) έρευνα-δράση (Heikkinen et al. 2012: 6). Μπορεί έτσι εύκολα αντί για σύνθεση στοιχείων από διαφορετικά θεωρητικά παραδείγματα, να γίνει ένα απλό και ουσιαστικά άθλιο συνονθύλευμα. Ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας μπορεί να συμβάλει, επιπλέον, στο να χαθεί η θεωρητική και μεθοδολογική αυστηρότητα στην έρευνα-δράση, που λόγω της ιδιαίτερης φύσης της είναι έτσι κι αλλιώς χαλαρή. Μια τέτοια συνθήκη βέβαια μπορεί να οδηγήσει εύκολα στο να χάσει η έρευνα-δράση το κύρος της στην ακαδημία και στο σχολείο. Ο σημαντικότερος όμως κίνδυνος είναι ότι ο χώρος της έρευνας-δράσης μπορεί να αλωθεί εύκολα από επιτήδειους που στοχεύουν στην χειραγώγηση των συμμετεχόντων σε αυτήν, αντί στη χειραφέτησή τους (Kemmis, 2006). Μπορεί έτσι να μετασχηματιστεί η έρευνα-δράση σε μέσο νομιμοποίησης των νοημάτων που αποδίδουν σε έννοιες (π.χ. στην έννοια της συμμετοχής ή της συνεργασίας μέσα σε ομάδα) φορείς που ορίζουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Σε τέτοιες συνθήκες οι κίνδυνοι εργαλειοποίησης της έρευνας-δράσης μοιάζουν έκδηλοι.

2. Θεωρητικά παραδείγματα που συνθέτουν τον πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα

Σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των θεωρητικών παραδειγμάτων που επηρεάζουν κατά τον 21^{ο} αι. την έρευνα-δράση και συνθέτουν τον πολυπαραδειγματικό χαρακτήρα της, θα αναγνωρίζαμε κυρίως: τον πραγματισμό, το ερμηνευτικό παράδειγμα, το κριτικό παράδειγμα και τη μετανεωτερικότητα. Θα μπορούσε βεβαίως κάποιος να προσθέσει και το θετικισμό (Hammersley, 2004), αν και σπάνια σε έκθεση/αναφορά έρευνας-δράσης που διενεργήθηκε υπάρχει ρητή αναφορά στη στήριξή της στο θετικιστικό παράδειγμα. Κι αυτό γιατί η έρευνα-δράση συνήθως αμφισβητεί τους ισχυρισμούς της θετικιστικής αντίληψης για τη γνώση, ότι δηλαδή για να προκύψει αξιόπιστη γνώση, η έρευνα πρέπει να είναι αντικειμενική και ανεξάρτητη από αξίες. Αντίθετα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης η γνώση θεωρείται κοινωνικά κατασκευασμένη και η έρευνα τοποθετείται πάντα σε ένα σύστημα αξιών (Brydon-Miller et al., 2003: 11). Παρ' αυτά σε αρκετές περιπτώσεις, ιδιαίτερα στις μέρες μας, το θετικιστικό/ τεχνοκρατικό αναδεικνύεται, αν και άρρητο ή ανομολόγητο, ένα παράδειγμα που επηρεάζει την έρευνα-δράση. Γι' αυτό το λόγο θα το συνεξετάσουμε παρακάτω, μαζί με τα άλλα παραδείγματα που προαναφέραμε.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις βασικές αρχές κάθε θεωρητικού παραδείγματος με μεγάλη συντομία και τις επιρροές του στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Επειδή είναι πολύ δύσκολο να ορίσουμε καθένα από αυτά, εφόσον όλα έχουν δεχτεί πολλές νοηματοδοτήσεις και ανανοηματοδοτήσεις στο πέρασμα των χρόνων, θα επιχειρήσουμε απλώς να επικεντρωθούμε σε κάποιες πολύ βασικές συνιστώσες κάθε παραδείγματος, ξεκινώντας από τον πραγματισμό.

Μέσα στην ποικιλία των θεωρητικών επιρροών που έχει δεχτεί η έρευνα-δράση ξεχωρίζει ο πραγματισμός και η έμφαση στην παραγωγή γνώσης που βασίζεται στην κοινωνική πρακτική (Greenwood & Levin, 1998). Σύμφωνα με τον πραγματισμό η γνώση παράγεται κατά τη δράση και τον αναστοχασμό σχετικά με τη δράση

προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα προβλήματα. Σημαντικό ρόλο στη συγκρότησή της παίζουν οι διεπιδράσεις των συμμετεχόντων με το περιβάλλον. Η γνώση που παράγεται είναι αβέβαιη, μάλλον διερευνητική και υποθετική και έτσι πιθανόν σφαλερή, εφόσον δημιουργήθηκε σε συγκεκριμένες συνθήκες, για να καλύψει ιδιαίτερους στόχους και να εκφράσει ορισμένες αξίες (Hammond, 2013: 606-07). Ο πραγματισμός ενσωματώνει τις αξίες (ηθικές και πολιτικές) στην εκπαιδευτική έρευνα και ασχολείται πολύ με το πώς οι δημοκρατικές αξίες μπορούν να εκφραστούν (δημοκρατικός διάλογος). Επικεντρώνεται επίσης σε θέματα που αφορούν τη συμμετοχή των ατόμων στα κοινά και συμμερίζεται τη νεωτερική πεποίθηση σχετικά με τη χειραφετητική δυνατότητα της λογικής. Επιπλέον, πολύ βασική αρχή της πραγματιστικές σκέψης είναι ότι οι ιδέες και οι πρακτικές πρέπει να κρίνονται με όρους που αφορούν τη χρησιμότητα, τη λειτουργικότητα και την πρακτικότητά τους (Reason, 2003: 104). Για τον Dewey, βασικό εκπρόσωπο του πραγματισμού, το αν η γνώση είναι αληθινή ή όχι θα κριθεί από τις συνέπειες που θα έχει. Άρα η αλήθεια της διερευνητικής διαδικασίας θα εξαρτηθεί από την επιτυχία που θα έχουν τα αποτελέσματά της (Χατζηγεωργίου, 2000: 47). Ο θετικισμός, όπως κι ο πραγματισμός, επιδιώκει αποτελεσματικές λύσεις, όμως οι δύο αυτές προσεγγίσεις έχουν διαφορετική αντίληψη για τη γνώση. Στο θετικισμό θεωρείται κάτι αντικειμενικό και βέβαιο, χειροπιαστό, που παράγεται μέσα από την αποστασιοποιημένη παρατήρηση και την πίστη στις μεθόδους των φυσικών επιστημών (Cohen et al., 2007: 7· Carr & Kemmis, 1997: 83-102).

Οι παραπάνω πραγματιστικές αρχές μπορούν να προσφέρουν τη θεωρητική βάση για την έρευνα-δράση τουλάχιστον ως προς τρεις βασικούς άξονες. Πρώτον, η πραγματιστική έρευνα-δράση επιδιώκει να επιλύσει τις προβληματικές καταστάσεις μέσα από διερεύνηση προσανατολισμένη στην πράξη προκειμένου να βελτιώσει τη λειτουργικότητα και χρηστικότητα αυτής της πράξης. Δεν προσπαθεί να ανακαλύψει μια προ-υπάρχουσα αξιόπιστη γνωστική βάση ή την καλύτερη πρακτική ώστε να την εφαρμόζει προκειμένου να προβλέπει τι θα συμβεί και να ελέγχει την εκπαιδευτική περίσταση, κάτι που θα επιδίωκε μια θετικιστική/τεχνοκρατική έρευνα-δράση. Δεύτερον, ο πραγματισμός προσφέρει στην έρευνα-δράση μια διαλεκτική προοπτική στην παραγωγή της γνώσης που ταιριάζει με την επαναληπτική και αέναη φύση της. Οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν, οικειοποιούνται και αναπτύσσουν γνώση για τον κόσμο και αξίες μέσω των πράξεών τους (της δράσης τους) και των διαδράσεών τους μέσα στον κόσμο. Καθώς όμως η νέα γνώση διαμορφώνεται η πραγματικότητα τροποποιείται και οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν κενά σε όσα γνωρίζουν και νέα προβλήματα να διαχειριστούν (Hammond, 2013: 609). Μέσα από αυτήν τη συμμετοχή, δεν αναπτύσσουν μόνο τη γνώση τους, αλλά βελτιώνουν ταυτόχρονα την πράξη τους, αφού τα δύο αυτά αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος (Johansson & Lindhult, 2008: 103). Βεβαίως αυτή η πραγματιστική επαναληπτικότητα των διαδικασιών καμία σχέση δεν έχει με αυτή των θετικιστικών/τεχνοκρατικών διαδικασιών που γίνεται για την επαλήθευση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Τρίτον, το πραγματιστικό ενδιαφέρον για διυποκειμενική συμφωνία ταιριάζει με το αίτημα συνεργασίας που προτάσσουν αρκετές εκδοχές της

έρευνας-δράσης. Η συνεργασία αποτελεί ένα μέσο νομιμοποίησης/ επικύρωσης της νέας γνώσης. Ο Elliott μάλιστα, υποστηρικτής της πραγματιστικής έρευνας-δράσης σε πρόσφατα κείμενά του, θέτει τις προϋποθέσεις αυτής της επικύρωσης: «Αυτό που μετρά ως αιτιολογημένη πεποίθηση σε αντίθεση με την απλή γνώμη, το δόγμα ή την εικασία καθορίζεται αποκλειστικά από μια δημοκρατική συζήτηση με στόχο την επίτευξη αβίαστης συναίνεσης» (2006: 179). Επομένως, συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι μια πραγματιστική έρευνα-δράση θα κριθεί με βάση έννοιες όπως η συνάφεια (γνώσης, αξιών και πράξης), η συμμετοχή-συνεργασία και η χρησιμότητα.

Παρά την ισχυρή επίδραση του πραγματισμού, η έρευνα-δράση φέρει έντονο και το αποτύπωμα του ερμηνευτικού παραδείγματος. Μέσα στον όρο αυτό συγκαταλέγουμε θεωρητικά ρεύματα που εστιάζουν στις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της κατανόησης, της ερμηνείας και της αλληλεπίδρασης. Το ερμηνευτικό παράδειγμα, παρά τις ποικίλες εκφάνσεις του και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, ξεκινά από μια κοινή βασική θέση: η κοινωνική ζωή είναι προϊόν των καθημερινών αντιλήψεων, των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν σε αυτήν τα άτομα και γι' αυτό οι κοινωνικές επιστήμες θα πρέπει να στοχεύουν περισσότερο στην ερμηνεία της κοινωνικής ζωής και δράσης παρά στην επιστημονική της εξήγηση (κύριο στόχο θετικιστικών προσεγγίσεων). Η έρευνα που ακολουθεί το ερμηνευτικό παράδειγμα προσπαθεί να ανακαλύψει τα νοήματα που δίνει το ίδιο το δρων υποκείμενο στη δράση του. Σκοπός της: να κάνει τη δράση του υποκειμένου κατανοητή. Να αποκαλύψει το νόημα μορφών κοινωνικής ζωής (π.χ. μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας) αρθρώνοντας συστηματικά και εκφράζοντας ρητά τις υποκειμενικού περιεχομένου δομές που κατευθύνουν τους τρόπους με τους οποίους τυπικά άτομα (π.χ. εκπαιδευτικοί) ενεργούν σε τυπικές καταστάσεις. Να αποκαλύψει δηλαδή πώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων (Tolman & Brydon-Miller, 2001). Όταν μια τέτοια θεωρητική αναφορά είναι προσιτή στους δρώντες, τους αποκαλύπτει τις παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η δράση τους κι έτσι φωτίζει τη σημασία της, καθιστά διάφανο το νόημα των πράξεών τους. Κι αν κάτι τέτοιο επιτευχθεί, δημιουργείται δυνατότητα πρακτικής αλλαγής με δύο τρόπους. Πρώτον μπορούν να περιοριστούν τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των δρώντων υποκειμένων και δεύτερον μπορεί να επηρεαστεί η πρακτική τους, εφόσον επηρεάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι δρώντες κατανοούν τους εαυτούς τους και την κατάστασή τους μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες (οι πρακτικές αλλάζουν, αν αλλάξουν οι τρόποι με τους οποίους τις αντιλαμβανόμαστε). Η θεωρία, στο ερμηνευτικό πλαίσιο, δεν προκύπτει ως προϊόν μετρήσεων ούτε μπορεί να εξηγεί και να προβλέπει κατά τα θετικιστικά πρότυπα. Είναι θεωρία που προκύπτει από διαδικασίες που προϋποθέτουν τη συμμετοχή του δρώντος υποκειμένου (του εκπαιδευτικού), την επικοινωνιακή του ετοιμότητα και τον αναστοχασμό του (Carr & Kemmis, 1997: 117-127· Φρυδάκη, 2009: 58-64· Τσιώλης, 2014: 25-47).

Άμεσο στόχο της ερμηνευτικής έρευνας-δράσης (ή πρακτικής όπως συνηθίζεται να ονομάζεται) αποτελεί η ερμηνεία της κοινωνικής ζωής και δράσης. Παράγοντας γνώση που αφορά την κατανόηση και αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο τα

δρώντα υποκείμενα (π.χ. οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί) βλέπουν τον κόσμο, παράγει πρακτική κατανόηση που μπορεί να τεκμηριώσει και να καθοδηγήσει την πρακτική τους κρίση και δράση (McCormack & Titchen, 2006). Το σώμα της πρακτικής αυτής γνώσης διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσω (ανα)στοχασμού και διαλόγου στοχεύουν στην αποκάλυψη και συνειδητοποίηση της προσωπικής θεωρίας τους, των εκπαιδευτικών αρχών και των παγιωμένων πρακτικών που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Η πρακτική μάλιστα αυτή κρίση είναι συχνά αποτέλεσμα ενός πολύπλευρου και διϋποκειμενικού κριτικού ελέγχου, τόσο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όσο και της παρέμβασης των εκπαιδευτικών σ' αυτή. Απώτερος αλλά βασικός σκοπός μιας τέτοιας έρευνας-δράσης είναι η βελτίωση της πράξης, ως αποτέλεσμα της κατανόησής της από τους εκπαιδευτικούς (Carr & Kemmis, 1997: 141-172). Με λίγα λόγια, θα λέγαμε ότι η πρακτική γνώση που παράγεται κατά την έρευνα-δράση θέτει υπό αμφισβήτηση τις παραδοχές (άρρητες ή ρητές προσωπικές θεωρίες) των εμπλεκομένων και θεμελιώνει την «πράξι» (στοχαστική και συνειδητή δράση) τους.

Ισχυρές είναι επίσης οι επιδράσεις του νεωτερικού κριτικού παραδείγματος στην έρευνα-δράση, ιδιαίτερη στην κριτική ή χειραφετική εκδοχή της. Η κριτική κοινωνική θεωρία (αν και δεν είναι μία αλλά πολλές και συνεχώς μεταβαλλόμενες) εστιάζεται σε δύο βασικά αιτήματα: την ενότητα θεωρίας και πράξης (άμεση σύνδεση και αλληλεπίδραση στη διαμόρφωση της θεωρίας και της πράξης) και το πρόταγμα της χειραφέτησης των συμμετεχόντων από τις καταστάσεις που τους καταπιέζουν. Η κριτική κοινωνική θεωρία, έρευνα και πρακτική αναζητούν να αναγνωρίσουν και να αλλάξουν τους παράγοντες που λειτουργούν ως πηγές της καταπίεσης των ανθρώπων. Ενδιαφέρονται για τις αιτίες, όχι τα συμπτώματα, της καταπίεσης. Είναι βαθιά πολιτικές, με την έννοια ότι διαπνέονται από την παραδοχή πως ό,τι συμβαίνει εξαρτάται από τον τρόπο που ελέγχονται οι κοινωνικές διαδικασίες της γνώσης και της πράξης σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Carr & Kemmis, 1997: 195). Προσεγγίσεις που ακολουθούν την κριτική θεωρία, σύμφωνα με τον Kemmis (2001), εστιάζουν στις σχέσεις εξουσίας, συγκεκριμένα στο ρόλο της εξουσίας στις κοινωνικές σχέσεις, συχνά έχοντας μια ρητή ατζέντα για κοινωνική αλλαγή μέσω δημοκρατικών και διαλεκτικών πρακτικών. Επικεντρώνονται στην κοινωνική αλλαγή που μπορεί να προκύψει μέσω συλλογικής δράσης.

Η κριτική ή χειραφετική έρευνα-δράση, συγκεκριμένα, ξεπερνά την πρακτική (ερμηνευτική) έρευνα-δράση με την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσω εξέτασης της πρακτικής και αυτοστοχασμού, αλλά επεκτείνεται και εστιάζει στην αναγνώριση, ανάλυση και το μετασχηματισμό των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την όποια εκπαιδευτική πρακτική. Ως στόχο της θέτει να συνδεθεί με κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, ώστε να επιφέρει τη δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δεν επιδιώκει πρωτίστως να προσθέσει στοιχεία σε ένα υπάρχον σώμα γνώσης για τη διδασκαλία (θετικιστικό ενδιαφέρον), αλλά να συμβάλει στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής προς χειραφετικούς στόχους. Αυτή η νέα «χειραφετική» γνώση που προκύπτει χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των στρατηγικών τους για

αποτελεσματική αλλαγή στο επάγγελμά τους, όπως επίσης και στο κοινωνικό, πολιτισμικό, ιστορικό και πολιτικό περιβάλλον που διαμορφώνει την πρακτική τους, στο οποίο παραδοσιακά δεν ασκούν κανέναν έλεγχο. Μέσα από μια κοινή κριτική προσπάθεια τα άτομα μπορούν να φτάσουν στην αυτοκατανόηση και να βρουν αρχικά τις αιτίες που καθιστούν απογοητευτικές τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούν και στη συνέχεια τρόπους δράσης για να εξαλείψουν τις αιτίες αυτές. Η κριτική ή χειραφετική έρευνα-δράση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων σε αυτήν. Τους ωθεί να αναλάβουν δράση με βάση τον κριτικό αυτοστοχασμό τους. Είναι μια μορφή αγώνα και ως τέτοια ψάχνει στη θεωρία να βρει μόνο πληροφορίες και ιδέες κι όχι πιεστικές κατευθύνσεις. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στοχεύει κυρίως στην αλλαγή τόσο της δράσης (π.χ. της διδασκαλίας) όσο και του τρόπου με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες σε αυτή (π.χ. εκπαιδευτικοί και μαθητές). Απώτερος στόχος της είναι οι συμμετέχοντες, ενδυναμωμένοι και χειραφετημένοι, να επιδιώξουν την αλλαγή της κοινωνικής δομής, να μετασχηματίσουν τις καταστάσεις ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτές να ξεπεράσουν τη δυσαρέσκεια και απογοήτευση που νοιώθουν, την αποξένωση, την ιδεολογική διαστρέβλωση και τις αδικίες εξαιτίας της καταπίεσης και της εξουσίας που τους ασκείται (Kemmis, 2001: 92). Έτσι η έρευνα-δράση ουσιαστικά εστιάζεται στην υπονόμευση συμβατικών σχέσεων εξουσίας νομιμοποιώντας τη γνώση των επαγγελματιών ως «γνώση που έχει παραχθεί μέσα από τις βιωμένες πραγματικότητες που έχουν ζήσει ως επαγγελματίες» (Anderson & Herr, 1999: 20).

Τα τελευταία 20-25 χρόνια είναι έντονη και η επίδραση της μετανεωτερικής σκέψης στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Βασικό χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής σκέψης θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε την πεποίθηση ότι η πραγματικότητα έχει έντονα πλουραλιστικό χαρακτήρα. Ευνοείται έτσι η διαφορετική άποψη, η ετερότητα, η ποικιλία και η ποικιλομορφία αλλά και η απροσδιοριστία και ο κατακερματισμός (Ασημάκη, κ.ά., 2011: 104). Σημειώνεται στροφή από τον αντικειμενικό λόγο στις υποκειμενικές οπτικές (αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες που διαμορφώνονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ισχύουν συγκυριακά). Η μετανεωτερικότητα εστιάζει στο προφορικό, το συγκεκριμένο, το τοπικό και το συγκυριακό (Toulmin, 1990). Παράλληλα, αμφισβητείται κάθε βεβαιότητα (επιστημονική, ηθική, φιλοσοφική, πολιτική, εκπαιδευτική), όπως και τα κριτήρια αλήθειας, ενώ εκφράζεται έντονη δυσπιστία απέναντι σε κάθε οικουμενική αλήθεια με βάση την οποία μπορούν να ερμηνευτούν όλα τα κοινωνικά φαινόμενα, θεωρείται «μεγάλη αφήγηση», ένα κυρίαρχο, ουσιαστικά «ολοκληρωτικό» παράδειγμα που μπορεί να οδηγήσει στην καταπίεση. Προβάλλεται εμφατικά η σχέση μεταξύ γνώσης και εξουσίας με την εστίαση στους τρόπους με τους οποίους η διαδικασία συγκρότησης της γνώσης που υποστηρίζεται από ποικίλους πολιτισμικούς και πολιτικούς σχηματισμούς, δημιουργεί μια πραγματικότητα που ευνοεί αυτούς που έχουν δύναμη, κατέχουν την εξουσία (Reason & Bradbury, 2001: 6). Η μετανεωτερικότητα διαμόρφωσε την έννοια του λόγου (discourse), της γλώσσας δηλαδή ως κοινωνικής πρακτικής. Ο λόγος έχει τη δύναμη να νομιμοποιεί ιδεολογίες, όπως και (επαν)κατασκευάζει ταυτότητες ενσωματώνοντας λέξεις και έννοιες που

καθιστούν άμεσες τις αξίες και τις παραδοχές μιας κοινωνικής ομάδας (π.χ. της ομάδας που έχει την εξουσία σε ένα πεδίο). Σε ακραίες εκδοχές της μετανεωτερικότητας η γλώσσα αυτονομείται από την αντικειμενική πραγματικότητα (η οποία άλλωστε δεν υπάρχει) και η κοινωνική πραγματικότητα εκλαμβάνεται ως αποκλειστικό δημιούργημα της γλώσσας. Εν τέλει δεν υπάρχει καμία προσιτή πραγματικότητα πέρα από το κείμενο, που αποτελεί την άμεση έκφραση της ανθρώπινης κατανόησης. Εφόσον μάλιστα κάθε κατανόηση είναι σχετική, δεν υπάρχουν θεμέλια πάνω στα οποία να μπορεί να στηριχθεί η αλήθεια με τρόπο ασφαλή. Επιπλέον, η μετανεωτερικότητα συνδέεται επίσης με την παγκοσμιοποίηση και τους ευέλικτους τρόπους συσσώρευσης κεφαλαίου, με την τεχνολογική ανάπτυξη και κυρίως την επεξεργασία και διάχυση πληροφοριών με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα.

Η μετανεωτερική έρευνα-δράση εμπλουτίζεται με ενσωμάτωση της μελέτης των κυρίαρχων λόγων. Πέρα δηλαδή από ερωτήσεις του τύπου «ποιος έχει την εξουσία και γιατί» που έτσι κι αλλιώς έθετε η κριτική νεωτερικότητα, οι ερευνητές-δράσης που κινούνται σε μετανεωτερικό πλαίσιο θα εστιάσουν σε θέματα όπως: πώς λειτουργεί η εξουσία, μέσω ποιων πρακτικών, τεχνικών και διεργασιών, κι επομένως μέσω ποιων λόγων και πώς συγκροτούνται αυτοί οι λόγοι (Katsarou, 2014: 194). Τέτοια ευρεία θέματα μπορούν να συγκεκριμενοποιούνται σε ερωτήματα όπως: Πώς κοινωνικοποιούνται οι εκπαιδευτικοί (ή οι μαθητές) στις νόρμες, τις στάσεις και τις αξίες της σχολικής κουλτούρας; Πώς φυσικοποιούνται οι κυρίαρχοι στο σχολικό θεσμό λόγοι; Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ ατόμων και μεταξύ ομάδων μέσα στην τάξη ή το σχολείο; Από πού προέρχονται οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σε μιαν έρευνα-δράση για το τι θεωρείται βελτίωση (στην τάξη, στο σχολείο, στη διδασκαλία, κτλ.); Ποιες ομάδες ασκούν ηγεμονία μέσα στο θεσμό και ποιος/οι επωφελείται/ούνται από τη συνθήκη αυτή; (Brown & Jones, 2001: 5· Grbich, 1999: 211· Κατσαρού, 2013: 381-88). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η έρευνα-δράση μπορεί να σημειώσει σημαντική μετατόπιση προς τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων, λόγων και πρακτικών με τα οποία τα υποκείμενα συγκροτούν και επανα-συγκροτούν τις ταυτότητές τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσα από τη διαπραγμάτευση του νοήματος των δράσεων των συμμετεχόντων. Ο δρων προσφέρει τη δική του σημασία, οι υπόλοιποι ερευνητές συνεισφέρουν με τις δικές τους, ώστε το νόημα να αποδομείται και να επαναδομείται. Η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε συνείδηση των πολλαπλών νοημάτων των ενεργειών των συμμετεχόντων. Στο ίδιο πλαίσιο συνεργατικής διερώτησης, οι συμμετέχοντες μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες συνεχούς ανάλυσης, επεξεργασίας και προβληματοποίησης όσων συνήθως στην εκπαίδευση θεωρούνται αυτονόητα ή φυσικά, ιδιαίτερα όσον αφορά στις σχέσεις εξουσίας, τους εκλεπτυσμένους τρόπους κοινωνικού ελέγχου, τα κενά, τις σιωπές, τις «δεδομένες» αλήθειες (Φρυδάκη, 2009: 229-37).

Ξαναγυρίζοντας στο αρχικό ζήτημα της σύνθεσης του πολυπαραδειγματικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς εύλογα ποιο από τα παραπάνω παραδείγματα είναι στις μέρες μας το επικρατέστερο, αν βεβαίως υπάρχει κάποιο. Εδώ μάλλον οι γνώμες διίστανται. Υπάρχει η άποψη, για

παράδειγμα, των Johansson & Lindhult (2008) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο κριτικός και ο πραγματιστικός προσανατολισμός αποτελούν σήμερα τις κύριες επιλογές στην έρευνα-δράση. Προσωπικά θα υποστήριζα ότι προβάλλεται αρκετά στη σύγχρονη βιβλιογραφία το πραγματιστικό παράδειγμα στηριγμένο στη βασική του θέση ότι «αληθινό είναι οτιδήποτε χρήσιμο». Η θέση αυτή βρίσκει βέβαια μεγάλη απήχηση σε πολλούς εκπαιδευτικούς ερευνητές που πρέπει άμεσα να διαχειριστούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη τους. Όμως κατά την εξέλιξη της έρευνας-δράσης συγχέεται το πραγματιστικό ενδιαφέρον με το θετικιστικό/ τεχνοκρατικό ενδιαφέρον να παραχθούν σημαντικά αποτελέσματα για το σχολείο, τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση που έχει επιβληθεί από κυρίαρχες πολιτικές (συνήθως από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική). Παρόλο που τα δύο παραδείγματα (πραγματιστικό και τεχνοκρατικό) είναι πλήρως διακριτά στη θεωρητική τους βάση (όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε παραπάνω), στην πράξη της έρευνας-δράσης μάλλον συγχέονται. Και ο σύγχρονος πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης με την πολυσυλλεκτικότητά του και την συνακόλουθη ασάφεια βοηθά πολύ σε αυτό.

Όσον αφορά τώρα το κριτικό παράδειγμα, μια και το αναφέρουν οι Johansson & Lindhult (2008). Πράγματι στη ρητορική πολλών ερευνών-δράσης διακρίνεται έντονα το κριτικό παράδειγμα, ίσως γιατί έχει προβληθεί στη βιβλιογραφία ως η πολιτικά ορθή επιλογή. Η τυπολογία των Carr & Kemmis (1997) που προβάλλει την κριτική ή χειραφετική έρευνα-δράση ως την μοναδική ουσιαστική επιλογή έχει εξαιρετικά μεγάλη διάδοση στο χώρο των ερευνητών-δράσης στην εκπαίδευση. Όταν όμως φτάσουμε στην πράξη της έρευνας-δράσης η κριτική διάσταση, στις περισσότερες περιπτώσεις, φαίνεται ότι ξεχνιέται ή εγκαταλείπεται ως μη-ρεαλιστική, ως μάλλον ουτοπική (Kemmis, 2006). Ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου κυριαρχούν στο λεγόμενο δυτικό κόσμο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, αποεπαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, στοχοθετικά αναλυτικά προγράμματα που φτάνουν στα σχολεία ως έτοιμα προϊόντα για εφαρμογή, νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Somekh & Zeichner, 2009· Groundwater-Smith, 2005), ο χώρος για κριτική ή χειραφετική έρευνα-δράση είναι εξαιρετικά περιορισμένος.

Κατά τη γνώμη μου, οι εντονότερες επιρροές σήμερα στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση προέρχονται από τη μετανεωτερικότητα. Η μετανεωτερική σκέψη έχει νομιμοποιήσει σε μεγάλο βαθμό την έρευνα-δράση ως ερευνητική διαδικασία, γιατί νομιμοποίησε τον τρόπο που αντιλαμβάνεται βασικές έννοιες, όπως την αλήθεια και τη γνώση, τη θεωρία, το νόημα, τη φωνή και το λόγο. Εφόσον όμως τη νομιμοποίησε, φυσικό είναι και να την κυριάρχησε, όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε αμέσως παρακάτω.

III. Η νομιμοποίηση της έρευνας-δράσης κατά τη μετανεωτερικότητα

Ο Winter ήδη από το 1991 (σελ. 479) επισημαίνει: «Με δεδομένες τις προκλήσεις της μετανεωτερικής θεωρίας, η έρευνα-δράση δεν μπορεί πλέον να

περιθωριοποιείται ως θεωρητική υπεκφυγή που οδηγεί σε πολιτική συναισθηματικότητα. Αντίθετα, θα πρέπει να θεωρηθεί πλαίσιο για κοινωνική έρευνα που μπορεί με τρόπο μοναδικό να εξυπηρετήσει τα επιστημολογικά και πολιτισμικά επιχειρήματα της μετανεωτερικότητας». Η επισήμανση αυτή ξεκινά ουσιαστικά τη συζήτηση νομιμοποίησης της έρευνα-δράσης από τη μετανεωτερική σκέψη.

Βέβαια, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι πολλά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης συνδέονται εγγενώς με μετανεωτερικούς ισχυρισμούς. Πάντα ενυπήρχαν στην έρευνα-δράση, αλλά η μετανεωτερικότητα –με τις ανανοηματοδοτήσεις που πρόσφερε- τα ενίσχυσε, τα πρόβαλε και τα νομιμοποίησε στη συνείδηση και των πανεπιστημιακών και των εκπαιδευτικών ερευνητών, δίνοντας στην έρευνα-δράση νέους προσανατολισμούς και ευρύτατη διάδοση στις μέρες μας.

Αξίζει να δούμε πιο προσεκτικά ορισμένα εγγενή μετανεωτερικά χαρακτηριστικά αρχίζοντας από τη μεγάλη ποικιλία των προσεγγίσεων που εμφανίζει η έρευνα-δράση, την ετερογένεια που επιδεικνύει, τα ποικίλα θεωρητικά πλαίσια που υιοθετεί, τον πλουραλισμό των πηγών και πόρων που αξιοποιεί, όπως και των πεδίων στα οποία βρίσκει εφαρμογή. Άλλο χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης που αξίζει να προσέξουμε αποτελεί η ισοτιμία που προσδίδει στη σχέση θεωρίας και πράξης, ισχυρισμός που παραπέμπει στη μετανεωτερική προτροπή της διατύπωσης επιφύλαξης απέναντι σε κάθε αποδεκτή και διαδεδομένη θεωρία (Katsarou, 2014: 195). Η γνώση στην έρευνα-δράση δεν εκλαμβάνεται ποτέ εκτός των ιστορικών, πολιτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών παραγωγής της. Οι πρακτικές της έρευνας-δράσης είναι βαθιά μετανεωτερικές, όχι μόνο γιατί αναγνωρίζουν τη σημασία της ατομικής και συλλογικής ερμηνείας (με αυτήν την ιδιότητα άλλωστε θα τις χαρακτηρίζαμε ερμηνευτικές), αλλά κυρίως γιατί κατανοούν σε βάθος ότι αυτές οι ερμηνείες βρίσκονται πάντα υπό διαμόρφωση και ποτέ δεν μπορούν να συγκροτηθούν σε προκαθορισμένες και στατικές κατηγορίες (Carson & Sumara, 1997: xviii).

Χαρακτηριστικός άλλωστε είναι και ο πίνακας κοινών αρχών και παραδοχών έρευνας-δράσης και μετανεωτερικότητας που παραθέτει ο Pine (2009: 43-44):

- Η πραγματικότητα είναι πολλαπλή, τοπική και συγκυριακή,
- Η βιωμένη εμπειρία έχει προτεραιότητα έναντι των αφηρημένων θεωρητικών αρχών,
- Κανένα σύστημα σκέψης δε θα πρέπει a priori να κατευθύνει τη διερεύνηση,
- Τα συστήματα διαμόρφωσης νοήματος συνυπάρχουν και αλληλοεπηρεάζονται,
- Η γνώση καθορίζεται υποκειμενικά από ένα μεγάλο πλήθος παραγόντων και όλες οι αλήθειες και παραδοχές πρέπει διαρκώς να υπόκεινται σε ευθεία / άμεση δοκιμή,
- Η γνώση παράγεται μέσα από ανοιχτό διάλογο,
- Η αναζήτηση γνώσης προϋποθέτει ατέρμονη αυτο-διερεύνηση.

Η μετανεωτερική σκέψη πρόσφερε νομιμοποίηση της έννοιας των προσωπικών θεωριών (ρητών και άρρητων) των εκπαιδευτικών ερευνητών, όπως και αποδοχή της έννοιας της διαρκούς αλλαγής, των μη οριστικών απαντήσεων και της συνεχούς αναθεώρησης (σκοπών, στόχων, μέσων, διαδικασιών), βασικών χαρακτηριστικών της έρευνας-δράσης. Όπως η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική και πολιτισμική ζωή έτσι και οι πρακτικές της έρευνας-δράσης πρέπει να κατανοηθούν –σύμφωνα με τη μετανεωτερικότητα- ως διαρκώς αναμορφούμενες. Αντίθετα με άλλες ερευνητικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες ένα πρόβλημα, μια ερευνητική υπόθεση, μια μέθοδος ή ακόμα κι ένα αποτέλεσμα σχεδιάζεται εκ των προτέρων ή/και προβλέπεται, η έρευνα-δράση επιμένει ότι οι συμμετέχοντες συνεργάζονται μεταξύ τους ώστε συνεχώς να (ανα)διατυπώνουν ερωτήματα και να (ανα)διαμορφώνουν τις μεθόδους εκείνες που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν σε ένα επίπεδο κατανόησης αυτών των ερωτημάτων. Ενώ η παραδοσιακή έρευνα καθοδηγείται από ακαδημαϊκές θεωρίες, στην έρευνα-δράση μελετώνται «τοπικές θεωρίες» ή ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες για να νοηματοδοτήσουν τις προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν (Quoss, et al., 2000: 52). Μέσα από τις νοηματοδοτήσεις αυτές διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας, αναπτύσσουν στρατηγικές που πιστεύουν ότι θα προκαλέσουν αλλαγή στην εκπαιδευτική περίσταση εντός της οποίας δρουν, δοκιμάζουν τις στρατηγικές αυτές στην πράξη (π.χ. μέσα στις τάξεις τους) και συνέχεια τις αναμορφώνουν (τις υποθέσεις και τις στρατηγικές) μέσα από τις νέες νοηματοδοτήσεις στις οποίες φτάνουν. Η έρευνα-δράση δεν υπάρχει χωρίς τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, τις ιστορίες τους, τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και το χώρο (το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο) στο οποίο συνυπάρχουν.

Η μετανεωτερική σκέψη πρόσφερε απάντηση στις δύο πιο ουσιαστικές κριτικές που κατά καιρούς έχει δεχτεί η έρευνα-δράση, δηλαδή στις αιτιάσεις για έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας και για αδυναμία των εκπαιδευτικών να διενεργήσουν έρευνα λόγω έλλειψης εκπαίδευσης και σχετικών γνώσεων, αλλά και χρόνου. Η μετανεωτερική σκέψη με το καίριο χτύπημα που έδωσε στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή έρευνα τονίζοντας τον ιδεολογικό και αφηγηματικό της χαρακτήρα, κλόνισε τους ισχυρισμούς της για εγκυρότητα και αντικειμενικότητα, από τους οποίους αντλούσε μεγάλο μέρος της επιστημονικότητας, αλλά και της κυριαρχίας της στην κοινωνική – εκπαιδευτική έρευνα. Στο επιστημολογικό ζήτημα της συγκρότησης της γνώσης κατά την έρευνα-δράση η συμβολή της μετανεωτερικότητας μπορεί να είναι σημαντική. Υπάρχει άλλωστε μια κοινή αφετηρία: η αντικειμενική γνώση είναι αδύνατη, εφόσον ο ερευνητής είναι πάντα κομμάτι του κόσμου που μελετά. Οι θεωρίες των συμμετεχόντων σε μιαν έρευνα-δράση είναι οργανικά ενσωματωμένες στην κουλτούρα τους κι επομένως ρυθμίζονται από την οπτική τους. Η μετανεωτερική σκέψη άλλωστε όπως και η έρευνα-δράση εστιάζουν στην αξία της γνώσης του επαγγελματία της πράξης. Δεν ενδιαφέρονται για γενικευτικές εφαρμογές. Η πρακτική γνώση που προκύπτει χρησιμοποιείται στη δεδομένη περίσταση και αφορά την υποκειμενική εμπειρία του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Η έρευνα-δράση πάντα παράγει γνώση πλαισιοθετημένη, πάντα δηλαδή

εντός συγκειμένου. Αυτό άλλωστε την καθιστά άμεσα χρηστική στο τοπικό περιβάλλον. Βέβαια, με τους όρους της παραδοσιακής κοινωνικής έρευνας, αυτό θεωρείται σοβαρό μειονέκτημα. Όμως οι θεωρητικοί της μετανεωτερικότητας έχουν δείξει ότι το ιδανικό της αποπλαισιωμένης επιστημονικής μελέτης και των αντικειμενικών ερευνητικών διαδικασιών που στοχεύει στην ανάπτυξη αφηρημένων θεωριών που μπορούν να γενικευτούν και να ισχύουν σε διάφορα περιβάλλοντα, και ανέφικτο είναι και ανεπιθύμητο. Αν αναγνωρίσουμε –όπως υποστηρίζει η μετανεωτερική σκέψη- ότι η φύση οποιασδήποτε γνώσης είναι προσωρινή και εξαρτώμενη από το άτομο που γνωρίζει (την ταυτότητά του, τους λόγους και τις κουλτούρες του περιβάλλοντός του), δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι υπάρχουν αλήθειες με γενικευτική ισχύ (Kilgore, 2001). Επομένως δεν αποτελεί πια μειονέκτημα για την έρευνα-δράση η παραγωγή γνώσης που αφορά στο συγκεκριμένο συγκείμενο. Με αυτήν την έννοια θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η μετανεωτερικότητα συνέβαλε στο να ξεπεράσει η έρευνα-δράση τον σκόπελο της έλλειψης της επιστημονικής εγκυρότητας. Επιπλέον, η μετανεωτερική σκέψη προβάλλοντας τον ισχυρισμό ότι μεγαλύτερη αντικειμενικότητα εξασφαλίζεται στις κοινωνικές επιστήμες, όταν οι ερευνητές αναγνωρίζουν τους αξιακούς προσανατολισμούς τους (Quoss, et al., 2000: 51), κάτι που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κάνουν, τουλάχιστον με την κατάλληλη καθοδήγηση, ισχυροποίησε ακόμα περισσότερο την έρευνα-δράση καθιστώντας την, όχι μόνο επιστημονική, αλλά και ρεαλιστική.

IV. Ενδεχόμενοι κίνδυνοι από την πιθανή κυριαρχία της μετανεωτερικής σκέψης στην έρευνα-δράση

Εφόσον η μετανεωτερική σκέψη νομιμοποιεί την έρευνα-δράση, υπάρχει ο κίνδυνος να την επικυριαρχήσει και να καταλήξει ηγεμονικό παράδειγμα. Μια τέτοια εξέλιξη μπορεί να δημιουργήσει πολλά ζητήματα. Ο σχετικισμός των απόψεων που επιβάλλει-όπου κάθε προοπτική θεωρείται εξίσου έγκυρη και αληθινή με όλες τις άλλες- αποτελεί έναν πολύ βασικό κίνδυνο για την έρευνα-δράση. Δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι όλες αυτές οι ποικίλες και τόσο διαφορετικές προοπτικές θα μπορέσουν να συσχετιστούν μεταξύ τους ώστε να ενταχθούν σε ένα ενιαίο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο. Δεν υπάρχει καμία εγγύηση συνοχής μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών-ερευνητών. Και τα πράγματα μπορεί να δυσκολέψουν περισσότερο, αν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές πιστέψουν μετανεωτερικούς ισχυρισμούς ακραίων μορφών, όπως: «δεν υπάρχει τίποτα που να είναι αληθινό» ή «δεν υπάρχει καμία προσιτή πραγματικότητα πέρα από το κείμενο ή το λόγο». Όταν όμως οι εκπαιδευτικοί ερευνητές φτάσουν στο σημείο να αναλάβουν δράση (συνθήκη αναπόφευκτη εξαιτίας της ιδιότητάς τους), κάποια συγκεκριμένη αντίληψη της πραγματικότητας θα πρέπει να προκριθεί ώστε να κατευθύνει την πρακτική τους. Σε μια ομάδα εκπαιδευτικών ερευνητών δηλαδή σαφώς κάποια στιγμή θα υπάρξει ανάγκη για συμφωνία για μία αλήθεια, τουλάχιστον δέσμευση σε ένα «κοινό καλό», ένα όραμα, ένα σκοπό. Τι γίνεται όμως αν οι πρακτικές και οι συστατικές τους κουλτούρες είναι τόσο

διαφορετικές που δεν μπορούν να «συνδιαλεχτούν» ώστε να φτάσουν σε τέτοια συμφωνία; Όταν δεν υπάρχει καμία συνείδηση κοινών αξιών; (Quicke, 1995). Είναι προφανές ότι αν οι εκπαιδευτικοί ερευνητές δεν μπορούν να αποφασίσουν αν μια διαπίστωση είναι αληθινή (π.χ. ένα ποσοστό των μαθητών που αποφοιτούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι λειτουργικά αναλφάβητοι), στο μέλλον οι λειτουργικά αναλφάβητοι μαθητές θα έχουν πολύ λιγότερες ελπίδες γραμματισμού από ότι έχουν σήμερα.

Ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν έντονα νεωτερικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, όπως η επιδίωξη μιας δημοκρατικής και κοινωνικά δίκαιης αλλαγής, τα αδιέξοδα που θα δημιουργηθούν σε περίπτωση επικυριαρχίας της μετανεωτερικής οπτικής είναι μεγάλα. Ο ερευνητής δράσης που θεωρεί στόχο της έρευνας τη συγκρότηση μιας πιο δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας, είναι βέβαια επικίνδυνο να καθοδηγείται από «αντικειμενικές αντιλήψεις» ή «γενικευμένες πολιτικές» σχετικές με τη δημοκρατία, πέρα και έξω από το συγκείμενο και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε αυτό. Είναι όμως εξίσου επικίνδυνη και η επίμονη έμφαση στην «υποκειμενικότητα» και το «προσωπικό», καθώς μπορεί να οδηγήσει την έρευνα σε κατεύθυνση εγωκεντρική, καχύποπτη απέναντι σε όλα τα συστήματα (ακόμα και τα συστήματα αρχών και αξιών), συνεργατική μόνο με την περιορισμένη έννοια της συνεργασίας αποκλειστικά όσων έχουν τις ίδιες απόψεις, υπερβολικά επικεντρωμένη στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, στο διάλογο που αναπτύσσουν και τους λόγους που επικρατούν στο πεδίο. Εκτός από τον κίνδυνο σύγχυσης και χάους, υπάρχει και κίνδυνος εσωστρέφειας και περιχαράκωσης της έρευνας, όπως και φόβος ότι οι συμμετέχοντες θα επικεντρωθούν στο λόγο, θα αποπροσανατολιστούν και θα ξεχάσουν η δράση, την πρακτική τους, που βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος σε μιαν έρευνα-δράση (Κατσαρού, 2013).

Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η μετανεωτερικότητα, ενώ νομιμοποίησε την έρευνα-δράση, μπορεί και να την αναιρέσει. Αν καταφέρει, μέσα από στρεβλώσεις που έχει προκαλέσει κατά τους σύγχρονους καιρούς, όπως η εξιδανίκευση του ατομοκεντρισμού, η υποτίμηση της έννοιας της κοινωνικής ευθύνης και η αποδέσμευση από συλλογικές αξίες και ιδεώδη (Φρυδάκη, 2015: 79-81), και την κάνει να χάσει το όραμά της για χειραφέτηση από παράλογους τρόπους σκέψης, από την κοινωνική αδικία και από τους μη ικανοποιητικούς τρόπους ζωής, μπορεί να την οδηγήσει σε πιο υποταγμένες και εύκολα χειραγωγήσιμες από τους κατέχοντες την εξουσία μορφές. Επομένως ουσιαστικά να την ακυρώσει, ενώ θα έχει συμβάλει στη διάδοση, ως και καθιέρωσή της.

V. Αξιοποίηση της πολυπαραδειγματικής φυσιογνωμίας της έρευνας-δράσης

Το εύλογο ερώτημα βεβαίως που ανακύπτει και που μπορεί να απασχολεί τους ερευνητές δράσης μέσα στο σύγχρονο αυτό τοπίο, όπως το περιγράψαμε παραπάνω, είναι: Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη σύγχρονη αυτή πολυπαραδειγματική φυσιογνωμία, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προς όφελος της έρευνας και της δράσης

μας; Καλό βεβαίως είναι να γνωρίζουμε ότι μια τέτοια συζήτηση διεξάγεται υπό την επιρροή της μετανεωτερικής σκέψης, σε μια περίοδο δηλαδή «παραδειγματικού και μεθοδολογικού πλουραλισμού» (Paul & Marfo, 2001). Η νεωτερικότητα μάλλον θα απέτρεπε τέτοιες αναζητήσεις προβάλλοντας μονοπαραδειγματικές προσεγγίσεις (ερευνητικές και παιδαγωγικές).

Είναι φανερό ότι η πολυπαραδειγματικότητα αυτή είναι δυνατό –κάτω από προϋποθέσεις- να λειτουργήσει ως διαλεκτική ευκαιρία για συμπληρωματικότητα. Σε μια λογική συνέργειας, όπου στόχος είναι να βρεθεί η ενότητα (το ενιαίο) μέσα από την ποικιλομορφία και τη διαφορά, μπορούν διαφορετικές ποιότητες, σκοποί και έννοιες να αποκτήσουν συνοχή ώστε να προσφέρουν ένα ολιστικό νόημα του φαινομένου που μελετάται (Wong, 2006). Η πολυπαραδειγματικότητα έχει δυνατότητες να αξιοποιηθεί ως πολυφωνικότητα που μπορεί να προσφέρει νέες οπτικές και επομένως μεγαλύτερο πλούτο στην έρευνα-δράση, βαθύτερη κατανόηση των σύνθετων και πολυσχιδών εκπαιδευτικών ζητημάτων που διερευνώνται. Σε μια πολυπαραδειγματική προοπτική, η έρευνα-δράση θα πρέπει να θεωρηθεί όχι αναζήτηση της αλήθειας, αλλά περισσότερο αναζήτηση μεγαλύτερης κατανόησης και ευρύτερης αντιληπτικότητας των εκπαιδευτικών πραγμάτων που προκύπτει μέσα από διαφορετικές θεωρήσεις του κόσμου.

Για να μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε αυτή την πολυπαραδειγματικότητα, πρέπει απαραίτητα να δούμε τα θεωρητικά παραδείγματα όχι ως αντίπαλα ή αντιμαχόμενα μεταξύ τους. Παρόλο που βασικές παραδοχές των παραδειγμάτων, οι στόχοι που θέτουν, οι έννοιές τους, ακόμα και το λεξιλόγιό τους έρχονται σαφέστατα σε αντίθεση μεταξύ τους, τα όρια μεταξύ των παραδειγμάτων είναι συχνά θολά και δυσδιάκριτα. Οι διαστάσεις των παραδειγμάτων διαμορφώνουν ένα συνεχές όπου συχνά είναι πολύ δύσκολο (ή και αδύνατο) να καθορίσουμε με ακρίβεια που τελειώνει το ένα παράδειγμα και πού αρχίζει το άλλο (Gioia & Pitre, 1990: 591-95). Για παράδειγμα, αν δούμε την πρακτική (ερμηνευτική) και την χειραφετική (κριτική) έρευνα-δράση ως αντιθετικές θεωρίες, έρευνες και πρακτικές διατρέχουμε πολλούς κινδύνους. Καταρχήν μπορεί να διαμορφώσουμε μια ιεραρχία που τοποθετεί χαμηλά τους εκπαιδευτικούς και ψηλά τους πανεπιστημιακούς ερευνητές, εξαιτίας της σύνδεσης των πρώτων με την πρακτική και των δεύτερων με την κριτική κοινωνική επιστήμη και τους θεωρητικούς της. Η ιεράρχηση αυτή μπορεί μόνο να βλάψει την έρευνα-δράση, απομονώνοντας τους εκπαιδευτικούς ερευνητές στο χώρο της πρακτικής και δημιουργώντας την εσφαλμένη εντύπωση ότι η κριτική βρίσκεται κάπου μακριά από τον κόσμο αυτών που ασκούν την πρακτική. Η προσωπική αλλαγή εκπαιδευτικών-ερευνητών που επικεντρώνουν την έρευνα στις τάξεις τους, σε ένα ερμηνευτικό κυρίως πλαίσιο, μπορεί να μην μεταρρυθμίζει άμεσα τα σχολεία και την κοινωνία (στόχο της κριτικής έρευνας-δράσης), αλλά δημιουργεί πυρήνες μικρής αλλαγής σ' ένα πλαίσιο συνείδησης της κοινωνικής ευθύνης του εκπαιδευτικού. Η προσωπική αλλαγή και η κοινωνική αναμόρφωση δεν είναι δύο έννοιες αλληλο-συγκρουόμενες που πρέπει να διαχωρίζουν και να διαχωρίζονται, αλλά δύο έννοιες αλληλοσυμπληρούμενες που πρέπει να ενώνουν και να ενώνονται. Επιπλέον, είναι σχεδόν βέβαιο ότι ομάδα εκπαιδευτικών που συνειδητά, συνεργατικά και στοχαστικά

διενεργεί μια ερμηνευτικού τύπου έρευνα-δράση θα ενσωματώσει στην προσπάθειά της στοιχεία κριτικής, εφόσον κάθε ζήτημα που προκύπτει σε μια σχολική τάξη ή σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δράση έχει πολιτικές διαστάσεις (Κατσαρού, 2010: 560).

Μια άλλη βασική προϋπόθεση είναι η πολυπαραδειγματικότητα να αξιοποιείται συνειδητά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση. Θα μπορούσε δηλαδή ο διευκολυντής ή κάποιος κριτικός φίλος να αναλάβει το ρόλο να εξετάζει τις πιθανές συνεισφορές στοιχείων από διαφορετικά παραδείγματα στο συγκεκριμένο θέμα που διερευνάται και να τις συζητά με τα άλλα μέλη της ομάδας της έρευνας-δράσης. Έτσι θα μπορέσουν οι συμμετέχοντες να εστιάσουν στις μεταβάσεις που κάνουν από το ένα παράδειγμα στο άλλο και να συνειδητοποιήσουν σχέσεις και συσχετίσεις. Ακόμα θα μπορούσαν υπο-ομάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση να εμπλακούν σε παράλληλες διερευνήσεις των ίδιων συμβάντων (όχι των ίδιων δεδομένων, γιατί το ποια θεωρούνται δεδομένα ποικίλει ανάλογα με το παράδειγμα που υιοθετείται) ώστε να δουν αν θα προκύψουν παρόμοια ή διαφορετικά συμπεράσματα (Gioia & Pitre, 1990: 598-99). Τέτοιες συνθήκες θα βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να καταλάβουν όλες τις επιστημολογίες που στηρίζουν τη διερεύνηση που επιχειρούν, όπως και τις συνέπειες κάθε επιλογής τους (ερευνητικής και πρακτικής) και τα κρίσιμα εννοιολογικά όρια των συνδυασμών που θα επιχειρήσουν. Με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να κατανοήσουν πώς σκέφτονται σε κάθε περίσταση και ταυτόχρονα να αφήσουν χώρο σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης που θα γεννηθούν μέσα από τη σύζευξη στοιχείων των διαφορετικών παραδειγμάτων. Έτσι σταδιακά θα εξασφαλιστεί η βασική προϋπόθεση αξιοποίησης του πολυπαραδειγματικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης: κάθε στοιχείο που αντλείται από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα να τεκμηριώνεται ως επιλογή, ώστε να μην τίθεται σε κίνδυνο εξαιτίας της πολυπαραδειγματικότητας η θεωρητική συνοχή της έρευνας-δράσης που διενεργείται.

Μια τελευταία, αλλά σημαντική, προϋπόθεση που θα μπορούσαμε να προσθέσουμε αφορά τη διατήρηση της επιστημονικής ακεραιότητας των ερευνητικών μεθόδων που προέρχονται από τα διαφορετικά παραδείγματα. Όσο κι αν οι συμμετέχοντες σε μιαν έρευνα-δράση εξυφαίνουν υβριδικές ερευνητικές μεθόδους για να αντιμετωπίσουν τα σύνθετα εκπαιδευτικά ζητήματα που τους απασχολούν, τα ποικίλα παραδείγματα μπορούν να λειτουργήσουν ως αυστηρά συστήματα αναφοράς για την παραγωγή της γνώσης και συγκρότησης των κατάλληλων κριτηρίων νομιμοποίησης της γνώσης αυτής (Taylor et al., 2012: 381). Μια τέτοια διαδικασία είναι απαραίτητη προκειμένου να μη διακυβευτεί περαιτέρω η όποια μεθοδολογική αυστηρότητα της έρευνας-δράσης, εφόσον άλλωστε είναι και σχετικά εύθραυστη, ακριβώς εξαιτίας της πολυπαραδειγματικής της φύσης.

VI. Επιλογικά

Η πολυπαραδειγματικότητα που χαρακτηρίζει έντονα την έρευνα-δράση κατά τους μετανεωτερικούς καιρούς, διαμορφώνει κρίσιμα διλήμματα τα οποία πρέπει με κάποιον τρόπο να διαχειριστούν όσοι εμπλέκονται σε έρευνα-δράση τα τελευταία

χρόνια. Υπόσχεται πλουραλισμό και απελευθέρωση από κυριαρχίες, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να οδηγήσει –όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε παραπάνω- σε εργαλειοποίηση της έρευνας-δράσης και σε χειραγώγηση των συμμετεχόντων σε αυτήν.

Προκειμένου να αξιοποιηθεί θετικά ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης, θα πρέπει να τηρηθούν βασικές προϋποθέσεις (βλ. παραπάνω). Κυρίως όμως αυτό που θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να αποφευχθεί είναι να γίνει η μετανεωτερική σκέψη το κυρίαρχο παράδειγμα. Μια τέτοια εξέλιξη θα οδηγούσε την έρευνα-δράση σε οδυνηρά αδιέξοδα. Μπορεί να αξιοποιηθεί η βασική θέση της μετανεωτερικής σκέψης για αμφισβήτηση από την πλευρά των συμμετεχόντων σε έρευνα-δράση όλων των κοινωνικά κυρίαρχων αντιλήψεων και για συνακόλουθη προβληματοποίηση των αυτονόητων αληθειών τους. Μια τέτοια αφετηριακή παραδοχή είναι σύμφωνη με την κριτική και χειραφετική φύση της έρευνας-δράσης. Ταυτόχρονα όμως με την αμφισβήτηση και την προβληματοποίηση των κοινά αποδεκτών αληθειών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση πρέπει να διατηρήσουν τον προσανατολισμό τους προς δράσεις που κάνουν τους ανθρώπους ευτυχισμένους (Reason & Bradbury, 2001), δεν τους βλάπτουν ούτε τους προσβάλλουν, αλλά προσβλέπουν στην ευημερία και ευτυχία τους. Αυτός ο προσανατολισμός μπορεί να αποτελέσει μια σταθερά, ένα κριτήριο αλήθειας που μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες, μέσα από πληθώρα απόψεων, θέσεων και οπτικών, να φτάσουν σε δύσκολες αλλά ευοίωνες συναινέσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Anderson, G. L. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher,* 28 (5): 12-21, 40.

Brown, T. & Jones, L. (2001). *Action Research and postmodernism. Congruence and critique.* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Brydon-Miller, M., D. Greenwood & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research,* 1 (1): 9-28.

Carson, T.R. & Sumara, D. (1997). Reconceptualizing Action Research as a Living Practice. In Terrance R. Carson & Dennis Sumara (eds.) *Action Research as a Living Practice* (pp. xiii-xxxv). NY: PETER LANG.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education. 6th Edition.* London & New York: Routledge.

Elliott, J (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education,* 40 (2): 169-185.

Gioia, D. A. & Pitre, E. (1990). Multiparadigm Perspectives on Theory Building. *Academy of Management Review,* Vol. 15, No. 4, 584-602.

Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Grbich, C. (1999). *Qualitative Research in Health. An Introduction.* London: SAGE.

Groundwater-Smith, S. (2005). Painting the Educational Landscape with Tea: rereading *Becoming Critical. Educational Action Research,* 13 (3): 329-346.

Hammersley, M. (2004). Action Research: A Contradiction in Terms? *Oxford Review of Education,* 30 (2): 165–181.

Hammond, M. (2013). The contribution of pragmatism to understanding educational action research: value and consequences. *Educational Action Research,* 21 (4): 603-618.

Heikkinen, H., Kakkori, L. & Huttunen, R. (2001). This is my truth, tell me yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research*, 9 (1): 9-24.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20 (1): 5-21.

Johansson, A.W. & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research,* 6 (1): 95-115.

Katsarou, E. (2014). Critical action research and the challenge of postmodernism. Perspectives and limitations. In Thomas Stern, Franz Rauch, Angela Schuster, & Andrew Townsend (eds.). *Action Research, Innovation and Change: International Perspectives across disciplines* (pp. 191-201). Oxon: Routledge.

Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emanicaptory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason and H. Bradbury (eds.). *Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice* (pp. 91-102). London: Sage.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4): 459-476.

Kilgore, D. W. (2001). Critical and postmodern perspective on adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education,* 89: 53-61.

McCormack, B. & Titchen, A. (2006). Critical creativity: melding, exploding, blending. *Educational Action Research,* 14 (2): 239-266.

Paul, J. L. & Marfo, K. (2001). Preparation of educational researchers in Philosophical foundations of inquiry. *Review of Educational Research, 71,* 525-547.

Pine, G.J. (2009). *Teacher Action Research. Building Knowledge Democracies.* USA: SAGE.

Quicke, J. (1995). Democracy and Bureaucracy: towards an understanding of the politics of educational action research. *Educational Action Research,* 3 (1): 75-91.

Quoss, B., Cooney, M. & Longhurst, T. (2000). Academics and Advocates: Using Participatory Action Research to Influence Welfare Policy. *Journal of Consumer Affairs*, 35 (1): 47-61.

Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research. *Action Research*, 1 (1): 103-123.

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 1-14). London: SAGE Publications.

Somekh, B. (2011) Localization or Globalization? The dynamic variations of Action Research. In N. Mockler and J. Sachs (Ed.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry: Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, Vol 7* (pp. 31-48). New York: Springer.

Somekh, B. and Zeichner, K. (2009) Action Research for Educational Reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research* 17(1) pp 5-21.

Taylor, P.C., Taylor, E., & Luitel, B.C. (2012). Multi-paradigmatic transformative research as/for teacher education: An integral perspective. In K. G. Tobin, B. J. Fraser & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 373- 387). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Tolman, D.L. & Brydon-Miller, M. (2001). Interpretive and participatory research methods: moving toward subjectivities. In D.L. Tolman & M. Brydon-Miller (eds.). *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods* (pp. 3-11). New York: New York University Press.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: the Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: The University of Chicago Press.

Willis, J.W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Winter, R. (1991). Post-modern Sociology as a Democratic Educational Practice? Some suggestions. *British Journal of Sociology of Education,* 12 (4): 467-481.

Wong, W. (2006). Understanding dialectical thinking from a cultural-historical perspective. *Philosophical Psychology,* 19, 2, 239-260.

Ελληνόγλωσση

Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών,* ΙΕ, 60: 99-120.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης.* Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 555-570). Αθήνα: Τόπος.

Κατσαρού, Ε. (2013). Κριτική Έρευνα – Δράση και Κριτική Ανάλυση Λόγου: Δυνατότητες Συνδυασμού και Περιοριστικοί όροι. Στο Μάριος Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: επιστημονικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού* (σσ. 373-396). Αθήνα: ΙΩΝ.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας.* Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας. John Dewey.* Αθήνα: Ατραπός.

Educational Action Research: multiparadigmatic inquiry in postmodern times

Abstract

The main purpose of this article is to highlight and discuss the contemporary multiparadigmatic character of educational action research and its close interrelation with postmodernity. More specifically, it is attempted to interpret the strong influence that postmodern thinking seems to have on contemporary action research. Additionally, the article focuses on the possible consequences that this multiplicity may have for the nature of educational action research, its objectives, the means it uses, the roles it imposes to the participants, etc. In order to achieve the above goals, we will initially highlight the contemporary phenomenon of multiparadigmatic character of action research and discuss the forms with which it appears today. We will then analyze this multiparadigmatic character by presenting the theoretical paradigms that compose it. We will focus on the postmodern thinking and the legitimation that action research has gained thanks to it in the field of educational - and more broadly - social research. Finally, we will refer to the risks that stem from the dominance of postmodern thinking in action research. The article ends with a discussion of the conditions under which we can, as action researchers, make use of this multipradigmatic character of action research and its postmodern influences for the benefit of the research we conduct.

Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις.

Γιώργος Τσιώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
tsiolisg@uoc.gr

Περίληψη
Το κείμενο εστιάζει στις εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις που εντοπίζονται μεταξύ των θεμελιακών αρχών της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας-δράσης. Αρχικά προσδιορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, με έμφαση στην «ανακατασκευαστική» της διάσταση, καθώς και οι μεθοδολογικές τους συνεπαγωγές. Εν συνεχεία καταδεικνύονται τα σημεία στα οποία παρατηρείται σύμπτωση των χαρακτηριστικών της ποιοτικής έρευνα με τα γνωρίσματα της έρευνας-δράσης. Τα σημεία αυτά αφορούν (α) την υιοθέτηση της «εκ των ένδον οπτικής» στη μελέτη των εξεταζομένων φαινομένων και την αναγνώριση των συμμετεχόντων ως ειδημόνων και συνεργατών, (β) την αποδοχή της αρχής της ανοικτότητας και της αποφυγής διατύπωσης προκαθορισμένων υποθέσεων, (γ) την εφαρμογή ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων σύμφωνα με τα οποία η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται με ένα σπειροειδή τρόπο, (δ) την αναγνώριση του κοινωνικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα της έρευνας, (ε) τη θεώρηση της έρευνας ως κοινωνικής διαδικασίας και πράξης που θέτει το αίτημα του ερευνητικού αναστοχασμού.
Λέξεις - κλειδιά: ποιοτική έρευνα, έρευνα-δράση, συνεργατική και συμμετοχική έρευνα, ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο, ερευνητικός αναστοχασμός.

I. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο επιχειρεί να φωτίσει στις εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις που εντοπίζονται μεταξύ των θεμελιακών αρχών της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας-δράσης. Αρχικά θα επιχειρηθεί να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, δίνοντας έμφαση στην «ανακατασκευαστική» (reconstructive) της διάσταση, καθώς και οι μεθοδολογικές τους συνεπαγωγές. Εν συνεχεία θα καταδειχθεί ποια από τα ειδοποιά αυτά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας συμπίπτουν ή συγγενεύουν με ανάλογα γνωρίσματα της έρευνας-δράσης.

II. Οι θεμελιώδεις αρχές της ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα έχει επιχειρηθεί να ορισθεί με ποικίλους τρόπους. Όπως επισημαίνει ο S. Lamnek (2005: 3-4), η ποιοτική έρευνα συχνά ορίζεται με αποφατικό τρόπο και σε αντιπαραβολή προς την ποσοτική έρευνα. Οι ορισμοί αυτοί εστιάζουν σε «τεχνικά» χαρακτηριστικά, όπως ο περιορισμένος αριθμός των εξεταζόμενων περιπτώσεων, ο μη σχηματισμός δειγμάτων πιθανοτήτων, ο μη μετρήσιμος χαρακτήρας των ερευνητικών δεδομένων και η μη εφαρμογή στατιστικών μεθόδων ανάλυσης. Τέτοιοι ορισμοί, που τονίζουν αποσπασματικά (και όχι αναγκαία) χαρακτηριστικά ποιοτικών μελετών, παραβλέπουν τα ειδοποιά χαρακτηριστικά που διέπουν τη συνολική ερευνητική διαδικασία, όταν υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση.

Για να προσδιοριστεί με λειτουργικό τρόπο η ποιοτική προσέγγιση και να αναδειχθεί η ιδιαίτερη και διακριτή ερευνητική της λογική, θα πρέπει να ανατρέξει κανείς στις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές στις οποίες εδράζεται και οι οποίες αντλούνται από τις φιλοσοφικές παραδόσεις της Ερμηνευτικής, της Φαινομενολογίας, του Πραγματισμού. Οι παραδοχές αυτές αφορούν, συνοπτικά: (α) τη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως σύνθετης, πολυεπίπεδης, ενδεχομενικής και ιστορικά προσδιορισμένης *κατασκευής*, που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος· (β) την αναγνώριση της ικανότητας των ανθρώπων να *παράγουν νόημα* και να μετέχουν στη διαδικασία *κατασκευής* της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω των καθημερινών τους διαδράσεων· (γ) την ανάγκη της κοινωνικής έρευνας να προσεγγίσει τα φαινόμενα *ανακατασκευάζοντας* τα νοηματικά πλαίσια και τα συστήματα αναφοράς των εμπλεκομένων στα κοινωνικά πεδία δρώντων υποκειμένων (Τσιώλης, 2014: 26-27). Απόρροια των προαναφερθεισών παραδοχών είναι η έμφαση που αποδίδουν οι «ποιοτικοί» ερευνητές τις έννοιες του *νοήματος*, της *εμπειρίας*, της *διάδρασης*, της *κατανόησης* και της *ερμηνείας*.

Αποδεχόμενος ο κοινωνικός ερευνητής ότι οι άνθρωποι είναι εφοδιασμένοι με την ικανότητα να ορίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις, να δρουν και να διαντιδρούν βάσει των ορισμών αυτών αλλά και να συνδιαμορφώνουν την κοινωνική τους πραγματικότητα μέσω των διαδράσεών τους, γνωρίζει πως όταν εισέρχεται στο πεδίο της έρευνάς του, συναντά έναν κοινωνικό κόσμο που είναι *προ*ερμηνευμένος και συμβολικά *προ*δομημένος από τους δρώντες στο συγκεκριμένο πεδίο. Οφείλει ως εκ τούτου να διεισδύσει και να *κατανοήσει* τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτούν και οργανώνουν τη δράση τους, κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους εντός αυτού. Η κοινωνική έρευνα συνίσταται, συνεπώς, σε μια *ανακατασκευαστική* (reconstructive) διαδικασία, στο βαθμό που οι ερμηνείες και οι θεωρητικές επεξεργασίες του ερευνητή για την κοινωνική πραγματικότητα είναι δευτερογενείς (ή «δεύτερου βαθμού»[5]) τυποποιήσεις που βασίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Όπως, ωστόσο, επισημαίνει η Bettina Dausien (2000/2013: 225), *«η έννοια της ανακατασκευής δεν σημαίνει "αναπαραγωγή", δηλαδή μια απλή κατανόηση και επικύρωση των καθημερινών ταξινομητικών κατηγοριών και νοηματικών δομών, αλλά*

[5]Schütz (1971: 50).

μια στοχαστική, κριτική αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών κατασκευής "πρώτου βαθμού" καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα, παραλείπονται ή ενδεχομένως μεταβάλλονται». Δηλαδή, η ποιοτική έρευνα οφείλει να μην αρκείται απλώς στην *απόδοση* των νοηματοδοτήσεων των υποκειμένων της έρευνας, αλλά να στέκεται κριτικά απέναντι σε αυτές.

III. Μεθοδολογικές συγκλίσεις της ποιοτικής έρευνας και της έρευνας-δράσης

Η θεμελίωση της ποιοτικής προσέγγισης στις προαναφερθείσες οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές καθώς και η «ανακατασκευαστική» της διάσταση επιφέρει μια σειρά από μεθοδολογικές συνεπαγωγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη λογική που διέπει την ποιοτική προσέγγιση. Στη συνέχεια θα εκθέσουμε τις μεθοδολογικές αυτές συνεπαγωγές και θα τις αντιπαραβάλλουμε με αντίστοιχες θέσεις της έρευνας-δράσης.

1. Η παραδοχή ότι η κοινωνική πραγματικότητα παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ενεργήματα ορισμού και τις κοινωνικές διαδράσεις των δρώντων στην καθημερινότητα υποκειμένων, συνεπάγεται την υιοθέτηση της «εκ των ένδον οπτικής» (inside view). Ο κοινωνικός ερευνητής οφείλει να εξετάσει τα ερευνώμενα φαινόμενα και πεδία ξεκινώντας να τα μελετά *«εκ των έσω»*, μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς και πρακτικές. Ενδιαφέρεται για τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τον κόσμο και βιώνουν ό,τι συμβαίνει. (βλ. και Willig, 2015: 47). Είναι προφανής η συγγένεια αυτής της θέσης με τη βασική θεώρηση της έρευνας-δράσης, οι εκπρόσωποι της οποίας αναγνωρίζουν ως «κύρια πηγή γνώσης» την «πρακτική σοφία των ανθρώπων της πράξης»[6] (Κατσαρού, 2010: 556). Θα μπορούσε, ωστόσο, να υποστηριχθεί ότι η έρευνα-δράση προχωρά και ένα βήμα παραπέρα, αφού οι κοινωνικοί δρώντες δεν αποτελούν μόνο την πηγή γνώσης αλλά και ενεργούς παράγοντες παραγωγής της γνώσης, στο βαθμό που διερευνούν οι ίδιοι τις πρακτικές τους και συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν στην ερευνητική διαδικασία[7]. Άρα η έρευνα-δράση φαίνεται να *ριζοσπαστικοποιεί* μια βασική θέση της ποιοτικής έρευνας.

2. Μια δεύτερη μεθοδολογική συνεπαγωγή των επιστημολογικών παραδοχών, τις οποίες υιοθετούν οι «ποιοτικοί» ερευνητές, είναι η *αρχή της ανοικτότητας* (Hoffmann-Riem, 1980). Σύμφωνα με την αρχή αυτήν ο ερευνητής δεν μπορεί να συγκροτεί προκαταβολικά το αντικείμενο της έρευνάς του· να διατυπώνει, δηλαδή,

---

[6] Στο ίδιο μήκος κύματος η Σ. Αυγητίδου (2005) γράφει αναφερόμενη στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: «Η έρευνα δράση δίνει λοιπόν την ευκαιρία να ακουστεί ο λόγος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με άλλου τύπου έρευνες, στο πλαίσιο των οποίων οι ακαδημαϊκοί συνήθως επιλέγουν το τι θα ρωτήσουν και πώς θα το διερευνήσουν».

[7] Για το συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, βλ. Κατσαρού & Τσάφος (2013: 17).

ερευνητικές υποθέσεις ή τελεσίδικα ερωτήματα, προτού εισέλθει στο πεδίο της έρευνας και μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα δρώντα υποκείμενα νοηματοδοτούν τα προς διερεύνηση φαινόμενα[8]. Ο κοινωνικός ερευνητής οφείλει καταρχάς να αναλύσει τα συστήματα αναφορών και τις νοηματοδοτήσεις των δρώντων υποκειμένων εντός ενός χωρο-χρονικά ορισμένου κοινωνικού πλαισίου προτού προβεί σε εννοιολογικές κατηγοριοποιήσεις και στη διατύπωση υποθέσεων. Η αρχή αυτή έχει μια σημαντική πρακτική συνέπεια, που συναντάμε τόσο στην ποιοτική έρευνα όσο και στην έρευνα-δράση[9]: ο ερευνητής δεν ξεκινά έχοντας διατυπωμένες υποθέσεις που απορρέουν από ένα προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά ερευνητικά ερωτήματα που μετασχηματίζονται και προσαρμόζονται με βάση και τις πληροφορίες, τις οποίες αντλεί ο ερευνητής κατά την επιτόπια έρευνά του. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας δεν είναι ο έλεγχος και η επικύρωση θεωρητικών υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και οπτικών, η σε βάθος κατανόησή τους και η κριτική τους ανάλυση (Τσιώλης, 2014: 32).

3. Η *αρχή της ανοικτότητας* προσδιορίζει και τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία. Οι ποιοτικοί ερευνητές εφαρμόζουν *ευέλικτα (σπειροειδή)* ερευνητικά σχέδια και όχι *προκαθορισμένα (γραμμικά)*[10]. Σε αυτά όλες οι πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας δύνανται να επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και βάσει των ερευνητικών ευρημάτων που προκύπτουν από την επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στο ερευνητικό πεδίο. Αυτό σημαίνει ότι στην ποιοτική έρευνα η ερευνητική διαδικασία διαρθρώνεται και εξελίσσεται με έναν *διαλεκτικό-σπειροειδή* τρόπο: η θεωρητική επεξεργασία και η εμπειρική διερεύνηση δεν διαχωρίζονται ως δύο διακριτά στάδια του ερευνητικού έργου αλλά αλληλεξαρτώνται. Ομοίως, και η διαδικασία της παραγωγής των δεδομένων δεν διαχωρίζεται με στεγανό τρόπο από την ανάλυσή τους, αφού οι δύο αυτές διαδικασίες *διαπλέκονται*, τροφοδοτώντας η μία την άλλη.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, που είναι συστατικά στοιχεία της λογικής της ποιοτικής έρευνας, υιοθετούνται και στην έρευνα-δράση. Ειδικότερα, η σπειροειδής της διάσταση αναφέρεται από τους Κατσαρού & Τσάφο (2003: 20) ως ένα από τα κεντρικά γνωρίσματά της: *«[Η έρευνα-δράση] αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος, εφόσον δεν υπάρχουν αυστηρά προκακαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που οφείλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά, προκειμένου να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα χωρίς όμως να την καθορίζουν ή να την περιορίζουν».* Όπως γράφει η Κατσαρού (2010: 556), *«η έρευνα-δράση [είναι] περισσότερο μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται κριτικά και δρουν ξανά (κι αυτό συνεχίζεται*

[8]Η εκ των προτέρων διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων στη βάση τυπικών θεωριών εμπεριέχει τον κίνδυνο να επικαλυφθεί το σημασιολογικό πλαίσιο και οι δομές νοήματος, με τις οποίες οι δρώντες κατανοούν και συγκροτούν τον κοινωνικό τους κόσμο, από το πλαίσιο αναφορών και τις προτεραιότητες του ερευνητή. Βλ. Kelle και Kluge (1999: 14).

[9] Βλ. Κατσαρού (2010:556) και Κατσαρού & Τσάφος (2013:20).

[10]Για τα ευέλικτα και τα προκαθορισμένα ερευνητικά σχέδια, βλ. μεταξύ άλλων Robson (1993/2010: 113).

διαρκώς) με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση. Επομένως, είναι εύλογο κάθε κύκλος να οδηγεί στον επόμενο μέσω του επαναπροσδιορισμού του αρχικού σχεδίου».

4. Μια άλλη θεμελιακή αρχή που διέπει τη διενέργεια της κοινωνικής έρευνας, σύμφωνα με την ποιοτική προσέγγιση, είναι η αναγνώριση του *κοινωνικού και επικοινωνιακού της χαρακτήρα.* Η ίδια η έρευνα νοείται ως κοινωνική διαδικασία και κοινωνική πράξη. Ο ερευνητής εισέρχεται σε ένα πεδίο δομημένων κοινωνικών σχέσεων και για να μπορέσει να διεισδύσει και να κατανοήσει πτυχές της πραγματικότητας των υποκειμένων της έρευνας, χωρίς να μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων, θα πρέπει να συνάψει σχέσεις, να επικοινωνήσει και να διαδράσει μαζί τους. Θα πρέπει επίσης να τους παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν στη βάση του δικού τους συστήματος αναφορών και έκφρασης (Rosenthal, 2005: 15).

Για τον λόγο αυτό στις ποιοτικές έρευνες προκρίνονται μέθοδοι παραγωγής δεδομένων, όπως οι διάφορες εκδοχές της ανοικτής, μη δομημένης συνέντευξης ή ομαδικές διαδικασίες όπως το focus group, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να ενεργοποιήσουν επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής τους: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, το διάλογο[11]. Οι μέθοδοι αυτές έχουν διαδραστικό χαρακτήρα και επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία.

Η εν λόγω αρχή συμβαδίζει με τις βασικές συντεταγμένες της έρευνας-δράσης στο βαθμό που η τελευταία αποτελεί μια συμμετοχική και συνεργατική μορφή έρευνας (βλ. Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17): *«Οι άνθρωποι της πράξης δεν εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία ως αντικείμενα για έρευνα που κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές διενεργούν. Είναι υποκείμενα που έχουν συνείδηση και ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης […] Μέσα σε ένα κλίμα συμμετρικής επικοινωνίας αναγνωρίζονται κοινές αλλά και διαφορετικές απόψεις που, μέσω ενός αναστοχαστικού διαλόγου, διαμορφώνουν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν σε κοινή δράση»* (ό.π.).

5. Η θεώρηση της έρευνας ως κοινωνικής διαδικασίας συμβαδίζει με την αντίστοιχη αντίληψη για τον ρόλο και τη θέση του ερευνητή εντός του ερευνητικού πεδίου. Όσοι υιοθετούν τη λογική της ποιοτικής έρευνας δεν αποδέχονται την απλοϊκή θετικιστική ιδέα του «αντικειμενικού», αμερόληπτου, αποστασιοποιημένου παρατηρητή - καταγραφέα[12]. Δεν είναι ο ερευνητής συλλέκτης δεδομένων, που κείτονται εμπρός του διαθέσιμα προς συλλογή. Συμπαράγει τα δεδομένα μέσα από τις εντατικές σχέσεις που συνάπτει με τα υποκείμενα της έρευνάς του, τα οργανώνει, τα «φιλτράρει», τα αναλύει μετέχοντας ο ίδιος ενεργά στην παραγωγή της γνώσης. Η υποκειμενικότητα του ερευνητή είναι συστατικό στοιχείο της ερευνητικής

[11]Όπως γράφουν οι Mruck και Mey (2005), στην ποιοτική έρευνα προτιμώνται οι «φυσικές» και όχι τεχνητές διαδικασίες παραγωγής δεδομένων.
[12] Βλ. σχετικώς και Willig (2015:84).

διαδικασίας και δεν νοείται ως διαστρεβλωτικός παράγοντας ή πηγή προκαταλήψεων (Τσιώλης, 2014:35).

Δεν θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα μέλος της κοινωνίας. Προσεγγίζει το ερευνητικό του αντικείμενο και παράγει γνώση, όντας *τοποθετημένος* εντός ενός συστήματος κοινωνικών σχέσεων και ιεραρχήσεων, που προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η φυλή, η εθνότητα, η θρησκεία, το πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης, η οικογενειακή ιστορία κ.ά. Επίσης, συμμετέχει με την καθημερινή του δράση στην παραγωγή του κοινωνικού κόσμου. Όπως επισημαίνει η Bettina Dausien (2000/2013: 225), που μελετά μέσω της βιογραφικής προσέγγισης τις διαδικασίες κατασκευής του φύλου, ο ερευνητής αντιμετωπίζει μια θεμελιώδη πρόκληση: οφείλει στην έρευνά του να ανακατασκευάσει κριτικά και να αποδομήσει κατασκευές της καθημερινότητας (π.χ. τη φυσικοποιημένη αντίληψη της διπολικότητας του φύλου), την ίδια στιγμή που συμμετέχει με την καθημερινή του πρακτική στην παραγωγή των κατασκευών αυτών, εφαρμόζοντας τους ενδεδειγμένους κανόνες και πρακτικές. Προϋποθέτει, δηλαδή, μέχρι ενός σημείου ως δεδομένο στην καθημερινότητά του αυτό που θέλει να αποκωδικοποιήσει κατά την ερευνητική διαδικασία. Η ίδια υποστηρίζει πως σε αυτό το θεμελιώδες δίλημμα δεν υπάρχει άλλη απάντηση, παρά μόνο τα διαφορετικά επίπεδα αναστοχαστικότητας. *«Μπορούμε να διατηρήσουμε την απαιτούμενη απόσταση από τις ερμηνείες και τις σημασιοδοτήσεις της καθημερινότητας, αναλύοντας και αναστοχαζόμενοι/ες πρωτίστως επί των προϋποθέσεων του δικού μας τρόπου σκέψης, δηλαδή της δικής μας τοποθέτησης σε έναν συγκεκριμένο κοινωνικοϊστορικό χώρο, στον οποίο το «φύλο» (μαζί με άλλες δομικές κατηγορίες) χαρακτηρίζει μια συγκεκριμένη συμβολική τάξη, μια κοινωνική δομή και σχέση ισχύος»* (ό.π. 225-226).

Η αναγνώριση του κοινωνικού ερευνητή ως κοινωνικά «*τοποθετημένου*» συμβαδίζει, όπως επισημαίνει το παραπάνω απόσπασμα, με το αίτημα του αυτοελέγχου και του ερευνητικού (αυτο-)αναστοχασμού. Ο ερευνητής οφείλει να κατανοεί το ρόλο του εντός της ερευνητικής διαδικασίας (Mason 2002/2011: 21)· να αποτιμά κριτικά όλες τις πράξεις του και τις αποφάσεις του σε σχέση με την ερευνητική τους συνάφεια και αποτελεσματικότητα αλλά και σε σχέση με την ερευνητική ηθική και δεοντολογία. Επίσης, οφείλει να αποτιμά την επιρροή που ασκεί η παρουσία του στις κοινωνικές δυναμικές που αναπτύσσονται στο πεδίο της έρευνάς του, αλλά και πώς οι ατομικές του προδιαθέσεις επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζει, προσλαμβάνει και αναλύει την κοινωνική πραγματικότητα (Τσιώλης, 2014: 36).

Το αίτημα της αναστοχαστικότητας είναι έντονο και στην έρευνα-δράση. Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003: 20) περιλαμβάνουν τον «στοχαστικοκριτικό» της χαρακτήρα ως ένα από τα κύρια γνωρίσματά της. Κομβικό, άλλωστε, στόχο της έρευνας-δράσης αποτελεί η ανίχνευση των άρρητων «θεωριών» της καθημερινότητας και των λανθανουσών παραδοχών, που είναι ενσωματωμένες στις πρακτικές των συμμετεχόντων / ερευνητών, με σκοπό τη συνειδητοποίηση και την αλλαγή τους,. Οι Κατσαρού & Τσάφος (2003:129) συγκεκριμενοποιούν τη στόχευση αυτή με αναφορά στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση ως εξής: *«Κατά τη διενέργεια της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναζητούν τις αξίες που είναι ενσωματωμένες στην*

εκπαιδευτική πρακτική τους μέσα από μια διαδικασία στοχασμού και αυτοδιερεύνησης. Σταδιακά με αυτόν τον τρόπο ίσως φτάσουν στην έκφραση των άρρητων θεωριών και πεποιθήσεων τους και επομένως στη συνειδητοποίησή τους. […] Μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναζητούν επίσης τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν την πρακτική τους και ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις και το σχολείο. Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες αυτούς, όμως, ταυτόχρονα συνειδητοποιούν και τη δύναμη που έχουν μέσα από τη συνεργασία τους να τους αλλάξουν».

IV. Επίλογος

Επιχείρησα παραπάνω να καταδείξω πώς σε μια σειρά από θεμελιακά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας παρατηρείται σύμπτωση με τα αντίστοιχα γνωρίσματα της έρευνας-δράσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν (α) στην υιοθέτηση της «εκ των ένδον οπτικής» στη μελέτη των εξεταζομένων φαινομένων και την αναγνώριση των συμμετεχόντων ως ειδημόνων και συνεργατών, (β) στην αποδοχή της αρχής της ανοικτότητας και της αποφυγής διατύπωσης προκαθορισμένων υποθέσεων, (γ) στην εφαρμογή ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων σύμφωνα με τα οποία η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται με ένα σπειροειδή τρόπο, (δ) στην αναγνώριση του κοινωνικού και επικοινωνιακού χαρακτήρα της έρευνας, (ε) στη θεώρηση της έρευνας ως κοινωνικής διαδικασίας και πράξης που θέτει επιτακτικά το αίτημα του ερευνητικού αναστοχασμού.

Θα ήθελα ωστόσο να κλείσω το κείμενο με έναν προβληματισμό: Η έρευνα-δράση αποσκοπεί προγραμματικά στην κοινωνική παρέμβαση και στην κοινωνική αλλαγή (Αυγητίδου, 2005· Κατσαρού, 2010· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όμως κάθε έρευνα, που υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση, αποτελεί (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) μια κοινωνική παρέμβαση στο βαθμό που: (α) παρέχει νέες, εναλλακτικές / κριτικές επιστημονικές κατανοήσεις του φαινομένου που μελετά, (β) μέσω των συμμετοχικών ερευνητικών πρακτικών στις οποίες εμπλέκονται οι συμμετέχοντες συμβάλλει στο να αναστοχαστούν την κοινωνική τους πράξη, και (γ) αποτελεί μια έντονη εμπειρία που κατά κανόνα αλλάζει τον ίδιο τον ερευνητή. Μήπως, συνεπώς, κάθε ποιοτική έρευνα ενέχει στοιχεία έρευνας – δράσης;

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Hoffmann-Riem, C. (1980).Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32 (2), 339-372.

Kelle, U. και Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4η έκδ.). Weinheim: Beltz.

Mruck, K. και Mey, G. (2005). Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 30(1), 5-27.

Rosenthal, G. (2005). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim και München: Juventa.

Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze*, vol. 1. Den Haag: Nijhoff.

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράση ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.

Dausien, B. (2000/2013). Η ανακατασκευή του "φύλου" μέσα από τη "βιογραφία". Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Τσιώλης, Γ. και Σιούτη, Ε. (επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (μτφρ. Γ. Τσιώλης και Θ. Τάσης) (σσ. 223-250). Αθήνα: Νήσος.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σσ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.

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

Mason, J. (2002/2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιστ. επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C. (1993/2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Willig, C. (2015) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή* (επιστ. επιμ. Ε. Τσέλιου, μφρ. Ε.Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.

Action research and qualitative research: elective affinities and convergences

Abstract

The text focuses on elective affinities and convergences identified among the major principles of qualitative research and action research. Initially, it defines the key characteristics of qualitative research, underlying its reconstructive dimension, and its methodological implications. Subsequently, it indicates the points on which characteristics of qualitative research converge with the key features of action research. They relate to (a) the adoption of "the inside view" and the recognition of the research participants as experts and partners, (b) the acceptance of the principle of openness and avoiding predefined research hypothesis, (c) the implementation of flexible research projects by which the research process develops in a spiral manner, (d) the recognition of the social and communicative dimension of social research procedure, (e) the perception of the research as a social process that demands reflexivity.

Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις

Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής - Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
saugitidoy@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός του κειμένου αυτού είναι να αναδείξει τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες εισαγωγής της έρευνας-δράσης (action research) ως θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής και σχολικής πρακτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, το κείμενο αναφέρεται στην πρόσφατη εισαγωγή του προγράμματος «Υποστήριξη της επαγγελματικής Μάθησης μέσω της Έρευνας-Δράσης» (ΥΕΜ) στις δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και στη συμμετοχή 13 σχολείων, 122 εκπαιδευτικών και 1324 μαθητών κατά την πρώτη χρονιά υλοποίησής του. Τα ερωτήματα που προσπαθούν να απαντηθούν στο κείμενο είναι: πώς μπορεί να σχεδιαστεί η εισαγωγή της έρευνας δράσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής; Ποια είναι τα πλαίσια, οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες διατήρησης του συμμετοχικού, συνεργατικού, γνήσια ερευνο-δρασιακού και κριτικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στην γενικευμένη εισαγωγή της σε θεσμικό επίπεδο; Τι αναδεικνύουν τα πρώτα αποτελέσματα από την υλοποίηση της ΥΕΜ την πρώτη χρονιά εισαγωγής της σε θεσμικό επίπεδο; Στην εργασία αναφέρονται οι ενέργειες για την προετοιμασία εισαγωγής του προγράμματος της ΥΕΜ αλλά και οι ενέργειες για τη στήριξη του προγράμματος κατά τη διάρκεια υλοποίησής του. Επίσης, στο κείμενο αναλύονται οι επιλογές που έγιναν σε πολλαπλά επίπεδα για την υποστήριξη του εγχειρήματος, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί του αλλά και οι προσπάθειες για την υπέρβασή τους. Τέλος, στην εργασία αυτή επιχειρείται μία πρώτη αποτίμηση του προγράμματος ΥΕΜ την πρώτη χρονιά υλοποίησής του από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους διευκολυντές-υποστηρικτές τους στα σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά: εισαγωγή της έρευνας-δράσης, εκπαιδευτική πολιτική, υποστήριξη εκπαιδευτικών, διευκολυντές.

I. Εισαγωγή

Η έρευνα-δράση έχει κερδίσει τα τελευταία 30 χρόνια σημαντική αναγνώριση ως μια ουσιαστική διαδικασία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την έρευνα και τον αναστοχασμό πάνω στη δράση (Somekh & Zeichner, 2009). Οι σύγχρονες μελέτες για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τονίζουν την ανάγκη ενίσχυσης των ρόλων του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία (Cochran – Smith & Lytle, 2009). Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης συνάδει με τα προτάγματα αυτά μιας και οι εκπαιδευτικοί έχουν κύριο και ενεργό ρόλο αφού μελετούν ζητήματα που είτε απασχολούν την καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική είτε ευρύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα, ερευνούν, αναστοχάζονται με βάση τα δεδομένα τους, προχωρούν στο σχεδιασμό δράσης στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, αναστοχάζονται πάνω στην πορεία και στα αποτελέσματα της δράσης και την επανασχεδιάζουν (Carr & Kemmis, 1997). Παρά τις διαφορετικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορεί να συναντήσει κανείς σε μία έρευνα-δράση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Κατσαρού, 2010), βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι η εκπαιδευτική δράση αποτελεί αντικείμενο έρευνας των ίδιων των εκπαιδευτικών και ότι η έρευνα αυτή καθοδηγεί τόσο το σχεδιασμό όσο και την αποτίμηση της δράσης μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων και τον αναστοχασμό σε μία συνεχή αλληλεπίδραση που αναπαρίσταται με συνεχείς κύκλους έρευνας και δράσης.

Στο κείμενο αυτό μελετάται η πρόσφατη εισαγωγή του προγράμματος «Υποστήριξη της επαγγελματικής Μάθησης μέσω της Έρευνας-Δράσης» (ΥΕΜ) στις δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και η συμμετοχή 13 σχολείων, 122 εκπαιδευτικών και 1324 μαθητών την πρώτη χρονιά υλοποίησής της. Απώτερος σκοπός του κειμένου είναι να συζητηθούν τα πλαίσια, οι προϋποθέσεις και οι δυνατότητες εισαγωγής της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο αλλά και οι επιλογές και οι διαδικασίες που συντελέστηκαν με σκοπό τη διατήρηση του συμμετοχικού, συνεργατικού, ερευνο-δρασιακού και κριτικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.

Καταρχήν, χρειάζεται να αναφερθεί ότι η «Υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης μέσω έρευνας-δράσης» σε σχολική βάση (ΥΕΜ) αποτέλεσε μία καινοτόμο προσπάθεια στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου, μιας και αποσκοπούσε στη θεσμοθέτηση της έρευνας-δράσης με στόχο την αξιοποίηση της δυνατότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να μετακινηθεί από την έμφαση σε κεντρικές δράσεις στην έμφαση στο σχολείο. Η διαφοροποίηση της ΥΕΜ από προηγούμενους τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην προσωπική και επαγγελματική τους μάθηση και στην αντίστοιχη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου έγκειται στον ενεργό και ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της διαδικασίας της ίδιας τους της επαγγελματικής μάθησης, στην υποστήριξη της σχέσης ανάμεσα στην έρευνα (συλλογή και ανάλυση δεδομένων στο συγκεκριμένο πλαίσιο) και στην εκπαιδευτική δράση και στη συστηματική

ενίσχυση της αναστοχαστικής πορείας των εκπαιδευτικών σε ένα συνεργατικό πλαίσιο.

Η αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση μιας καινοτομίας επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες και διαφορετικές δυναμικές, οι οποίες έχουν να κάνουν: i) με τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας που τίθεται κάθε φορά σε εφαρμογή (αναγκαιότητα, σαφήνεια, συνθετότητα, ποιότητα/πρακτικότητα), ii) με τα τοπικά χαρακτηριστικά κάθε σχολικής μονάδας που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα και κοινωνία αλλά και με το πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας, δηλαδή, το ρόλο της διεύθυνσης, τις στάσεις, αντιλήψεις και γνώσεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών, την υποδομή και τις διαδικασίες υποστήριξης καινοτομιών καθώς και τους παράγοντες που ενισχύουν την καινοτομία σε επίπεδο εφαρμογής, και iii) με διάφορους εξωτερικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής καινοτομιών (π.χ. κυβερνητικοί και άλλοι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί) (Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης σκοπός είναι να διερευνήσουμε αναστοχαστικά τις επιλογές που έγιναν και τις διαδικασίες που συντελέστηκαν για την εισαγωγή και υλοποίηση της έρευνας-δράσης ως καινοτόμου μεθοδολογικής προσέγγισης στην υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται και μία πρώτη αποτίμηση του προγράμματος ΥΕΜ την πρώτη χρονιά υλοποίησής του από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους διευκολυντές-υποστηρικτές τους στα σχολεία.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχολούν την παρούσα μελέτη είναι:

- Ποιες ήταν οι επιλογές στην εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο και πώς επηρεάστηκαν από το πλαίσιο, τις επιδιώξεις και τις προτεραιότητες που τέθηκαν;
- Με ποιον τρόπο η διαδικασία οργάνωσης της εισαγωγής και υλοποίησης της έρευνας-δράσης ως καινοτόμου μεθοδολογίας υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης σε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και σχολείων συνετέλεσε στη διατήρηση των κύριων χαρακτηριστικών της (σπειροειδής μάθηση – άμεση σύνδεση έρευνας και δράσης, συνεργατικός και διαλογικός χαρακτήρας, κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης);
- Πώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι διευκολυντές νοηματοδότησαν την συμμετοχή τους και τα αποτελέσματα της ΥΕΜ τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος του πρώτου έτους υλοποίησής της;

ΙΙ. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 13 σχολεία, 122 εκπαιδευτικοί, 1324 μαθητές και 13 διευκολυντές. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα συγκεντρώθηκαν μέσα από: τη συνέντευξη με τις υπεύθυνες εισαγωγής της καινοτομίας, τα δομημένα ημερολόγια των διευκολυντών καθ’ όλη τη

σχολική χρονιά, τη διαμορφωτική αξιολόγηση των διευκολυντών και των εκπαιδευτικών με βάση πεντάβαθμη κλίμακα Likert για το βαθμό ικανοποίησής τους αλλά και τις δυσκολίες που σχετιζόταν με κάθε βήμα της έρευνας-δράσης, τα πρακτικά των συναντήσεων της ομάδας των διευκολυντών κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ΥΕΜ, τα πόστερ και τις ανακοινώσεις των συμμετεχόντων σχολείων στην τελική ημερίδα του Προγράμματος, καθώς και την ανακοίνωση των διευκολυντών στην ίδια ημερίδα.

Η ανάλυση των δεδομένων προέβλεπε την κωδικοποίηση, την κατηγοριοποίησή τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Miles & Huberman, 1994).

III. Το πλαίσιο, οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εισαγωγής της έρευνας- δράσης ως καινοτόμου θεσμού υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης

Οι ενέργειες που έγιναν για την εισαγωγή της ΥΕΜ και την υποστήριξη της υλοποίησής της ως καινοτομίας αφορούσαν τόσο στο επίπεδο του θεσμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου όσο και στο επίπεδο της ενημέρωσης και της υλοποίησής της από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ΥΕΜ ως καινοτομίας ότι η αναγκαιότητά της προέκυψε μέσα από τον αναστοχασμό του ίδιου του θεσμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (Π.Ι.Κ.) για τις αδυναμίες του τρόπου λειτουργίας του θεσμού και των δράσεων που υποστήριζε για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι κύριοι στόχοι του Π.Ι.Κ. εστιάζουν στην συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνήθεις τρόπους επίτευξης των στόχων αυτών έχουν αποτελέσει η διοργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων, επιμορφωτικών προγραμμάτων, συνδιδασκαλιών, παρατήρησης διδασκαλίας, συζητήσεων, ενημερωτικών συναντήσεων και δημιουργίας υλικού. Ο αναστοχασμός της υπεύθυνης του τομέα επιμόρφωσης (Παυλίνας Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου) στην αρχική συνέντευξη σχετικά με τις επιλεγμένες από το Π.Ι.Κ. διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανέδειξε ως αδύνατα σημεία τους τα εξής: α) γίνονται θεωρητικά σεμινάρια αλλά δεν υπάρχει συνέχεια στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην πράξη, β) προτείνονται δράσεις και τεχνικές για την πραγματοποίησή τους χωρίς να συνειδητοποιούν απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί τη σκοπιμότητά τους, γ) οι συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς έχουν σύντομο, αποσπασματικό ή ευκαιριακό χαρακτήρα.

> «Ένοιωθα ότι κάποιες διαδικασίες είχαν το ένδυμα μιας τέτοιας πορείας αλλά έμεναν στην επιφάνεια, δε βοηθούσαν ούτε το λειτουργό, ούτε τους εκπαιδευτικούς να μπουν στη διαδικασία του ψαξίματος και του αναστοχασμού» (Παυλίνα Χαζηθεοδούλου Λοϊζίδου).

Επίσης, η υπεύθυνη του Τομέα Επιμόρφωσης και η λειτουργός Μαρία Ηρακλέους που ήταν μέλος της συντονιστικής ομάδας της ΥΕΜ ανέφεραν ότι οι επιλεγμένες διαδικασίες επιμόρφωσης δε βοηθούσαν πάντα και τους ίδιους τους

λειτουργούς (αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στο Π.Ι.Κ.) στο ρόλο τους ως υποστηρικτές των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

> «…ένοιωθες ότι δεν κάνεις τη δουλειά σου όπως θα ήθελες να την κάνεις, ένοιωθες ότι μπορεί κα να χανόταν μπορεί και όχι, μπορεί να έκανε και ένα κλικ, μπορεί και όχι και αυτό σου δημιουργούσε ένα αίσθημα ματαίωσης του ρόλου» (Παυλίνα Χατζηθεοδούλου).
>
> «Πηγαίναμε ως από μηχανής θεοί να πούμε στο σχολείο κάποια πράγματα που το βλέπαμε μόνο για μία ώρα και μετά φεύγαμε, ποτέ δε μας έβλεπαν, ποτέ δεν τους βλέπαμε ξανά» (Μαρία Ηρακλέους).

Οι προβληματισμοί αυτοί έχουν άμεση σχέση με τις προϋποθέσεις που έχει αναδείξει η έρευνα ως σημαντικές για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2014· Whitcomb, Borko, & Liston, 2009). Ο αναστοχασμός του Π.Ι.Κ. ως προς τον τομέα επιμόρφωσης ανέδειξε λοιπόν την ανάγκη για διαφοροποίηση των τρόπων υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και αλλαγή του ρόλου του Π.Ι.Κ (Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Ηρακλέους & Κουράτου, 2015). Η αλλαγή αυτή αποφασίστηκε να εστιάσει τόσο στην αλλαγή της κουλτούρας του θεσμού και μετατόπισης από μια διαδικασία «σε επιμορφώνω» σε μια διαδικασία «είμαστε όλοι συμμέτοχοι σε μια κοινότητα μάθησης» όσο και στην ίδια τη διαδικασία υποστήριξης σχολείων και εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι σκέψεις αυτές αναδείχτηκαν και στην τελική ημερίδα που οργάνωσε το Π.Ι.Κ. σε αντιπαράθεση με την επιλογή της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης (βλ. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/1_Parousiasi_Pavlinas_Hadjitheodoulou_23may2015.pdf)

Πρώτη ενέργεια λοιπόν αποτέλεσε η υποστήριξη των λειτουργών του Π.Ι.Κ. στο νέο τους ρόλο ως διευκολυντών στην ΥΕΜ. Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή απαιτεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού (Levin 2008: 669-670). Γι' αυτό, διαδεδομένη στην έρευνα-δράση είναι η συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτικών με το διευκολυντή της έρευνας-δράσης (facilitator), ο οποίος συνήθως είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης, ένας επαγγελματίας ερευνητής, αλλά μπορεί να είναι και ένας εκπαιδευτικός του σχολείου, που, σε κάθε περίπτωση, έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην έρευνα-δράση, προσφέροντας υλική και ηθική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με αυτήν (Carr & Kemmis, 1997: 264). Στην περίπτωση της ΥΕΜ, τους διευκολυντές αποτέλεσαν οι λειτουργοί του Π.Ι.Κ.

Η εισαγωγή της καινοτομίας περιλάμβανε λοιπόν την προετοιμασία των διευκολυντών μέσω ενός διήμερου εργαστηριακού επιμορφωτικού σεμιναρίου. Στο σεμινάριο αυτό ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης μέσα από τη διερεύνηση των προηγούμενων πεποιθήσεων και πρακτικών των λειτουργών στη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς, τον αναστοχασμό τους για τις προσδοκίες τους από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους ρόλους που αναλάμβαναν οι ίδιοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία αυτή μέχρι τότε. Δόθηκαν επίσης σενάρια

για βιωματικού τύπου ανάληψη ρόλων σε ομάδες με σκοπό την υποστήριξη των διευκολυντών στη μετάβασή τους από ένα ρόλο παρόχου επιμόρφωσης σε ένα ρόλο υποστήριξης της ενεργού δράσης, της έρευνας και του στοχασμού των εκπαιδευτικών.

Τα σημεία που αναδείχτηκαν ως σημαντικά στο πλαίσιο αυτού του επιμορφωτικού σεμιναρίου των λειτουργών του Π.Ι.Κ. ήταν η ανάγκη μετατόπισης του ρόλου τους από «ειδικούς» που κατέχουν τη γνώση σε διευκολυντές των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και στοχαζόμενων επαγγελματιών. Επίσης, η έναρξη της συνεργασίας τους με τα σχολεία θα βασιζόταν σε αυτό που απασχολούσε τους εκπαιδευτικούς με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του σχολείου και όχι σε προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο. Για την ανταπόκριση των διευκολυντών σε αυτόν τον σύνθετο ρόλο ετοιμάστηκε ένα υλικό υποστήριξής τους στην καταγραφή και στον αναστοχασμό της επικοινωνίας τους με τα σχολεία (ημερολόγια με καταγεγραμμένους τους στόχους κάθε συνάντησης και συγκεκριμένους άξονες σχολιασμού των συναντήσεων με τα συνεργαζόμενα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς) αλλά και εργαλεία υποστήριξης κάθε βήματος της έρευνας-δράσης (εργαλεία καταγραφής αναγκών, ενδεικτικά ερευνητικά εργαλεία ανά θεματική, παραδείγματα εκπαιδευτικών καταγραφών σε άλλες έρευνες-δράσεις) με το οποίο εξοικειώθηκαν οι διευκολυντές, στο πλαίσιο του σεμιναρίου.

Με δεδομένο ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση είναι εθελοντική και προϋποθέτει την προσωπική διάθεση συμμετοχής και κλίμα συνεργασίας, η δεύτερη ενέργεια που οργάνωσε το Π.Ι.Κ. κατά τη φάση εισαγωγής της καινοτομίας ήταν δύο ενημερωτικές συναντήσεις σε διαφορετικές πόλεις της Κύπρου (Λευκωσία και Λεμεσό) με σκοπό την ενημέρωση των διευθυντών και διευθυντριών των σχολείων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την ΥΕΜ. Στην ημερίδα αυτή τονίστηκαν τα στοιχεία που διαφοροποιούσαν την ΥΕΜ από άλλους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και υποστήριξης των σχολείων και παρουσιάστηκαν παραδείγματα από έρευνες-δράσεις. Ζητήθηκε από τους διευθυντές και διευθύντριες να ενημερώσουν τους συλλόγους διδασκόντων και να αποφασίσουν συλλογικά αν ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν στην ΥΕΜ. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή των σχολείων με βάση τη συλλογική λήψη αποφάσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Μία τρίτη ενέργεια εισαγωγής της ΥΕΜ και υποστήριξής της υλοποίησής της στα σχολεία ήταν η προετοιμασία ενός οδηγού ως πλαισίου περιγραφής των ενεργειών που καλούνταν να αναλάβουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και των πιθανών εργαλείων έρευνας, σχεδιασμού και αναστοχασμού που αντιστοιχούσαν στους συνεχόμενους «κύκλους» της έρευνας-δράσης. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν είχαν απαραίτητα γνώση της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης, το σκεπτικό ήταν ότι χρειαζόταν ένας οδηγός με βήματα αλλά και εργαλεία αναστοχασμού, έρευνας, ανάλυσης δεδομένων κ.α. για να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο σύνθετο ρόλο τους ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες. Ο οδηγός αυτός προέκυψε από την ανάγκη να υπάρχει ένα κείμενο ως σημείο εκκίνησης και μια κοινή βάση για τα συμμετέχοντα σχολεία στην ΥΕΜ, το

οποίο μπορούσε να διαφοροποιηθεί κατά περίπτωση μέσα από τη συνεργασία των διευκολυντών και των εκπαιδευτικών ερευνητών.

Μία ακόμα παράμετρος που επηρέασε την επιλογή σχεδιασμού ενός οδηγού για τα σχολεία σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση ήταν ο διαθέσιμος χρόνος για διάλογο και συνεργασία και η διαχείρισή του. Συγκεκριμένα, επειδή η έρευνα-δράση έχει συνεργατικό χαρακτήρα, η διαδικασία της ΥΕΜ προέβλεπε συχνές συναντήσεις ολομέλειας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα για την ενίσχυση του διαλόγου, του συλλογικού αναστοχασμού και της λήψης αποφάσεων σε συστηματική βάση. Ο χρόνος που διατίθεται θεσμικά για κοινές συνεδρίες προσωπικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μία ώρα την εβδομάδα, ενώ δεν προβλέπεται οι κοινές συναντήσεις των εκπαιδευτικών να γίνονται εκτός ωραρίου εργασίας. Γνωρίζοντας το γεγονός αυτό, χρειάστηκε να σχεδιαστεί ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα για την υλοποίηση των βημάτων της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο μιας σχολικής χρονιάς με σεβασμό στο χρόνο των εκπαιδευτικών και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας Η πρόταση της ΥΕΜ ως καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας είχε το πλεονέκτημα ότι δεν είχε συγκριμένο περιεχόμενο αλλά επιδίωκε ως μεθοδολογία να πλαισιώσει τα ζητήματα/ δράσεις/ προγράμματα που ήδη είχε επιλέξει το σχολείο να ασχοληθεί, ώστε να μην θεωρηθεί μία ακόμα δράση που θα επιβάρυνε το εκπαιδευτικό έργο.

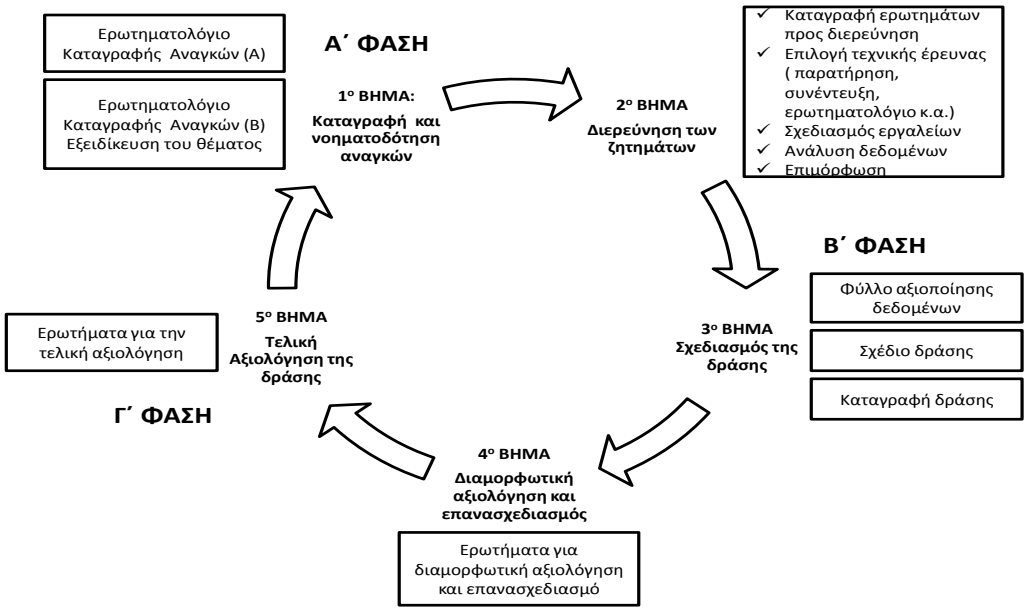
Με δεδομένα λοιπόν το σχολικό πλαίσιο, το διαθέσιμο χρόνο, την απαιτητική διαδικασία της έρευνας-δράσης στο επίπεδο της συστηματικής, συλλογικής, διερευνητικής και αναστοχαστικής δράσης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε αρχικά ένα σύνολο εργαλείων καταγραφής και διερεύνησης των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και των νοηματοδοτήσεων των ζητημάτων που εντόπιζαν ως σημαντικά για την επιλογή τους στην έρευνα-δράση. Η ενεργοποίηση της διαδικασίας καταγραφής αναγκών από όλους τους εκπαιδευτικούς με βάση μια συμμετοχική και δημοκρατική πρακτική σε αντίθεση με την επιλογή του θέματος από τον διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου ήταν σημαντική σε πρώτη φάση. Το εργαλείο καταγραφής αναγκών είχε τέσσερις βασικούς άξονες (διδασκαλία, κλίμα τάξης, κουλτούρα σχολείου και σχέσεις με γονείς) και έναν ανοικτό άξονα που μπορούσαν να διαμορφώσουν τα ίδια τα σχολεία αν τα ζητήματα που εντόπιζαν δεν αντιστοιχούσαν σε κανέναν από τους παραπάνω άξονες. Ακόμα σημαντικότερη ήταν όμως η νοηματοδότηση των ζητημάτων αυτών στη βάση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών και των προηγούμενων πρακτικών τους με ανοικτά ερωτήματα που ενίσχυαν μία αναλυτική περιγραφή και αιτιολόγηση των ζητημάτων που είχαν εντοπίσει γενικά στο φύλλο καταγραφής αναγκών, την περιγραφή του ρόλου των εκπαιδευτικών και του σχολείου στην αντιμετώπισή τους καθώς και αρχικές προτάσεις συγκεκριμένων δράσεων για την επίλυσή τους (βλ. http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/supporting_teachers/ODIGOS_EPAGGELMATIKI_MATHISI.pdf). Η ύπαρξη κοινών εργαλείων στην καταγραφή και νοηματοδότηση της σκέψης των εκπαιδευτικών συντέλεσε στην διευκόλυνση του μεταξύ τους διαλόγου και στην ανταλλαγή απόψεων στο σύντομο χρόνο που διατίθεταν στην ολομέλεια των συνεδριάσεων προσωπικού.

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύονταν με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών να πάρουν μια απόσταση από την καθημερινή πράξη και να αναστοχαστούν για τις παραδοχές τους και τις επιλεγμένες πρακτικές τους (δεδομένα από τα ημερολόγια των διευκολυντών). Για παράδειγμα, στην ολομέλεια μετά τη συμπλήρωση του ποιοτικού εργαλείου καταγραφής αναγκών σε ένα σχολείο, συζητήθηκαν οι κοινές αλλά και διαφοροποιημένες απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά την περιγραφή του ζητήματος που τους απασχολούσε, τα αίτια που απέδιδαν στην εμφάνισή του και στις προτεινόμενες στρατηγικές αντιμετώπισής του. Τα ζητήματα που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν η έλλειψη πειθαρχίας των παιδιών, η αδιαφορία ορισμένων παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών κατά το διάλειμμα. Η συστηματική απεικόνιση των κοινών αλλά και διαφορετικών απόψεων των εκπαιδευτικών στην παρουσίαση που ετοίμασε η διευκολύντρια της έρευνας-δράσης διευκόλυνε το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η διευκολύντρια, βασισμένη στις απόψεις των εκπαιδευτικών, έθεσε ερωτήματα που βοήθησαν στον αναστοχασμό τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι, ενώ και οι ίδιοι επηρεάζουν το κλίμα στην τάξη, δεν το ανέφεραν ως αίτιο της κατάστασης που τους απασχολεί. Ενδεικτικά η διευκολύντρια αναφέρει τα λόγια μιας εκπαιδευτικού κατά τη συζήτηση: «Δηλαδή με αυτά που γράφουμε προφανώς θεωρούμε ότι έχουμε και εμείς ευθύνη για το τι συμβαίνει, το παράξενο είναι ότι δεν το έχουμε γράψει στα αίτια του προβλήματος καμία από μας». Επίσης, ενώ έθεταν ως στόχο να μάθουν τα παιδιά να εργάζονται ως ομάδα, δεν εντόπιζαν το δικό τους ρόλο στη μαθησιακή αυτή διαδικασία και επέμεναν στο ρόλο της οικογένειας ως υπεύθυνης για τη συμπεριφορά των παιδιών, γεγονός που το συνειδητοποίησαν κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια. Ο αναστοχασμός αυτός ενίσχυσε την ανάγκη συλλογής δεδομένων από τα παιδιά του σχολείου τους. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε, για παράδειγμα: «Ξέρετε καμιά φορά νομίζουμε ότι ξέρουμε τη δυναμική της τάξης αλλά είναι παιδιά τα οποία δεν εκφράζονται και είναι και μερικά καλόβολα παιδιά τα οποία, επειδή θέλουν να είμαστε ευχαριστημένες και μας αγαπάνε, δεν μας κάνουν θέμα για τις σχέσεις τους με τους άλλους». Ακόμα και η ανάγνωση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τα παιδιά συνετέλεσε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για την ανάγκη διερεύνησης των οπτικών των παιδιών στο ζήτημα που τις απασχολούσε. Όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός στη συνάντηση ολομέλειας: «Διαβάζοντας και μόνο τις ερωτήσεις, νιώθω ότι ίσως θα έπρεπε σε κάποια θέματα να επιμένω περισσότερο και ότι οι μαθητές μου μπορεί να έχουν πολύ διαφορετική άποψη για το τι συμβαίνει στην τάξη από τη δική μου» (από το ημερολόγιο της διευκολύντριας).

Επίσης, στην ΥΕΜ προβλέφθηκε η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να ξανασκεφθούν ή να τροποποιήσουν είτε τη νοηματοδότηση των ζητημάτων που τους απασχολούσαν, είτε τις πρακτικές που πρότειναν στην αρχή της έρευνας-δράσης. Αντίστοιχα, κατασκευάστηκαν ενδεικτικά ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία για τη διερεύνηση των τεσσάρων αξόνων (γονείς, κουλτούρα σχολείου, κλίμα τάξης, διδασκαλία) και την υποβοήθηση της διεξαγωγής της έρευνας στις τάξεις, φύλλα αξιοποίησης των δεδομένων για την υποστήριξη της σχέσης έρευνας και δράσης και συγκεκριμένα για τη συσχέτιση των

αποτελεσμάτων της έρευνας με τους στόχους και τις προτεινόμενες δράσεις, φύλλα σχεδιασμού αλλά και εργαλεία διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης της δράσης. Τα εργαλεία αυτά όπως αναφέρθηκε ήταν ενδεικτικά και μπορούσαν να προσαρμοστούν ή να αλλάξουν ανάλογα με τις συζητήσεις και τις αποφάσεις της ολομέλειας με την υποστήριξη του διευκολυντή της έρευνας-δράσης. Για παράδειγμα, σε μία περίπτωση, η διευκολύντρια της έρευνας-δράσης, έχοντας μελετήσει τα φύλλα αξιοποίησης των δεδομένων των εκπαιδευτικών, ρώτησε τις εκπαιδευτικούς ποια από τα δεδομένα τους δεν τα περίμεναν ή τους έκαναν εντύπωση. Η συζήτηση αυτή ενίσχυσε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για τους λόγους εμφάνισης των ζητημάτων και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δράσεων αντιμετώπισης του ζητήματος.

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα παρουσιάζονται τα βήματα της έρευνας-δράσης όπως και τα αντίστοιχα εργαλεία που πλαισίωναν τον αναστοχασμό και την έρευνα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε κάθε βήμα της.



Το υλικό αυτό ανταποκρίθηκε στην υποστήριξη των σχολείων μιας και οι εκπαιδευτικοί το αξιοποίησαν για την οργάνωση της έρευνας και της δράσης τους συστηματικά με αποτέλεσμα την ολοκλήρωση της έρευνας-δράσης και την κατανόηση της μεθοδολογίας της, όπως αυτό έγινε φανερό στα πόστερ και στις παρουσιάσεις που έκαναν στην τελική ημερίδα (βλ. παρουσιάσεις σχολείων στην http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1339&Itemid=124&lang=el).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ύπαρξη ενός οδηγού βημάτων της έρευνας- δράσης καθώς και ενδεικτικών εργαλείων για την καταγραφή των απόψεων, την έρευνα και τον αναστοχασμό πάνω στη δράση δεν οδήγησε στην «εργαλειοποίηση» της ΥΕΜ για τρεις λόγους. Πρώτον, η συλλογή ερευνητικών

δεδομένων από διαφορετικούς πληροφορητές οδήγησε σε πολλές περιπτώσεις στην ανάδειξη διαφορετικών οπτικών ή προτάσεων για το συγκεκριμένο ζήτημα και υπό αυτή την έννοια ενίσχυσε τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στο ζητούμενο και στον τρόπο επίτευξής του. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί γνώρισαν απόψεις και προτάσεις παιδιών και γονέων που σε άλλη περίπτωση δεν θα τις είχαν διερευνήσει προκειμένου να τις αξιοποιήσουν στο σχέδιο δράσης τους. Όπως ανέφερε μία διευθύντρια σχολείου: «είναι σημαντικό να διερευνούμε πέραν της δικής μας άποψης, οπτικής, φωνής». Δεύτερον, σε ορισμένες περιπτώσεις επιχειρήθηκε η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ξεκινώντας από την προσπάθεια συστηματικής διερεύνηση των απόψεών τους για τα επιλεγμένα ζητήματα που απασχόλησαν τις σχολικές μονάδες και την αξιοποίηση των οπτικών και των προτάσεών τους στο σχεδιασμό δράσεων. Για παράδειγμα, σε μία περίπτωση, τα παιδιά συμμετείχαν στη λήψη απόφασης για τα παιχνίδια στο διάλειμμα, ενώ σε άλλη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί έλαβαν υπόψη τους τις προτιμήσεις των παιδιών στην οργάνωση του μαθήματος για να επανασχεδιάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια, η διαδικασία ακρόασης των φωνών των παιδιών αλλά και των γονέων λειτούργησε ως μια δημοκρατική πρακτική και σε ορισμένες περιπτώσεις οδήγησε στην επανατοποθέτηση των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τρίτον, τα προτεινόμενα ερευνητικά εργαλεία μετασχηματίστηκαν σε πολλές περιπτώσεις και διαμορφώθηκαν από την ομάδα των εκπαιδευτικών ερευνητών με τη βοήθεια του διευκολυντή, ενισχύοντας τον ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της πορείας της ΥΕΜ.

Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής της ΥΕΜ είχε η ύπαρξη μιας έρευνας-δράσης παράλληλης με την πορεία υλοποίησης της ΥΕΜ στα σχολεία. Η παράλληλη αυτή έρευνα-δράση αφορούσε στο Π.Ι.Κ. και συγκεκριμένα στη διερεύνηση του τρόπου υλοποίησης της έρευνας-δράσης στα σχολεία, της επίτευξης των στόχων της ΥΕΜ, των ερωτημάτων, δυσκολιών ή ιδιαίτερων καταστάσεων που αντιμετώπιζαν οι διευκολυντές και των τρόπων υποστήριξης του εγχειρήματος με άμεση προσαρμογή στις εκάστοτε περιπτώσεις και συνθήκες. Η τήρηση ημερολογίων από τους διευκολυντές σχετικά με τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς ερευνητές σε κάθε βήμα της ΥΕΜ και οι συναντήσεις μεταξύ των διευκολυντών σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά την υλοποίησή της συνέβαλλαν στον εντοπισμό των ζητημάτων, στη συζήτησή τους, στη διαφοροποίηση της πορείας της ΥΕΜ ανάλογα με τη σχολική μονάδα και στο συλλογικό αναστοχασμό για την πορεία της. Τα ζητήματα που απασχόλησαν την ομάδα των διευκολυντών αναφέρονται παρακάτω στο υποκεφάλαιο για την αποτίμηση της ΥΕΜ κατά τον πρώτο χρόνο υλοποίησής της.

IV. Η αποτίμηση του πρώτου χρόνου της ΥΕΜ από τους διευκολυντές και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

Οι διευκολυντές εντόπισαν ως θετικά χαρακτηριστικά της ΥΕΜ τις ευκαιρίες που έδωσε για διάλογο και συναπόφαση στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Υπήρχε ευρύτερη αποδοχή των διευκολυντών από τους εκπαιδευτικούς και ένα συλλογικό και φιλικό κλίμα - συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που

διευκόλυναν στις περισσότερες περιπτώσεις την υλοποίηση της ΥΕΜ. Το γεγονός ότι δόθηκε προτεραιότητα στις «πραγματικές» ανάγκες των εκπαιδευτικών, οργανώθηκε εστιασμένη επιμόρφωση, συσχετίστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα και η επιμόρφωση με τα σχέδια δράσης καθώς και η ύπαρξη ολόχρονης υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων αποτιμήθηκαν ως πολύ θετικά χαρακτηριστικά της ΥΕΜ. Σε προσωπικό επίπεδο, αρκετοί διευκολυντές αναφέρθηκαν στην αποδόμηση του ρόλου του επιμορφωτή που είχαν μέχρι τότε και στην ενεργοποίηση του ρόλου τους σε σχέση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων.

Τα ζητήματα που ανέφεραν οι διευκολυντές ως δυσκολίες στην επίτευξη των στόχων της ΥΕΜ ήταν η πίεση του χρόνου των συναντήσεων, η συμμετοχή του σχολείου σε πολλές παράλληλες δράσεις, η δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το ρόλο του ερευνητή λόγω της μη εξοικείωσής τους με τη χρήση ή την τροποποίηση έτοιμων ερευνητικών εργαλείων και του χρόνου που απαιτούσε η διαδικασία αυτή, η απροθυμία και οι αντιστάσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, καθώς και η ασυνέπεια στη συμπλήρωση των εργαλείων από όλους τους συμμετέχοντες σε κάθε βήμα της έρευνας-δράσης.

Συγκεκριμένα, ορισμένοι διευκολυντές αντιμετώπισαν με επιμονή και άλλες φορές με ανοχή τη διαφοροποιημένη ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών σε ορισμένες περιπτώσεις αναγνωρίζοντας ότι δεν είχαν όλοι τα ίδια κίνητρα και την ίδια διάθεση να δώσουν κόπο και χρόνο στη συμμετοχή τους στην ΥΕΜ. Ο χρόνος της συνεδρίας εκτιμήθηκε να μην επαρκεί για την επίτευξη των στόχων των συναντήσεων και υπήρξε αίσθημα πίεσης για τους διευκολυντές και τους εκπαιδευτικούς σε ορισμένες περιπτώσεις. Ορισμένοι διευκολυντές επέλεξαν να κάνουν επιπλέον συναντήσεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο στα κενά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στην πίεση χρόνου. Επίσης, η απόσταση της μίας συνάντησης από την άλλη στην αρχή της ΥΕΜ δεν έδινε το αίσθημα της συνέχειας της δράσης και άφηνε κενά σε ορισμένες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολούνταν με αυτήν. Ακόμα, η επιμονή των εκπαιδευτικών να αναλάβουν οι διευκολυντές έναν καθοδηγητικό ρόλο ήταν ακόμα ένα σημείο που οι διευκολυντές το αντιμετώπισαν δίνοντας οδηγίες ή παραδείγματα αλλά αντιστεκόμενοι τις περισσότερες φορές να μεταβούν σε ένα ρόλο «ειδικού». Σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχε καθυστέρηση συμπλήρωσης των εργαλείων με αποτέλεσμα την καθυστέρηση της πορείας των δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να πειστούν για την αξία της διερεύνησης (έρευνας) σε ορισμένες περιπτώσεις και να βοηθηθούν ιδιαίτερα στην επιλογή ή τροποποίηση των εργαλείων ή και στην ανάλυση των δεδομένων. Ο ρόλος των διευκολυντών ήταν καίριος για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η εκτίμηση των διευκολυντών ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την εκπόνηση σχεδίων δράσης μια δύσκολη διαδικασία, γιατί τη συνέδεσαν με το σχέδιο δράσης που γίνεται αναλυτικά στην αρχή της χρονιάς. Στις περιπτώσεις αυτές διευκρινίστηκε ότι το είδος του σχεδίου δράσης που αναμενόταν αφορούσε στην απλή καταγραφή στόχων και δράσεων. Οι διευκολυντές αντιμετώπισαν αυτές τις δυσκολίες με πρόσθετες επισκέψεις, ατομικές συναντήσεις, λεπτομερείς οδηγίες, υποστήριξη του αναστοχασμού, εφαρμογές στην τάξη στο

πλαίσιο της επιμόρφωσης, επιμονή στη συμπλήρωση των εργαλείων και στα βήματα της έρευνας-δράσης.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τόσο διαμορφωτικά όσο και τελικά τη συμμετοχή τους στην ΥΕΜ. Η αποτίμηση της ΥΕΜ μετά τη συλλογή δεδομένων ήταν θετική μιας και οι συμμετέχοντες δήλωσαν πολύ ως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που είχαν για την ΥΕΜ (67%), τη διαδικασία καταγραφής αναγκών και συγκεκριμενοποίησης του ζητήματος (76,5%), την ύπαρξη διευκολυντή για την υποστήριξη της δράσης και τις συχνές συναντήσεις μαζί του (66%), την ύπαρξη συγκεκριμένων εργαλείων για την ΥΕΜ (62%) και τις συζητήσεις στην ολομέλεια των συνεδριάσεων προσωπικού (81%).

Η ανάλυση των παρουσιάσεων και πόστερ 11 (επί συνόλου 13) συμμετεχόντων σχολείων έδωσε πληροφορίες για τον τρόπο που βίωσαν την εμπειρία στην ΥΕΜ οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά, τα οφέλη που αποκόμισαν, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τις αλλαγές που εντόπισαν στον τρόπο εργασίας τους μέσα από τη δράση ΥΕΜ και τις προτάσεις τους για το μέλλον της δράσης ΥΕΜ (http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1339&Itemid=124&lang=el).

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως βασικούς λόγους συμμετοχής τους στη δράση ΥΕΜ την ύπαρξη ενός τουλάχιστον ζητήματος που τους απασχολούσε και επιθυμούσαν να το βελτιώσουν στο σχολείο τους. Άρα, η συμμετοχή στη δράση ΥΕΜ προέκυψε αρχικά από την ανάγκη των εκπαιδευτικών και των σχολείων να ανταποκριθούν σε μία προβληματική κατάσταση που αντιμετώπιζαν και τους απασχολούσε. Τα θετικά σημεία της δράσης ΥΕΜ που λειτούργησαν ως κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην ΥΕΜ ήταν ότι αυτή αποτέλεσε μία νέα δομή επιμόρφωσης που εξασφάλιζε έναν ενιαίο χαρακτήρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, βασιζόταν στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών και άλλων φορέων και συνδεόταν με τον υπό έμφαση στόχο που είχε επιλέξει η σχολική μονάδα.

Πέντε συμμετέχοντα σχολεία ανέφεραν τις αρχικές επιφυλάξεις τους στο πρόγραμμα που σχετίζονταν με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο για τη συμμετοχή τους στην ΥΕΜ δεδομένου ότι συμμετείχαν και σε άλλα προγράμματα. Επίσης, δεν ήταν σίγουροι ότι ο χρόνος και ο κόπος που θα επένδυαν στην ΥΕΜ θα είχε τα αναμενόμενα οφέλη (3 σχολεία). Άλλες επιφυλάξεις αφορούσαν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και γι' αυτό δεν ήταν σίγουροι ότι η ΥΕΜ ήταν απαραίτητη για να έχουν αποτέλεσμα στο έργο τους (2 σχολεία). Οι αρχικές αυτές επιφυλάξεις μετατράπηκαν σε ενδιαφέρον συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην πορεία και σε ικανοποίηση από τα θετικά αποτελέσματα της δράσης ΥΕΜ.

> «Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις για τον απαιτούμενο χρόνο εφαρμογής της – πιστέψαμε στη φιλοσοφία και αγκαλιάσαμε τη δράση».

Δεν αναφέρθηκαν όλα τα σχολεία στις δυσκολίες που συνάντησαν με συγκεκριμένο τρόπο, εκτός από την αναφορά τους ότι η ΥΕΜ αποτέλεσε μία απαιτητική διαδικασία σε χρόνο και ενέργεια που είχε όμως πολύ θετικά αποτελέσματα σε πολλαπλά επίπεδα. Όπου αναφέρθηκαν συγκεκριμένες δυσκολίες

δεν ήταν πάντα ίδιες και αφορούσαν στην πίεση του χρόνου των συναντήσεων, στα αραιά διαστήματα μεταξύ των συναντήσεων, στην απειρία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, στον απαιτούμενο χρόνο για μελέτη και πειραματισμό, στην ανασφάλεια (θα τα καταφέρω; θα συγκριθώ;) και στην χαμηλή αυτοπεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών, στη δυσκολία αποδοχής της ετεροπαρατήρησης («διασάλευση του κατεστημένου», «αντίσταση στην αλλαγή»), στις δυσκολίες των παιδιών να ανταποκριθούν στη συνέντευξη λόγω ηλικίας, στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα της δράσης ΥΕΜ δεν ήταν μετρήσιμα και ότι ο χρόνος για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ανεπαρκής.

Τα οφέλη που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν σε πολλαπλά επίπεδα. Καταρχήν στο επίπεδο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γνώρισαν νέες προσεγγίσεις, εμπλούτισαν τις διδακτικές τους δεξιότητες και κυρίως ότι γνώρισαν τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ως υποστηρικτική της επαγγελματική τους πορείας:

> «Οι πρακτικές που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί (στην έρευνα-δράση) είναι προίκα για όλη τους την επαγγελματική πορεία και βοηθούν στην αποτελεσματικότητα».
>
> «Αποκτήσαμε την πεποίθηση ότι η έρευνα-δράση είναι τρόπος ενίσχυσης της επαγγελματικής πορείας».

Δεύτερον, στο επίπεδο του τρόπου οργάνωσης και λήψης αποφάσεων για το εκπαιδευτικό έργο, η πεποίθηση ότι η έρευνα-δράση μπορεί να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στο έργο του διατυπώθηκε σε σχέση με τις αλλαγές που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση της έρευνας για τη συνειδητοποίηση του ζητήματος και τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων που προσανατόλισαν τις δράσεις των εκπαιδευτικών. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων συνετέλεσε σύμφωνα με τα λεγόμενά τους στην καλύτερη γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, στη σύγκριση των οπτικών των εκπαιδευτικών με αυτών των παιδιών και στην συγκεκριμενοποίηση των στόχων και των ενεργειών βασισμένη στη συλλογή δεδομένων.

> «Σχηματίσαμε σαφή εικόνα για τα παιδιά, συγκεκριμενοποιήσαμε σκέψεις, στοχεύσαμε στις δράσεις με βάση τα αποτελέσματα».
>
> «Γίναμε ερευνήτριες».
>
> «Σωστός προγραμματισμός».

Τρίτον, στο επίπεδο του σχολείου ως κοινότητας διαλόγου και συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στα οφέλη από την ΥΕΜ ότι έδωσε την ευκαιρία για συλλογικές αποφάσεις και άνοιγμα των σχολείων. Επίσης αναφέρουν ότι συνέδεσαν τη δράσης τους στην ΥΕΜ με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου:

> «Η συνεργασία με συναδέλφους, η ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών, εισηγήσεων οδήγησε στη σύσφιξη σχέσεων».
>
> «Απελευθέρωση εκπαιδευτικών και άνοιγμα σχολείων»
>
> «Συλλογική απόφαση για αλλαγή»
>
> «Το σχέδιο βελτίωσης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας έγινε το ένα και το αυτό με την καινοτόμο δράση του Π.Ι.Κ.»

Τέταρτον, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων και πρακτικών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, όπως ήδη αναφέραμε, την αξία διερεύνησης πολλαπλών οπτικών (παιδιά, γονείς) για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και το γεγονός ότι η εκπαιδευτική εμπειρία δεν αρκεί αλλά χρειάζεται υποστήριξη από το Π.Ι.Κ. Επίσης, βελτίωσαν, εμπλούτισαν ή τροποποίησαν τις πρακτικές τους με βάση την ακρόαση των απόψεων των παιδιών, την επιμόρφωση/υποστήριξη που είχαν και την ανταλλαγή ιδεών σε επίπεδο σχολικής μονάδας (π.χ. περισσότερο ομαδική εργασία, δραστηριότητες που πρότειναν/ επιθυμούσαν τα παιδιά, επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων).

Τέλος, τα οφέλη που αναφέρθηκαν επανειλημμένα για τα παιδιά είναι χαρά στη μάθηση, βελτίωση αποδοχής μαθητών, ενεργοποίηση αδύνατων μαθητών, βελτίωση επίδοσης, βελτίωση συνέπειας στην εργασία.

> «Η ΥΕΜ είναι μια απαιτητική διαδικασία αλλά με αποτελέσματα για τα παιδιά».

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της δράσης ΥΕΜ, αφορούσαν στην έγκαιρη έναρξη της ΥΕΜ από την αρχή της σχολικής χρονιάς για να υπάρχει μεγαλύτερος χρόνος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων, πιο γρήγορος ρυθμός στα πρώτα βήματα της έρευνας-δράσης, μείωση ή σύμπτυξη των εντύπων-εργαλείων που προβλέφθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό, τη συνέχεια της έρευνας-δράσης πέραν της μιας σχολικής χρονιάς και την ανάληψη του ρόλου του διευκολυντή από ορισμένους εκπαιδευτικούς, την διάχυση των «καλών πρακτικών» στα άλλα σχολεία, τη δημιουργία των σχολείων ως πυρήνων ΥΕΜ για γειτονικά σχολεία, τη δημιουργία ιστοσελίδας και την ενημέρωση των επιθεωρητών και, τέλος, τη διάθεση περισσότερου χρόνου για επιμόρφωση. Όλα τα σχολεία δήλωσαν ότι επιθυμούν να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους στην ΥΕΜ και να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις δράσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς με σκοπό να γίνουν πολλαπλασιαστές σε όμορα σχολεία.

V. Συμπεράσματα

Η θεσμοθέτηση της έρευνας-δράσης ως καινοτομίας στην υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης σημαίνει ουσιαστικά υποστήριξη μίας νέας αντίληψης και διαδικασίας τόσο για την επαγγελματική μάθηση όσο και για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Πολύ σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο αποτέλεσαν ο αναστοχασμός του θεσμού του Παιδαγωγικού Ινσιτούτου για την αποτελεσματικότητα των δράσεών του και η βούλησή του να ενισχύσει έναν διαφορετικό τρόπο υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου με συγκεκριμένες ενέργειες: την προετοιμασία και υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού που θα υποστήριζε τα σχολεία, την αρχική ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ΥΕΜ και την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της, τη συγκρότηση μιας εφικτής πρότασης υλοποίησης της ΥΕΜ και την προετοιμασία αντίστοιχων εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης. Το σημαντικό στην περίπτωση του Π.Ι.Κ. είναι ότι ο αναστοχασμός και η αλλαγή σε

θεσμικό επίπεδο προσεγγίστηκε ως φιλοσοφία και ως πρακτική σύμφωνα με τις βασικές αρχές της έρευνας-δράσης, μιας και η συνεχής (αρχική, διαμορφωτική και τελική) αξιολόγηση των διαδικασιών της ΥΕΜ τροφοδοτούσε συνεχώς και αλληλεπιδρούσε με τη λήψη αποφάσεων που στη συνέχεια επαναξιολογούνταν σε ένα συνεχές σπιράλ έρευνας, δράσης και αναστοχασμού. Η στενή και συστηματική συνεργασία της συγγραφέως ως επιστημονικά υπεύθυνης με την ομάδα συντονισμού (Π. Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Μ. Ηρακλέους και Π. Κουράτου) και τους διευκολυντές καθώς και η ακούραστη υποστήριξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τους διευκολυντές σε ένα πλαίσιο όπου όλοι και όλες είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψη και τις προτάσεις τους δημιούργησε το πλαίσιο συνδιαμόρφωσης της πορείας της ΥΕΜ στη λογική της έρευνας-δράσης.

Η προσπάθεια ισορροπίας ανάμεσα στην διατήρηση της ανοικτότητας και της ευελιξίας της έρευνας-δράσης ως μιας κριτικής και χειραφετικής διαδικασίας και στη διαχείριση των δομικών στοιχείων και δυσκολιών με στόχο την εφικτή εισαγωγή και υλοποίησή της ήταν συνεχής. Σε αυτή την προσπάθεια προσμετρήθηκαν η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην ΥΕΜ με έναν πολύπλοκο και απαιτητικό ρόλο ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες και ο χρόνος καθώς και οι θεσμοθετημένες ευκαιρίες που υπήρχαν για συνεργασία και ουσιαστική συμμετοχή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η απόφαση για μικρά βήματα και σταδιακό άνοιγμα στις πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων σχετικά με την οργάνωση της έρευνας-δράσης τους αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό μία αποτελεσματική πρακτική. Η αποτελεσματικότητα αυτής της πρακτικής για τη διατήρηση του ερευνο-δρασιακού και συνεργατικού της χαρακτήρα εξαρτήθηκε και από την επιμονή της επιλεγμένης υποστηρικτικής διαδικασίας στην ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της έρευνας, του αναστοχασμού και της δράσης, τη συστηματοποίηση των εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε κάθε βήμα της έρευνας-δράσης και στην υποστήριξη των συνεργαζόμενων σχολείων από τους διευκολυντές και τις διευκολύντριες καθ' όλη τη διάρκεια της ΥΕΜ. Επίσης, παρά την έμφαση που δόθηκε στον πρακτικό προσανατολισμό της, τόσο η συμμετοχή των παιδιών ως δρώντων προσώπων στην νοηματοδότηση και επίλυση των ζητημάτων όσο και το διαλογικό και συνεργατικό πλαίσιο που επιτεύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών σε πολλές περιπτώσεις συνέβαλλαν στον κριτικό αναστοχασμό ευρύτερων ζητημάτων που σχετίζονταν με τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων και τη συλλογική κουλτούρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας, η θεσμοθετημένη εισαγωγή και υποστήριξη της έρευνας-δράσης ως διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια ουσιαστική διαδικασία επίγνωσης, αναστοχασμού και λήψης αποφάσεων:

- Στο θεσμικό επίπεδο, εξασφαλίζοντας τον αναστοχασμό του θεσμού για το ρόλο του αλλά και την προετοιμασία του για την επίτευξη μιας άλλης φιλοσοφίας μέσω της εκπαίδευσης των διευκολυντών και την δημιουργία υποστηρικτικού υλικού, την ανοικτή πρόσκληση στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την ανάλογη ενημέρωση για την ΥΕΜ, την παράλληλη διερεύνηση της πορείας της ΥΕΜ και το συντονισμό των δράσεων

μεταξύ όλων των εμπλεκομένων για την οργάνωση και τη διαμόρφωση της πορείας της. Η καινοτομία αυτή αναγνωρίστηκε ως αναγκαία και σαφής από τους εκπαιδευτικούς και ότι μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

- Στο εκπαιδευτικό επίπεδο – στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, προτείνοντας μια συγκεκριμένη μεθοδολογία βασισμένη στην έρευνα-δράση, με την συστηματική και ολόχρονη στήριξη των διευκολυντών, με συχνές συναντήσεις ολομέλειας για το συντονισμό των βημάτων της ΥΕΜ, βοηθητικό ενδεικτικό υλικό και εργαλεία έρευνας και αναστοχασμού και, τέλος, ενίσχυση της δημοσιοποίησης των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων σχολείων στην ΥΕΜ. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της ΥΕΜ διαφοροποιήθηκε από σχολείο σε σχολείο αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου σύμφωνα με τα ημερολόγια των διευκολυντών, διατηρώντας όμως τον ερευνο-δρασιακό, αναστοχαστικό και συνεργατικό της χαρακτήρα.

Η έγκαιρη έναρξη της ΥΕΜ από την αρχή της σχολικής χρονιάς, η εισαγωγή της λογικής της ΥΕΜ σε ποικίλα σεμινάρια/επιμορφώσεις του Π.Ι.Κ. με ευρεία θεματολογία, η ευελιξία στη διαδικασία συμπλήρωσης των εντύπων και η συνέχιση της υποστήριξης της ΥΕΜ για 2η σχολική χρονιά με λιγότερες συναντήσεις και στόχο την αυξανόμενη αυτονομία των σχολείων να υλοποιήσουν την ΥΕΜ αποτελούν προτάσεις για τη συνέχισή της. Ο εντοπισμός των δυσκολιών που συνάντησαν οι διευκολυντές αλλά και των καλών πρακτικών τους στην αντιμετώπισή τους αποτελούν επίσης υλικό για την υποστήριξη νέων διευκολυντών, εφόσον διευρυνθεί η ομάδα των λειτουργών που θα συνεργαστούν με τα σχολεία στην ΥΕΜ. Επίσης, η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και η ουσιαστική δουλειά που έγινε στα σχολεία προτείνεται να δημοσιοποιηθεί με πιο συστηματικό τρόπο, δημιουργώντας μια κοινότητα εκπαιδευτικών ερευνητών και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην αλλαγή κουλτούρας στα σχολεία αλλά και στον προγραμματισμό των δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη λογική της έρευνας-δράσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change.* London: Cassell.

Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd edition. London:Sage.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage publications.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009): Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17 (1), 5-21.

Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212.

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης,* μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα Δράσης: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα. Στο Μ. Πούρκος & Μ. Δαφέρμος (επιμ.). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σ.σ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.

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

Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Π., Ηρακλέους, Π. & Κουράτου, Π. (2015). Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αναστοχαστικές παρατηρήσεις με βάση την εφαρμογή της μεθοδολογίας έρευνας-δράσης στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 17,* 4-14.

Introducing action research on an institutional level: choices, processes and findings

Abstract

The aim of this study is to highlight the presuppositions and processes of establishing action research as an educational practice on an institutional level. Specifically, the Pedagogical Institute of Cyprus has recently introduced a new professional learning program called “Supporting Professional Learning through Action Research” (YEM) in which 13 schools, 122 teachers and 1324 pupils participated during the first year of its application. Questions regarding the ways that action research was introduced on an institutional level as a methodology to support professional learning as well as the ways with which the context of its implementation on an extended basis could sustain its participatory and critical orientation are within the focus of this study. Results from interviews, facilitators’ diaries and the formative as well as final evaluation of YEM

both from facilitators and participating teachers are further discussed in relation to the effectiveness of the introduction and management of YEM as an innovative approach on a pilot basis.

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παράδειγμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Λευτέρης Βεκρής, Δρ. Εκπαιδευτικός, Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων.

levekris@yahoo.gr

Περίληψη

Η Κριτική παιδαγωγική και η Έρευνα δράσης στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά το 2000, ως πλαίσιο αρχών, σταδιακά κερδίζουν περισσότερους συνομιλητές και εμφανίζονται σε πολλά επίσημα κείμενα, όπως προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά υλικά, προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης κ.ά. Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης θα προσπαθήσω να περιγράψω αδρομερώς τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκαν -και σε ποιο βαθμό- βασικά μεθοδολογικά στοιχεία της έρευνας δράσης σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μεγάλης κλίμακας, όπως είναι το πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων.

Λέξεις – κλειδιά: Κριτική Έρευνα – Δράση, Αυτοαξιολόγηση, Γραφειοκρατία στην Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγικά

Στη σύντομη παρέμβασή μου αυτό που θέλω να δείξω, με την αξιοποίηση της εμπειρίας μου από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης του Πειραματικού και μετά από λίγο Πρότυπου Πειραματικού, και αμέσως μετά Πρότυπου Γυμνασίου Αναβρύτων, είναι ο τρόπος αξιοποίησης της έρευνας δράσης στην υλοποίηση του προγράμματος. Μέσω του παραδείγματος επιβεβαιώνω για μια ακόμη φορά αυτό που πάντα υποστηρίζω ότι ισχύει στην Ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, αυτό που καλά διατύπωσε ο Torsten Husen (1992) στο βιβλίο του «Η αμφισβήτηση του σχολείου» ως «αντιφάσεις ανάμεσα στη ρητορεία των στόχων και τις διοικητικές ρυθμίσεις». Αν επιμένω να δείχνω αυτή την αντιφατικότητα, δεν είναι για να μηδενίσω την προσπάθεια που καταβάλλεται και τα όποια θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν και τις θετικές εμπειρίες των συμμετασχόντων σε καινοτομικά προγράμματα, αλλά κυρίως γιατί θεωρώ πως αν έχουμε συνείδηση αυτών των αντιφάσεων όλο και περισσότερο είναι πιθανό να αμβλυνθούν αυτές οι αντιφάσεις και η τάση προς την καινοτομία και την κοινωνική αλλαγή δια της εκπαίδευσης να διευκολυνθεί, ώστε να μην σπαταλιέται χρόνος, χρήμα και κυρίως ανθρώπινο δυναμικό.

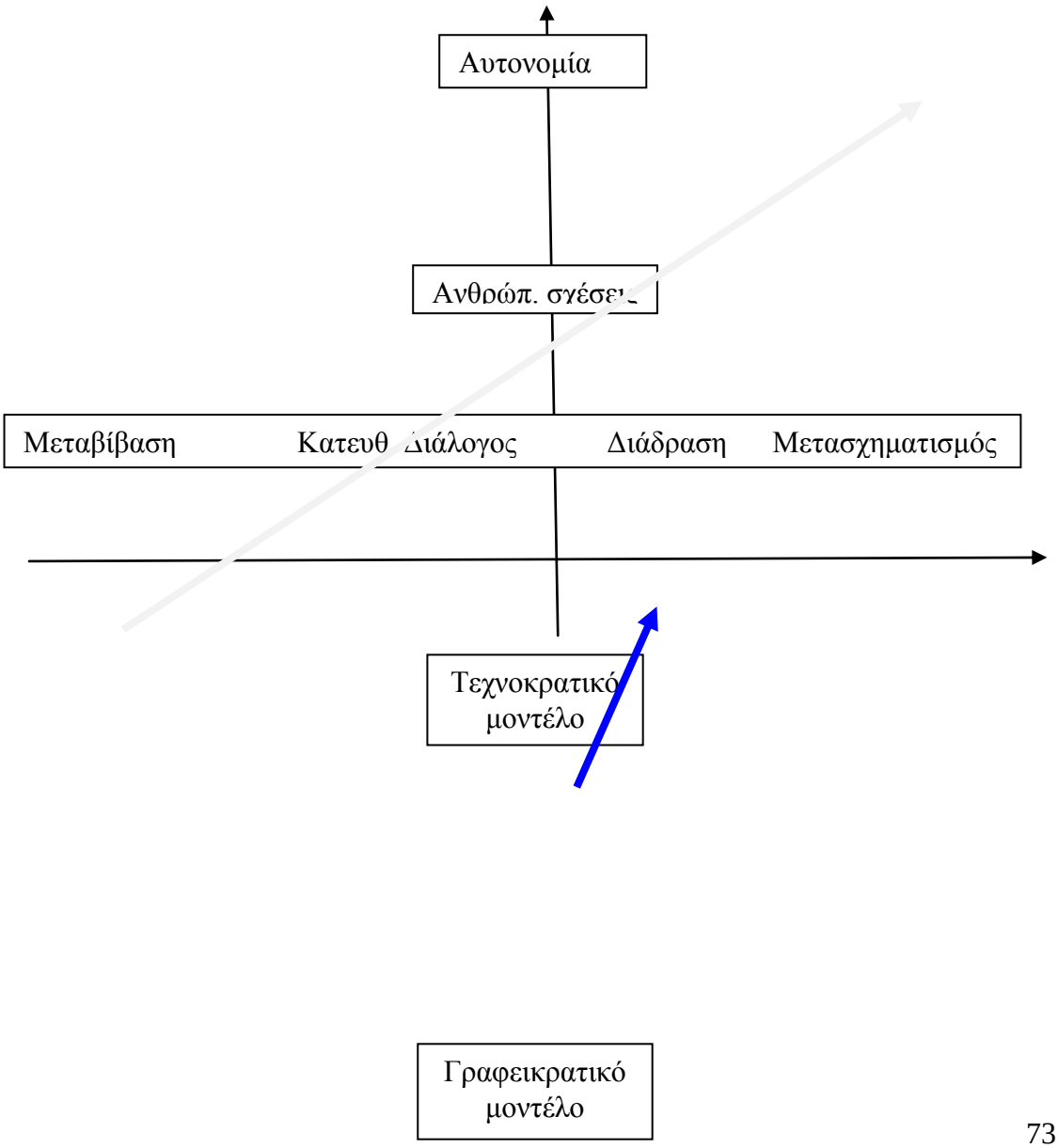
2. Το θεωρητικό πλαίσιο των παρεμβάσεων

Προβαίνω σε μια σχηματοποίηση της εξέλιξης στις παιδαγωγικές μας αντιλήψεις και στον τρόπο διοίκησης για να διευκολύνω την επικοινωνία μας.

Στο έναν άξονα μπορούμε να δούμε ιστορικά την εξέλιξη των παιδαγωγικών μας αντιλήψεων – εδώ αξιοποιώ την ταξινομία του Leo van Lier (1996:178-184). Στο ένα άκρο είναι δασκαλοκεντρικές μεταβιβαστικές πρακτικές, αρχέγονος τρόπος από την εποχή που ο δάσκαλος ήταν η πηγή της γνώσης, κάτι από την παράδοση της αυταρχικής εκπαίδευσης· στη συνέχεια είναι ο κατευθυνόμενος διάλογος με τη μορφή ερωταποκρίσεων, όπου όμως εδώ είναι σημαντική η ανατροφοδότηση του δασκάλου που ενθαρρύνει τους μαθητές για τη σωστή απάντηση και τους αποτρέπει από την εσφαλμένη, κάτι που παραπέμπει στον συμπεριφορισμό· πιο δεξιά στη γραμμή είναι η διαδραστική εκπαίδευση, όπου εδώ δίνεται περισσότερος χρόνος για να σκεφτεί ο μαθητής και να αξιοποιήσει την παρεχόμενη γνώση και να αλληλεπιδράσει με τον διδάσκοντα και τους συνδιδασκομένους. Δίνεται δε έμφαση στη διαδικασία και τη βιωματικότητα στη μάθηση. Κάτι από την παράδοση των ανθρωποκεντρικών αντιλήψεων του Carl Rogers. Τέλος, υπάρχει ο μετασχηματισμός. Στον όρο αυτό συνοψίζεται ένας βασικός στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής που είναι ο μετασχηματισμός της εμπειρίας του εκπαιδευόμενου σε δράση μέσω της οποίας ο ίδιος αλλάζει και αλλάζει το κοινωνικό του περιβάλλον. Συνοπτικά, παρατηρείται μια διεύρυνση του παιδαγωγικού φάσματος από τις παιδαγωγικές πρακτικές στις οποίες τον έλεγχο έχει αποκλειστικά ο δάσκαλος, προς παιδαγωγικές πρακτικές όπου το βάρος πέφτει στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις σχέσεις, τέλος, που έχουν οι συμμετέχοντες με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Στον άλλο άξονα τοποθετούνται πάλι ιστορικά οι αντιλήψεις- μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης, όπως τα δανείζομαι από τον Husen, με τη μόνη διαφορά ότι προσθέτω ακόμα ένα. Στο ένα άκρο υπάρχει το γραφειοκρατικό – συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, όπου οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων είναι ιεραρχικές, κυριαρχεί η αντικειμενικότητα, το κανονιστικό πλαίσιο και η τυπολατρία

και ισοπεδωτική ομοιομορφία. Πιο δεξιά, το τεχνοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο στόχος μεταφράζεται σε λειτουργίες και συγκεκριμένα μέσα (προγράμματα και εκπαιδευτικά υλικά). Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πάλι διεκπεραιωτικά ή στην καλύτερη περίπτωση, ως τεχνοκράτης που αναλαμβάνει να διαμορφώσει πρόγραμμα και εκπαιδευτικά υλικά με βάση τους προκαθορισμένους στόχους. Μετακινούμαστε δεξιότερα στο διαδραστικό μοντέλο στο οποίο οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία, η ασφάλεια και η αξιοπρέπεια, η υπευθυνότητα είναι σημαντικές παράμετροι για την αποτελεσματικότητα. Εδώ δίνεται περισσότερος χώρος στην απροσδιοριστία των ανθρωπίνων σχέσεων και είναι πιο χαλαρό το κανονιστικό πλαίσιο. Και τέλος, προσθέτω την αυτονομία, όπου η σχολική μονάδα ως μονάδα διοίκησης είναι φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής με αρκετές αρμοδιότητες στη διαμόρφωση τους εκπαιδευτικού προγράμματος και στόχων και γίνεται μ' αυτό σημαντικό μέσο κοινωνικής αλλαγής. Έχει δε σημαντικό ρόλο στην κριτική διαμόρφωση της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εντός ενός διαμορφωμένου δημοκρατικού πλαισίου. (Μαυρογιώργος, 1999:127-151).



Το πρόγραμμα Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε. εφεξής), όπως εφαρμόστηκε στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, κινείται, σύμφωνα με το σχήμα, στο προβληματικό και αντιφατικό τρίτο τεταρτημόριο του σχήματος. Από τη μια η Α.Ε.Ε. βασισμένη στην Έρευνα δράση παραπέμπει σε χειραφετικές παιδαγωγικές αντιλήψεις, από την άλλη ως προς τις διοίκηση και οργάνωση του προγράμματος κινούμαστε σε γραφειοκρατικές πρακτικές.

Πιο συγκεκριμένα.

Κατά τα σχολικά έτη 2010-11, 2011-12 και 2013-2014 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας στα Π.Π.Σ χρηματοδοτούμενο από προγράμματα του ΕΣΠΑ.

Στην πρώτη ανάγνωση των αρχών και της φιλοσοφίας της Α.Ε.Ε., που δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του Παρατηρητηρίου της Α.Ε.Ε., διαπιστώνει κανείς έναν χειραφετικό λόγο, τις επιρροές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κριτικής Έρευνας Δράσης, που παραπέμπουν σε μια αυτόνομη σχολική μονάδα και σε έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό που υπεύθυνα και με ελεύθερο πνεύμα αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Στη σκοποθεσία της Α.Ε.Ε. τονίζεται ότι στόχος «δεν είναι ο έλεγχος, αλλά η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»· να εντοπισθούν, δηλαδή, από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας τα σημεία υπεροχής και οι αδυναμίες στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, ώστε να καταρτισθούν σχέδια δράσης, τα οποία η ίδια η σχολική μονάδα, διεύθυνση και σύλλογος διδασκόντων, θα αναλάβει να υλοποιήσει με στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα. Ενισχύεται με αυτό τον τρόπο η αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα στην οποία θα αναπτυχθεί «κουλτούρα αξιολόγησης» και «πολιτισμός εμπιστοσύνης». Αυτό κατά τους εισηγητές του προγράμματος σημαίνει, μεταξύ άλλων, την αξιοποίηση της «έρευνας δράσης» με την οποία οι εκπαιδευτικοί με οργανωμένα σχέδια δράσης ερευνούν, συνειδητοποιούν, εφαρμόζουν, αναστοχάζονται και ανασχεδιάζουν τη δράση τους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Πολύ σημαντικός, σύμφωνα με το πρόγραμμα, είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, που καλείται να είναι ερευνητής των ζητημάτων που επιλέγει αυτός και οι συνάδελφοί του ως κρίσιμα. Στο τελευταίο σημείο αξίζει να επιμείνουμε περισσότερο.Για την προώθηση του προγράμματος της Α.Ε.Ε, τονίζεται ο ερευνητικός ρόλος που πρέπει να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις επιταγές της έρευνας δράσης (action research).

Στο κείμενο του παρατηρητηρίου η έρευνα δράσης προβάλλεται ως μια διαδικασία που είναι κυρίως :

- Αναστοχαστική. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν στην πράξη σχέδια δράσης, βασισμένα στα δεδομένα των παρατηρήσεών τους και αναστοχάζονται, σύμφωνα με

το σπειροειδές σχήμα «σχεδιάζω- δρω – παρατηρώ – στοχάζομαι – αναθεωρώ – ξανά-δρω – παρατηρώ – στοχάζομαι κ.ο.κ

- Συμμετοχική και συνεργατική. Ο παρατηρητής διαλέγεται με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και τα συμπεράσματα, στα οποία προς στιγμή καταλήγει, είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης.

- Πρακτική. Η έρευνα δράσης ως κριτική εκπαιδευτική θεωρία, προχωρά στη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη σε μια σχέση αλληλοτροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αξιοποιούν την ίδια την πραγματικότητα στην οποία μετέχουν και με τα μεθοδολογικά τους εργαλεία διαμορφώνουν νέες θεωρίες. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα δράσης παράγει χρήσιμη γνώση, τουλάχιστον για τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, αφού είναι πάντα προσανατολισμένη προς την εκπαιδευτική πράξη (Πηγιάκη, 2006:28).

Στο ίδιο κείμενο, προβάλλονται ιδιαίτερα οι θετικές εμπειρίες και τα οφέλη τα οποία αποκομίζει ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα παρατίθενται απόψεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η Έρευνα Δράσης:

- «επιφέρει αλλαγές στις επαγγελματικές δεξιότητες και τον ρόλο τους
- αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους
- αυξάνει τη συνειδητοποίηση ζητημάτων που αφορούν την τάξη
- αυξάνει την προδιάθεση για αναστοχασμό
- αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους
- βελτιώνει την αντιστοιχία θεωρίας και πράξης
- διευρύνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Σε κανένα σημείο του κειμένου δεν γίνεται αναφορά στον χειραφετικό, απελευθερωτικό χαρακτήρα της Έρευνας Δράσης. Στο κείμενο του παρατηρητηρίου, ενώ γίνεται πυκνή αναφορά στους εισηγητές της Κριτικής Έρευνας Δράσης, αποσιωπάται η κριτική, απελευθερωτική διάστασή της.

3. Το πρόγραμμα της Α.Ε.Ε. στην πράξη.

Το πρόγραμμα όμως της Α.Ε.Ε αν εξετάσουμε σε επίπεδο ρυθμίσεων πώς λειτούργησε έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής;

Α. Στα νομικά διοικητικά κείμενα με τα οποία συγκεκριμενοποιείται ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης, το οποίο στηρίχθηκε

θεωρητικά στις αρχές της Έρευνας Δράσης, σύμφωνα με τον νόμο 3966/2011 και άρθρο 50 με τίτλο: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Π.Π.Σ. και του προσωπικού τους» διαμορφώνεται ως εξής:

Προβλέπεται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Π.Π.Σ. και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτά ένας συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης και ιεραρχικού ελέγχου, ο οποίος εστιάζεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, της επάρκειας του διευθυντή, υποδιευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.

Πιο συγκεκριμένα,

1. Κάθε Π.Π.Σ., μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου κάθε δεύτερου έτους, καταρτίζει σχέδιο δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για δύο σχολικά έτη, το οποίο αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του Π.Π.Σ., τα ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσμάτων του, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

2. Στο τέλος κάθε δεύτερου σχολικού έτους το Π.Π.Σ. συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται:

α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της,

β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο σχέδιο δράσης και

γ) οι επιτυχίες που πραγματοποιήθηκαν και οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών.

Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για τα επόμενα δύο σχολικά έτη.

3. Το σχέδιο δράσης και η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και με το συντονισμό του ΕΠ.Ε.Σ., γνωστοποιούνται στους μαθητές και το σύλλογο γονέων και δημοσιεύονται στις ιστοσελίδες του σχολείου στο διαδίκτυο. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί τη βάση για την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τετραετία. Αποτιμώντας τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης, η Δ.Ε.Π.Π.Σ. γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σχετικά με τη διατήρηση ή τον αποχαρακτηρισμό ενός σχολείου ως Π.Π.Σ.

4. Οι διευθυντές των Π.Π.Σ. αξιολογούνται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά διετία, καθώς και τρεις μήνες πριν από τη λήξη της τετραετούς θητείας τους. Η αξιολόγηση αφορά ιδίως στη διοικητική και καθοδηγητική επάρκεια, τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με καινοτόμες δράσεις, την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης του Π.Π.Σ. Έως την 30ή Ιουνίου κάθε δεύτερου έτους, το ΕΠ.Ε.Σ., με βάση τον προσωπικό φάκελο του αξιολογούμενου διευθυντή

και την αξιολογική έκθεση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης, συντάσσει σχετική αξιολογική έκθεση, την οποία εισηγείται στη Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Με τα προβλεπόμενα στην εν λόγω παράγραφο, δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθεί η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: α) για τον χαρακτηρισμό ή τον αποχαρακτηρισμό της σχολικής μονάδας ως Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου, β) για την αξιολόγηση του διευθυντή και υποδιευθυντή, αλλά και γ) - με μια διασταλτική ερμηνεία - για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού· ανά διετία, δηλαδή, ή πριν την ανανέωση θητείας, εκτιμάται κατά πόσο ο κάθε αξιολογούμενος συνέβαλε στην επίτευξη των στόχων με συγκεκριμένες δράσεις που ανέπτυξε κατά τη διάρκεια της θητείας του.

Επιπλέον σύμφωνα με την Εγκύκλιο της Δ.Ε.Π.Π.Σ σχετικά με την εφαρμογή της Α.Ε.Ε. στα Π.Π.Σ (Δ.Ε.Π.Π.Σ (Γ1/53717/07.04.2014) με θέμα: «Διευκρινίσεις για την εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων», με την οποία η Δ.Ε.Π.Π.Σ διευκρινίζει μεταξύ άλλων ότι:

1. Η εσωτερική αξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, σύμφωνα με τις παρ. 1, 2, 3 και 4, του άρθρου 50, του ν.3966/2011 εντάσσεται στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και περιλαμβάνει, εκτός της σύνταξης της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης σχολικής μονάδας και δύο ακόμη δράσεις. Η πρώτη δράση αφορά στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όπως αυτή προβλέπεται στον οδηγό της Α.Ε.Ε. ή εναλλακτικά και από το σχεδιασμό των ΕΠ.Ε.Σ., και η δεύτερη δράση στην αξιολόγηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών – λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων.

2. Με απόφαση των ΕΠ.Ε.Σ. μπορούν να εφαρμόζονται προαιρετικά στα Π.Π.Σ. και επιπλέον δράσεις, σύμφωνα με το πλαίσιο της Α.Ε.Ε.

Με την παραπάνω εγκύκλιο η Δ.Ε.Π.Π.Σ. καθορίζει δύο από τα θέματα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και στο ένα από αυτά υπαγορεύει και τη μέθοδο που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με προφορικές οδηγίες, η μέθοδος της ετεροπαρατήρησης επιλέχθηκε, ώστε να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τη συγκεκριμένη μέθοδο, με την οποία αξιολογούνται από τον σύμβουλο ειδικότητας κατά την ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εξάγω τις παρακάτω θέσεις:

1 Το πρόγραμμα Α.Ε.Ε. λειτουργεί στο πλαίσιο μιας καθετοποιημένης δομής και τροφοδοτεί με στοιχεία τη λειτουργία μιας «ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης» στο οποίο ενισχυμένο συντονιστικό ρόλο - και λόγο - έχουν τα ανώτερα ιεραρχικά όργανα. Παρά την πρόταση που υπάρχει στα κείμενα του Παρατηρητηρίου της Α.Ε.Ε., για συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, μέσω της οποίας κινητοποιείται το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, η δημιουργικότητα και η φαντασία των εκπαιδευτικών, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παίρνει γραφειοκρατικό, διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Η αυτοαξιολόγηση, εν προκειμένω, εξυπηρετεί ανάγκες του συστήματος

της εξωτερικής αξιολόγησης (ετεροπαρατήρηση) και αποκτά τεχνικό χαρακτήρα. Οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών δεν λαμβάνονται υπόψη. Η επιβολή «εκ των άνω» των βασικών αξόνων της αυτοαξιολόγησης δεν προφυλάσσει – και ίσως σε πολλές περιπτώσεις δεν προφύλαξε τελικά- την όλη διαδικασία από αυτά που το ίδιο το κείμενο του παρατηρητηρίου προειδοποιεί: α) την γραφειοκρατική αντιμετώπιση της όλης διαδικασίας που θα περιγράφει και θα αξιολογεί τη σχολική ρουτίνα, β) τη δημιουργία εσωτερικών συγκρούσεων, γ) την ενασχόληση με ανώδυνα ζητήματα και δ) την ένταση της εσωστρέφειας.

4. Η εμπειρία μου ως εκπαιδευτικού από την εφαρμογή του προγράμματος σε δύο σχολεία.

Ως προς τα παραπάνω να καταθέσω και τη δική μου εμπειρία από δύο πειραματικά σχολεία στων οποίων τα προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης συμμετείχα:

1. Και στις δύο περιπτώσεις τα προγράμματα επεβλήθησαν από τα πάνω με κίνητρο μιας μικρής χρηματικής αμοιβής.

2 Οι εκπαιδευτικοί συνέταξαν διεκπεραιωτικά το έργο, χωρίς τα κείμενα αυτά να σηματοδοτούν αφετηρία για ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης.

3. Σε μία περίπτωση, η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης αποτέλεσε σημείο τριβής μεταξύ ομάδας εκπαιδευτικών και της διευθύντριας, η οποία θεώρησε ότι όσα αναφέρονται στην έκθεση στον δείκτη «Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας» έχουν ως στόχο την υπονόμευση της θέσης της.

4. Σε άλλη περίπτωση, η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης χρησίμευσε, ώστε να πάρει καλή θέση η σχολική μονάδα μεταξύ των πειραματικών σχολείων στη σχετική αξιολόγηση. Μάλιστα, στη σύνταξη του φακέλου αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικός - ερευνήτρια με εμπειρία στην έρευνα δράσης.

5. Στην περίπτωση της ετεροπαρατήρησης, μερίδα εκπαιδευτικών προέβαλε ισχυρή αντίσταση και στην πράξη με διάφορες «στοχαστικές προσαρμογές» απέφυγε την «ετεροπαρατήρηση». Η άλλη ομάδα, η οποία πραγματοποίησε την «ετεροπαρατήρηση», διεκπεραίωσε τη διαδικασία σε πολύ στενά χρονικά περιθώρια (Μάρτιος – Μάιος 2014) με αποτέλεσμα, ούτε στοχασμός, ούτε αναστοχασμός να επιτευχθεί.

Τα Π.Π.Σ. αποτελούν σίγουρα ένα βήμα προς την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Τα Π.Π.Σ. μπορούν να ασκούν «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική σε πολλούς τομείς (αναλυτικά προγράμματα, διδασκαλίες, εκπαιδευτικά υλικά, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, οικονομικών πόρων κ.ά.). Ωστόσο, για να μπορέσουν να απαγκιστρωθούν από καθετοποιημένες δομές - που προσαρμόζουν τις διαδικασίες

στις ανάγκες της δικής τους διοικητικής οργάνωσης και τελικά αλλοιώνουν σε μεγάλο βαθμό το πνεύμα και την ουσία των παρεμβάσεων - χρειάζεται οι όποιες ρυθμίσεις να συμφωνούν με το πνεύμα των διακηρυγμένων στόχων - για να επανέλθω στο αρχικό σχήμα,- χρειάζεται να μετατεθούμε από το κάτω δεξί τεταρτημόριο των αντιφάσεων, στο άνω δεξί τεταρτημόριο της συνέπειας μεταξύ παιδαγωγικών στόχων και διοικητικών-οργανωτικών πρακτικών. Η Α.Ε.Ε. αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ασυνέπειας ως προς τους παραπάνω όρους.

Πηγές

- ΥΠΑΙΠΘΑ/ΙΕΠ. 2012. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. http://aee.iep.edu.gr.

- Δ.Ε.Π.Π.Σ (Γ1/53717/07.04.2014): «Διευκρινίσεις για την εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων».

- ΦΕΚ 118/ 24-05-2011/ ν.3966. Θεσμικό Πλαίσιο Προτύπων Πειραματικών Σχολείων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Husen, Torsten (1992). *Η Αμφισβήτηση του Σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*/μετφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Προτάσεις.

Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity.* London/N. York: Longman.

Ελληνόγλωσση

Μαυρογιώργος, Γιώργος (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Τομ. Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ.115-160.

Πηγιάκη, Πόπη (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Using Action Research in Programs of teachers' professional development in Greece. The case of internal evaluation in Model and Experimental Schools

Abstract

During the last years, especially after 2000, both Critical Pedagogy and Action Research −as a working framework− are to be found in official documents such as Curricula, teaching materials, internal evaluation programs etc. I will roughly try to describe the contradictions in the way that main methodological elements of action research have been applied in long scale interventions, such as the program of internal evaluation for the Experimental Schools in Greece. Once more within the educational system the so called progressive goals do not match with the administrative regulations that can be characterized as bureaucratic.

Keywords: Critical Action Research, Internal Evaluation, Bureaucracy in Education.

Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση και ο χώρος ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής

Δημήτρης Γερμανός, Καθηγητής ΤΕΠΑΕ –ΑΠΘ

german@nured.auth.gr

Περίληψη

Η συστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής στηρίζεται στην υιοθέτηση της έρευνας -δράσης-επιμόρφωσης ως εργαλείου για συμμετοχική διαμόρφωση μιας νέας γνώσης, προσανατολισμένης στην ατομική αλλαγή. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο χώρος αποτελεί προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη αυτής της μορφής έρευνας, επειδή αφενός αποτυπώνει τη δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δομών του συστήματος σχολική τάξη και, αφετέρου, γιατί είναι το πεδίο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Πρόσφατες έρευνες τεκμηριώνουν τη συμβατότητα της έρευνας- δράσης- επιμόρφωσης με τη συστημική ποιότητα του χώρου και αναδεικνύουν τις νέες δυνατότητες που αναδύονται από τηνερευνητική τους συσχέτιση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα-δράση-επιμόρφωση, χώρος, εικονικός χώρος, σχολική τάξη, ατομική αλλαγή, συστημική προσέγγιση

I. Η συστημική προσέγγιση της αλλαγής στη σχολική τάξη

Η έρευνα έχει δείξει ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι μια πολυεπίπεδη και σύνθετη πραγματικότητα, που περιλαμβάνει αλληλεξαρτώμενους και αλληλεπιδρώντες παιδαγωγικούς, ψυχοκοινωνικούς και υλικούς παράγοντες. Από μεθοδολογική άποψη, τα χαρακτηριστικά τους και το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους, τεκμηριώνουν την ερευνητική επιλογή για συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα το οποίο συντίθεται από μια κοινωνική και μια υλική δομή(Dunn, Scileppi, et al, 2007, Vayer, Duval, Roncin, 1991).

Στην κοινωνική δομή του συστήματος *σχολική τάξη* ανήκουν παράγοντες που προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον, όσο και από το υποκείμενο. Προκύπτουν από ένα συνδυασμό ψυχοκοινωνικών και παιδαγωγικών παραμέτρων, των οποίων η δημιουργία δεν έχει σχέση με τον σχολικό χώρο. Πρόκειται για παράγοντες που επιτρέπουν στη σχολική τάξη να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικός

οργανισμός, όπως είναι η μέθοδος διδασκαλίας, οι τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη, οι εκπαιδευτικές σχέσεις, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Η υλική δομή του συστήματος περιλαμβάνει τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του χώρου, τα έπιπλα, τον εξοπλισμό της αίθουσας διδασκαλίας, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, δηλαδή τη διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά δεν απαρτίζονται μόνο από τα υλικά τους χαρακτηριστικά. Αποκτούν το νόημά τους επειδή συναρτώνται με τους κανόνες και τις πρακτικές χρήσης του χώρου, δηλαδή με παράγοντες της κοινωνικής δομής που διέπουν τη λειτουργία του σχολικού χώρου και διαμορφώνουν την ταυτότητά του (Γερμανός, 2006, Vayer, Duval, Roncin, 1991).

Στο πλαίσιο αυτό, οι δυο δομές του συστήματος σχολική τάξη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τρόπο που η καθεμιά τους συμβάλλει στη διαμόρφωση των στοιχείων της άλλης:

- τα στοιχεία της κοινωνικής δομής προσδιορίζουν τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης και διαμορφώνουν τους ρόλους, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

- τα στοιχεία της υλικής δομής προσφέρουν το πλαίσιο χώρου για την ανάπτυξη αυτών των αλληλεπιδράσεων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vayer, Duval, Roncin, 1991).

Λειτουργώντας ως παράγοντες του συστήματος, τα στοιχεία της κοινωνικής δομής ορίζουν τον παιδαγωγικό και κοινωνικό προσανατολισμό των πρακτικών χρήσης του σχολικού χώρο. Έτσι, επιδρούν σ' αυτόν, προκαλώντας τροποποιήσεις στη διαρρύθμιση και την αισθητική του χώρου και, συχνά, αλλαγές στα αντικείμενα που περιέχει. Από την άλλη πλευρά, οι δυνατότητες των στοιχείων της υλικής δομής να υποστούν μετατροπές στα χαρακτηριστικά τους, στη διάταξή τους και στον τρόπο λειτουργίας τους, τα κάνουν να επιδρούν με τη σειρά τους στις μορφές επικοινωνίας, στην εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας και τα άλλα στοιχεία της κοινωνικής δομής. Παρατηρούμε ότι ενώ η δημιουργία των στοιχείων της κοινωνικής δομής είναι ανεξάρτητη από το χώρο, *η διαμόρφωσή τους* βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με αυτόν. Οι μεταβολές στη σχολική τάξη οφείλονται στις συγχρονισμένες και αλληλεξαρτώμενες αλλαγές που επέρχονται στις δύο δομές.

Ο τρόπος αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των δύο δομών, με άλλα λόγια ο μηχανισμός λειτουργίας του συστήματος, στηρίζεται στις *πρακτικές χώρου* κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για δραστηριότητες με σταθερά χαρακτηριστικά που συνδέουν τα στοιχεία των δύο δομών μεταξύ τους, όπως, για παράδειγμα, τη διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας με τις μορφές αλληλεπίδρασης κατά την ώρα του μαθήματος. Χάρη στην επίδραση των πρακτικών χώρου, το σύστημα σχολική τάξη παίρνει *διαδοχικές* μορφές, κάποιες από τις οποίες σημασιοδοτούν μια εξέλιξη

ως προς τις προηγούμενες. Η αλλαγή μέσα στη σχολική τάξη προκύπτει από τη λειτουργία αυτού του μηχανισμού, του οποίου *κινητήρια δύναμη*είναι η*δράση* των συμμετεχόντων στο σύστημα, μαθητών και εκπαιδευτικού και ιδίως οι *πρακτικές χώρου* που υιοθετούν.

Η αλλαγή μέσα στη σχολική τάξη επικεντρώνεται στην *ατομική αλλαγή*, η οποία συναρτάται με το πώς αισθάνεται και ενεργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ως ενεργό υποκείμενο, στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου του (Fullan, 1991). Η έρευνα ανέδειξε τη σημασία που έχουν οι προσωπικοί παράγοντες του εκπαιδευτικού για τη διαδικασία. αυτή. Τονίσθηκε η επίδραση που ασκούν συγκινησιακές παράμετροι των εκπαιδευτικών οι οποίες ενεργοποιούνται από την ανάμειξή τους στη δράση, η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό της ανάγκης που έχει για ανανέωση των γνώσεών του, καθώς και η δυνατότητά του να ανανεώνει τις στάσεις του και τις αντιλήψεις του για τη λειτουργία της σχολικής τάξης(Hargreaves, 2005).

Η ατομική αλλαγή συνδέεται και αλληλεπιδράμε την *οργανωτική αλλαγή*, που αναφέρεται στην καλλιέργεια νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό, η οποία συμβαδίζει με την ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων στη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού (Argyris & Schon, 2002).Η οργανωτική αλλαγή στηρίζεται στην εισαγωγή της καινοτομίας στο σχολείο, ιδίως στην καθιέρωσή της στη σχολική τάξη, εφόσον τελεσφορήσουν οι διαδικασίες ατομικής αλλαγής. Με τη σειρά τους, ο βαθμός στον οποίο προχωρά η ατομική αλλαγή του εκπαιδευτικού στην τάξη, επιδρά στις δυνατότητες επιτυχίας της οργανωτικής αλλαγής στο σχολείο (Mucchielli, 2004, Senge 2004). Στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, γίνεται φανερό ότι ατομική και οργανωτική αλλαγή διαμορφώνονται και λειτουργούν μέσα από την αλληλεπίδραση της κοινωνικής και της υλικής δομής του συστήματος σχολική τάξη.

ΙΙ. Ο χώρος ως παράγοντας του συστήματος σχολική τάξη

Ως παράγοντας του συστήματος, ο χώρος αποκτά μια νέα, διευρυμένη σημασία που υπερβαίνει κατά πολύ την υλική του διάσταση. Σύμφωνα με τον ChombartdeLauwe, ο χώρος λειτουργεί σε τρία επίπεδα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνδέοντας τα υλικά στοιχεία τόσο με νοήματα και συμβολισμούς, όσοκαι με τις πρακτικές που αναπτύσσει το υποκείμενο στο χώρο. Τα επίπεδα αυτά είναι:

- Ο χώρος-αντικείμενο (espace-objet), που περιλαμβάνει το σύνολο των υλικών στοιχείων των οποίων τα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά είναι φορείς κοινωνικών σημασιών και αξιών

- ο χώρος-αναπαράσταση (espace-représentation), που σχηματίζεται από νοήματα και σύμβολα προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά του υποκειμένου

• οχώρος-δράση (espace-action), που διαμορφώνεται από τις πρακτικές τις οποίες αναπτύσσει το υποκείμενο στον χώρο-αντικείμενο, σε ένα πλαίσιο που συνδέεται με τον χώρο-αναπαράσταση (ChombartdeLauwe, 1982, Remy, 2004).

Όπως τονίζει ο ChombartdeLauwe, η διαρρύθμιση και η αισθητική του «χώρου - αντικειμένου» προβάλλουν τα κυρίαρχα μοντέλα για το *πώς πρέπει να είναι* και *πώς πρέπει να λειτουργεί* ένα κοινωνικό περιβάλλον. Από την άλλη, το υποκείμενο αντιλαμβάνεται το χώρο και ενεργεί σ' αυτόν με το δικό του τρόπο και συχνά τροποποιεί τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις που εκφράζονται από το κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, απέναντι στο τελευταίο, το υποκείμενο στη σχέση του με το χώρο εκφράζει το *πώς θα μπορούσε να είναι* και *πώς θα μπορούσε να λειτουργεί* ο χώρος και, κατ' επέκταση, το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το ίδιο ζει (ChombartdeLauwe, 1988).Προσαρμοσμένη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διαδικασία αυτή αποδίδεται με το Σχήμα 1 (Γερμανός, 2014& 2006).

1η κατεύθυνση:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ→Χ Ω Ρ Ο Σ →υποκείμενο

2η κατεύθυνση:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ←Χ Ω Ρ Ο Σ ←υποκείμενο

Σχήμα 1

Ο ρόλος του χώρου στη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του υποκειμένου

Ουσιαστικά, λοιπόν, η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο δομών εκφράζει τη σχέση ανάμεσα στο επιθυμητό (ιδίως από την κοινωνική δομή) και το εφικτό (ιδίως από την υλική δομή) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια σχέση προσανατολισμένη στη διαφοροποίηση των στοιχείων του συστήματος και συχνά στην αλλαγή τους, επειδή αυτό είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ο χώρος έχει μια διευρυμένη, *συστημική ταυτότητα*, η οποία τον αναδεικνύει σε βασικό παράγοντα του συστήματος τόσο επειδή αποτυπώνει τη δυναμική μεταξύ των δύο δομών, όσο και γιατί προσφέρει τις υλικές προϋποθέσεις για την αλληλεπίδρασή τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο χώρος αποκτά σημαντικό ρόλο *στη διαδικασία αλλαγής* του συστήματος.

Πραγματικά, η λειτουργία του συστήματος σχολική τάξη δεν θα ήταν αυτονόητη χωρίς την παρεμβολή των στοιχείων του χώρου. Για παράδειγμα, *αν δεν υπήρχε* πίνακας στην αίθουσα, το μάθημα θα έπρεπε να γίνει με διαφορετικό τρόπο ή αν τα θρανία *δεν ήταν διατεταγμένα σε ομάδες*, δεν θα ήταν εφικτό να εφαρμοσθεί η

συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη. Φυσικά, σε κάθε περίπτωση, η λειτουργία της κοινωνικής δομής μπορεί να αλλάξει τα πράγματα: το σχολείο να εγκαταστήσει πίνακα στην αίθουσα, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να τροποποιήσουν τη διαρρύθμιση και να εφαρμόσουν μια διάταξη των θρανίων για λειτουργία σε ομάδες, κλπ. Αλλά, ενεργώντας έτσι, *επιφέρουν αλλαγές στο χώρο*, με άλλα λόγια η σχέση με το χώρο αποδεικνύεται απαραίτητη τόσο για τη λειτουργία, όσο και την τροποποίηση της λειτουργίας της κοινωνικής δομής του συστήματος (Germanos,2015, Γερμανός, 2006).

III. Ο χώρος ως ερευνητικό πεδίο για την αλλαγή στο σύστημα σχολική τάξη

Από μεθοδολογική άποψη, η ανάλυση που προηγήθηκε δείχνει ότι ο χώρος, με τη συστημική του ταυτότητα, αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο, επειδή επιτρέπει τη σφαιρική μελέτη της λειτουργίας ενός συστήματος που συμπεριλαμβάνει μια κοινωνική και μια υλική δομή. Η μελέτη αυτή αναπτύσσεται σε δυο επίπεδα. Στο πρώτο, η παρατήρηση της μορφής και της λειτουργίας του χώρου καθιστά εφικτή την καταγραφή ενός *στιγμιότυπου* της κατάστασης του συστήματος, που δείχνει τόσο τα χαρακτηριστικά των παραγόντων που το απαρτίζουν, όσο και τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται μεταξύ τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η παρατήρηση του χώρου επιτρέπει και την καταγραφή της *δυναμικής* των δύο δομών, δηλαδή των μεταβολών που υφίστανται τα συστατικά στοιχεία τους, χάρη στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Στην περίπτωση του σχολείου, η διαδικασία αυτή βασίζεται στην εισαγωγή καινοτομιών στην κοινωνική και την υλική δομή(όπως είναι οι αλλαγές που εφαρμόζονται στη διδακτική προσέγγιση, τις μορφές αλληλεπίδρασης, τη διαρρύθμιση του χώρου για να εξυπηρετηθούν αυτές οι αλλαγές κλπ), που μπορούν να τροποποιήσουν τα χαρακτηριστικά της αρχικής οργάνωσης και λειτουργίας τουεκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Έτσι, προκαλούν τον μετασχηματισμό του, δηλαδή τη διαμόρφωση μιας διάδοχης μορφής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με νέα, διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά.

Χάρη στην εισαγωγή αλλαγών στην κοινωνική και την υλική δομή του, το εκπαιδευτικό περιβάλλον *τροποποιείται καθώς λειτουργεί*. Η δυναμική που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία αυτή μπορεί να προκαλέσει το πέρασμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από μια αρχική μορφή, ένα «πριν», σε μια διάδοχη μορφή, ένα «μετά», το οποίο και αποτελεί μετεξέλιξη της αρχικής.

Ως ερευνητικό πεδίο, λοιπόν, ο σχολικός χώρος δεν είναι στατικός. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από μια δυναμική που τον οδηγεί να παίρνει τρεις *διαδοχικές* μορφές (Germanos, 2015, Γερμανός,2014):

- μια αρχική, ένα «*πριν*», στην οποία οι παράγοντες της κοινωνικής και της υλικής δομής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος βρίσκονται σε κατάσταση ισορροπίας πριν από την εισαγωγή καινούργιων στοιχείων

• μια *μεταβατική*, που χαρακτηρίζεται από τη δυναμική των αλλαγών τις οποίες προκαλεί η εισαγωγή των καινούργιων στοιχείων στις δυο δομές

• μια *προσωρινή τελική μορφή*, ένα «μετά», που αποτελεί τη μετεξέλιξη του «πριν» χάρη στην εισαγωγή αλλαγών στις δύο δομές.

Ο βασικός παράγοντας που ενεργοποιεί τη δυναμική του ερευνητικού πεδίου είναι η *εισαγωγή της καινοτομίας* κατά τη λειτουργία των δύο δομών του συστήματος. Για παράδειγμα, η πειραματική εισαγωγή ενός νέου τρόπου εργασίας στην τάξη,που προκαλεί αλλαγή στις πρακτικές των μαθητών και του εκπαιδευτικού, οι οποίες συναρτώνται με τροποποίηση της σχέσης τους με το χώρο, του τρόπου επικοινωνίας τους, των μορφών αλληλεπίδρασης μεταξύ τους κλπ. Το ερευνητικό πεδίο μπαίνει τότε σε μια μεταβατική φάση λειτουργίας, κατά την οποία προκύπτουν διαφοροποιήσεις σ' αυτούς τους παράγοντες της κοινωνικής και της υλικής δομής. Μετά από ένα χρονικό διάστημα επέρχεται η προσαρμογή και το ερευνητικό πεδίο κατασταλάζει σε μια νέα μορφή, που διαδέχεται την αρχική.

Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι η διαδικασία αυτή μετεξέλιξης του ερευνητικού πεδίου έχει ανοικτή σπειροειδή μορφή, επειδή το «μετά» μπορεί να οδηγήσει σε νέες ανάγκες και νέες τάσεις για τη λειτουργία του ερευνητικού πεδίου. Τότε μετατρέπεται σε αφετηρία μιας νέας μετεξέλιξης, σε ένα «πριν 2», το οποίο με την ίδια διαδικασία θα καταλήξει σε ένα «μετά 2» κλπ.

IV. Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση ως παράγοντας μελέτης και αλλαγής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Η συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με ερευνητικό πεδίο τον σχολικό χώρο και τα δρώμενα σ' αυτόν, θέτει το ερώτημα της επιλογής της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου. Κριτήριο για την καταλληλότητα της μεθόδου είναι *η συμβατότητα των χαρακτηριστικών της με εκείνα του ερευνητικού πεδίου*. Ιδιαίτερη σημασία έχει η μέθοδος να επιτρέπει την πιστή καταγραφή όχι μόνο της αρχικής (το «πριν») και της τελικής (το «μετά») μορφής του ερευνητικού πεδίου, αλλά και της δυναμικής που αναπτύσσεται από τη λειτουργία των δύο δομών του συστήματος σχολική τάξη και η οποία αποτυπώνεται στις διαδοχικές μορφές και τους τρόπους χρήσης του σχολικού χώρου.

Η απάντηση που δώσαμε στο ερώτημα αυτό τα τελευταία δέκα χρόνια της ερευνητικής μας διαδρομής είναι η επιλογή της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης ως ερευνητικής μεθόδου για το σύστημα σχολική τάξη. Πρόκειται για μια κατεύθυνση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, στην οποία η δράση είναι συναρτημένη με την *προγραμματισμένη εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο την αλλαγή του* (Paillé, 1994). Αποτελεί, επίσης, συνεργατική έρευνα-δράση, επειδή οι ερευνητές εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτές τους, μέσα από διαδικασίες που συνδέουν οργανικά την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική έρευνα (Κατσαρού&Τσάφος, 2003).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης καλύπτει τρία επίπεδα:

• Την *προσαρμογή της έρευνας* στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η έρευνα δίνει έμφαση στην καταγραφή της δυναμικής του ερευνητικού πεδίου, δηλαδή της διαδικασίας μετασχηματισμού του, ο οποίος οφείλεται κυρίως στην εξέλιξη των πρακτικών που υιοθετούν οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Όποιο και αν είναι το αντικείμενό τους -επικοινωνία, αλληλεπίδραση κλπ- οι πρακτικές αυτές συνδέονται πάντοτε με τρόπους χρησιμοποίησης του χώρου που υιοθετούν οι συμμετέχοντες.

• την *προσχεδιασμένη εισαγωγή της καινοτομίας* στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την υλοποίησή της, που συναρτάται με την ανάπτυξη της δράσης από τους συμμετέχοντες. Το ζεύγος «καινοτομία/δράση» αποτελεί τον άξονα γύρω από τον οποίο κινούνται τόσο η ερευνητική διαδικασία όσο και η ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που τροφοδοτεί τη διαδικασία επιμόρφωσης.

• την *παραγωγή επιστημονικής γνώσης* μέσα από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η οποία συνδέεται με την αναβάθμιση και την αλλαγή που παρατηρείται στις αναπαραστάσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων.

Η αλληλεπίδραση των τριών επιπέδων διαμορφώνειτο τρίτο συστατικό της ερευνητικής μεθόδου, δηλαδή τη διαδικασία επιμόρφωσης. Αυτή βασίζεται στη βιωματική εφαρμογή της νέας γνώσης, η οποία προκύπτει από την υλοποίηση της καινοτομίας μέσα από τις διεπιστημονικές πρακτικές που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες –δρώντα υποκείμενα στο ερευνητικό πεδίο (Viens, Peraya, 2004, Paillé, 1994).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία με περιεχόμενο το οποίο εξελίσσεται δυναμικά, επειδή περιλαμβάνει δύο κατηγορίες δράσεων:

• δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν και η εφαρμογή τους προγραμματίστηκε *πριν* από την έναρξη της έρευνας

• δραστηριότητες που δεν προβλέπονταν αρχικά και εμφανίσθηκαν *κατά τη διάρκεια* της δράσης στο ερευνητικό πεδίο.

Αν οι πρώτες προκύπτουν από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και προηγούνται της δράσης, οι δεύτερες οφείλονται σε ανάγκες που συνδέονται με θεωρητικά και πρακτικά ερωτήματα των συμμετεχόντων. Αυτά αναδύονται κατά την ανάπτυξη της δράσης και διευρύνουν τη θεματολογία της σχετικά με την εισαγωγή της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση ενσωματώνει τις ανάγκες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην παραγωγή της νέας γνώσης (Bednarz, 2013) και αναδεικνύει τον κομβικό ρόλο της συμμετοχής τους στη συγκεκριμένη μέθοδο (Davis, 2005). Αποτελεί, επίσης, άλλη μια απόδειξη της προσαρμογής αυτής της ερευνητικής προσέγγισης στα χαρακτηριστικά του ερευνητικού πεδίου, επειδή συναρτά την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την εφαρμογή της στην πράξη και, κυρίως, τη λογική του ερευνητή με εκείνη του εκπαιδευτικού (Anadòn, 2007). Η ιδιομορφία της διαδικασίας είναι ότι η γνώση που παράγεται στο ερευνητικό πεδίο ενεργοποιεί νέες μορφές δράσης, που οδηγούν βιωματικά στη δημιουργία νέας γνώσης σχετικά με την εφαρμογή της καινοτομίας. Έτσι, ο καθένας από αυτούς τους κύκλους της επιμόρφωσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση «κινητήριων γνώσεων», χάρη στις οποίες ανανεώνεται η δράση(Schön, 1983) και επιδρά στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στην έρευνα και την καινοτομία (Gérard, 2006, Goyette & Lessart-Hèbert, 2000).Ως συστατικό της μεθόδου, η επιμόρφωση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απόκτηση δεξιοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη τόσο της δράσης, όσο και, γενικότερα, των δυνατοτήτων τους ως ερευνητών.

Η εμπέδωση νέων πρακτικών και γνώσεων στη λειτουργία του συστήματος σχολική τάξη τροποποιεί τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη δράση των συμμετεχόντων. Ως συνέπεια, προκύπτουν νέες διαφοροποιήσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ακόμα μεγαλύτερη διεύρυνση των νέων πρακτικών και γνώσεων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες. Αυτό οδηγεί στη βαθμιαία διαμόρφωση ενός «εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ΙΙ», δηλαδή μιας νέας διάδοχης κατάστασής του, εξελιγμένης ως προς την προηγούμενη χάρη στις τροποποιήσεις που έχει υποστεί και συμβάλλει στην ανοικτή, σπειροειδή μορφή της ερευνητικής διαδικασίας (Mertler, 2009, McNiff, 2002).

Ως μορφή έρευνας αλλά και παρέμβασης, η έρευνα-δράση-επιμόρφωση είναι προσαρμοσμένη στο σημαντικότερο, κατά την άποψή μας, χαρακτηριστικό ενός μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: στην *πολυπλοκότητά* του. Αυτό οφείλεται κυρίως σε τέσσερεις παράγοντες:

- στη σφαιρικότητα της προσέγγισης, που είναι και πρωτεύον χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης γενικότερα. Χάρη σ’ αυτό γίνεται εφικτή η καταγραφή τόσο της αρχικής και της τελικής κατάστασης του ερευνητικού πεδίου (το «πριν» και το «μετά»), όσο και της διαδικασίας μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη

- στην έμφαση που δίνεται στο ζεύγος *καινοτομία/ δράση* το οποίο τροφοδοτεί τόσο τον προσανατολισμό, όσο και τις δυνατότητες λειτουργίας του μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

• στη συνύπαρξη διαδικασιών δράσης και επιμόρφωσης (η δεύτερη με έμφαση στην αυτομόρφωση), στις οποίες βασίζονται τόσο η παραγωγή της νέας γνώσης, όσο και η δημιουργία των προϋποθέσεων για την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς

• στην κριτική και ενεργητική ανάμειξη των συμμετεχόντων στις διαδικασίες δράσης και επιμόρφωσης/ αυτομόρφωσης. Έτσι αντιλαμβάνονται, αποδίδουν σημασίες και ερμηνεύουν τις αρχές που στηρίζουν την ερευνητική δραστηριότητα, ενώ, παράλληλα, διαμορφώνουν και τους τρόπους παρέμβασής τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μειώνουν τις τυχόν αντιστάσεις τους απέναντι στην προοπτική της αλλαγής (Κατσαρού&Τσάφος, 2003). Κατά την άποψή μας, η έρευνα-δράση-επιμόρφωση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υιοθέτηση καινοτομιών και την αλλαγή του συστήματος σχολική τάξη *ταυτόχρονα* στο οργανωτικό επίπεδο(στο εκπαιδευτικό περιβάλλον) και στο ατομικό(στις αναπαραστάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των συμμετεχόντων). Η διαδικασία αυτή εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική και κοινωνική στράτευση των συμμετεχόντων στην αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2013).

Ο συσχετισμός των τεσσάρων αυτών παραγόντων μας κάνει να υιοθετήσουμε την άποψη ότι, συγκρινόμενη με τις παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους, η έρευνα-δράση-επιμόρφωση δημιουργεί μια νέα, πολυδιάστατη προσέγγιση της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Paillé, 1994).

Η εφαρμογή της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης τόσο σε ότι έχει σχέση με την προσέγγιση του ερευνητικού πεδίου, όσο και με τη συλλογή των δεδομένων και την ανάλυσή τους απαιτεί τη χρήση ποιοτικών εργαλείων για τρεις βασικούς λόγους:

• Η προσέγγιση είναι ποιοτική επειδή επικεντρώνεται στην κατανόηση ενός πλαισίου λειτουργίας με ανοικτό σπειροειδή χαρακτήρα. Αυτό γίνεται μέσα από ερωτήματα και δράσεις που αφορούν αναπαραστάσεις, πρακτικές και ανάπτυξη στρατηγικών από μικρό αριθμό συμμετεχόντων, με στόχο την αλλαγή. Η έμφαση δίνεται στην *αποκρυπτογράφηση* του μεταβαλλόμενου ερευνητικού συγκείμενου και όχι στη διάταξη, τη συχνότητα και τη σειριοποίηση των ευρημάτων

• Τα δεδομένα του ερευνητικού πεδίου προκύπτουν από την *αλληλεπίδραση* μεταξύ των συμμετεχόντων, γι' αυτό και η συλλογή τους γίνεται κυρίως με παρατήρηση και με συνέντευξη

• Τα χαρακτηριστικά των δεδομένων του ερευνητικού πεδίου και οι μέθοδοι συλλογής τους απαιτούν χρήση ποιοτικών μεθόδων ανάλυσης.

Η δυνατότητα καταγραφής των παρεμβάσεων και των αλλαγών που προσφέρει η ποιοτική προσέγγιση, της επιτρέπει να συλλαμβάνει και να σέβεται, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση, την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

V. Η συμβατότητα της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης με τα χαρακτηριστικά του χώρου ως ερευνητικού πεδίου

Η ανάλυση που προηγήθηκε τεκμηριώνει τη συμβατότητα των χαρακτηριστικών της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης με εκείνα του χώρου ως ερευνητικού πεδίου στο σύστημα σχολική τάξη. Η συμβατότητα αυτή βασίζεται στην αντιστοιχία βασικών χαρακτηριστικών τους, η οποία αποδίδεται συνοπτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Κοινά χαρακτηριστικά που θεμελιώνουν τη συμβατότητα της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης και του χώρου ως ερευνητικού πεδίου, στο σύστημα σχολική τάξη

Έρευνα-δράση-επιμόρφωση	**Ο χώρος ως ερευνητικό πεδίο**
Πολυπλοκότητα του ερευνητικού πεδίου	
Ως μέθοδος, η έρευνα-δράση-επιμόρφωση επιτρέπει την σφαιρική προσέγγιση της πολυπλοκότητας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο αλλάζει με άξονα την εισαγωγή καινοτομιών.	Η συστημική ταυτότητα του χώρου καταγράφει την πολυπαραγοντική σχέση της υλικής με την κοινωνική δομή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.
Δυναμική του ερευνητικού πεδίου	
Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση επικεντρώνεται στη διαδικασία μεταβολής του ερευνητικού πεδίου.	Ο χώρος, ως ερευνητικό πεδίο, μεταβάλλεται καθώς λειτουργεί.
Ανοικτή σπειροειδής μορφή της ερευνητικής διαδικασίας	
Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση που βασίζεται στην εισαγωγή του καινούργιου στο ερευνητικό πεδίο διαμορφώνει μια ανοικτή σπειροειδή μορφή της ερευνητικής διαδικασίας.	Ο χώρος μετασχηματίζεται με διαδοχικές μορφές, που συνδέονται με την εισαγωγή του καινούργιου στο ερευνητικό πεδίο και απεικονίζουν τη δυναμική που αναπτύσσεται σ' αυτό.
Εισαγωγή καινοτομίας, δράση και επιμόρφωση	
Το ζεύγος καινοτομία/δράση έχει κομβικό ρόλο στην παραγωγή της νέας γνώσης και στη διαδικασία επιμόρφωσης, με έμφαση στην αυτομόρφωση.	Οι διαδοχικοί μετασχηματισμοί του χώρου προκύπτουν από τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο ερευνητικό πεδίο, εξαιτίας της βιωματικής υιοθέτησης του καινούργιου μέσα από τη δράση των συμμετεχόντων.
Σημασία των πρακτικών	
Η προγραμματισμένη εισαγωγή και	Οι πρακτικές συναρτώνται

Έρευνα-δράση-επιμόρφωση	Ο χώρος ως ερευνητικό πεδίο
εφαρμογή της καινοτομίας στο ερευνητικό πεδίο, καθώς και η διαδικασία επιμόρφωσης, γίνονται με δράσεις που βασίζονται στις πρακτικές των συμμετεχόντων.	υποχρεωτικά με τρόπους συστηματικής χρησιμοποίησης του χώρου,*τις πρακτικές χώρου*, που συνδέουν τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά και τη διαρρύθμιση του χώρου με την δράση, τις αντιλήψεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων.
Προσέγγιση του πεδίου έρευνας με ποιοτικές μεθόδους	
Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση είναι ποιοτική μέθοδος έρευνας.	Ο χώρος αποτελεί πεδίο ανάπτυξης ενός πλέγματος ψυχοκοινωνικών διαδικασιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως οι αναπαραστάσεις, η επικοινωνία η αλληλεπίδραση και, ιδίως, οι πρακτικές, που απαιτούν ποιοτική προσέγγιση για την καταγραφή τους.

6. Τεκμηρίωση με δύο έρευνες

6. 1. Η ταυτότητα των δύο ερευνών

Οι απόψεις που αναπτύξαμε τεκμηριώθηκαν με δύο έρευνες με τη μορφή της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης, που έγιναν σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής της[13]. Στόχος ήταν η μελέτη της διαδικασίας μετάβασης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από την παραδοσιακή στη συνεργατική μορφή λειτουργίας του. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην επίτευξη της ατομικής αλλαγής, ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ύστερα από καινοτόμες παρεμβάσεις στο σύστημα σχολική τάξη.

Οι παρεμβάσεις αυτές είχαν σχεδιαστεί πριν από την έρευνα και αφορούσαν την εισαγωγή αλλαγών σε δυο παράγοντες της κοινωνικής και της υλικής δομήςτης σχολικής τάξης:

- Στην κοινωνική δομή, η συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης αντικατέστησε την προϋφιστάμενη μετωπική, δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας

[13] Στην πρώτη, παρέμβαση σε 14 δημοτικά σχολεία, συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί και 299 μαθητές. Η έρευνα έγινε με αφορμή την εισαγωγή από το ΥΠΕΠΘ των νέων σχολικών εγχειριδίων και των νέων προγραμμάτων σπουδών (Γερμανός κ.ά, 2007^{α}& 2007^{β}). Στη δεύτερη συμμετείχαν 43 νηπιαγωγοί του Β΄ εξαμήνου σπουδών του προγράμματος του Διδασκαλείου του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, το ακαδημαϊκό έτος 2011-12 (Γερμανός, 2013).

• Στην υλική δομή, έγιναν τροποποιήσεις στη διαρρύθμιση και την αισθητική του σχολικού χώρου, ώστε να καταστεί συμβατός με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου.

Τους παράγοντες αυτούς, δηλαδή τη μέθοδο διδασκαλίας και την οργάνωση του χώρου, ονομάσαμε *παράγοντες βάσης*, γιατί η αλλαγή τους μέσα από την εισαγωγή καινοτομιών μπορεί να διαμορφώσει ένα πλαίσιο νέων, συνεργατικών συνθηκών στην κοινωνική και την υλική δομή της σχολικής τάξης (Γερμανός, 2013).

Οι δυο έρευνες είχαν κοινό στόχο και μέθοδο, αλλά επιχειρούσαν μέσα από δυο διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης, από τους οποίους ο πρώτος εφαρμόσθηκε σε πραγματικό και ο δεύτερος σε εικονικό περιβάλλον. Στη δεύτερη έρευνα, επιπλέον στόχος ήταν και η αξιολόγηση μιας επιμορφωτικής διαδικασίας που βασίζεται στην προσομοίωση της συνεργατικής λειτουργίας σε *εικονικό σχολικό χώρο*. Αναβαθμίσθηκαν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που παλαιότερα εφάρμοζαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, παρόλο που η εμπειρία και οι γνώσεις τους αποκτήθηκαν σε εικονικό περιβάλλον και όχι με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αλλαγής στον πραγματικό χώρο;

VI. Η ανάπτυξη των δυο ερευνών

Οι δυο έρευνες οργανώθηκαν σε τρεις φάσεις:

1. Προετοιμασία της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης

Έγινε παρέμβαση στα χαρακτηριστικά του ερευνητικού πεδίου, με εισαγωγή αλλαγών στους παράγοντες βάσης του συστήματος σχολική τάξη που αναφέρθηκαν:

• Στην κοινωνική δομή πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές κατευθύνσεις και πρακτικές της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία στηρίζονταν σε βιωματικές διαδικασίες και λειτουργία ομάδων. Στην πρώτη έρευνα ήταν ένα πρόγραμμα με διάρκεια 40 ωρών, ενώ στη δεύτερη, τα σεμινάρια αντικαταστάθηκαν από τα 13 μαθήματα του διδακτικού εξαμήνου, με διάρκεια 39 ώρες.

• Στην υλική δομή έγιναν αλλαγές στη διαρρύθμιση και την αισθητική των αιθουσών διδασκαλίας, ώστε οι νέες συνθήκες χώρου να ευνοούν την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου. Στην πρώτη έρευνα, οι αλλαγές έγιναν στον πραγματικό χώρο, με αναδιάταξη των υφιστάμενων υλικών στοιχείων, χωρίς να γίνουν οικοδομικές εργασίες και κατασκευές για την αλλαγή της μορφής του. Στην δεύτερη, οι αλλαγές αφορούσαν το χώρο μιας εικονικής σχολικής τάξης, την οποία είχαμε σχεδιάσει με χρήση εξειδικευμένου λογισμικού και αναπαριστούσε την τυπική αίθουσα διδασκαλίας σύμφωνα με τις ισχύουσες προδιαγραφές. Η αίθουσα αυτή ανασχεδιάσθηκε ηλεκτρονικά με εφαρμογή των κατευθύνσεων του «παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του σχολικού χώρου» (Γερμανός 2010), ώστε η νέα διαρρύθμιση και η αισθητική της να είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις της συνεργατικής μεθόδου.

Ουσιαστικά, οι παρεμβάσεις αυτές τροποποίησαν την σύνθεση του ερευνητικού πεδίου και δημιούργησαν νέες συνθήκες στα χαρακτηριστικά και τη σχέση των δύο δομών του συστήματος σχολική τάξη. Τροποποίησαν, δηλαδή, την *πολυπλοκότητα* του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και διαμόρφωσαν την ερευνητική αφετηρία για την πραγματοποίηση της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης.

2. Ανάπτυξη της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης

Για μια περίοδο τριών μηνών, οι σχολικές τάξεις λειτούργησανμε εφαρμογή της συνεργατικής διδακτικής προσέγγισης και τη λειτουργία ομάδων στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης, οι συμμετέχοντες μετατράπηκαν σε συν-ερευνητές της διαδικασίας της δικής τους ατομικής αλλαγής. (Αυγητίδου, 2014, Kemmis, 2009, McNiff, 2002).

Η καταγραφή πρωτογενών δεδομένων έγινε:

- Με χρήση μη συμμετοχικής εθνογραφικής μεθόδου παρατήρησης, προσαρμοσμένης στις συνθήκες συνεργατικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ((Desgagné, etal., 2001)

- Με ερωτηματολόγια ημι-δομημένου, ημι-ανοικτού τύπου, από τα οποία εκείνο που απευθυνόταν στους μαθητές περιλάμβανε οπτικά περιεχόμενα, προσαρμοσμένα στην ηλικία τους.

Επιπλέον, τηρήθηκε ημερολόγιο δράσης από τους ερευνητές, του οποίου οι καταγραφές ιεραρχούνταν και συσχετίζονταν με τα υπόλοιπα δεδομένα πεδίου.

Το ερευνητικό πεδίο μετασχηματιζόταν χάρη στη *δράση* των συμμετεχόντων, η οποία βασιζόταν στην εξέλιξη των *πρακτικών χώρου που υιοθετούσαν*. Στην πρώτη έρευνα, εκπαιδευτικοί και μαθητές χρησιμοποιούσαν τον πραγματικό χώρο με πρακτικές που αναπροσάρμοζαν, για να είναι σύμφωνες με τη συνεχή εξέλιξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, των σχέσεων, των αξιών και άλλων ψυχοκοινωνικών παραγόντων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η κοινωνική και η υλική δομή του ερευνητικού πεδίου μετασχηματίζονταν και έπαιρναν διαδοχικές μορφές, καθεμία από τις οποίες αποτελούσε μια εξέλιξη ως προς την προηγούμενη. Το ίδιο συνέβαινε και στην δεύτερη έρευνα, με τις εικονικές πρακτικές χώρου των νηπιαγωγών και εμφανιζόταν με τις διαδοχικές μεταβολές τόσο στην απεικόνιση του χώρου, όσο και στα διαγράμματα χρήσης του χώρου στην εικονική τάξη. Η *δυναμική* αυτή είχε *ανοικτή σπειροειδή μορφή*, επειδή η αποκρυστάλλωση του ερευνητικού πεδίου σε ένα συγκεκριμένο «στιγμιότυπο» γεννούσε *νέες ιδέες και ενδιαφέροντα* στους συμμετέχοντες, που τους ωθούσαν στο να εξελίξουν τις πρακτικές τους. Έτσι, η εισαγωγή στοιχείων καινοτομίας οδηγούσε σε μια νέα μορφή του ερευνητικού πεδίου, κοκ.

Περίπου κάθε 15 μέρες γίνονταν συνεδρίες αναστοχασμού των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί και μέλη της ερευνητικής ομάδας) για την ανατροφοδότησή τους και

την αξιολόγηση της διαδικασίας. Οι συνεδρίες αυτές είχαν σεμιναριακή μορφή και αποτελούσαν τη συνειδητή πλευρά της *επιμόρφωσης* των συμμετεχόντων που επικεντρώνονταν στους τρεις τομείς λειτουργίας του ερευνητικού πεδίου, δηλαδή την επιμόρφωση, τη δράση και την έρευνα. Και στις δύο έρευνες, η έμφαση της επιμόρφωσης δινόταν στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να κατανοούν, να αξιολογούν και να υιοθετούν τα καινοτόμα στοιχεία της συνεργατικής μεθόδου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μεστόχο να αποκτήσουν μια θετική σχέση με την προοπτική της εκπαιδευτικής αλλαγής στην τάξη τους (Perrenhoud, 2008, Perrenoud, Altet & Lessard, 2008).

3. Αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της.

Η αξιολόγηση έγινε από τους συμμετέχοντες και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και αναφερόταν τόσο στην ερευνητική διαδικασία γενικά, όσο και σε δείκτες για την ατομική αλλαγή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν:

- Στην πρώτη έρευνα, τις διαφοροποιήσεις που εμφανίσθηκαν στη συμπεριφορά, την επίδοση και τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών τους

- Και στις δυο έρευνες,

  - τις αλλαγές στους εαυτούς τους (στον τρόπο διδασκαλίας, το ρόλο τους, τη σχέση τους με τα παιδιά και με τη δουλειά τους),

  - τα θετικά στοιχεία και τις δυσκολίες της διαδικασίας μετασχηματισμού της τάξης τους.

VII. Τα αποτελέσματα

Τα δεδομένα της παρατήρησης και τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με χρήση ποιοτικών μεθόδων. Τα ευρήματα της παρατήρησης οργανώθηκαν σε κατηγορίες, που αναφέρονταν στην εμφάνιση των συνεργατικών χαρακτηριστικών στο ερευνητικό πεδίο, όπως αυτά καταγράφονταν από τις πρακτικές χώρου των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε ανάλυση περιεχομένου με χρήση της λογικό-σημασιολογικής μεθόδου ανάλυσης (méthodelogico-sémantique, Paillé, Mucchielli, 2003).

Η ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων έδειξε την ατομική αλλαγή που επήλθε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η οποία διαπιστώθηκε:

- Από τις θετικές στάσεις τους απέναντι στη νέα, συνεργατική μορφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος,

- Από την αλλαγή στις αντιλήψεις τους για το ρόλο τους στην τάξη και τη σχέση τους με τους μαθητές

• Από την υιοθέτηση, από την πλευρά τους, νέων, συνεργατικών διδακτικών πρακτικών στην τάξη σε θέματα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και χρήσης του χώρου.

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι η ατομική αλλαγή συναρτήθηκε και με ένα παράγοντα που σπάνια εμφανίζεται στις σχετικές έρευνες. Πρόκειται για την *ευχαρίστηση* που νιώθουν οι συμμετέχοντες από την υιοθέτηση του καινούργιου και τη μετάβαση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη συνεργατική μορφή.Την οικοδόμησαν βαθμιαία, μέσα από τη συμμετοχή τους στη δράση και τις δεκαπενθήμερες συνεδρίες αναστοχασμού. Σύμφωνα με τα ευρήματα των δύο ερευνών, η ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε κίνητρο για τη μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συναρτήθηκε με την αναβάθμιση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τη δουλειά του και περιλαμβάνει τις ακόλουθες θεματικές κατηγορίες:

• Την ανανέωση της τεχνογνωσίας του εκπαιδευτικού

• Την αύξηση του ενδιαφέροντός του για τη διδασκαλία

• Τη βελτίωση της λειτουργίας της τάξης του

• Τη συνολική βελτίωση της αυτοεικόνας του ως εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο αυτό, οι νέες, συνεργατικές συνθήκες χώρου που διαμορφώθηκαν στη σχολική τάξη αναδείχθηκαν σε απαραίτητη προϋπόθεση για το πέρασμα στη συνεργατική τάξη. Στο επίκεντρο των νέων συνθηκών χώρου ήταν η διαρρύθμισή του σε περιοχές δραστηριοτήτων με διατάξεις της επίπλωσης που διευκολύνουν την πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία και τη συνεργασία (αντί για τη διάταξη σε σειρές θρανίων παράλληλες προς τον πίνακα), καθώς και ο πιο ελεύθερος και σύνθετος τρόπος χρησιμοποίησής του. Η θετική συνεισφορά τους στην αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ήταν μεγάλη, για δυο λόγους. Ο πρώτος ήταν ότι «γέννησαν» και στήριξαν πρακτικές χώρου που ενίσχυσαν τη διαδικασία απόκτησης συνεργατικών δεξιοτήτων. Ο δεύτερος, ότι δημιούργησαν μια νέα *κουλτούρα σχολικού χώρου*, που συνέβαλε στη σταθεροποίηση της συνεργατικής μορφής της τάξης.

Τέλος, η σύγκριση των δύο ερευνών έδειξε ότι η διαδικασία αυτή είναι αποτελεσματική ακόμα και όταν η δράση και οι πρακτικές χώρου αναπτύσσονται σε *εικονικό* περιβάλλον. Ο συνδυασμός των συναντήσεων αναστοχασμού στην πραγματική σχολική τάξη με τη δράση και τις πρακτικές χώρου σε εικονικό περιβάλλον συνδέθηκε σαφώς με την πραγματοποίηση αλλαγών στο ατομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τη δεύτερη έρευνα, αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι, παρά τις ιδιόμορφες συνθήκες διεξαγωγής της, υπήρξε συνέργεια μεταξύ της δράσης σε εικονικό περιβάλλον και των προσωπικών παραγόντων που εκφράζουν τους συμμετέχοντες και παρεμβαίνουν στη διαδικασία ατομικής αλλαγής. Κατά την άποψή μας, σημαντικότεροι τέτοιοι παράγοντες είναι η επίδραση που ασκούν συγκινησιακές

παράμετροι των συμμετεχόντων, οι οποίες ενεργοποιούνται από την ανάμειξή τους στη δράση, η αποδοχή του εκπαιδευτικού για ανανέωση των γνώσεών του και η δυνατότητά του να τροποποιεί τις στάσεις του και τις αντιλήψεις του για τη λειτουργία της σχολικής τάξης (Γερμανός, 2013).

VIII. Επιλογικά

Η συστημική ταυτότητα του χώρου τον αναδεικνύει σε προνομιακό πεδίο έρευνας για τη μελέτη της διαδικασίας αλλαγής στο σύστημα σχολική τάξη, επειδή λειτουργεί τόσο ως προβολή της αλληλεπίδρασης της υλικής με την κοινωνική δομή, όσο και γιατί αποτελεί το πεδίο στο οποίο αναπτύσσεται η δράση για την εκπαιδευτική αλλαγή. Η ύπαρξη κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στον συστημικό χώρο και την έρευνα-δράση-επιμόρφωση, προσδίδει στην τελευταία μια διπλή ιδιότητα. Οπωσδήποτε, αποτελεί μια μέθοδο ποιοτικής έρευνας, προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά του χώρου ως ερευνητικού πεδίου και προσανατολισμένη στην αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πολύ περισσότερο, όμως, το γεγονός ότι οι βασικές διαδικασίες που περιλαμβάνει (η εισαγωγή καινοτομιών, η δράση και η επιμόρφωση) στηρίζονται στις πρακτικές χώρου των συμμετεχόντων, την αναδεικνύει σε βασικό παράγοντα για την αλλαγή του συστήματος.

Οι δύο έρευνες που παρουσιάσαμε τεκμηρίωσαν τη σημασία που έχει για την ατομική αλλαγή στο σχολείο ο συνδυασμός της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης με τη συστημική προσέγγιση του χώρου. Επιπλέον, η ανάδυση της ευχαρίστησης των συμμετεχόντων ως ουσιαστικού παράγοντα που τους ωθεί στην ατομική αλλαγή, έδειξε έναν ενδιαφέροντα προσανατολισμό της διαδικασίας αλλαγής που επιτυγχάνεται από την έρευνα-δράση-επιμόρφωση: είναι ότι η κατάκτηση της παιδαγωγικής ευχαρίστησης μπορεί να επενδύσει δημιουργικά την απλή αναζήτηση της αποτελεσματικότητας. Ο προσανατολισμός αυτός βασίζεται στη συνάρτηση της δράσης, με έμφαση στις πρακτικές χώρου στο ερευνητικό πεδίο, με τους προσωπικούς παράγοντες των συμμετεχόντων.

Τέλος, η επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων όταν ο πραγματικός χώρος αντικατασταθεί από τον εικονικό χώρο, δείχνει τις δυνατότητες εφαρμογής σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών που θα είχε μια επιμορφωτική διαδικασία στηριγμένη στην συστημική ταυτότητα του χώρου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Anadòn, M. (2007). *La recherche participative : Multiples Regards*. Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Argyris, C. & Schon, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique.* Bruxelles: De Boeck Université.

Bednarz N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La fin des villes*. Paris : Calmann-Lévy.

Chombart de Lauwe, P.H. (éd.) (1988). *Culture - action des groupes dominés.* Rapports à l'espace et développement local. Paris : L'Harmattan/Centre National de Recherche Scientifique.

Davis, B. (2005). Trois attitudes dans la recherche en éducation: autour de « l'explicite », de « "l'implicite » et de la « complicité ». *Revue des sciences de l'éducation*, 2 (31), 397-416. http://id.erudit.org/iderudit/012762ar.

Desgagné, S., Bednarrz, N., Lebuis, P., Poirier, L., Couture, Ch. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1 (27), 33-64. http://id.erudit.org/iderudit/000305ar

Dunn, K., Scileppi, J., et al (2007). *The Contemporary Applications of a Systems Approach to Education: Models for Effective Reform*. USA: University Press of America.

Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.

Gérard, Ch. (2006). Action-recherche / recherche-action en formation : Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin de former à (se) former. *Esprit critique*, 1 (8), 1705-1045. http://www.espritcritique.org

Germanos, D. (2015). «The Place as factor of the pedagogical quality of place». In Germanos, D. Liapi, M. (eds), *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Athens: Greek National Documentation Centre, 46-55. http://epublishing.ekt.gr/el/12239

Goyette, G., Lessart-Hèbert, M. (2000). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Hargreaves, A. (2005). Educational changes take ages: Life, career and generational factors in teacher's emotional responses to educational changes. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.

Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice based Practice. *Educational Action Research*, 17, 3, 463-474.

McNiff, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice.* London: McMillan Education Ltd.

Mertler, C.A. (2009). *Action Research*. London: Sage.

Mucchielli, A. (2004). *Approche systémique dans les organisations*. *Études des communications.* Paris: Arman Colin.

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*,3 (19), 215-230.

Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et variables de terrain.* Paris: Arman Colin, coll. U ; Sociologie.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris: Arman Colin.

Perrenhoud, Ph. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Invitation au voyage. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Remy, J. (ed.) (2004). Paul-Henry Chombart de Lauwe et l'histoire des études urbaines en France. *Espaces et sociétés*, 3 (103).

Schön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. U.S.A.: Basic Books.

Senge P., (2004). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* New York: Doubleday.

Viens, J., Peraya, D. (2004). Une démarche de recherche-action de type évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-Learning. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 2 (26), 229-248.

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg-Χρήστος Δαρδανός

Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί. Στο Τζεκάκη, Μ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ). *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, 448-467. http://www.nured.auth.gr/congress2014/

Γερμανός, Δ. (2013). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη. Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 34-67.

http://ptde.uoi.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=40&lang=el

Γερμανός, Δ. (2010). Ο «παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου»: μια μέθοδος αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα από αλλαγές στο χώρο. Στο Γερμανός, Δ.& Κανατσούλη, Μ. (επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09*, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 21-54.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^{α}). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη νέα συνεργατική τους τάξη και τα κριτήρια με τα οποία την αξιολογούν. Στο Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα.* Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 24-26.10.2006. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β, 487-495.

Γερμανός, Δ., Αρβανίτη, Α., Γρηγοριάδης, Α., Κλιάπης, Π. (2007^{β}). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της δημιουργίας συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη τους, στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Στο Καψάλης, Γ.Δ., Κατσίκης, Α.Ν. (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Ιωάννινα 17-20.5.2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, 294-301 (ηλεκτρονική έκδοση).

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg (1^{η}έκδοση 2002).

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

Action research-training and the space as essential factors for educational change

Abstract

The systemic approach to educational change is based upon the adoption of action research-training as a tool for the participatory development of new knowledge, oriented toward one's individual change. In this context, space constitutes an ideal field to host and support the development of action research-training, because, on the one hand, it reflects the dynamic interaction between structures of the classroom's system and, on the other, it is itself the field within which educational change will be

implemented. Recent research findings document the compatibility between action research-training and the systemic quality of space, highlighting this way the emerging opportunities.

Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ

makoulia@theol.uoa.gr

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός, που αναστοχάζεται τα σχέδια του, την εφαρμογή τους και τα αποτελέσματά της στη μάθηση και τη ζωή των προσώπων της σχολικής κοινότητας, οδηγείται στην αναζήτηση τρόπων ολοκληρωμένης και αυτόνομης αυτό-εκπαίδευσης στην υπηρεσία της αυτό-ανάπτυξης και αυτό-κατανόησης με σκοπό την αλλαγή. Η λύση σε ένα υπάρχον σύστημα και σε ένα πολιτιστικά κατασκευασμένο πλαίσιο φαίνεται να είναι ησύζευξη έρευνας και δράσης. Η ανακοίνωση στηρίζεται στην εμπειρία έρευνας-δράσης σε γυμνάσιο των Αχαρνών, που διαρκεί από το 2012.

Λέξεις–κλειδιά: αναστοχαστικότητα, έρευνα-δράση, μετασχηματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ι. Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται, με βάση μία μελέτη περίπτωσης, που μελετάται στο πλαίσιο μία τρίχρονης έρευνας-δράσης στο 1^{ο} Γυμνάσιο Αχαρνών, η διαδικασία αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού έργου ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού που ερευνά συνεχώς το έργο του. Επιχειρείται να νοηματοδοτηθεί η έννοια της αναστοχαστικότητας υπό το πρίσμα της έννοιας του προσώπου και του ρόλου του πλαισίου στην έρευνα και την επικοινωνία και να καταγραφεί ο βαθμός πιθανού μετασχηματισμού της εμπειρίας σε πραγματική γνώσηκαι ουσιαστική αλλαγή, όταν ένας εκπαιδευτικός μορφώνεται και επιμορφώνεται στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Διαφαίνεται ότι όλα κρίνονται στο βασικό αυτό σημείο του στοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στο εκπαιδευτικό έργο και εξέλιξης αυτού του στοχασμού σε αναστοχασμό. Σημείο για το οποίο εκπαιδεύονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί στις πανεπιστημιακές τους σπουδές.

ΙΙ. Η διαδικασία της αναστοχαστικότητας

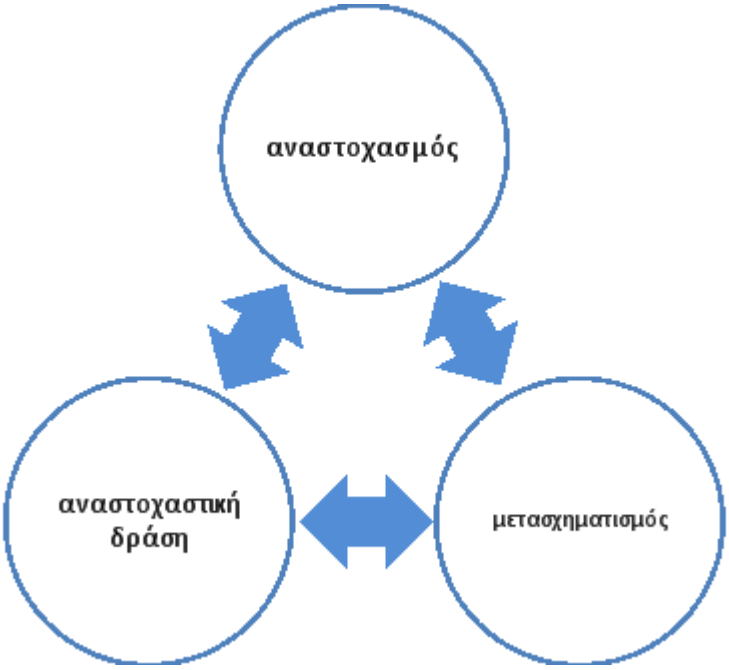
Γίνεται λόγος για την καλλιέργεια της αναστοχαστικότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2007) ως μεταγνωσιακή δραστηριότητα στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου (Cornford, 2002).Για αυτό επενδύονται στην περίοδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων, στην Ελλάδα, κυρίως στα τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής εκπαίδευσης (Αυγητίδου, 2014, Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2014) χρόνος και κόπος για την απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων, που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς δια βίου να ελέγχουν και να εξετάζουν κριτικά την εκπαιδευτική πράξη και κατ' επέκταση τις πεποιθήσεις για αυτήν και τις διαδικασίες της, ώστε να ανατροφοδοτούν και να αναθεωρούν με βάση την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων, πράξη και πεποιθήσεις αντίστοιχα (Ζαρίφης, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται να αποτιμούν κριτικά το περιεχόμενο και τη διαδικασία της εκπαίδευσης που προσφέρουν, να την επαναπροσδιορίζουν και να ενεργούν, τέλος, βελτιωτικά (Mezirow, 2007). Είναι προφανές ότι αυτό συμβαίνει όταν έχουν να αντιμετωπίσουν κάποιο ζήτημα που προξενεί αρχικά τον στοχασμό και τους προκαλεί να ερευνήσουν την πρακτική τους, ώστε να παρέμβουν και να βελτιώσουν την κατάσταση.

Η αλήθεια είναι ότι ερευνητικά διαπιστώνεται ότι αυτή η ίδια η αφετηρία, όπως προαναφέρθηκε, έχει και τις μεγαλύτερες δυσκολίες (Αυγητίδου, 2014, Ζαρίφης, 2009, Καλαϊτζοπούλου, 2001, Πολύζου, 2010), αφού το βασικό ερώτημα είναι πώς κατανοούν το ζήτημα και ποια είναι η προσωπική τους θεωρία σχετικά με αυτό. Το ερώτημα είναι σαφώς προκλητικό και ενέχει σχεδόν όλη την επιστημολογία της παιδαγωγικής και φυσικά όλον τον μετανεωτερικό προβληματισμό για την ίδια την επιστήμη. Η αλήθεια είναι ότι εδώ ουσιαστικά περιγράφεται η αφετηρία μίας έρευνας-δράσης, που θεμελιώνεται στην αναστοχαστικότητα ως ουσιώδες πλαίσιο σκέψης, ενέργειας και δραστηριότητας (Kemmis, 1999; Κατσαρού, 2010), που γεννά και στηρίζει κάθε πράξη αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης, η οποία έχει αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση (Dewey, 1910). Η προτεινόμενη ακολουθία είναι γνωστή και η μεθοδολογία του αναστοχασμού, αλλά και της έρευνας-δράσης λίγο πολύ εδράζεται και πλαισιώνεται σε αυτό και από αυτό το πρώτο αναστοχαστικό στάδιο του εκπαιδευτικού. Άλλωστε ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός είναι εξορισμού ερευνητής του έργου του. Όμως για να φτάσει σε αυτή τη μεταγνώση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει φυσικά να έχει εκπαιδευθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, και μάλιστα με επιτυχία και βιωσιμότητα στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας και τη θεωρία της, ώστε αυτή να μπορούσε να πει κανείς ότι μπορεί να γίνει δια βίου προσωπική ανάγκη. Μία προσωπική ανάγκη που δεν σχετίζεται με την αναγκαιότητα, την επιθυμία και τους όρους της αγοράς (προσφορά και ζήτησης) (Βεργίδης, 1999) και αναγνωρίζεται σε αυτήν τόσο η αντικειμενική όσο και η υποκειμενική διάστασή της (Scriven&Roth, 1978). Μία προσωπική ανάγκη που έχει κέντρο την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχέση μαθητή, εκπαιδευτικού

και περιεχομένου και όχι κατά βάση μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η επισήμανση αυτή γίνεται διότι σχετίζεται με την τάση για επαγγελματική ανάπτυξη που σημειώνεται στον κλάδο των εκπαιδευτικών και αφορά την επιμόρφωσή και την απόκτηση πιστοποιητικών χωρίς αυτό να έχει πάντα αντίκρισμα στην τάξη και αλλαγή της πρακτικής και της θεωρίας τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Είναι όμως στην πραγματικότητα ο αναστοχασμός για την εκπαίδευση ένα εργαλείο με μηχανικές διαδικασίες που έχει εξασφαλισμένα αποτελέσματα ή πρόκειται για μία ακόμη θετικιστική ψευδαίσθηση σχετικά με τη λειτουργία της επιστήμης; Στην απάντηση του ερωτήματος συνεπικουρούν οι απαντήσεις άλλων ερωτημάτων για την αναστοχαστικότητα, που υποστηρίζουν καίρια τη θεωρία: Τι ακριβώς αφορά στην εκπαιδευτική πράξη; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της και ποια είναι ηθική της διάσταση, εφόσον είναι προσωπική ανάγκη;

Τι ακριβώς αφορά στην εκπαιδευτική πράξη; Φυσικά, η αναγνώριση της αποτυχίας ή της μη ικανοποίησης από τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας δεν αποτελεί αναστοχασμό. Είναι γνωστό ότι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία εγκλωβίζουν σε μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις τους εκπαιδευτικούς και δεν τους αφήνουν πολλά περιθώρια τροποποιήσεων της ρουτίνας τους, ακόμη και όταν διαπιστώνουν αποτυχίες, λάθη και ζητήματα (Dewey, 1910).Η διαδικασία της αναστοχαστικότητας περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, την αναστοχαστική δράση και τον μετασχηματισμό (reflection, reflectiveaction-transformation) (Kalantzis & Cope, 2013; Αρβανίτη, 2011)με άμεση και αδιάλειπτη σχέση και εξάρτηση των τριών αυτών διαδικασιών (Εικ.1). Αυτή η κυκλική ή σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία είναι ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό (Pollard, κ.ά., 2008). Ουσιαστικά πρόκειται για μία συνεχή προσωπική πρακτική αναστοχαστικότητας πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία συντελείται από κάποια στιγμή ασυναίσθητα και αυτόματα (Dymoke&Harrison, 2008), εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει οδηγηθεί στην αναζήτηση τρόπων ολοκληρωμένης και αυτόνομης αυτό-εκπαίδευσης στην υπηρεσία της αυτό-ανάπτυξης και της αυτό-κατανόησης με σκοπό την αλλαγή.



Εικόνα 1: Διαδικασίες αναστοχαστικότητας

Ο αρχικός στοχασμός (thought), που θα μπορούσε κάποιος να τον διακρίνει από τον αναστοχασμό (reflection), προκαλεί το βασικό ερώτημα που αναφέρθηκε παραπάνω και ανάλογα με τα κίνητρα και το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δημιουργούνται οι συνθήκες για τη διενέργεια των αναστοχαστικών διαδικασιών. Για παράδειγμα για την αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός δεν θα αρκεστεί στη διαπίστωση της μη επίτευξης των στόχων από τους μαθητές (στοχασμός), αλλά θα αναστοχαστεί αρχικά τις επιλογές των στόχων από τον ίδιο, τη διαδικασία υπηρέτησής τους και το πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η μαθησιακή διαδικασία ώστε να διαπιστώσει τη θεωρία του, αν αυτή χρειάζεται αναθεώρηση, και να προχωρήσει σε περαιτέρω δράση στη συνέχεια. Η διαπίστωση «οι μαθητές δεν έγραψαν» γίνεται σε αυτή την περίπτωση «οι μαθητές δεν έγραψαν, γιατί κάτι σε αυτή την τάξη-κοινότητα δεν έκανα/κάναμε ορθά…». Το βασικό ερώτημα στον αναστοχασμό είναι: Πώς κατανοεί ο εκπαιδευτικός το ζήτημα, με βάση, δηλαδή, ποια θεωρία; Και το ζήτημα αφορά, οπωσδήποτε, τη μαθησιακή διαδικασία, το πλαίσιό της και τα αποτελέσματά της. Σε αυτή την εκπαιδευτική πράξη κέντρο είναι ο μαθητής και η μάθηση και για αυτό αναμένεται ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει από απόσταση την πράξη του, για να προχωρήσει στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας (αναστοχασμός, αναστοχαστική δράση, μετασχηματισμός) (Moon, 1999; Boud κ.ά, 1985; Peterson κ.ά., 2010) .

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αναστοχαστικότητας; Ως μεταγνωσιακή διαδικασία και ικανότητα αναπτύσσεται αργά και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του προσώπου (Schunk, 2009). Χαρακτηρίζεται από προθετικότητα, δηλαδή δεν επιβάλλεται καταναγκαστικά και δεν υποβάλλεται από το ίδιο το πρόσωπο ως τήρηση κανόνα. Αναγνωρίζεται στη διαδικασία μία ποικιλομορφία που δεν συνάδει με την απλοποίηση που επιχειρείται πολλές φορές στη νοηματοδότηση της έννοιας. Οι

αναστοχασμοί ενός προσώπου είναι πολλοί και μπορούν να πάρουν πολλούς και τελείως διαφορετικούς δρόμους. Επιπλέον, η αναστοχαστικότητα ως πρακτική ενέχει υψηλού βαθμού ρίσκο και για αυτό η ευπάθεια αναγνωρίζεται ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της (Skovsmose, 2006). Τέλος, είναι δεδομένο ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα σε κανένα αναστοχασμό, όπως δεν υπάρχει βεβαιότητα τελικά στη γνώση (Beck, 2009; Foucault, 2007[1969]). Μακριά από τον απόλυτο ορθολογισμό στη μετανεωτερικότητα, διαφαίνεται ότι οι αναστοχασμοί του κάθε προσώπου μπορεί να είναι αβέβαιοι, αλλά συγχρόνως είναι μέσο για την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας, αφού ως προσωπική διαδικασία δεν υπηρετούν τον απόλυτο σχετικισμό αλλά αποτελούν πράξεις νοήματος του κόσμου μέσα από λειτουργικές και δομικές συζεύξεις, που αναπτύσσονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση προσώπου και περιβάλλοντος. Έτσι, η γνώση που αποκτά το πρόσωπο δεν είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης αναπαραστατικών συστημάτων αλλά αναδύεται από τις ενσωματωμένες δυνατότητες για αναστοχαστική δράση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους (Πουρκός, 2003) σε μια προσπάθεια υπέρβασης της αβεβαιότητας, που προκαλεί το τέλος ή την αρχή (Ingersoll&Strong, 2011).

Ποια είναι ηθική διάσταση της αναστοχαστικότητας, εφόσον είναι προσωπική ανάγκη; Γίνεται αντιληπτό από τα συμφραζόμενα ότι γίνεται λόγος για πρόσωπο-ετερότητα και όχι για άτομο-υποκείμενο που ζει στην κοινωνία-συλλογικότητα (Viola, 1993) και υπό αυτό το πρίσμα οι ανάγκες, τα βιώματα, οι σχέσεις, οι αξίες κ.ά. νοηματοδοτούνται και εκφράζονται ανάλογα στο πλαίσιο και πάντα σε σχέση και όχι σχάση (Μπέγζος, 1996; Πουρκός, 2003). Έτσι, ο άνθρωπος ως πρόσωπο συνυπάρχει ελεύθερα και πάντα σε σχέση (Δεληκωσταντής, 1997). Αυτή η σχέση δίνει νόημα στη διαδικασία του αναστοχασμού, όπως αναφέρθηκε, στην οποία επίκεντρο είναι ο μαθητής και η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο που ενεργούν και ενεργούνται. Και με αυτή την προϋπόθεση, ακόμη, η αναστοχαστικότητα δεν είναι από μόνη της καλή. Ένα παράδειγμα είναι η πυρηνική φυσική και ένα άλλο οι ιδέες του Νίτσε. Και τα δύο, όταν μελετηθούν υπό το πρίσμα της αναστοχαστικής δράσης, που προκάλεσαν, φανερώνουν την ηθική διάσταση της έννοιας του αναστοχασμού. Μπορεί, λοιπόν, η αναστοχαστικότητα να μην είναι καλή; Ο εκπαιδευτικός μακριά από την «κοινοτοπία της εμπειρίας»(Skovsmose, 2006)ανάλογη με την «κοινοτοπία του κακού» της Hannah Arendt (Arendt, 2009), δεν υπηρετεί κάποιο καθήκον και δεν συλλέγει εμπειρίες, αλλά λειτουργεί από προσωπική ανάγκη χωρίς καμία βεβαιότητα και κριτήριο τον/τους άλλον/ους και τη σχέση. Αυτή η σύνδεση-αναφορά τουλάχιστον στη διαδικασία του αναστοχασμού σήμερα μπορεί να διασφαλίσει την αγαθότητα των κινήτρων, ενώ η δράση στη συνέχεια θα οριστικοποιήσει το θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

Έστω, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός έχει εκπαιδευθεί, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Είναι στην περίπτωση αυτή εξασφαλισμένη η ανταπόκρισή του στην αναστοχαστική διαδικασία, στην έρευνα του έργου του και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση και αλλαγή; Θα αντεπεξέλθει στην πολυπλοκότητα και το εύρος των απαιτήσεων της έρευνας του έργου του και των αποτελεσμάτων του,

καθώς και του εαυτού και των σχέσεων του; Στο δύσκολο αυτό εγχείρημα έρευνες έχουν δείξει ότι ο μετασχηματισμός του αναστοχασμού και δράσης σε γνώση και αλλαγή εξαρτώνται από την ειδημοσύνη του εκπαιδευτικού, τις προτεραιότητές του, τον διαθέσιμο χρόνο του, τον φόρτο εργασίας του, την ένταξη σε κοινότητα μάθησης και τη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτήν και, κυρίως, από την υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους «σημαντικούς» άλλους (συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, ειδικοί, κριτικοί φίλοι) (Αυγητίδου, 2014; Avgitidou, 2009; Jaipal & Figg, 2011; Manesi & Betsi, 2013; Peters, 2004; Del Carlo κ.ά., 2010)

ΙΙΙ. Μελέτη Περίπτωσης

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο έρευνας-δράσης με χρήση εθνογραφικών-ερμηνευτικών εργαλείων ερευνήθηκαν:

- η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση και αλλαγή
- η σχέση εκπαιδευτικού-διευκολυντή
- ο βαθμός μετασχηματισμού της εμπειρίας του εκπαιδευτικού σε γνώση

Η έρευνα-δράση πραγματοποιείται από τη σχολική χρονιά 2011-12 και διήρκεσε μέχρι τη σχολική χρονιά 2014-15. Αφετηρία της ήταν οι στοχασμοί της εκπαιδευτικού-θεολόγου ΠΕ01, Αναστασίας Αλεξανδρή, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως ανακοινώθηκε το 2011 και αναθεωρήθηκε το 2014 (Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ &Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011; Υ.ΠΑΙ.Θ &Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Η εκπαιδευτικός-θεολόγος, με 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, κλήθηκε να υλοποιήσει πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011)στο 1^{ο} Γυμνάσιο Αχαρνών, τη σχολική χρονιά 2011-12 και να το αξιολογήσει σε συνεργασία με τον Σύμβουλο προώθησης του προγράμματος, τον Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη.

Γιατί έρευνα-δράση; Το οικο-περιβάλλον και οι συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της έρευνας σχετίζονται άμεσα με τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις σχέσεις τους,με τη σχέση των μελών της κοινότητας με τον διευκολυντή και με την περιοχή του σχολείου. Η έρευνα-δράση επιλέχθηκε, επειδή η έρευνα ξεκίνησε από τον αρχικό στοχασμό της εκπαιδευτικού για τη μάθηση και την εκπαιδευτική της πρακτική, που εγείρει από τη φύση της φιλοσοφικό, ηθικό και πολιτικό προβληματισμό για την ίδια και τη σχέση της με τους άλλους και το περιεχόμενο του μαθήματος (Χατζηγεωργίου, 2012). Υπήρχε, δηλαδή, η αφετηριακή προϋπόθεση της εξακρίβωσης του ζητήματος και της θεωρίας της εκπαιδευτικού, που φαινόταν ότι αποτελούσε μέρος του προβλήματος. Το σχήμα της έρευνας-δράσης, μάλιστα, με ένα εκπαιδευτικό στην τάξη, όπως τον επιθυμεί ο Stenhouse χειραφετημένο(Stenhouse, 2003[1975])και με ένα Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφωμένο σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο διασφαλίζει την ενεργότερη συμμετοχή -με ποικίλες τεχνικές- όσων μελών της κοινότητας το βιώνουν (εκπαιδευτικός, διευκολυντής, κριτικός φίλος, μαθητής, γονέας, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Έχει, φυσικά, αναστοχαστικό και

πρακτικό χαρακτήρα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), ενώ δίνει μεθοδολογικές λύσεις σε θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος ενός σχολείου και τη φύση των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες για εμπλοκή των προσώπων στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας, που ενέχει τη δράση και την αλλαγή. Η έρευνα-δράση δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του διευκολυντή, ο οποίος υποστηρίζει την εκπαιδευτικό στην διαδικασία της αναστοχαστικότητας. Η περίπτωση της συνεργατικής έρευνας-δράσης με πανεπιστημιακούς «διευκολυντές» δεν είναι άγνωστη στην Ελλάδα (Καπαχτσή & Κακανά, 2010). Η έρευνα της συνεργασίας του διευκολυντή με την εκπαιδευτικό σε διάρκεια χρόνου και σε μέγεθος παρέμβασης και επιδιωκόμενου μετασχηματισμού αναδεικνύει έναν βασικό άξονα της έρευνας, τη συμβολή, δηλαδή, τέτοιων παρεμβάσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, για την οποία υπάρχουν μελέτες τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013). Τέλος, το περιβάλλον του σχολείου και οι ιδιαιτερότητές του ορίζουν την επιλογή της έρευνας-δράσης ως την απόλυτη λύση, αφού ενέχει την αλλαγή και έχει αποτελέσματα άμεσα στην κοινότητα.

Το συγκεκριμένο σχολείο στις εγγραφές εμφανίζει 30-50% μαθητές Ρομά, 7-11% αλλοδαπούς και 4-5% Παλιννοστούντες από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Είναι όλοι κάτοικοι Αχαρνών (Μενιδίου) και από τους Ρομά μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς λιγότερο από 5% συνεχίζουν τη φοίτησή τους και αυτοί μόνο στην Α΄ Γυμνασίου. Η πλειονότητα των Ρομά μαθητών διέκοψε τη φοίτησή τους ή δεν φοίτησαν.

Το σχολείο και ο Δήμος Αχαρνών παρουσιάζουν στοιχεία που επιτρέπουν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά να θεωρήσουμε ότι οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντας ασφαλείας, αφού κάτι που πετυχαίνει παιδαγωγικά σε αυτές, σε ευνοϊκότερες συνθήκες μπορεί να αποδώσει περισσότερα. Στο Δήμο αυτό κατοικούν, με βάση την απογραφή του 2001, 80.121. Από αυτούς 3.028 είναι αναλφάβητοι, ενώ εμφανίζονται 2.910 πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Στην περιοχή ζουν, όπως είναι φανερό από το δείγμα, και Ρομά, αλλά και Παλιννοστούντες Έλληνες και Αλλοδαποί (7.34%). Οι Αλλοδαποί είναι στην πλειονότητά τους από την Αλβανία (45,1%), το Πακιστάν (12,5%) και τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.(12,1%). Εκτός από την πολιτισμική ποικιλία, στοιχεία που συντελούν στην επιλογή του σχολείου αποτελούν: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας, β) η ύπαρξη παράνομων οικισμών και καταυλισμών και γ) η εμφάνιση φαινομένων παραβατικότητας (Αχαρνών, 2011).

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα από τις δύο σχολικές χρονιές (2011-12 και 2012-13) για την ομάδα μαθητών που φοιτούσε στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα. Πρόκειται, δηλαδή, για την ίδια ομάδα παιδιών που μεγάλωσε τη δεύτερη χρονιά κατά ένα χρόνο. Για τα θέματα που μελετώνται εδώ χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας (ερμηνευτικό μοντέλο):

α) ερωτηματολόγια μαθητών (ανώνυμα) στην έναρξη και στο τέλος της σχολικής χρονιάς,

β) ερωτηματολόγια μαθητών (ανώνυμα) αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα μαθήματα,

γ) συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού,

δ) ηχογράφηση και καταγραφή των συναντήσεων ερευνητή (διευκολυντή) και εκπαιδευτικού,

ε) ημερολόγια ερευνητή και εκπαιδευτικού.

Στην αξιολόγηση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κατά βάση ερμηνευτικές μέθοδοι, επιχειρείται διαρκής έλεγχος σε κάθε στάδιο ανάλυσης και επιδιώκεται η διασταύρωση των ευρημάτων για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμη, δεν παραγνωρίζονται ποσοτικά δεδομένα που συντελούν στη διαμόρφωση κατηγοριών και υποβοηθούν στον έλεγχο των γενικεύσεων.

1. Η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση και αλλαγή

Η συνεργασία της εκπαιδευτικού-θεολόγου ΠΕ01, Αναστασίας Αλεξανδρή και του εκπαιδευτικού-θεολόγου μέχρι τον Ιανουάριο του 2013 και από τότε Λέκτορα της Διδακτικής των Θρησκευτικών στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ, Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη προέκυψε στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης εργάστηκε ως επιμορφωτής σε δύο συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για 4 ώρες αντίστοιχα και στη συνέχεια ανέλαβε ως Σύμβουλος προώθησης τυχαία το 1^{ο} Γυμνάσιο Αχαρνών, στο οποίο εργαζόταν η Αναστασία Αλεξανδρή.

Στη διάρκεια της συνεργασίας ανέκυψαν θέματα που αφορούν τις γνώσεις και ικανότητες της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να αξιολογεί αποτελεσματικά τη διδασκαλία ενός μαθήματος Θρησκευτικών που στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Κυρίως, όμως, διατυπώθηκαν προσωπικοί προβληματισμοί για την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους. Οι στοχασμοί της εκπαιδευτικού αναδείκνυαν την προσωπική θεωρία της για την εκπαίδευση, τη γνώση και το μάθημα με βασικό ζήτημα «Τελικά, μαθαίνουν τα παιδιά, τι και πώς το αξιολογούμε;». Ακόμη σημειώνεται σε αυτό το στάδιο στην έκθεση του Συμβούλου για την εκπαιδευτικό και τη δεύτερη συνάδελφο που εργαζόταν για λίγες ώρες εκείνη τη χρονιά στο σχολείο (2010-2011): *Η αλλαγή θεωρείται και από τις δύο αναγκαία και γι' αυτό ήταν ενθουσιασμένες από την πρώτη στιγμή.* (Κουκουνάρας Λιάγκης, Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων

Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Αχαρνών, 2012).

Αντίστοιχα στο Γυμνάσιο Νέας Ερυθραίας, στο οποίο ήταν ο ίδιος Σύμβουλος προώθησης οι δύο εκπαιδευτικοί-θεολόγοι αρνήθηκαν να εφαρμόσουν το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αναφέρεται εδώ διότι φωτίζει καλύτερα τη διαφορά στον αφετηριακό στοχασμό των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα εμφανίζονται οι δύο αρνητές με προσωπική θεωρία που δεν άφηνε περιθώρια αναστοχασμού. Σημειώνεται στην Έκθεση: *Υφίσταται άρνηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στη μία περίπτωση η επικοινωνία είναι επιπλέον προβληματική ενώ στην άλλη υπάρχει ιδεολογικό υπόβαθρο. (Στο Γυμνάσιο Ερυθραίας) η κ. Α κρίνει αναγκαία την αλλαγή του μαθήματος, αλλά επί μίας άλλης βάσης. «Να τονισθεί η ελληνική ταυτότητα και ο παρηγορητικός ρόλος των θρησκευτικών». Θεωρεί ότι την αλλαγή την έχει επιτελέσει στην τάξη με δική της πρωτοβουλία και γι' αυτό δε χρειάζεται το ΠΣ. Η κ.Β θεωρεί ότι δεν χρειάζεται καμία αλλαγή.* (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2012).

Είναι εμφανής η διαφορά του στοχασμού στις περιπτώσεις των δύο σχολείων. Με επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις και αναλύσεις των απαντήσεων της κ. Αλεξανδρή διαπιστώνεται ότι η θετική στάση της εκπαιδευτικού στην αλλαγή αρχικά δεν επηρεάζεται από τη συνάδελφό της που εργαζόταν στο ίδιο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι την επηρέασε α) η αυτοαξιολόγηση που η ίδια επιχειρούσε τα τελευταία χρόνια και έδειχνε ότι η μεθοδολογία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν συνδεόταν επιτυχημένα με τη ζωή και την εμπειρία των παιδιών με αποτέλεσμα την προσωπική ανάγκη για αναζήτηση λύσεων και β) οι δύο επιμορφωτικές συναντήσεις που παρακολούθησε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης για τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η ίδια σχολιάζει ότι *διαπίστωνα με τα χρόνια ότι δυσκολευόμουν ακόμη περισσότερο στην τάξη. Όχι μόνο γιατί είναι έτσι κι αλλιώς δύσκολο να είσαι θεολόγος σήμερα στο σχολείο, αλλά γιατί διαπίστωνα ότι ήμουν διδακτικά σε τέλμα...παρόλ' αυτά δεν επιχειρούσα αλλαγές εύκολα ούτε αναζητούσα επιμορφωτικά σεμινάρια λόγω έλλειψης χρόνου, για να μάθω νέες μεθόδους.* Κι ενώ τονίζει την έλλειψη χρόνου τα προηγούμενα χρόνια ως εμπόδιο για αυτοβελτίωση, η εικόνα της στη διάρκεια της έρευνας-δράσης έρχεται σε πλήρη αντίθεση. Ο διευκολυντής δεν σημειώνει στο ημερολόγιο του καμία άρνηση της για συνεργασία και συνάντηση, ακόμη και όταν αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα υγείας. Αντίθετα, αφιέρωνε άπλετο χρόνο για τις συνεργασίες, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία των μαθημάτων και μάλιστα με θετική έως πολύ θετική διάθεση όπως σημειώνεται στις περισσότερες (>75%) καταγραφές στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

Το βασικό ερώτημα στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού είναι πώς κατανοεί το ζήτημα, που η ίδια διαπιστώνει. Και το ζήτημα αφορά οπωσδήποτε τη μαθησιακή διαδικασία, το πλαίσιό της και τα αποτελέσματά της. Η εκπαιδευτικός του Γυμνασίου Αχαρνών, όπως η ίδια σημειώνει, είχε κίνητρο την αλλαγή στην εκπαιδευτική της πρακτική και τη διαθεσιμότητα την κατάλληλη στιγμή μίας πρότασης και ενός προσώπου για συνεργασία. Η πρόταση για τη συνεργατική έρευνα προήλθε αρχικά από την ίδια την εκπαιδευτικό και πλαισιώθηκε επιστημονικά από τον ερευνητή-διευκολυντή σε συνεργασία αρχικά με τον Καθηγητή της Διδακτικής στο ΠΤΔΕ του

ΕΚΠΑ Ηλία Ματσαγγούρα. Καθώς στο επίκεντρο του ζητήματος της εκπαιδευτικού ήταν η εκπαιδευτική πράξη με κέντρο τον μαθητή και τη μάθηση, ο διευκολυντής πρότεινε την έρευνα-δράση και σε πρώτο στάδιο μύησε την εκπαιδευτικό στη σχετική βιβλιογραφία και μεθοδολογία.

Η αρχή της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας (αναστοχασμός, αναστοχαστική δράση, μετασχηματισμός) είχε συντελεστεί και η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο που βρέθηκε, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προχώρησε στην ικανοποίηση μιας προσωπικής ανάγκης της που υπηρετεί ουσιαστικά την κοινότητα, τους άλλους (μαθητές) και τη μάθηση. *Όταν είδα τον εαυτό σε μια απόσταση από τα πράγματα και τα πρόσωπα και αναρωτήθηκα τι κάνω εδώ μέσα(στο σχολείο) διαπίστωσα ότι δε είχα πραγματικές απαντήσεις, αλλά είχα κατασκευάσει τον δικό μου κόσμο για να είμαι ήσυχη. Η αλλαγή στο σχολείο με ταρακούνησε για να προχωρήσω,* απαντά ένα χρόνο μετά από την έναρξη της έρευνας. Επιβεβαιώνεται ότι αναμένεται ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει από απόσταση την πράξη του για να προχωρήσει στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας και να μην παραμείνει στον πρώτο στοχασμό (Moon, 1999), ενώ φαίνεται ότι τα ερωτήματα του Eric Berne (ποιος είμαι, γιατί είμαι εδώ, ποιοι είναι αυτοί και τι θέλουν από εμένα;) (Berne, 1999) και της ανάλυσής του θεμελιακά λειτουργούν στον αναστοχασμό και την ανάληψη δράσης.

Τελικά, από τα ημερολόγια και τις καταγραφές των συναντήσεων των εμπλεκομένων διαπιστώνεται ότι η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να μετατραπεί σε «βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» (Kemmis, 2006) με μια μετασχηματιστική επαγγελματική δυναμική (Mockler, 2005), που κάνει τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει ερευνώντας την ίδια τη δουλειά του και τον εαυτό του, προκαλώντας αποτελεσματικές αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να οριοθετεί συνεχώς τον εαυτό του τόσο σε σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό σε συνθήκες πολυπλοκότητας και δυναμικών αλλαγών (Fullan, 1995).

Στην έναρξη της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτικός δήλωσε στην πρώτη συνάντηση (5 Οκτ. 2012): *Μετά από τόσα χρόνια πρέπει να μάθω, έχω ανάγκη να μάθω, νέες τεχνικές. Τι μαθαίνουμε τόσα χρόνια στο σχολείο; Τι είναι γνώση; Αυτό μου προκάλεσε η πιλοτική εφαρμογή. Μία απορία και διάθεση να βρω απαντήσεις. Αλλά δεν μπορώ μόνη μου. Κάποιος πρέπει να μου δείξει,* ενώ απάντησε κατά την συνέντευξη στην ερώτηση «Τι προσδοκάτε από τη συμμετοχή σας στην έρευνα-δράση;»: *Πιστεύω ότι η κατάθεση της ελάχιστης εμπειρίας μου και η ανταλλαγή της με άλλων συναδέλφων και επιμορφωτών –ερευνητών θα συμβάλει στην βελτίωσή του εκπαιδευτικού μου έργου έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.*

2. Η σχέση εκπαιδευτικού-διευκολυντή

Η αλλαγή, που συντελέστηκε στην προσωπική τοποθέτηση της εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο της, και η επιδίωξή της να βρει απαντήσεις στα εκπαιδευτικά της διλήμματα αποτελούν τη βάση για κάθε έρευνα και πολύ περισσότερο για την έρευνα δράση (Punch, 2009). Μπροστά στην αβεβαιότητα των ποικίλων επιστημονικών

επιλογών, της σκληρής πραγματικότητας του σχολείου και της έλλειψης προηγούμενης παιδαγωγικής γνώσης, για να οικοδομηθεί η νέα, εφόσον στα τμήματα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρέχεται ολοκληρωμένη παιδαγωγική εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015), η υποστήριξη από έναν «σημαντικό άλλο», συνάδελφο με την κατάλληλη γνώση και εμπειρία, είναι πολύτιμη (Carter & Francis, 2001). Η ιδέα της συνεργατικής έρευνας προήλθε από την εκπαιδευτικό και βρήκε ευήκοα ώτα στον μετέπειτα διευκολυντή. Η πρόταση αυτή που δεν καταγράφηκε ερευνητικά είναι ουσιώδης, διότι αναδεικνύει πτυχές της προσωπικής αναστοχαστικής διαδικασίας της εκπαιδευτικού από τη μια και, από την άλλη, τη σημασία του πλαισίου, το οποίο διαμορφώνουν οι συνθήκες και τα πρόσωπα (Μενίδι, Πιλοτική εφαρμογή νέου ΠΣ, προσωπική αναζήτηση εκπαιδευτικού, διευκολυντής;-Λέκτορας Διδακτικής), αλλά και της σχέσης (εκπαιδευτικού-διευκολυντή).

Ο μέντορας, στην περίπτωση αυτή διευκολυντής, δεν είναι ο ιεραρχικά ανώτερος στην έρευνα, αλλά ο συνεργάτης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, που έχει όμως κρίσιμο ρόλο στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση της δράσης της. Αυτό το αναγνωρίζει η εκπαιδευτικός σχεδόν σε κάθε συνέντευξη και σε πολλές (>60%) καταγραφές στο ημερολόγιό της. Η σχέση μεταξύ των δύο παρέμεινε επαγγελματική, παρόλο που αναπτύχθηκε οικειότητα, με μία δυναμική η οποία τη δεύτερη χρονιά της έρευνας φαίνεται στους κοινούς κώδικες επικοινωνίας και στην άμεση και αμοιβαία συνεργασία στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Δεν φαίνεται να υφίσταται κάποια ανισορροπία στη σχέση από τη μια ή άλλη πλευρά ή φιλική σχέση, που επηρεάζει τα αποτελέσματα των ερευνών (Gardiner, 1998). Βέβαια, η περιπλοκότητα και η πολυπαραγοντικότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και διευκολυντή (Athanases κ.ά., 2008) δεν μελετήθηκε σε βάθος, γιατί δεν περιλαμβανόταν ως ζήτημα στην έρευνα-δράση. Από την άλλη, ο ερευνητής σε καταγραφές στο ημερολόγιό του διαπιστώνει ότι μέσα από αυτή τη σχέση ο ίδιος αναθεωρεί προσωπικές θεωρίες όσο μπαίνει στη θέση της εκπαιδευτικού και όσο ερευνά μαζί της, πράγμα σύνηθες στην έρευνα-δράση (Gilles & Wilson, 2004).

Ο ερευνητής παρακολουθώντας τη διαδικασία και τις δύο σχολικές χρονιές διαπιστώνει όχι μόνο τη διαρκή εμβάθυνση της εκπαιδευτικού στα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα, αλλά και την ανάπτυξη μιας προσωπικής θεώρησης για το ρόλο της όχι μόνο στο πλαίσιο της παρέμβασης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση αυτή καταγράφονται στο ημερολόγιο του ερευνητή: *Το ερώτημα είναι αν μπορεί και έχει τη γνώση ο θεολόγος να υιοθετήσει την αλλαγή που ζητούν τα νέα ΠΣ. Υπάρχει η απόδειξη ότι λειτουργεί παιδαγωγικά και διδακτικά, για να τους πείσει να αλλάξουν διδακτικό παράδειγμα; Η ίδια αναγνωρίζει την έλλειψη θεωρητικής βάσης και γνώσεων από τις προπτυχιακές της σπουδές. Πώς θα προχωρήσουμε στην ανάπτυξη θεωρίας μέσω της πρακτικής και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα;* σημειώνει στις 3 Οκτωβρίου του 2012 διατυπώνοντας ουσιαστικά και τους στόχους της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό. Αργότερα στις 4 Μαρτίου 2013 καταγράφει: *Η εξέλιξη της εκπαιδευτικού από ακροάτρια σε ενεργή ερευνήτρια παράγει περισσότερα για το έργο μας, αλλά και για την*

ίδια. Διαπιστώνει τι δε λειτουργεί και προτείνει. Είναι μεγάλη η αλλαγή, αν και δεν τη διαπιστώνει η ίδια. Η συσσωρευμένη θεωρητική γνώση του διευκολυντή και του συμβούλου (Ηλία Ματσαγγούρα) φαίνεται ότι μεταφέρεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στη σχολική πράξη μέσα από το σχήμα της έρευνας-δράσης και δίνει την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό να εμπλακεί και να εμβαθύνει στο έργο της με σκοπό βέβαια την επίτευξη της μάθησης. Η σχέση είναι σχέση αλληλο-απόδοσης, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο μίας συνεργατικής έρευνας-δράσης με τις δύο πλευρές να συνεργάζονται, να μαθαίνουν και να παράγουν γνώση (LeCornou, 2005).

3. Ο βαθμός μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση

Στο πλαίσιο της σχέσης εκπαιδευτικού και διευκολυντή και γενικότερα της έρευνας-δράσης η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελεί το «εκ των ων ουκ άνευ» προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας. Όπως αναφέρθηκε, ο τελικός μετασχηματισμός της γνώσης σε πράξη δημιουργεί τη βάση για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού (Cohen κ.ά., 2008), η οποία είναι αποτέλεσμα της αυτό-εκπαίδευσης και αυτό-ανάπτυξης. Προτείνεται λοιπόν η διερεύνηση της αλλαγής του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού και της αναστοχαστικότητας.

Στην παρούσα έρευνα-δράση η εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει ένα πλήθος νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που ήταν πρωτόγνωρες εμπειρίες, όπως αναφέρει σχεδόν σε κάθε καταγραφή της στο ημερολόγιο της. Η προσφορά υλικού (επιστημονικά άρθρα) στην αρχή και μία φορά στη διάρκεια της έρευνας δεν φαίνεται σύμφωνα με την ίδια να λειτούργησε βοηθητικά και αυτό διότι δεν είχε προηγούμενη επιστημονική γνώση σε θέματα παιδαγωγικής και έρευνας. Η ίδια τονίζει τη σημασία των εμπειριών, πράγμα που επιβεβαιώνει την τάση των ελλήνων εκπαιδευτικών να στηρίζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική στον εμπειρισμό (Κωνσταντίνου, 2015). Η προσωπική αυτή θεωρία αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στον μετασχηματισμό της γνώσης, παρόλο που στον αναστοχασμό και στην αναστοχαστική δράση υποβοήθησε. Η κοινοτοπία της εμπειρίας, βέβαια, στην περίπτωση αυτή δεν υφίσταται, ακριβώς γιατί το εκπαιδευτικό έργο της εκπαιδευτικού τη δεύτερη σχολική χρονιά, όταν στη συνεργασία είχε το περιθώριο περισσότερων πρωτοβουλιών και προτάσεων και αποκλειστική ευθύνη των διδακτικών ενεργειών, δείχνει ότι υιοθετεί κατά βάση μία νέα για αυτήν φιλοσοφία για τη μάθηση και γνώση (κονστρουκτιβισμού), ότι είναι ανοιχτή να επιχειρήσει νέες τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησής τους, αλλά ότι δεν εγκαταλείπει το εκπαιδευτικό υλικό από την εικοσάχρονη εμπειρία της, το οποίο ακόμη την διευκολύνει.

Για την επιβεβαίωση των παραπάνω επιχειρήθηκε σύγκριση των καταγραφών των ημερολογίων του διευκολυντή, στην οποία αναδεικνύονται οι διαφορές των δεδομένων της πρώτης χρονιάς, όσο τον κύριο ρόλο στον σχεδιασμό είχε ο διευκολυντής και της δεύτερης χρονιάς, κατά την οποία η εκπαιδευτικός επιχειρούσε να κάνει τη θεωρία της πλέον πράξη. Ο διευκολυντής με τον σύμβουλο της έρευνας

δημοσιεύουν σε ανακοίνωση σε διεθνές εκπαιδευτικό συνέδριο, μετά την ανάλυση των δεδομένων από το ημερολόγιο της πρώτης χρονιάς: *Η ερευνητική ματιά του ίδιου του έργου της μετέτρεψε την εκπαιδευτικό σε αξιολογητή πρώτα του προτεινόμενου σχεδιασμού και δεύτερον της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης της. Φυσικά τα αποτελέσματα είναι διακριτά στην αυτοβελτίωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικού, αφού υιοθέτησε νέες μεθόδους και τεχνικές, νέους τρόπους επικοινωνίας προσώπων και ύλης στην τάξη, έκανε συνεργασίες με άλλους συναδέλφους και απέκτησε νέες δεξιότητες στη διαχείριση τάξης και σχεδιασμό διδασκαλίας.* (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Μετά από την ανάλυση των ημερολογίων διευκολυντή και εκπαιδευτικού και των συνεντεύξεων της εκπαιδευτικού των δύο χρόνων της έρευνας-δράσης συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτικός σαφώς αντιλαμβάνεται τη θρησκευτική γνώση πλέον σε κονστρουκτιβιστικό-πραγματιστικό πλαίσιο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), την υπηρετεί σε ένα βαθμό με τις τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγει (πολυτροπικές τεχνικές, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ερωτήσεις-διάλογος κ.ά.), άλλαξε για αυτό τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, υιοθετεί στο 40-50% των διδακτικών ωρών την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζει πρόβλημα στη διατύπωση της θεωρίας της καθώς και στην επινόηση διδακτικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που επιλέγει, όταν η ίδια αποφασίζει για τις επιλογές, να ανατρέξει στο βιβλίο ή να χρησιμοποιήσει υλικό που έχει από τα προηγούμενα χρόνια, επιχειρεί να το προσαρμόσει στο νέο πλαίσιο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης με αρκετή, αλλά όχι απόλυτη επιτυχία. Είναι σίγουρο ότι στα επόμενα χρόνια θα φανεί η επιτυχία της αναστοχαστικής διαδικασίας που σε ικανοποιητικό βαθμό έχει επενεργήσει στην εκπαιδευτικό στα δύο χρόνια συνεργασίας και έρευνας με τον διευκολυντή.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού, τις αναφορές της στη διδασκαλία και τις αναλύσεις της μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι δεν κατέχει την επιστημονική θεωρία, αλλά έχει καλλιεργήσει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό την αναστοχαστικότητα ως προσωπική θεωρία. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικό στοιχείο για την αυτο-εκπαίδευση και αυτό-ανάπτυξή της και βασική ένδειξη του μετασχηματισμού της. Τα αποτελέσματα του μετασχηματισμού φαίνονται και στη θετική επίδραση που είχε η βελτίωση της εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας. Αυτό διαπιστώνεται από τις καταγραφές των ημερολογίων, την παρατήρηση της τάξης και τα ποσοτικά αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών και εξετάσεων, τα οποία συγκρίνονται με προηγούμενες χρονιές. Αποκαλυπτικά για αυτό είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και μάλιστα σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα. Με κριτήρια α) το ενδιαφέρον του μαθήματος, β) την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος, γ) την ενθάρρυνση που παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, δ) τις ευκαιρίες να συμμετέχουν οι μαθητές και ε) την ατμόσφαιρα που υπάρχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έκριναν τη συνολική εικόνα με διατακτική κλίμακα απαντήσεων (1-προβληματική 2-μέτρια 3-καλή 4-πολύ καλή).Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων της Β΄ Γυμνασίου (N=72) που συμμετέχει για δεύτερη χρονιά στην

έρευνα αποκαλύπτουν ότι καλή και πολύ καλή εικόνα για τα Θρησκευτικά έχει το 91,3%Ένα ποσοστό που κανένα άλλο μάθημα δεν έχει στην έρευνα. Μάλιστα, πολύ καλή εικόνα εμφανίζει να έχει για τα Θρησκευτικά το 66%, ενώ μόνο το μάθημα της Γυμναστικής έχει μεγαλύτερο ποσοστό με 68,5%. Στις ανοιχτές ερωτήσεις «τι σε ευχαριστεί και τι σε δυσαρεστεί στο μάθημα;» μόνο δύο αναφορές δυσαρέσκειας καταγράφονται για το μάθημα των Θρησκευτικών (*χαμηλός βαθμός, όταν δεν κάνουμε μάθημα σε ομάδες*), ενώ δύο βασικές κατηγορίες (ανάλυση σε συστάδες-clusteranalysis) προέκυψαν από τις αναλύσεις των θετικών απαντήσεων, που είναι η ομαδοσυνεργασία (86%) και η συνεργασία με την εκπαιδευτικό (43%). Τέλος, στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τον Σεπτέμβριο 2012 (N=61), για να αξιολογήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών την προηγούμενη χρονιά, στην ανοιχτή ερώτηση: «Τι θυμόσαστε από το πώς γινόταν μάθημα;» η ομαδοσυνεργασία αναφέρεται στο 46% των απαντήσεων ενώ βαθμολόγησαν σε δεκάβαθμη κλίμακα (Πιν.1) το μάθημα των Θρησκευτικών επιβεβαιώνοντας ότι επετεύχθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό γνωσιακοί και μεταγνωσιακοί στόχοι που ετέθησαν και ότι ένα υποτιμημένο μάθημα της ελληνικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά και διδακτικά στο κατάλληλο πλαίσιο με υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους. Τα αποτελέσματα, βέβαια, παρατίθενται χωρίς στατιστική ανάλυση, γιατί δεν είναι αυτό που σε αυτήν την περίπτωση είναι το ζητούμενο. Αναφέρονται προς επίρρωση των προηγουμένων και ως ένα ερέθισμα στοχασμού των στερεοτύπων και κατηγοριοποίησης των μαθημάτων.

Πίνακας 1

N=61	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
χρησιμότητα	-	-	3	-	1	3	11	16	11	11
Ενδιαφέρον	-	1	-	-	4	3	4	5	26	14
ατμόσφαιρα στην τάξη	2	3	1	2	2	5	11	8	11	13
γνωριμία με τους άλλους	1	1	1	-	5	2	6	14	11	17

Αξιολόγηση του μαθήματος των θρησκευτικών με δεκάβαθμη κλίμακα

IV. Συμπέρασμα

Οπωσδήποτε, η αναφορά στην έρευνα-δράση που πραγματοποιείται στο 1ο Γυμνάσιο Αχαρνών εκλαμβάνεται ως μελέτη περίπτωσης που τα αποτελέσματά της δεν γενικεύονται. Η διαδικασία αναστοχασμού όμως, όπως καταγράφεται στην

έρευνα στην περίπτωση της εκπαιδευτικού, η αφετηρία, η εξέλιξη και η αποτελεσματικότητά της είναι σημαντικά στοιχεία για την έρευνα-δράση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιβεβαιώνεται ότι, όταν δημιουργείται και εκφράζεται η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για αναστοχασμό του έργου του, η μετακίνηση στα επόμενα στάδια της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας (στη δράση και τον μετασχηματισμό) είναι βέβαιη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι απόλυτα επιτυχής. Η προηγούμενη γνώση του εκπαιδευτικού και η εμπειρική εδραίωση γνώσης είναι παράγοντες που επηρεάζουν τον μετασχηματισμό. Είναι ακόμη πολύ σημαντική η διυποκειμενική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και διευκολυντή στη σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης και καθοριστική στο εύρος της αναστοχαστικής δράσης του εκπαιδευτικού, αλλά όχι τόσο στον μετασχηματισμό, στον οποίο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο η εκπαιδευτική κοινότητα και οι διαδικασίες που συντελούνται στην τάξη. Η απόδοση της διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού. Ο μετασχηματισμός συντελείται σταδιακά, όσο παραμένει προσωπική ανάγκη του ίδιου του εκπαιδευτικού για αλλαγή. Μια αλλαγή που επιχειρείται με κριτήριο το ίδιο το πρόσωπο, το οποίο ενέχει την ετερότητα, το πρόσωπο που υπάρχει γιατί υπάρχει μέσα του ο «άλλος».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teachers induction leaders. *Journal of Curriculum Studies, 40*(6), σσ. 743-770.

Avgitidou, S. (2009). Partcipation, Roles ans Process in an Action Research Project: A Reflexive Account of the Fachilitator. *Educational Action Research, 17*(4), σσ. 585-600.

Beck, U. (2009). *World at Risk.* (C. Cronin, Μεταφρ.) Cambridge: Polity.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Επιμ.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning.* London: Kogan Page.

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Worplace Learning. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education, 29*(3), σσ. 249-262.

Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training, 54*(2), σσ. 219-236.

Del Carlo, D., Hinkhouse, H., & Isbell, L. (2010). Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices. *Journal of Science, Education and Technology, 19*(1), σσ. 58-68.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston-New York-Chicago: D.C. Heath & Co.

Dymoke, S., & Harrison, J. (Επιμ.). (2008). *Reflective Teaching & Learning.* London: SAGE.

Foucault, M. (2007[1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης.* (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.

Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. Στο T. R. Guskey, & M. Huberman (Επιμ.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (σσ. 253-267). New York: Teachers College Press.

Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a Professional Friendship. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 6*(1-2), σσ. 77-84.

Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction programme. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 12*(1), σσ. 87-106.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programmes for Beginning Teachers: A critical Review of the Research. *Review of Education Research, 81*(2), σσ. 201-233.

Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research, 19*(1), σσ. 59-72.

Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research, 14*(4), σσ. 459-476.

Le Cornou, R. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 13*(3), σσ. 355-366.

Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative Action Research Projects: the role of Communities of Practice and Mentoring in enhancing teachers' Continuing Professional Development. *Action Researcher in Education*(4), σσ. 109-121.

Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education, 31*(4), σσ. 733-746.

Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Proffessional Development. Theory and Practice.* London: Kogan Page.

Peters, J. (2004). Teachers Engaging in Action Research: challenging some assumptions. *Educational Action Research, 12*(4), σσ. 535-555.

Peterson, S., Valk, C., Baker, A., Brugger, L., & Hightower, D. (2010). "We're Not Just Interested in the Work": Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 18*(2), σσ. 155-175.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice* (3ηεκδ.). London: Continuum International Publishing Group.

Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education.*London: SAGE.

Schunk, D. H. (2009). *Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση.* (Κ. Γιώργος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ματαίχμιο.

Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: concept and practice. *New Directions for Program Evaluation, 1*, σσ. 1-11.

Skovsmose, O. (2006). Reflections as a Challenge. *ZDM, 38*(4), σσ. 323-332.

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Α. (Επιμ.). (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β΄, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

Arendt, H. (2009). *Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ. Μία έκθεση για την κοινοτοπία του κακού.* (Β. Τομανάς, Μεταφρ.) Αθήνα: Νησίδες.

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, σσ. 45-57.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες.* Αθήνα: Gutenberg.

Αχαρνών, Δ. (2011). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Δήμου Αχαρνών 2011-2015. Στρατηγικός Σχεδιασμός.* Ανάκτηση 6 20, 2015, από http://www.acharnes.gr/ContentFiles/59/Documents/epixeirisiako.pdf

Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (σσ. 22-37). Πάτρα: ΕΑΠ.

Berne, E. (1999). *Παιχνίδια που παίζουν οι άνθρωποι. Η ψυχολογία των ανθρωπίνων σχέσεων.* (Σ. Ανδρεοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Δίοδος.

Βοζαΐτης, Γ. Ν., & Υφαντή, Α. Α. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*(146), σσ. 15-44.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληκωσταντής, Κ. (1997). *Το ήθος της ελευθερίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.

ΈρευναστηνΕκπαίδευση-Hellenic Journal of Research in Education. (2014). *Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές-Ειδικό τεύχος.* Ανάκτηση 6 19, 2015, από http://ereunastinekpaideusi.gr/?cat=12: http://ereunastinekpaideusi.gr/?cat=12

Ζαρίφης, Γ. (Επιμ.). (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθησησ και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Kemmis, S. (1999). Έρευνα Δράση. Στο M. Hammersley (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εκπαιδευτική Έρευνα: Τρέχοντα Θέματα* (Τόμ. Α, σσ. 241-258). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2010). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*(1), σσ. 40-52.

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 555-572). Αθήνα: Τόπος.

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

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). *Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Αχαρνών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). *Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Ερυθραίας.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο *Πρακτικά ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (23-25 Σεπτεμβρίου 2013), με θέμα: "Η συμβολή της πληροφορικής τεχνολογίας στην Επιστήμη, Οικονομία, Κοινωνία και Εκπαίδευση".* υπό έκδοση.

Mezirow, J. (2007). *ΗΜετασχηματίζουσαΜάθηση.*(Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπέγζος, Μ. (1996). Σχέση και σχάση. Δοκίμιο προσωπικής μεταφυσικής. *Διαβάζω*(366), σσ. 73-76.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πολύζου, Α. (2010). Η έρευνα-δράση ως μαθησιακή και ερευνητική μεθοδολογία. Στο Μ. Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 573-606). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg.

Stenhouse, L. (2003[1975]). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος.* (Α. Τσαπέλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Viola, F. (1993). *Η Κοινωνία της Αφαίρεσης. Το Σύστημα Αδιαφορίας και Αποξένωσης στην Καθημερινή Ζωή.* (Μ. Βασιλείου, & Α. Κόκαλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Στάχυ.

Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ, & Παιδαγωγικο Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υ.ΠΑΙ.Θ, &Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *e-thriskeftika.sch.gr*. Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση: http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής.* Αθήνα: διάδραση.

Action Research as a personal need for teacher.

Reflection and collaboration towards transformation

Abstract

A reflective teacher who reflects upon his lesson plans, their implementation and their effectiveness on students' learning outcomes and the lives of each member of the school community always searches for comprehensive and autonomous self-training methods in the service of self-development and self-understanding in order to change. The ideal context of that process seems to be the action research where the teacher is involved in a continuous reflection process. This paper is based on a research on that process within an action research project which is conducted in a high school of Acharnes (Athens) beginning in 2012. The analysis of the data highlights the fact that the reflection process advances when it is a personal need of the teacher. Furthermore the role of the facilitator seems to be quite crucial for the possible transformation of the experience to concrete and stable knowledge.

Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιχνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικο-ηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική

Μάριος Α. Πουρκός, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

mavrikospourikos@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή, αντιμετωπίζοντας κριτικά τις διάφορες ατομικιστικά, θετικιστικά, μηχανιστικά, αναγωγιστικά και γνωστικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, προσκαλούμε στην υιοθέτηση μιας εναλλακτικής, ολιστικής και αλληλεπιδραστικής, ενσώματης, βιωματικής, πλαισιοθετημένης, διαλογικής και πολυτροπικής προοπτικής στην έρευνα-δράση, που ονομάζουμε *οικο-σωματικο-βιωματική*. Βασικοί μας στόχοι είναι να παρουσιάσουμε: (1) τις βασικές παραδοχές και έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής, (2) τις βασικές αρχές της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* που αποτελεί την εναλλακτική μας πρόταση στην εκπαίδευση σε αντιπαράθεση προς τις παραδοχές και πρακτικές του αφαιρετικού αντικειμενισμού και του γραμμικού, μονολογικού/λογοκεντρικού και μονοτροπικού ορθολογισμού που τείνουν προς την ομοιογενοποίηση και τυποποίηση, φτωχαίνοντας έτσι τον πολυφωνικό και δημιουργικό πολιτισμό της εκπαίδευσης, και (3) το πνεύμα εργασίας των ενσώματων-βιωματικών πολυτροπικών δράσεων σε σχέση με τα προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικο-ηθικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης που εφαρμόζουμε εδώ και πάνω από 20 χρόνια τώρα στον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο της σχετικής *Εργαστηριακής Μονάδας της Οικολογικής Ψυχολογίας και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στην εναλλακτική αυτή ολιστική προσέγγιση τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα εξετάζονται με τρόπο ενσώματο-κινητικό, βιωματικό, πολυτροπικό, διαλογικό, παιγνιώδη και πολυαντιληπτικό (εμπλοκή όλων των αντιληπτικών συστημάτων: οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, κ.ά.). Ονομάζεται *βιωματική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί στο πλαίσιό της το σώμα (ιδιοδεκτικότητα) των συμμετεχόντων προσώπων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μαζί με όλα τα αντιληπτικά τους συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, κ.ά.). Ονομάζεται *ευρετική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί ενεργοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις και φαντασία των προσώπων. Ονομάζεται *αφηγηματική-διαλογική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί όλες οι δραστηριότητες έχουν αφηγηματικό, παιγνιώδη και διαλογικό χαρακτήρα. Για την επεξεργασία των ψυχοπαιδαγωγικών ζητημάτων γίνεται χρήση ενός ευρέως φάσματος δημιουργικών πολυτροπικών πρακτικών, μεταφορικών τεχνικών, σημειωτικών πόρων και καλλιτεχνικών μέσων (όπως είναι η σωματική έκφραση, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, οι περφόρμανς, οι εικαστικές κατασκευές, οι ιχνογραφικές, ψυχοδραματικές, μουσικο-κινητικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, κ.ά. τεχνικές αναπαράστασης) σε συνδυασμό με τις βασισμένες στο παιχνίδι, την αφήγηση και το σώμα-κίνηση ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έρευνας στο πλαίσιο ομαδικής, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης με στόχο την ουσιαστική μεταμόρφωση και εμπλουτισμό της συνείδησης και της ζωής των υποκειμένων με νέα νοήματα και γνώσεις.

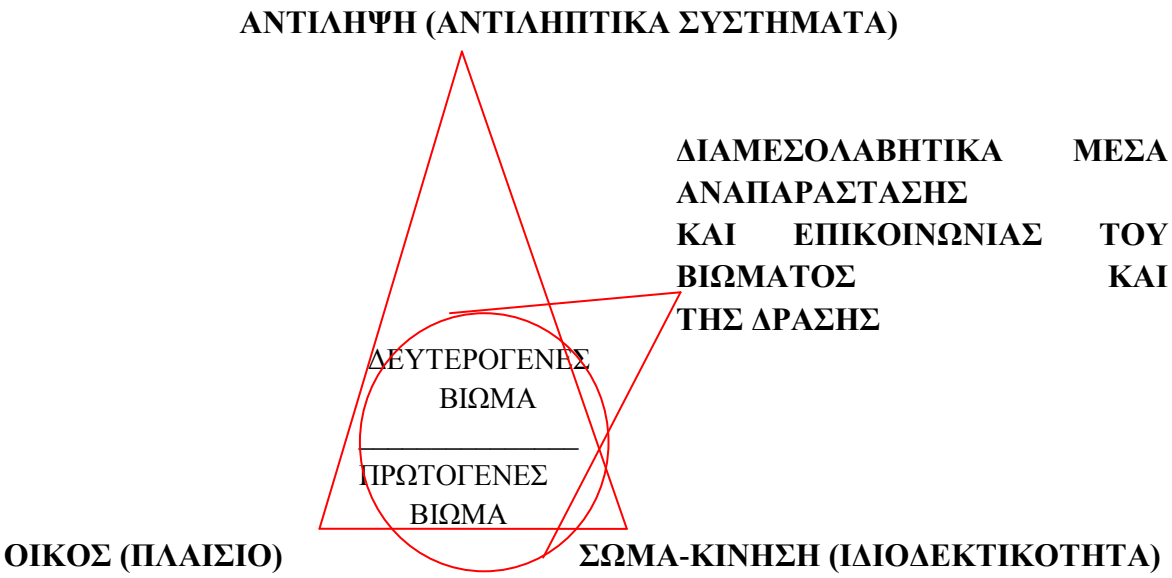
Λέξεις-κλειδιά: Βασισμένες στο σώμα-παιχνίδι-τέχνη-αφήγηση μέθοδοι έρευνας, Βίωμα, Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική, Ενσώματη μάθηση και γνώση, Έρευνα-δράση, Οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση, Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, Πολυτροπικές δραστηριότητες, Σώμα.

Ι. Βασικές έννοιες, αρχές και παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής

Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική αποτελεί μια προσπάθεια διαλεκτικής σύνθεσης σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων, αντλώντας τις ιδέες της από διάφορα γνωστικά πεδία, όπως είναι η *φαινομενολογία* [κυρίως αυτή του Heidegger (2008· βλ. επίσης Λέφας, 2008) και του Merleau-Ponty, 1962, 1964· βλ. επίσης Πουρκός, 2010)], η *οικολογική ψυχολογία* [κυρίως αυτή του J. Gibson (2002· βλ. επίσης Πουρκός, 2002) και της γυναίκας του E. Gibson (Gibson & Pick, 2005· βλ. επίσης Πουρκός, 2005)], η *σχεσιακή υλική-σημειωτική προσέγγιση* (actor-network theory) του B. Latour (2005), η *σύγχρονη γνωσιακή γλωσσολογία* [και κυρίως η προσέγγιση του βιωματικού ρεαλισμού των Lakoff και Johnson (2005· Johnson, 1981, 1987· Lakoff, 1987· Πουρκός, 2015στ)], *η διαλογική προσέγγιση* των Voloshinov (1998) και Bakhtin (1986· βλ. επίσης Πουρκός, 2016α και Pourkos, 2014), *οι αφηγηματικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (Πουρκός, 2009δ, 2009ε, 2011β), *οι κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις* (κυρίως οι βυγκοστκιανές και μεταβυγκοστκιανές) (Δαφέρμος, 2002, 2011· Πουρκός, 2011α· Yasnitsky & Van der Veer, 2016), καθώς και *οι σύγχρονες θεωρίες της κριτικής ψυχολογίας* (Fox & Prilleltensky, 2003· Parker, 2002, 2007· Parker & Burman,

1993, 2008· Parker & Shotter, 1990· Parker & Spears, 1996) *και παιδαγωγικής* (Carr & Kemmis, 2002· Γούναρη & Γρόλλιος, 2010· Freire, 1974, 1977, 1985, 2005, 2006, 2011· Giroux, 1983a, 1983b, 1988· McLaren, 1991· Νικολακάκη, 2011· Shor & Freire, 1987), *της κοινωνικής σημειωτικής, της πολυτροπικότητας* (Πουρκός, 2011γ· Πουρκός & Κατσαρού, 2011) και *του πλαισιοθετημένου ενσώματου βιώματος, μάθησης, γνώσης και κοινωνικής ταυτότητας* (Πουρκός, 2008α, 2008β, 2015δ, 2015ε, 2015στ, 2015ζ, 2016γ, 2016δ).

Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής είναι οι έννοιες του *οίκου ή πλαισίου*, του *σώματος*, της *αντίληψης*, του *βιώματος* και των *διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης* που αναπόφευκτα συνδέονται με τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στο πεδίο των πολυτροπικών ερευνών και αναλύσεων και που είναι οι ακόλουθες: *τρόπος* (mode), *σημειωτικός πόρος* (semiotic resource), *υλικότητα* (materiality), *τροπική προσφερόμενη δυνατότητα* (modal affordance) ή *εν δυνάμει νόημα* (meaning potential), *μεταλειτουργία* (metafunction) και *διασημειωτικές* ή *διατροπικές σχέσεις* (intersemiotic or intermodal relationships) (βλ. Σχήμα 1 όπου απεικονίζεται η βασική μας θέση ότι το πλαίσιο, η αντίληψη, το σώμα, ο εαυτός, η γνώση, η δράση και το βίωμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους διαδικασίες).



Σχήμα 1. Λειτουργικές σχέσεις μεταξύ του οίκου (με τη στενή και ευρύτερη έννοια του πραγματιστικού, διαπροσωπικού, χωρο-χρονικού, κοινωνικο-ιστορικού, πολιτισμικού κτλ. πλαισίου), του σώματος-κίνησης (ιδιοδεκτικότητας), της αντίληψης (των αντιληπτικών συστημάτων), του βιώματος (πρωτογενούς και δευτερογενούς) και των διαμεσολαβητικών μέσων αναπαράστασης και επικοινωνίας του βιώματος και της δράσης.

Βασικό χαρακτηριστικό της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης είναι η εστίαση της προσοχής στις σχέσεις μεταξύ των οντοτήτων (ενσώματων υποκειμενικοτήτων, υλικών χώρων και αντικειμένων, κοινωνικών χώρων και πρακτικών) και πώς αυτές αμοιβαία αλληλοσυκροτούνται στη διαδικασία των δυναμικών τους αλληλεπιδράσεων στην προοπτική της ανάπτυξης συγκεκριμένων νοηματικών τόπων ή θώκων. Αυτό σημαίνει ότι τα ζητήματα που αφορούν και την εκπαιδευτική έρευνα-δράση δεν μπορούν να μελετηθούν απομονωμένα αλλά μόνο σχεσιακά, δηλαδή σε σχέση με το πλαίσιό τους, με τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντός τους και τα αλληλεπιδρώντα με αυτό ενσώματα υποκείμενα. Στην προοπτική αυτή, η προσοχή εστιάζεται όχι μόνο στο *τι* κάνουν τα υποκείμενα σε ένα χωρο-χρονικό πλαίσιο δραστηριοτήτων, αλλά και στο *πώς ακριβώς* το κάνουν, με *ποιους* και με *τι* αλληλεπιδρούν και με ποια λογική ή σκεπτικό. Μέρος αυτού του *τι και πώς ακριβώς* είναι οι πρακτικές, τα σώματα, οι πεποιθήσεις, οι γνώσεις (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές), οι λόγοι (discourses), αλλά και τα συγκεκριμένα αντικείμενα, εργαλεία, τεχνολογίες και υλικά μέσα που χρησιμοποιούνται κάθε φορά με συγκεκριμένους τρόπους και για συγκεκριμένους σκοπούς και που συγκροτούν διαφόρων ειδών ενσώματους-βιωματικούς τόπους.

Άλλες βασικές θέσεις ή αρχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης που συνδέονται άμεσα και με το φαινόμενο της πολυτροπικότητας είναι οι ακόλουθες (βλ. επίσης Πουρκός, 2011γ· Πουρκός & Κατσαρού, 2011):

- **Αρχή της πολλαπλότητας των αναπαραστατικών και επικοινωνιακών τρόπων.** Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, τον βασικό ρόλο στις αλληλεπιδράσεις μας και στις συνδεόμενες μ' αυτές αναπαραστατικές, γνωστικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές μας διαδικασίες δεν τον διαδραματίζει μόνο η γλώσσα (προφορικός και γραπτός λόγος) αλλά και όλοι οι άλλοι σημειωτικοί τρόποι (εικόνα, στάση του σώματος, χειρονομίες, βλέμμα, εκφράσεις προσώπου, χρήση του χώρου και του χρόνου, προσωδιακά στοιχεία της φωνής, χρώμα κ.ά.) που θα πρέπει να λαμβάνονται, αν όχι περισσότερο, τουλάχιστον το ίδιο σοβαρά υπ' όψη. Σημαίνει, επίσης, ότι οι διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, στερεότυπα κ.ά. μπορούν ν' αναπαρασταθούν μέσω πολλαπλών σημειωτικών τρόπων ή μορφών αναπαράστασης, όπως είναι αυτά που συνδέονται με τις βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση ποιοτικές μέθοδοι έρευνας που θα μιλήσουμε στη συνέχεια.
- **Αρχή του κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαισιοθετημένου σημείου ή νοήματος.** Όλοι οι σημειωτικοί τρόποι (γλώσσα, εικόνα, χειρονομία κτλ.) και οι πηγάζουσες απ' αυτούς αντίστοιχες νοηματικές πράξεις διαμορφώνονται μέσω της ιστορικής, κοινωνικής, πολιτισμικής και πραγματιστικής τους χρήσης για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών. Η επικοινωνία που λαμβάνει χώρα σε μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι μια ρευστή και δυναμική διαδικασία παραγωγής, πρόσληψης και μετασχηματισμού των νοημάτων. Κατανοείται ως αποτέλεσμα του πώς τα συμμετέχοντα σ' αυτήν υποκείμενα

δραστηριοποιούνται, χρησιμοποιούν και μετασχηματίζουν τους διαθέσιμους σ' αυτούς σημειωτικούς πόρους στο πλαίσιο συγκεκριμένων πάντα κοινωνικο-ιστορικών και πολιτισμικών πλαισίων.

- **Αρχή του ενορχηστρωμένου νοήματος.** Ένα νόημα ενορχηστρώνεται από τις επιλογές των ίδιων των υποκειμένων σχετικά με τους σημειωτικούς τρόπους και τις διαμορφώσεις και συνδυασμούς που κάνουν μ' αυτούς. Τα νοήματα που δημιουργούνται από ένα σημειωτικό τρόπο συνδέονται άρρηκτα με τα νοήματα που παράγονται από όλους τους υπόλοιπους τρόπους. Στην προοπτική αυτή η επικοινωνία ορίζεται ως μια σύνθετη κοινωνική ενσώματη αλληλεπιδραστική διαδικασία με την ενεργό συμμετοχή τόσο λεκτικών όσο και μη λεκτικών στοιχείων (στάση του σώματος, χειρονομίες, βλέμμα, κίνηση κτλ.), στοιχείων που σχετίζονται με το χώρο, τα αντικείμενα, ακόμη και τέτοιων που αφορούν την ταυτότητα και τις έξεις (habitus) των προσώπων που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας ποικιλίας τρόπων.
- **Αρχή της επενέργειας (agency).** Τα ανθρώπινα υποκείμενα στη διαδικασία δημιουργίας και πρόσληψης του νοήματος δεν λειτουργούν παθητικά, αλλά ενεργητικά και εμπρόθετα. Είναι στο κέντρο των διαδικασιών δημιουργίας του νοήματος, γιατί, ως σχεδιαστές, κατασκευαστές και ερμηνευτές του νοήματος, συνεχώς παίρνουν αποφάσεις με ενεργητικούς τρόπους, επιλέγοντας με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες από το σύνολο των σημειωτικών πόρων που τους είναι διαθέσιμοι.
- **Αρχή του παρωθημένου ή αιτιολογημένου σημείου (νοήματος).** Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα νοήματα των σημείων που διαμορφώνονται από τους πολυτροπικούς σημειωτικούς πόρους είναι στη βάση τους κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά. Αυτό σημαίνει ότι συνεχώς διαμορφώνονται από τις εκάστοτε νόρμες, αξίες και κανόνες που λειτουργούν τη στιγμή της παραγωγής των σημείων, επηρεαζόμενα από τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του δημιουργού των σημείων στο ιδιαίτερο πλαίσιο που τυγχάνει να βρίσκονται.
- **Αρχή της δυναμικής επίδρασης των σημειωτικών τρόπων στις ανθρώπινες δράσεις και αλληλεπιδράσεις.** Η μετατόπιση της έμφασης από τη γλώσσα στους ποικίλους σημειωτικούς τρόπους έχει σημαντικές συνεπαγωγές για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση και την ανθρώπινη δραστηριότητα γενικότερα στα συγκεκριμένα πλαίσια που αυτή λαμβάνει χώρα. Κάθε σημειωτικός τρόπος, ανάλογα με τη χρήση και τις σχέσεις και συνδυασμούς του με τους υπόλοιπους τρόπους, διαθέτει ένα εύρος προσφερομένων δυνατοτήτων για τη δημιουργία του νοήματος, παράγοντας διαφορετικά αποτελέσματα στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, έχοντας, για παράδειγμα, σημαντικές συνέπειες στις γνωστικές, επικοινωνιακές και μαθησιακές διαδικασίες, αλλά και στις διαδικασίες διαμόρφωσης της ταυτότητας. Το τι μπορούμε να κάνουμε και να σκεφτούμε με τη γραφή ή μέσω του σώματος, της κίνησης, της εικόνας και άλλων μέσων της τέχνης διαφέρει και διαφοροποιεί σημαντικά τις αναπαραστατικές, επικοινωνιακές, γνωστικές, μαθησιακές και αναπτυξιακές μας διαδικασίες. Η επιλογή, επομένως, ενός σημειωτικού τρόπου είναι μια σημαντική πτυχή της επιστημολογικής

διαμόρφωσης της γνώσης και του ιδεολογικού σχεδιασμού στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της εκπαίδευσης. Μ' άλλα λόγια, τα τροπικά συστήματα αναπαράστασης προσεγγίζονται εδώ ως μια δυναμική διαδικασία που συν-κατασκευάζεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα (όπου ο τρόπος, ο δημιουργός των σημείων και το συγκεκριμένο πλαίσιο που αυτά συμβαίνουν είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και δεν μπορεί κανείς να μιλήσει για το ένα χωρίς την αναφορά στο άλλο).

Για τη σωστή επιστημολογική πλαισιοθέτηση των πιο πάνω αρχών αξίζει να αναφέρουμε εδώ εν συντομία τις βασικές μεθοδολογικές παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης όσον αφορά την οικολογικά έγκυρη εκπαιδευτική έρευνα-δράση και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης (βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 30):

Οι δράσεις των υποκειμένων στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης συνιστούν ένα πολύπλοκο δυναμικό δίκτυο ενσώματων αλληλεπιδραστικών και διαλογικών σχέσεων ή συζεύξεων ή τρόπων του σχετίζεσθαι. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ως ανθρώπινα έμφυλα ζωντανά όντα δεν είναι απομονωμένοι μηχανισμοί (υπολογιστικές μηχανές) ή ασώματα πνεύματα, αλλά ζουν και λειτουργούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (μέσα στην σχολική τάξη) ως *ζωντανά ηθικά σώματα* αντιδρώντας (συχνά με ένα αυθόρμητο, άμεσο και ασυνείδητο τρόπο) στην παρουσία των άλλων, σ' αυτά που λένε ή δεν λένε, σ' αυτά που κάνουν ή δεν κάνουν. Οι ήχοι που παράγουν, οι επιτονισμοί της φωνής τους, η σιωπή τους, το βλέμμα τους, οι εκφράσεις του προσώπου τους, οι αρνητικές ή θετικές τους αντιδράσεις, οι διαφωνίες ή συμφωνίες τους, η παθητική τους στάση σε κάποιες καταστάσεις, ο έντονος τόνος της φωνής τους σε κάποιες άλλες, η ειρωνική ή κυνική τους διάθεση ή οποιαδήποτε άλλη στάση και γενικά όλα όσα συμβαίνουν στον κόσμο της πραγματικότητας τους είναι μορφές ενσώματων αλληλεπιδραστικών και διαλογικών σχέσεων άρρηκτα συνδεδεμένες με την βιογραφία των συμμετεχόντων σ' αυτήν προσώπων, αλλά και την ιστορία των κοινωνικών τους πλαισίων συνολικά.

Γι' αυτό και οι καταστάσεις και το πλαίσιο της ζωής των υποκειμένων που λαμβάνουν μέρος σε μια έρευνα-δράση συνιστούν έναν ιδιαίτερο οικολογικό θώκο. Καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλληλεπιδρούν στα διάφορα πλαίσια της πραγματικότητάς τους (π.χ. μέσα στις τάξεις τους) διαμορφώνουν έναν ιδιαίτερο οικο-σωματικο-βιωματικό θώκο κοινωνικών και γνωστικών σχέσεων, ένα ιδιαίτερο δηλαδή σύστημα σημειωτικών σχέσεων αμοιβαίας επίδρασης μεταξύ τους. Ο θώκος αυτός είναι βέβαια δυναμικός και ρευστός και ποτέ κάτι το στατικό, που σημαίνει ότι υπάρχει μια συνεχής αμοιβαία, αλληλοδιαπλεκόμενη επίδραση μεταξύ όλων των πλευρών, καθώς αυτές συζητούν, συνεργάζονται, συγκρούονται ή ακόμη και σιωπούν. Όταν τα πολλαπλά αυτά πλούσια και δυναμικά δομικά και λειτουργικά επίπεδα σχέσεων μέσα στην τάξη βρίσκονται σε αμοιβαία συνάφεια με τη ζωή των υποκειμένων, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντάς την στο επίπεδο της αντίληψης και

της δράσης τους, τότε έχουμε αυτό που ονομάζουμε μάθηση. Η μάθηση αυτή έχει τοπικό χαρακτήρα γιατί είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οικοσύστημα.

Οι αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι κάτι παραπάνω από μια σειρά διαδοχικών λόγων, διαλόγων και αφηγήσεων. Το τι αναδύεται κάθε στιγμή σε κάθε πλαίσιο της εκπαίδευσης (για παράδειγμα, μέσα στην τάξη) (τα επεισόδια ή τα συμβάντα της) είναι ένα αλληλεπιδραστικό φαινόμενο το οποίο μεταξύ άλλων εξαρτάται: (α) από τους στόχους της συνάντησης, από το πλαίσιο της δραστηριότητας που γίνεται, (β) από την ιστορία της ομάδας, από το πλαίσιο του τι έχει προηγηθεί στο απώτερο και εγγύτερο παρελθόν μεταξύ των ατόμων, (γ) από την ιδιαίτερη ιστορία του κάθε ατόμου, από το βιογραφικό του πλαίσιο και (δ) από τις λεκτικές και τις μη λεκτικές ανταποκρίσεις των ατόμων (βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 30).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης δεν είναι γραμμικές και αιτιοκρατικές, και αυτό γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι από τη φύση της αποτέλεσμα μη αιτιοκρατικών σχέσεων και ως εκ τούτου απρόβλεπτη. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια (μέσα στη σχολική τάξη, για παράδειγμα) έχουν ένα αμφίσημο χαρακτήρα. Μια από τις βασικότερες εκδηλώσεις αυτής της αμφισημίας είναι το γεγονός ότι οι σχέσεις αυτές είναι συγχρόνως τόσο αναγκαίες όσο και τυχαίες. Είναι τόσο τυχαίες αναγκαιότητες όσο και αναγκαίες τυχαιότητες. Το ορατό ή το δυνάμενο να είναι ορατό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (σε μια τάξη, για παράδειγμα) είναι μ' ένα αναγκαίο τρόπο άρρηκτα συνδεδεμένο με το αόρατο, με τη βιογραφία, για παράδειγμα, των συμμετεχόντων σ' αυτήν προσώπων, ή με τα πλαίσια του τι έχει προηγηθεί σ' αυτό το πλαίσιο (τάξη). Το αναγκαίο δεν σχετίζεται καθόλου εδώ με τη σχέση αίτιο-αιτιατό. Όταν ένα φαινόμενο λέμε ότι είναι αναγκαίο, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι το αποτέλεσμα ενός αιτίου με την μηχανιστική και ντετερμινιστική (αιτιοκρατική) σημασία του όρου. Οι σχέσεις μας με τον κόσμο και στις απειροελάχιστες τους λεπτομέρειες είναι αλληλεπιδραστικά, λειτουργικά, εναρμονιστικά, συν-ρυθμιστικά και όχι αιτιοκρατικά φαινόμενα. Το γεγονός αυτό εγείρει σοβαρά επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα των θετικιστικού (μηχανιστικού, ποσοτικού, γραμμικού, νομοθετικού) τύπου «παραδειγμάτων» στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση που φιλοδοξεί να ανακαλύψει αιτιώδεις σχέσεις και ως εκ τούτου την πρόβλεψη και τον έλεγχο. Μερικοί από τους λόγους που επιχειρηματολογούμε υπέρ της απρόβλεπτης φύσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι μεταξύ άλλων οι ακόλουθοι: (1) οι ατομικές διαφορές, (2) οι συνεπαγωγές της θεωρίας του χάους, της κβαντικής μηχανικής και της οικολογικής και συστημικής μεθοδολογίας, (3) η εξελικτική φύση των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης, (4) ο ρόλος της συνείδησης και ελεύθερης βούλησης στην ανθρώπινη συμπεριφορά, και (5) οι δημιουργικές και ευρετικές διαδικασίες.

Βασική μονάδα ανάλυσης στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι η σχεσιακότητα, η αμοιβαιότητα ή συμπληρωματικότητα των σχέσεων μεταξύ του περιβάλλοντος και των συμμετεχόντων σ' αυτό αντιλαμβανόμενων δρώντων υποκειμένων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά που έχουμε αναφέρει μέχρι στιγμής από επιστημολογικής-μεθοδολογικής σκοπιάς, η θεμελιώδης μονάδα παρατήρησης για την περιγραφή και κατανόηση της δυναμικής που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της εκπαίδευσης δεν μπορεί να είναι τα περιβαλλοντικά της στοιχεία από μόνα τους ούτε η επενέργεια των αντιλαμβανόμενων υποκειμένων που σ' αυτήν συμμετάσχουν από μόνα τους, αλλά η αμοιβαία σχέση ή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Θεμελιώδης έννοια που επινόησε ο Gibson για να μπορεί να μελετά και να περιγράφει την αμοιβαία αυτή συμπληρωματική σχέση και που είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη στην έρευνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (σχολικής τάξης) είναι η έννοια της *προσφερόμενης δυνατότητας* (affordance) (βλ. Heft, 1989· Gibson, 2002· Πουρκός, 2002· Stoffregen, 2000a, 2000b, 2003). Οι ιδιότητες ενός σχολικού περιβάλλοντος συνδέονται με τις συμπεριφορικές δυνατότητες των υποκειμένων που σ' αυτό συμμετέχουν. Από αναπτυξιακής πλευράς οι προσφερόμενες δυνατότητες ποικίλλουν ανάλογα με τις σωματικές και κινητικές ικανότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Με την ανάπτυξη των ικανοτήτων αυτών τα υποκείμενα που συμμετάσχουν στην σχολική τάξη ανακαλύπτουν και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντός τους. Με άλλα λόγια, οι προσφερόμενες δυνατότητες, διαμορφώνουν τους στόχους της διερευνητικής συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς και τη βάση για την ανάπτυξη των δράσεών τους (E. Gibson, 1988). Στο πρόσφατό τους βιβλίο, η Gibson και η Pick (2005) παρουσιάζουν αρκετά παραδείγματα σχετικά με την ανάπτυξη της αντίληψης των προσφερόμενων δυνατοτήτων στα παιδιά, την ανάπτυξη δηλαδή των αμοιβαίων σχέσεων ανάμεσα στις αντιληπτικές τους ικανότητες και τις δράσεις τους σε αντικείμενα και σε συμβάντα. Στην προοπτική αυτή, η εκπαιδευτική πραγματικότητα κατανοείται ως ένα πολύπλοκο αλληλεπιδραστικό δυναμικό σύστημα, που για τη μελέτη και έρευνά του χρειάζεται μια ανάλογη πολυεπίπεδη ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση, εστιάζοντας την προσοχή τόσο στις θεσμικές-υλικές δομές, πόρους και κοινωνικές διαδικασίες όσο και στα προϊόντα τους (δραστηριότητες, προσφερόμενες δυνατότητες, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, πρακτικές, συναισθήματα, τελετουργίες, σύμβολα, κείμενα, κατασκευές κτλ.), που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο πάντα κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό που μετράει σε μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι η μέθοδος με την έννοια του αντικειμενισμού, αλλά η ηθική του σχετίζεσθαι και η μέριμνα για τον άλλο. Πώς να είσαι δεκτικός στον άλλο, χωρίς να τον αναγάγεις στο όμοιο, στις ταμπέλες και πολύ περισσότερο στο μέσο όρο, χωρίς όμως να παραγνωρίζεις τη διαφορά του. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η διάνοιξη των δυνατοτήτων για αμοιβαία αυθόρμητη ανταποκρισιμότητα. Πρόκειται για μια χωρίς τέλος διαδικασία αμοιβαιότητας, που η Haraway την ονομάζει «χορό του σχετίζεσθαι» (dance of relating) (2006: 110). Είναι μια πλαισιοθετημένη και

ενσώματη διαδικασία, που συγκροτεί εκ νέου τα δρώντα υποκείμενα, ποτέ βέβαια εκ του μηδενός, αλλά προσκαλώντας, συναθροίζοντας τις πολυτροπικά αναδυόμενες δράσεις και ιστορίες τους. Στο πλαίσιό της διανοίγονται και ενεργοποιούνται όλες οι δυνατότητες που αναδεύει η κοινή τους ενσώματη ανταποκρισιμότητα και συνύπαρξη.

Οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης και γενικότερα αλλαγής στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι στη βάση τους αντιληπτικές διαδικασίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι η αντίληψη ως μια από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες, όπως διαπιστώνεται από τη σύγχρονη έρευνα, έχει σχεδόν παντελώς παραμεληθεί τόσο από θεωρητικής πλευράς όσο και σε πρακτικό επίπεδο στα ζητήματα των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σίγουρα υπήρξε πολλή συζήτηση για το ρόλο της ενημερότητας ή συνειδητότητας, της παρατήρησης, της προσοχής και άλλων σχετικών εννοιών, αλλά δεν έχει σαφώς αναγνωριστεί ότι όλα αυτά είναι πτυχές μιας γενικότερης διαδικασίας που συνδέεται με την δραστηριότητα της αντίληψης. Η αντιληπτική δραστηριότητα και η σημασία της στις μαθησιακές και αναπτυξιακές διαδικασίες, το πώς αυτή συνδέεται με τις γνωστικές διαδικασίες και την απόσπαση των ποικίλων τύπων πληροφοριών που υπάρχουν στο περιβάλλον της εκπαίδευσης (τάξης), έχει τύχει πολύ μικρής προσοχής τόσο στο θεωρητικό όσο και στο πρακτικό επίπεδο της δουλειάς μας. Σύμφωνα με την οικολογική ψυχολογία, η διαδικασία της αντίληψης είναι αυτή καθ' αυτή μια ενεργητική, συνεχής και επιλεκτική διαδικασία, μια διαδικασία εμπρόθετης αναζήτησης και απόσπασης πληροφοριών από το περιβάλλον. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται ή εκλεπτύνει ένα νόημα που υπάρχει ή παράγεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μόνο αν εμπλέξει τον εαυτό του χρησιμοποιώντας τα διάφορα αντιληπτικά του συστήματα μέσω της κατάλληλης ενεργητικής του διερευνητικής δράσης. Η μάθηση και ανάπτυξη είναι επίσης μια αντιληπτική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην επιλεκτική διαδικασία της διαφοροποίησης ή διάκρισης των πληροφοριών. Πολύ ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζει η έμμεση αντίληψη (η αντίληψη από δεύτερο χέρι) με την έννοια της διαμεσολαβημένης από εξωτερικές αναπαραστάσεις άμεσης αντίληψης (π.χ. από εικόνες, γλώσσα ή άλλα συμβολικά συστήματα), η οποία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην αγωγή, τη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή, συμβάλλοντας στη διαφοροποίηση, εκλέπτυνση και διεύρυνση της αντίληψής του και γενικά στην επέκταση των ορίων της γνώσης του.

Η αντίληψη ως βάση μιας έρευνας-δράσης και των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης και γενικότερα της γνώσης είναι από τη φύση της μια δυναμική, πολυαισθητηριακή, πολυτροπική, συναισθηματική και ενεργητική διαδικασία. Στις παραδοσιακές θεωρίες της αντίληψης το υποκείμενο που αντιλαμβάνεται αντιμετωπίζεται ως ένας στατικός παρατηρητής του περιβάλλοντος. Το περιβάλλον στις προσεγγίσεις αυτές δεν είναι το ζωντανό σύνθετο οικολογικό περιβάλλον, αλλά ένα κατά βάση αποσπασματικό, τεχνητό, εικονικό και λογοκεντρικό περιβάλλον όπου τα γραπτά κείμενα, οι εικόνες, οι ήχοι από τα ηχεία, οι οθόνες του

ηλεκτρονικού υπολογιστή ή κάποιες άλλες πηγές ερεθισμάτων παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο. Στην οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση το υποκείμενο που αντιλαμβάνεται είναι δρων, συναισθηματικό ενεργητικό και ενσώματο υποκείμενο, όπου πολυτροπικά, συναισθηματικά και δημιουργικά συμμετέχουν όλα τα αντιληπτικά του συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, γευστικό, οσφρητικό, απτικό). Το υποκείμενο είναι ένας ενεργός εξερευνητής των πληροφοριών του περιβάλλοντός του (το υποκείμενο «κοιτάζει τριγύρω», παρά «κοιτάζει σε κάτι» όπως το θέτει σωστά ο Gibson, 2002).

Οι διαδικασίες αντίληψης, γνώσης και δράσης στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους συνιστώντας μια ενιαία δυναμική ολότητα. Βασική θέση της οικολογικής προσέγγισης είναι ότι η αντίληψη και η δράση είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους διαδικασίες (Gibson, 2002). Για να υπάρξει αντίληψη χρειάζεται δράση και για να υπάρξει δράση χρειάζεται αντίληψη. Με άλλα λόγια, η αντίληψη κατευθύνει τη δράση και η δράση με τη σειρά της πληροφορεί την αντίληψη. Δεν μπορεί η μια να υπάρξει χωρίς την άλλη. Δίνοντας τη δυνατότητα στο μαθητή να δράσει μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (στην τάξη ή έξω από αυτήν) συγχρόνως έχει δυνατότητα να αποσπάσει τις υπάρχουσες πληροφορίες στο περιβάλλον του, να αξιοποιήσει τις προσφερόμενες σ' αυτό δυνατότητες. Μια καλά θεμελιωμένη διδασκαλία, επομένως, θα πρέπει να βασίζεται σε δραστηριότητες όπως είναι το πνεύμα της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής,* που θα μιλήσουμε πιο αναλυτικά στη συνέχεια, και όχι σε νοησιαρχικού, βερπαλιστικού και λογοκεντρικού τύπου διαδικασίες. Μια οικολογικά έγκυρη έρευνα των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (της σχολικής τάξης) επομένως, θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη όλο το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή με όλο τον πλούτο και την πολυπλοκότητά του χωρίς αυτό να απλοποιείται ή να κατακερματίζεται σε ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές (ο λόγος, τα συναισθήματα ή η μη λεκτική επικοινωνία, για παράδειγμα, του μαθητή ανεξάρτητα από το λόγο, τα συναισθήματα και τη μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των άλλων συμμαθητών του). Αντί οι πληροφορίες να παρουσιάζονται μόνο λεκτικά σε μορφή διάλεξης, το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να είναι έτσι δομημένο ώστε οι μαθητές να παρωθούνται να ανακαλύψουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για τις εργασίες και τις μελέτες τους. Η παροχή πρόσβασης μπορεί να γίνει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους: βοηθώντας τους μαθητές για το πού και πώς να ψάξουν, δίνοντάς τους ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους, δομώντας πολυαισθητηριακά και πολυτροπικά το μαθησιακό τους περιβάλλον με σαφείς οδηγίες και στόχους, επιτρέποντας και ενθαρρύνοντάς τους συγχρόνως να χρησιμοποιούν τη δημιουργικότητά τους στο πλαίσιο αυξανόμενης αυτονομίας τους. Το πλαίσιο που συμβαίνει η διαδικασία αυτή συχνά αποκαλείται «σκαλωσιά» και «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης». Για να συμβεί ένα τέτοιο πλαίσιο *σκαλωσιάς* (scaffolding) (Wood & Wood, 1996) και *ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης* (βλ. Cazden, 1988· Stone, 1998)

χρειάζονται δύο τουλάχιστον βασικές προϋποθέσεις: (α) να λαμβάνουν χώρα νέες, απρόβλεπτες δραστηριότητες και οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο μπαίνοντας σε άγνωστα νερά, (β) να λαμβάνει χώρα η διαδικασία της διαμεσολάβησης (η οποία γίνεται από το δάσκαλο ή τους πιο έμπειρους συνομηλίκους) και επίσης της αυτορρύθμισης και ανάληψης ελέγχου από την πλευρά του μαθητή.

Θα πρέπει να έχουμε ως αφετηρία της έρευνας-δράσης τις παραδοχές μιας πλαισιοθετημένης σχεσιακής οντολογίας και επιστημολογίας και όχι τις παραδοχές δυϊστικών οντολογιών. Αν θέλουμε η έρευνά μας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (σε μια σχολική τάξη) να είναι οικολογικά έγκυρη, χρειάζεται απαραίτητα να εξετάζουμε την αντίληψη και τη δράση και γενικά τις γνωστικές διαδικασίες των υποκειμένων που συμμετάσχουν σ' αυτήν στο πρακτικό πλαίσιο της καθημερινής τους εκπαιδευτικής (σχολικής) ζωής, καθώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό (σχολικό) τους περιβάλλον. Οι ερευνητικές μας δηλαδή προσπάθειες θα πρέπει έχουν ως βάση τις παραδοχές μιας *πλαισιοθετημένης σχεσιακής οντολογίας* (την αρχή του μη δυϊσμού), που μάλιστα συνδέονται είτε το θέλουμε ή όχι με τις αξίες και τις σχέσεις εξουσίας, ασκώντας συγχρόνως κριτική στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που με τον ένα ή άλλον τρόπο διαιωνίζουν τους στείρους καρτεσιανούς και γνωστικιστικά προσανατολισμένους δυϊσμούς: νου-σώματος, υποκειμένου-αντικειμένου, νόησης-αίσθησης, φύσης-πολιτισμού κ.ά. Αυτό επομένως που χρειάζεται να δουλέψει, μελετήσει και κατανοήσει κανείς στο πλαίσιο των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι πρωτίστως οι δυναμικές γεωγραφίες των σωμάτων των υποκειμένων και οι αμοιβαίες συγκινήσεις που αυτά προκαλούν ή δεν προκαλούν. Πρόκειται για τους τρόπους που ένα υποκείμενο σχετίζεται με τον κόσμο, στον τρόπο που προσανατολίζεται, εστιάζει την προσοχή του και αλληλεπιδρά μ' αυτόν ως ολότητα σε ζωντανές, καθημερινές καταστάσεις της ζωής του. Όταν μιλάμε για τον τρόπο που ένας οργανισμός σχετίζεται με τον κόσμο, στην ουσία αναφερόμαστε σε τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις της έκδηλης ενεργητικής προσοχής και αλληλεπίδρασης: (1) τη *χωρική αλληλεπίδραση*: το πώς το υποκείμενο σχετίζεται με το γύρω του χώρο, (2) τη *χρονική αλληλεπίδραση*: το πώς το υποκείμενο σχετίζεται με το χρόνο και, (3) τη *δυναμική αλληλεπίδραση*: το πώς το υποκείμενο σχετίζεται με τις δυνάμεις βαρύτητας. Οι πλευρές αυτές συμπεριφοράς εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους, στους οποίους το υποκείμενο προσανατολίζεται προς το άμεσο περιβάλλον του. Για τη διερεύνηση αυτών των πλευρών έχουμε αναπτύξει ένα περιγραφικό πλαίσιο εργασίας, το οποίο βρίσκεται ακόμα υπό επεξεργασία. Μια λεπτομερειακή ανάλυση των αλληλεπιδράσεων σε σχέση με το χώρο, τις δυνάμεις βαρύτητας και ιδιαίτερα με το χρόνο και την κατεύθυνσή του (π.χ. ρυθμικότητα) σε σχέση με τη συμπεριφορά, μπορεί να δώσει διεργασιακά κριτήρια για την ερμηνεία των υποκειμενικών και διυποκειμενικών καταστάσεων. Ένα άτομο, π.χ., μπορεί να προσεγγίσει ένα νέο αντικείμενο γρήγορα ή αργά, άμεσα ή με αμφιταλαντεύσεις, με ένα διστακτικό τρόπο. Τέτοιες ποιότητες εκδήλωσης της προσοχής μπορούν στη

συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για να ορίσουν τις υποκειμενικές και διυποκειμενικές καταστάσεις του ατόμου σε μια ομάδα: η προσέγγιση του ατόμου μπορεί να περιγραφεί ως περίεργη, επιθετική, φοβική κτλ. Ένα οικο-σωματικο-βιωματικό συμβάν συνδέεται με τα ακόλουθα πέντε δυναμικά συστατικά ή γεγονότα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους: (1) την κίνηση, (2) το χρόνο, (3) τη δύναμη, (4) το χώρο, και (5) την πρόθεση/κατευθυντικότητα. Πρόκειται για μια «θεμελιώδη δυναμική πεντάδα», που συγκροτεί αυτό που λέμε οικο-σωματικο-βιωματικό συμβάν το οποίο λειτουργεί ως ολότητα, ως μια Gestalt. Η παρέμβαση σε αυτά τα δυναμικά συστατικά είναι που θεωρούμε ότι τελικά προκαλεί την αλλαγή στα υποκείμενα και στην ομάδα συνολικότερα και που χρειάζεται να κατανοήσουμε καλύτερα και να δουλέψουμε στην προοπτική της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* που προτείνουμε ως εναλλακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης.

Αυτό που έχει αξία για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης και των διαδικασιών εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης είναι το οικολογικό, ολιστικό επίπεδο περιγραφής της, αποφεύγοντας τις αναγωγιστικές και μηχανιστικές προσεγγίσεις. Τα υποκείμενα που συμμετάσχουν στα ποικίλα πλαίσια της εκπαίδευσης και το ίδιο το περιβάλλον της, λειτουργώντας συμπληρωματικά το ένα με το άλλο, διαμορφώνουν μια λειτουργική ολότητα, η οποία για την κατανόησή της χρειάζεται και το ανάλογο επίπεδο περιγραφής. Στην οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική (βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 9) δεν μπορεί το επίπεδο αυτό περιγραφής να αφορά τη φυσικαλιστική, συμπεριφοριστική, γνωστικιστική και λογοκεντρική περιγραφή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δεν μπορεί, δηλαδή, να συνιστά αυτό το κατάλληλο επίπεδο με βάση το οποίο θα μπορούσαμε να μελετήσουμε τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (μέσα στην τάξη). Το επίπεδο που είναι πιο κατάλληλο για να μελετήσουμε τις μαθησιακές και αναπτυξιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι ακριβώς η λειτουργική ολότητα που έτυχε να αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (που συνιστά στην ουσία το θώκο της), ο ίδιος ο τρόπος ζωής των μαθητών και εκπαιδευτικών και οι ποικίλες αλληλεπιδράσεις και συζεύξεις τους με το εκπαιδευτικό/σχολικό περιβάλλον που ζουν.

Οι διαδικασίες αντίληψης και κατά συνέπεια και οι διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και γνώσης στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης είναι άρρηκτα συζευγμένες με το σώμα και τις συγκινήσεις και τα συναισθήματα των υποκειμένων. Από τη δουλειά που αναπτύσσουμε στο πνεύμα της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής,* που θα μιλήσουμε περισσότερο στη συνέχεια, το σώμα «που κάνει κάποιον να δράσει, να ανταποκριθεί αυθόρμητα, αρθρώνεται πρωταρχικά από συγκινήσεις» (Despret, 2004a: 125). Πρόκειται για την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός σώματος που συγκινεί και συγκινείται, αφού το σώμα μας είναι αυτό που πρωταρχικά μας επιτρέπει να συγκινούμαστε με τους άλλους και με τα πράγματα

του κόσμου. Μια τέτοια ενσώματη, συναισθηματική προσέγγιση των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης μάς επιτρέπει να δούμε πώς γινόμαστε «διαθέσιμοι» με ένα συγκεκριμένο τρόπο για τους άλλους, δημιουργώντας ένα σώμα που συγκινείται, που συναισθάνεται (Despret, 2004a), γεγονός που δημιουργεί συγχρόνως ουσιαστικά παρωθητικά πλαίσια για τις διαδικασίες εκλέπτυνσης της αντίληψης και κατ' επέκταση διεύρυνσης του αναστοχασμού, της κατανόησης και της συνείδησής μας. Η συγκίνηση εδώ νοείται ως κάθε δύναμη, ένταση, ή διεργασία που μπορεί να κινήσει ένα υποκείμενο, να «παράγει σώματα ως πάντοτε ανοικτά σε άλλους, ανθρώπους και μη, και ως ατελείς παρά περατωμένες οντότητες» (Blackman & Cromby, 2007: 6). Η δυναμική αυτή παραγωγή του σώματος μέσω της συγκίνησης περιγράφεται τόσο στη θεωρία της Despret (2004a, 2004b, 2013) όσο και σ' αυτήν του Bruno Latour (2004). Κύριο ζητούμενο επομένως, για την εναλλακτική μας προοπτική στην έρευνα-δράση είναι το πώς θα μπορούσαμε να εμπλέξουμε το σώμα ως ένα μέσο της ερευνητικής μας διαδικασίας για να συγκινήσουμε, να ενεργοποιήσουμε, να προκαλέσουμε θεμελιώδεις ερωτήσεις και αναστοχασμούς, ως ένα μέσο για να δημιουργήσουμε πρωτογενή βιώματα και σχέσεις που ανοίγουν νέους ορίζοντες και προοπτικές για τη γνώση και την αυτογνωσία των υποκειμένων, το πώς επίσης να δημιουργήσουμε νέες πρακτικές συνθήκες, νέες αρθρώσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε νέες ερωτήσεις, νέους τρόπους συλλογής δεδομένων, νέες δεξιότητες και γνώσεις. Το σώμα είναι ταυτόχρονα το εργαλείο και το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, όπου μέσω της συν-κίνησης παράγονται νέες ικανότητες, νέες ευαισθησίες, νέες έξεις και έτσι οι νέοι τρόποι αμοιβαίας συγκίνησης μεταμορφώνουν τα προϋπάρχοντα υποκείμενα. Σε μια τέτοια προσέγγιση όπου η σχεσιακότητα και η αλληλεξάρτηση είναι η κατεξοχήν καταστατική συνθήκη, γίνεται κατανοητό το αίτημα για ανανέωση της μελέτης της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης μέσα από την προοπτική του σώματος όπου απαιτείται να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι η σκέψη και η γνώση είναι στη βάση τους σχεσιακά οικο-σωματικο-βιωματικά φαινόμενα (Πουρκός, 2015δ, 2015ε, 2015στ, 2016γ). Δηλαδή, η σκέψη και η γνώση είναι αδιανόητες χωρίς να λάβουμε υπόψη το πλήθος των σχέσεων που τις καθιστούν δυνατές, αλλά και τους κόσμους των οποίων την ύπαρξη βεβαιώνουν, αναπαράγουν, συγκροτούν, διατηρούν. Αυτό σημαίνει επίσης ότι η σκέψη και η γνώση είναι μια πρακτική μέριμνας (Puig de la Bellacasa, 2012). Η μέριμνα δεν είναι στην προοπτική αυτή μια κανονιστική υποχρέωση, αλλά αντίθετα, είναι συνακόλουθη της ίδιας της ζωής, εφόσον η τελευταία συγκροτείται από ετερογενείς, αλληλεξαρτούμενες οντότητες και διεργασίες, που δεν προϋπάρχουν των σχέσεών τους, και που απαιτούν καθημερινή εμπλοκή, δράση, έργο (για το ζήτημα αυτό βλ. επίσης Παπασταθόπουλος, υπό δημοσίευση).

Οι διαδικασίες αντίληψης και κατά συνέπεια και οι διαδικασίες μάθησης, ανάπτυξης και γνώσης στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης είναι άρρηκτα συζευγμένες με τον εαυτό και την κοινωνική ταυτότητα των υποκειμένων. Στην ψυχολογία, την εκπαίδευση και στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης, η έννοια του εαυτού πιο συχνά συζητείται υπό το πρίσμα της *ταυτότητας*. Είναι όμως η ταυτότητα το ίδιο φαινόμενο με αυτό

του εαυτού; Λόγω περιορισμένου χώρου δεν θα παρουσιάσουμε τις απόψεις και διαμάχες που υπάρχουν για το θέμα αυτό, αλλά θα αναφερθούμε κατευθείαν στη θέση που υιοθετούμε, ότι ο εαυτός και η ταυτότητα είναι δύο ξεχωριστές, αν και στενά συνδεδεμένες, έννοιες. Από μια οικολογική και ενσώματη προοπτική, ο εαυτός, ενώ κατασκευάζεται κοινωνικά, είναι μια καθολική ιδιότητα, κοινή σε όλους τους ανθρώπους, δοσμένη από την αρχή της γέννησης, παρέχοντάς μας μια γενική ικανότητα σημείωσης (δημιουργίας νοήματος). Η διαδικασία αυτή δημιουργίας νοήματος αρχίζει με το σώμα, καθώς σχετίζεται με τους άλλους (αρχικά με τη μητέρα και τα άλλα οικεία μας πρόσωπα) (Trevarthen, 1990, 1993), και στη συνέχεια αναπτύσσεται στα διάφορα είδη αυτογνωσίας ή τύπους εαυτού που περιγράφει ο Neisser (1988) και που εν συντομία εκθέτουμε πιο κάτω στο πλαίσιο της παρουσίασης που κάνουμε σχετικά με την αρχή της πληρότητας του ανθρώπου. Εδώ αξίζει να ξεκαθαρίσουμε τη διαφορά μεταξύ του εαυτού και της ταυτότητας. Η ταυτότητα είναι μια πιο πλαισιοθετημένη και πολιτισμικά καθορισμένη ψυχολογική λειτουργία από ότι ο εαυτός και συνδέεται με τα διάφορα στερεότυπα του φύλου, της τάξης, της φυλής, της εθνότητας, κτλ. Η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί ως προβολή, καθώς και ως σχέδιο του εαυτού και χρησιμεύει για να συνδέει τον εαυτό με τον κοινωνικό κόσμο σε μια πολλαπλότητα δεσμών, ρόλων, επιδιώξεων και πρακτικών δραστηριοτήτων. Όταν οι άνθρωποι, για παράδειγμα, βρίσκονται σε μια νέα κουλτούρα με διαφορετική γλώσσα, θα πρέπει να αναπτύξουν νέες ταυτότητες επανασυνδέοντας τη βαθιά αίσθηση του εαυτού που λειτουργεί σε σωματικό επίπεδο με το νέο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Για να γίνει αυτό με επιτυχία και να αναπτυχθούν νέες λειτουργικές συζεύξεις μεταξύ του εαυτού και του περιβάλλοντος (νέες σημειωτικές λειτουργίες και νοήματα, νέες δηλαδή ταυτότητες χωρίς φυσικά να εγκαταλειφθούν απαραίτητα οι παλιές) απαιτείται αμοιβαιότητα, θετικό συναισθηματικό κλίμα και δημοκρατική ατμόσφαιρα μεταξύ των προσώπων και της κοινωνίας υποδοχής. Σε ένα εχθρικό ή αφιλόξενο περιβάλλον, η ελεύθερη ροή της σημειωτικής διαδικασίας μπορεί να αποκλειστεί ή να περιοριστεί, οδηγώντας σε αγώνες ταυτότητας, σε αντίπαλες υποκουλτούρες, ή στη χειρότερη των περιπτώσεων, σε ανομία. Έτσι, για να είναι οικολογικά έγκυρη μια έρευνα-δράση στα σύγχρονα σύνθετα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ότι οι διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης είναι άρρηκτα συζευγμένες με τον εαυτό, τα συναισθήματα και την ταυτότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.

ΙΙ. Οι πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την αφήγηση και την τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ως βασικά εργαλεία της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής*

1. Βασικές αρχές της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στη *Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική,* η οποία, έχοντας ως βάση τις βασικές θέσεις και έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης αποτελεί την εναλλακτική μας πρόταση στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Συνιστά συγχρόνως μια εναλλακτική πρόταση για τον εμπλουτισμό και κατανόηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Πρόκειται για μια προσέγγιση που βασίζεται στην επεξεργασία θεμάτων με τρόπο βιωματικό, πολυτροπικό, σωματικό και πολυαισθητηριακό στο πλαίσιο ομαδικής αλληλεπίδρασης. Ονομάζεται *βιωματική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί στο πλαίσιό της ο χώρος και το σώμα (ιδιοδεκτικότητα, σωματικά σχήματα, εικόνα του σώματος, κτλ.) των συμμετεχόντων προσώπων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο μαζί με όλα τα αντιληπτικά τους συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, κ.ά.). Ονομάζεται *ευρετική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί ενεργοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις και φαντασία των προσώπων. Ονομάζεται *αφηγηματική-διαλογική* ψυχοπαιδαγωγική γιατί όλες οι δραστηριότητες έχουν αφηγηματικό, παιγνιώδη και διαλογικό χαρακτήρα.

Βασικός πυρήνας της προσέγγισης όπως αναφέραμε είναι οι βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την τέχνη και την αφήγηση δραστηριότητες στο πλαίσιο κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου και κατάλληλων τρόπων που επιτρέπουν σε αυτές τις δραστηριότητες να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικά μέσα ή εργαλεία για την έκφραση και επικοινωνία των ηθικών, συναισθηματικών και υπαρξιακών ζητημάτων και βιωμάτων των υποκειμένων, επιτρέποντάς τους συγχρόνως την εξερεύνηση του εαυτού και τη μεταμόρφωση και εμπλουτισμό της συνείδησης και ζωής τους με νέα νοήματα και γνώσεις.

Μερικές από τις βασικές αρχές της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* –ο έμπρακτος σεβασμός των οποίων, πέρα από του ότι επιτρέπει τη μεταμόρφωση και θετική αλλαγή του εαυτού, αυξάνει επίσης και τους πόρους της υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και μαθητών– είναι οι ακόλουθες (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις αρχές αυτές βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 33):

Αρχή της πληρότητας του ανθρώπου. Μια σωστή παιδεία και έρευνα-δράση επιχειρεί να κατανοήσει και να εργαστεί σε όλους τους τύπους εαυτού των υποκειμένων, τόσο με τον οικολογικό, όσο και με τον διαπροσωπικό, βιογραφικό, ιδιωτικό και εννοιολογικό εαυτό (βλ. Neisser, 1988), αγγίζοντας και μετασχηματίζοντας με τον τρόπο αυτό την πολυπλοκότητα και δυναμική της ποιητικής της καθημερινότητάς τους (για το ζήτημα του εαυτού βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 11).

Ο *οικολογικός εαυτός* λειτουργεί ως μια ολότητα από την αρχή της γέννησής μας με ένα άμεσο και ασυνείδητο συνήθως τρόπο συντονισμένος τόσο με τα ενδοδεκτικά όσο και με τα ιδιοδεκτικά (κιναισθητικά) και εξωδεκτικά συστήματα του οργανισμού, άρρηκτα συνδεδεμένος με τις υπάρχουσες στο περιβάλλον

προσφερόμενες δυνατότητες και πληροφορίες: «Είμαι αυτός που βρίσκεται εδώ και τώρα σ' αυτό το χώρο και κάνει αυτό ή εκείνο».

Ο *διαπροσωπικός εαυτός* λειτουργεί και αυτός ως μια ολότητα από την αρχή της γέννησης και χαρακτηρίζεται από τα εξειδικευμένα για το ανθρώπινο είδος σήματα συγκινησιακής επαφής και επικοινωνίας συνιστώντας τις βάσεις της διυποκειμενικότητας και γίνεται αντιληπτός σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις με τον άλλο: «Είμαι αυτός που βρίσκεται εδώ και τώρα σ' αυτή την ιδιαίτερη ανθρώπινη κοινωνική αλληλεπίδραση».

Ο *βιογραφικός εαυτός* βασίζεται στη μνήμη των προσωπικών εμπειριών, στην επεισοδιακή και σημαντική μνήμη και στα σενάρια της καθημερινής μας ζωής κάνοντας τις σχέσεις μας να έχουν μια συνέχεια και σταθερότητα δημιουργώντας ένα αίσθημα συνοχής: «Είμαι αυτός που έκανε αυτό κι εκείνο μ' αυτό τον τρόπο τότε σ' αυτό το χώρο και που προσδοκώ να είμαι αυτός που θα κάνει αυτό ή εκείνο μ' αυτό τον τρόπο στο μέλλον σ' αυτό το χώρο».

Ο *ιδιωτικός εαυτός* συνίσταται από τις ιδιωτικές εμπειρίες μας οι οποίες είτε αποτελούν τις εσωτερικές πλευρές της αντίληψης και της δράσης μας είτε είναι σχετικά ανεξάρτητες από το άμεσο παρόν μας (π.χ. τα ενδόμυχα όνειρα και μυστικά μας) που συνήθως δεν είναι αντικείμενο μοιράσματος με τους άλλους: «Είμαι το μόνο άτομο που μπορεί να αισθανθεί αυτή τη μοναδική και ιδιαίτερη εμπειρία».

Τέλος, ο *εννοιολογικός εαυτός* είναι ένα θεωρητικό κατασκεύασμα που λειτουργεί σε ένα καθαρά εννοιολογικό επίπεδο και σχετίζεται με τους κοινωνικούς ρόλους και την ταυτότητά μας (π.χ. είμαι σύζυγος, καθηγητής, Έλληνας κτλ.), την ύπαρξη κάποιων υποθετικών εσωτερικών οντοτήτων (π.χ. έχω ψυχή, ασυνείδητο, νοητική ενέργεια, εγκέφαλο, συκώτι κτλ.) και με κάποιες καθιερωμένες κοινωνικά σημαντικές διαστάσεις που αναφέρονται σε ατομικές διαφορές (π.χ. νοημοσύνη, ομορφιά, υγεία κτλ.). Διαφέρει από άτομο σε άτομο και από κοινωνία σε κοινωνία, επειδή η προέλευσή του είναι καθαρά κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική. Σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται και αξιολογεί κάποιος τον εαυτό του. Π.χ. απευθυνόμενος ο Κώστας στη συμμαθήτριά του τη Μαρία μέσα στην τάξη έχει ένα οικολογικό εαυτό που σχετίζεται με την κίνηση του σώματός του και την ιδιοδεκτικότητά του στο χώρο της τάξης, ένα διαπροσωπικό εαυτό που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία που αναπτύσσεται με τη Μαρία καθώς απευθύνεται και αποβλέπει κάτι από αυτήν, ένα βιογραφικό εαυτό που σχετίζεται με τις μνήμες και τα βιώματα που είχε πριν ένα μήνα μαζί της όταν με τρυφερότητα την υπερασπίστηκε από τις υβριστικές επιθέσεις του Γιάννη που λίγο έλειψε να την κτυπήσει, ένα ιδιωτικό εαυτό που μπορεί να σχετίζεται με τον πονόδοντο ή το γεγονός ότι ο Κώστας είναι ερωτευμένος με τη Μαρία και ποτέ δεν της το είπε φανερά, και τέλος ένα εννοιολογικό εαυτό καθώς μπορεί να αυτοπαρουσιάζεται στη Μαρία προβάλλοντας τα ιδιαίτερα του ατομικά χαρακτηριστικά. Και οι πέντε όμως λειτουργικές μορφές εαυτών του Κώστα είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεών του με

το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης όπου για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ζει και δρα. Κανένας από τους πιο πάνω εαυτούς δεν είναι κάτι αυτόνομο, παγιωμένο και αναλλοίωτο. Κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικο-ιστορικά, πολιτισμικά και πραγματιστικά πλαίσια. Μ' άλλα λόγια, ο εαυτός του Κώστα είναι ένα οικο-σωματικο-βιωματικό συμβάν που για την κατανόηση του, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης που λαμβάνουν χώρα σ' αυτόν αλλά και στα υπόλοιπα πρόσωπα της εκπαιδευτικής ομάδας, θα πρέπει να προσεγγιστούν μεθοδολογικά με τον ανάλογο ερευνητικό τρόπο, μία διαδικασία που δυστυχώς σπάνια κάνουμε ως ερευνητές.

Αρχή του ζωτικού και κενού/ευέλικτου χώρου. Ο τρόπος που είναι δομημένος/διαμορφωμένος και χρησιμοποιείται ο ψυχοπαιδαγωγικός χώρος των αιθουσών διδασκαλίας και μάθησης συνιστά ένα πραγματικό οικολογικό δυναμικό πεδίο που επηρεάζει και διαμορφώνει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις ενσώματες πρακτικές δράσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Gibson, 2002· Halpin, 2007). Σηματοδοτεί το πεδίο της ανθρώπινης δραστηριότητας που μπορεί να αναπτυχθεί και σε προέκταση τον τύπο του μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί κάποιος να βιώσει (Gislason, 2007, 2010· Halpin, 2007· Tanner, 2000· Τσουκαλά, 2000· Upitis, 2004). Συνιστά το άδηλο, σιωπηλό και πολλές φορές καθοριστικό πλαίσιο της λεκτικής και κυρίως της μη λεκτικής επικοινωνίας των ανθρώπων και της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ τους (βλ. Γερμανός, 1999, 2000, 2001, 2002, 2006, 2011· Hall, 1959, 1966, 1976· Hall & Hall, 1975). Από τη σύγχρονη έρευνα (βλ. Achilles, 1999· Duncanson, 2003a, 2003b· Duncanson & Volpe, 2009· Duncanson, Volpe & Achilles, 2009· Gallagher, 1993· Van Note Chism & Bickford, 2002) διαπιστώνεται επίσης ότι μια πιο κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας (με περισσότερο κυρίως κενό χώρο) προσφέρει πιο ευχάριστες, ευέλικτες, συνεργατικές, επικοινωνιακές, δημιουργικές και αποτελεσματικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Για αυτό ακριβώς, μια από τις πιο βασικές μας επιδιώξεις από την αρχή της επιστημονικής μας προσπάθειας, αρχικά στο Τμήμα Ψυχολογίας και τώρα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, να ακολουθήσουμε και να αναπτύξουμε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης στο πνεύμα της οικο-σωματικο-βιωματικής προοπτικής που συνιστούν συγχρόνως μια εναλλακτική επιστημολογική-μεθοδολογική πρόταση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, ήταν η ανεύρεση και διαμόρφωση ενός κατάλληλου εργαστηριακού χώρου για ενσώματες βιωματικές, ευρετικές και αφηγηματικές-διαλογικές δραστηριότητες[14]. Το μεγαλύτερο μέρος του εργαστηριακού αυτού χώρου είναι κενός, με ξύλινο πάτωμα, όπου γίνεται η κύρια βιωματική πολυτροπική εργασία με βάση το σώμα, το παιχνίδι,

[14] Για την ιστορία, το σκεπτικό και την περιγραφή του χώρου της *Εργαστηριακής Μονάδας της Οικολογικής Ψυχολογίας και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, που έχουμε εδώ και 20 χρόνια αναπτύξει για τις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 33.

την τέχνη και την αφήγηση. Ο κενός αυτός χώρος συνιστά το βασικό τόπο για την αυθεντική έκφραση και επικοινωνία των ζητημάτων που δουλεύουμε κάθε φορά. Πρόκειται για ένα χώρο άπειρων δυνατοτήτων όπου τα πάντα είναι εφικτά, καθότι απουσιάζει το δομημένο, το σχηματοποιημένο και το προκαθορισμένο. Έχοντας ως αφετηρία της εργασίας μας τον κενό αυτό χώρο και τα σώματα των υποκειμένων, αναπτύσσουμε σταδιακά τις ψυχοπαιδαγωγικές δράσεις στα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν, κάνοντας χρήση, ανάλογα με τις αναδυόμενες κάθε στιγμή ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες (με όλα τα απρόοπτα και τις εκπλήξεις τους), ενός ευρέως φάσματος δημιουργικών πολυτροπικών πρακτικών, μεταφορικών τεχνικών, σημειωτικών πόρων και καλλιτεχνικών μέσων (όπως είναι η σωματική έκφραση, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών, οι περφόρμανς, οι εικαστικές κατασκευές, οι ιχνογραφικές, ψυχοδραματικές, μουσικο-κινητικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, κ.ά. τεχνικές αναπαράστασης) σε συνδυασμό με τις βασισμένες στο παιχνίδι, την τέχνη, την αφήγηση και το σώμα-κίνηση ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις έρευνας στο πλαίσιο ομαδικής, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης.

Αρχή του ενσώματου βιώματος. Σε σχέση με την αρχή του ζωτικού χώρου που αναφερθήκαμε πιο πάνω, θα πρέπει να πούμε ότι η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας και μάθησης, αν και είναι πολύ σημαντικό ζήτημα, δεν είναι αρκετή για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Από τις έρευνες της οικολογικής ψυχολογίας διαπιστώνεται ότι οι προσφερόμενες δυνατότητες (affordances) δεν αφορούν μόνο το περιβάλλον αλλά και τα ίδια τα υποκείμενα που με αυτό αλληλεπιδρούν. Οι προσφερόμενες, δηλαδή, δυνατότητες είναι σχεσιακές ιδιότητες του συστήματος υποκειμένου-περιβάλλοντος (βλ. Gibson, 2002· Heft, 1989, 2001· Stoffregen, 2000a, 2000b, 2003). Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει ένας χώρος (συμπεριλαμβανομένου και του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας και μάθησης) θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη και τις σωματικές, κινητικές και συμπεριφορικές δυνατότητες των υποκειμένων, δηλαδή το ενσώματο βίωμα ή την ενσώματη υποκειμενικότητα και επενέργειά τους, βασική θέση της *οικο-σωματικο-βιωματικής* μας προοπτικής. Στην ολιστική αυτή διαδικασία θεωρούμε ότι το σώμα και η κίνηση διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο, βασική θέση που εκφράζεται και από τις σύγχρονες προσεγγίσεις και έρευνες της *πλαισιοθετημένης γνώσης* (situated cognition), της *ενσώματης γνώσης* (embodied cognition) και της σωματοποίησης (embodiment) γενικότερα (Πουρκός, 2008α, 2008β, 2015δ, 2015ε, 2015στ, 2016γ, 2016δ). Η έννοια της ενσώματης γνώσης και σωματοποίησης περιλαμβάνει σήμερα έναν αριθμό ποικίλων προσεγγίσεων, που με διαφορετικό τρόπο τονίζουν το ρόλο του σώματος, της επενέργειας (agency) και του πλαισίου στη γνωστική διαδικασία. Στις προοπτικές αυτές, ενάντια στους δυισμούς νου-σώματος και υποκειμένου-περιβάλλοντος, οι γνωστικές, μαθησιακές και αναπτυξιακές διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα συστήματα αντίληψης-δράσης και τα πλαίσια (οικολογικά, διαπροσωπικά, χωρο-χρονικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κτλ.). Όπως υποστήριξαν οι βασικοί θεμελιωτές της φαινομενολογίας (Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty) και της

οικολογικής ψυχολογίας (κυρίως οι G. Bateson και J. Gibson, E. Gibson), το σώμα μας και οι αισθησιοκινητικές του δυνατότητες αποτελούν βασικό σημείο προσανατολισμού για το χώρο και ως εκ τούτου και βασικό ορίζοντα για τις μαθησιακές και αναπτυξιακές μας εμπειρίες.

Αρχή των ατομικών διαφορών και της ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, όπως και κάθε ανθρώπινο ον, διαφέρουν μεταξύ τους. Δεν υπάρχουν δύο άνθρωποι παρόμοιοι ή οι ίδιοι, όπως δεν υπάρχουν δύο φύλλα ίδια σε ένα δέντρο. Είμαστε όλοι μοναδικοί και ανεπανάληπτοι. Είμαστε ετερότητες. Οι διαφορές αυτές αφορούν όλες τις διαστάσεις της ψυχικής και ψυχοπαιδαγωγικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως είναι, για παράδειγμα, το επίπεδο των κινήτρων, η προσωπικότητα, η νοημοσύνη, οι στάσεις σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι αντιδράσεις στις ποικίλες περιβαλλοντικές καταστάσεις και πρακτικές που ακολουθούνται, οι γνώσεις, οι στρατηγικές μάθησης, οι πρακτικές και τεχνικές δεξιότητες κ.ά. Οι διαφορές αυτές οφείλονται σε πολλούς παράγοντες (περιβαλλοντικούς, βιολογικούς, βιογραφικούς, κ.ά.) και συνδέονται επίσης σε κάποιο βαθμό και με την ιδιοσυγκρασία (βλ. Πουρκός, 1997β). Πρόκειται για ένα ζήτημα που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε μια ουσιαστική εκπαιδευτική έρευνα-δράση, όπως αυτήν που προτείνουμε στην παρούσα εργασία. Το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό γιατί η τυπική μας εκπαίδευση δυστυχώς, στο μεγαλύτερο της μέρος, δεν βασίζεται στην ποικιλομορφία, την πολυφωνία και την ετερότητα, αλλά στην ομοιομορφία και τη μονολογικότητα. Αν θέλουμε, επομένως, να προσεγγίσουμε και να σεβαστούμε με ουσιαστικό τρόπο τη διαφορετικότητα χρειάζεται πρωτίστως αλλαγή στα ιδεώδη και στους στόχους της αγωγής και εκπαίδευσης που έχουμε, στον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, στον τρόπο που προσεγγίζουμε τις διανθρώπινες σχέσεις, τις συγκρούσεις και τα δυναμικά της ομάδας, στον τρόπο που εμψυχώνουμε, δίνουμε κίνητρα και διεγείρουμε το ενδιαφέρον στους μαθητές και την ομάδα, στον τρόπο που δημιουργούμε το πολυφωνικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη, στον τρόπο που πραγματικά σκεφτόμαστε και δρούμε.

Αρχή της περιέργειας. Τα ανθρώπινα όντα, όπως και πολλά άλλα ανώτερα ζώα, διαθέτουν ένα έμφυτο παρωθητικό σύστημα εξερεύνησης του περιβάλλοντός τους που ονομάζεται περιέργεια. Το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει αρκετούς επιστήμονες στο πλαίσιο τόσο των ψυχολογικών (βλ., για παράδειγμα, Berlyne, 1954, 1960· Birke & Archer, 1983· Coie, 1974· Gorlitz & Wohlwill, 1987· Loewenstein, 1994· Vygotsky, 1978, 1997) όσο και παιδαγωγικών τους ερευνών και προσεγγίσεων (βλ., για παράδειγμα, Engel, 2011· Friedman, 2007· Litman, 2005· Litman, Hutchins & Russon, 2005· Pink, 2008· Pluck & Johnson, 2011· Rossing & Long, 1981· Schmitt & Lahroodi, 2008· Zion & Sadeh, 2007). Το εσωτερικό αυτό παρωθητικό σύστημα, που φαίνεται να ικανοποιεί την ανάγκη ερεθισμού των αντιληπτικών συστημάτων, μείωσης του φόβου μπροστά στο άγνωστο και γενικά την ανάγκη για γνώση, θα έπρεπε να είναι κεντρική έννοια στην εκπαίδευση και στις διαδικασίες μάθησης. Αν και το σύστημα αυτό επηρεάζεται και διαμορφώνεται

κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά, χωρίς αυτό θα ήταν πιο δύσκολο να θέτει κανείς φιλοσοφικά και επιστημονικά ερωτήματα και να θέλει να μάθει περισσότερα για το τι συμβαίνει και γιατί. Θα ήταν πιο δύσκολο, αν όχι αδύνατο να εμπνέεται και να θέτει νέα ερωτήματα για τον εαυτό του και τον κόσμο, διευρύνοντας τους ορίζοντές του. Θα ήταν πιο δύσκολο να αντλεί από την ίδια τη διαδικασία της γνώσης τη χαρά της αναζήτησης και εξερεύνησης. Γι' αυτό, όταν το κίνητρο της περιέργειας είναι διαταραγμένο, τότε η όλη διαδικασία να γνωρίσεις κάτι νέο και να αναθεωρήσεις απόψεις και στάσεις ζωής γίνεται ένα πεζό, βαρετό και καταναγκαστικό χωρίς βαθύτερο νόημα έργο, όπως συχνά το παρατηρεί κανείς στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα επομένως, για μια πιο κατάλληλη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, είναι η τέχνη του πώς να εργάζεσαι ενεργοποιώντας και ξυπνώντας το σύστημα αυτό περιέργειας των μαθητών και όχι ενάντια σ' αυτό, όπως διαπιστώσαμε ότι συμβαίνει μέσα από κάποιες έρευνες που διενεργήσαμε βασισμένοι σε συνεντεύξεις και ιχνογραφήματα μαθητών και εκπαιδευτικών (βλ. Kontopodis & Pourkos, 2007· Πουρκός, 2015η, 2015θ, 2015ι· Πουρκός & Κοντοπόδης, 2005, 2006, 2010).

Αρχή της δημιουργικότητας. Η ανθρώπινη ζωή είναι από τη φύση της δημιουργική. Η δημιουργικότητα δεν είναι ικανότητα των λίγων, των επίλεκτων, αλλά ικανότητα που μπορεί να ασκηθεί και αναπτυχθεί σε όλους στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ή αλλού (Δερβίσης, 1998· Higgins, 1994· Μαγνήσαλης, 1990, 2003· Ξανθάκου, 2009· Ξανθάκου, Mönks & Καϊλα, 2012· Osborn, 1963· Παρασκευόπουλος, 2008· Παρασκεύπουλος & Παρασκευοπούλου, 2009· Πασσάκος, 1977· Rodari, 1985· Taylor, 1964). Γι' αυτό ένας από τους σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι ακριβώς το ξύπνημα και η ανάπτυξη των δημιουργικών δυνάμεων που όλοι μας έχουμε. Ένα από τα σημαντικά ζητήματα που στέκονται εμπόδιο στη δημιουργικότητα είναι η συγκλίνουσα σκέψη (το ότι ένα πρόβλημα έχει μόνο μια λύση). Το πρόβλημα της τυπικής εκπαίδευσης οφείλεται ακριβώς στο γεγονός ότι βασίζεται κυρίως στην συγκλίνουσα κι όχι στην αποκλίνουσα, πλάγια σκέψη, όπως την ονομάζει ο De Bono (1967, 1970, 1992a, 1992b, 2006, χχ). Στην τυπική εκπαίδευση, όμως, δεν κυριαρχεί δυστυχώς η κουλτούρα της δημιουργικότητας, αλλά αντίθετα η κουλτούρα της τυποποίησης, της ομοιομορφίας και ομοιογενοποιήσης, της αναγωγής όλων στον μέσο όρο με όλα τα αρνητικά αποτελέσματα που με κριτικό τρόπο προσεγγίζουμε στην εργασία αυτή.

Αρχή της αφήγησης. Τα ανθρώπινα όντα είναι από τη φύση τους αφηγηματικά όντα. Νοηματοδοτούμε τον κόσμο και αυτά που συμβαίνουν γύρω μας δημιουργώντας ιστορίες, δίνοντας έτσι κάποιες εξηγήσεις και ερμηνείες στα συμβάντα τόσο για τον εαυτό μας όσο και για τους άλλους. Οι αφηγηματικές δομές και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε, όταν υφαίνουμε και λέμε τις ιστορίες αυτές, δεν λειτουργούν στο κενό ούτε συνιστούν αφαιρετικές κατασκευές, αλλά σχετίζονται με τα βιώματα και τις αντιλήψεις μας και ως εκ τούτου παρέχουν πληροφορίες τόσο για τον εαυτό μας όσο και για τον κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο που ζούμε (περισσότερες πληροφορίες για το ζήτημα της αφήγησης βλ.

Πουρκός, 2011β, 2016γ, Κεφάλαιο 6). Η αφήγηση αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* που εφαρμόζουμε στα ζητήματα που δουλεύουμε και κυρίως αυτά της κοινωνικο-ηθικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης (βλ. Πουρκός, 2009δ, 2009ε).

Αρχή του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι ένα από τα καλύτερα μέσα για τη δημιουργική έκφραση, την αυθόρμητη επικοινωνία, τη μάθηση, την κοινωνική ανάπτυξη, την ψυχαγωγία, την ικανοποίηση απωθημένων αναγκών, την εκτόνωση των ορμών, τη βίωση θετικών συναισθημάτων, τη διαμόρφωση του εαυτού, τη διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης, των συναισθημάτων και της δράσης, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους άλλους και το περιβάλλον κ.ά., γεγονός που διαπιστώθηκε από τους μεγάλους θεωρητικούς του παιχνιδιού, όπως είναι οι Groos (1901), Lowenfeld (1935), Bateson (1955), Huizinga (1989), Piaget (1951), Vygotsky (1967, 1997), Winnicot (1971, 2009), Erickson (1975), Caillois (2001) κ.ά., αλλά και πιο σύγχρονους ερευνητές (Broadhead, 2004· Γιάνναρης, 1995· Frost, Wortham & Reifel, 2005· Κουρετζής, 1991, 2008· Μούναρι, 1999· Wood, 2008· Wood & Attfield, 2005· Youell, 2008). Δεν είναι τυχαίο που όλα τα παιδιά του κόσμου αφιερώνουν πολύ χρόνο στο παιχνίδι, απολαμβάνοντας στιγμές διασκέδασης, επικοινωνίας, δημιουργικότητας, χαράς, εκτόνωσης, απελευθέρωσης, ατοεπιβεβαίωσης, πειραματισμού, κ.ά. Το παιχνίδι, σύμφωνα με το Vygotsky (1967), είναι μια επαναστατική, νοηματοδοτημένη δραστηριότητα που λειτουργεί στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού, υποστηρίζοντας τις διαδικασίες επικοινωνίας και γνωστικής και κοινωνικο-ηθικής του μάθησης, συμβάλλοντας συγχρόνως στις διαδικασίες μεταμόρφωσης του εαυτού. Με άλλα λόγια, το παιχνίδι προηγείται και καθοδηγεί τη ανάπτυξη, παρέχοντας ένα βιωματικό υποστηρικτικό ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο κινήτρων, συμβολικής δράσης, δημιουργικής χρήσης των κανόνων, συγκέντρωσης, εμπλοκής, ελέγχου, οργάνωσης των συναισθημάτων και της σκέψης, οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού του εαυτού, αυτορύθμισης των διαθέσεων, κοινωνικής συμμετοχής και δέσμευσης, κοινωνικών στάσεων, ρόλων και δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες για την συναισθηματική, κοινωνικο-ηθική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (βλ. Πουρκός, 2009α, 2009β).

Αρχή της πολυτροπικής-καλλιτεχνικής έκφρασης. Η μάθηση μέσω των παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων από παλιά θεωρείται ότι υποστηρίζει και προωθεί την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο ψυχολόγος Howard Gardner, στη θεωρία του για το νου (2010), πρότεινε ότι οι άνθρωποι ως ανεπανάληπτα όντα έχουν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Οι τρόποι αυτοί γνώσης επηρεάζονται από την αντιληπτική τροπικότητα: ένα πρόσωπο μπορεί να μαθαίνει και να αναπτύσσεται καλύτερα μέσω της ακοής ή ακουστικής εμπειρίας, ενώ ένα άλλο μπορεί να αναπτύσσεται καλύτερα μέσω της κιναισθητικής εμπειρίας ή μέσω της οπτικής οδού ή να χρειάζεται κάποιο άλλο συνδυασμό πολυτροπικής μάθησης. Η εμπλοκή του μαθητή με τις ποικίλες μορφές πολυτροπικής μάθησης μέσω των διαφόρων μορφών τέχνης διευρύνει τις δυνατότητες της βιωματικής του έκφρασης

και επικοινωνίας, γεγονός που αβίαστα συμβάλλει στον μετασχηματισμό του εαυτού του και στις διαδικασίες της προσωπικής του ανάπτυξης (για το ζήτημα της πολυτροπικότητας βλ. Πουρκός, 2009γ, 2015α, 2015β, 2016γ, Κεφάλαιο 27· βλ. επίσης Πουρκός & Κατσαρού, 2011· Rubin, 1997).

Αρχή της πολυτροπικής-μεταφορικής διαδικασίας. Κατά τα τελευταία χρόνια, τόσο η διαδικασία οικειοποίησης καινούργιων εννοιών και απόκτησης γνώσεων όσο και η διαδικασία μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς, όλο και λιγότερο, θεωρούνται ως μια γραμμική διαδικασία. Όλο και περισσότερο οι διάφοροι ερευνητές δίνουν έμφαση στις μη γραμμικές, πολυτροπικές, ενσώματες, δημιουργικές και αυτοσχεδιαστικές διαδικασίες. Ένας από τους πολλούς τομείς όπου αυτό φαίνεται ξεκάθαρα είναι ο τομέας της εικονικής σκέψης και ιδιαίτερα της μεταφορικής και χειρονομιακής σκέψης (βλέπε π.χ. Gibbs, 1994· Lakoff, 1987, 1993· Lakoff & Johnson, 1980, 2005· McNeill, 1992, 1985a, 1985b· McNeill & Levy, 1982· McNeill, Levy & Pedelty, 1990· Πουρκός, 2015στ). Σύμφωνα με τη γνωσιακή θεωρία της μεταφοράς, η μεταφορά δεν είναι ένα γλωσσικό διακοσμητικό στοιχείο, αλλά συνιστά έναν από τους σημαντικότερους πρωτογενείς τρόπους γνώσης, μια φυσική, ενσώματη στη βάσης της γνωστική διαδικασία που επιτρέπει στον ανθρώπινο νου να προσεγγίζει και να κατανοεί τον κόσμο (Johnson, 1981, 1987· Lakoff, 1987, 1993). Η μεταφορική σκέψη συνίσταται από ένα σύνθετο σύνολο εννοιολογικών μεταφορών που όχι μόνο οργανώνουν το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης μας για τον κόσμο που αντικατοπτρίζεται στη γλώσσα μας, αλλά ρυθμίζουν και κατευθύνουν τις δραστηριότητές μας στα διάφορα πλαίσια της καθημερινής μας ζωής. Μ' άλλα λόγια, οι μεταφορικές διαδικασίες επιτρέπουν στις αντιληπτικές εμπειρίες να λειτουργούν ως μια βάση για την εννοιολογική ανάπτυξη και το βιωματικό μετασχηματισμό ενός ατόμου.

Το γεγονός ότι οι αντιληπτικές εμπειρίες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην γνωστική οργάνωση του ατόμου και ότι υπάρχει η δυνατότητα μετασχηματισμού του βιωματικού του κόσμου μέσω της χρήσης της άμεσης εμπειρίας και των μεταφορών (έμμεσης εμπειρίας) τείνει σχεδόν να αγνοείται στην τυπική εκπαίδευση, γεγονός που οφείλεται κυρίως στην κυριαρχία του νοησιαρχικού, μηχανιστικού και μονολογικού «παραδείγματος» του γνωστικισμού. Κατά τα τελευταία 20 χρόνια, βασισμένοι, μεταξύ άλλων, στα επιστημονικά ευρήματα σχετικά με το γνωστικό ρόλο και δύναμη της μεταφοράς, αναπτύξαμε διάφορες βιωματικές, ευρετικές και αφηγηματικές-διαλογικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις ή μεθόδους όσον αφορά την προσέγγιση της ετερότητας των φοιτητών και εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του προσωπικού δημιουργικού τους δυναμικού. Το σύνολο των μεθόδων αυτών αποτελεί, όπως αναφερθήκαμε και πιο πάνω, την εναλλακτική μας πρόταση στις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης που ονομάζουμε *Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική* (Πουρκός, 2009δ, 2009ε, 2015β, 2015γ, 2015ε· Πουρκός & Δασκαλάκη, 2000α, 2000β, 2001), και η οποία βασίζεται στις παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης (βλ. επίσης Πουρκός, 1997α, 1997β, 2008α,

2015ε, 2015ζ). Από την πρακτική μας διαπιστώνουμε ότι η χρήση της μεταφοράς και της εικονικής γλώσσας γενικότερα στη διαδικασία μετασχηματισμού της βιωματικής πραγματικότητας των φοιτητών και εκπαιδευτικών έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και αποτελεσματικότητας, όταν: (1) είναι καινούργια ή δεν χρησιμοποιείται τόσο συχνά, παρέχοντας έτσι, σε ικανοποιητικό βαθμό, το στοιχείο της έκπληξης και του ενδιαφέροντος από την πλευρά των υποκειμένων, (2) είναι καλά μελετημένη και υπολογισμένη όσον αφορά τον βαθμό της βιωματικής αμεσότητας που αυτή παρέχει και που ταιριάζει με το επίπεδο ανοχής των υποκειμένων, (3) είναι διατυπωμένη σύντομα, και μ' ένα πυκνό, συμπυκνωμένο τρόπο αγγίζει τόσο το συναίσθημα και τη βαθύτερη ανάγκη ή επιθυμία των υποκειμένων όσο και τις άμυνες που έχουν αυτά επιστρατεύσει, και (4) έχει τη δύναμη να λειτουργεί συγχρονικά, δημιουργώντας γόνιμες και εποικοδομητικές γέφυρες μεταξύ του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος των υποκειμένων. Οι Petrie και Oshlag (1993) υποστηρίζουν ότι η μεταφορά μπορεί, επίσης, να είναι χρήσιμη, όταν τα υποκείμενα χρειάζεται ν' απεμπλακούν ή ν' αποστασιοποιηθούν από κάτι. Η μεταφορά, δηλαδή, με τη δύναμη της ποιητικότητας και αφαιρετικότητάς της, μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για συνδέσεις και αναπλαισιώσεις που δύσκολα θα δημιουργούνταν με άλλους τρόπους. Ο Garner (2005) και ο Littlemore (2004) υποστηρίζουν, επίσης, ότι με την κατάλληλη χρήση των μεταφορών και των αναλογιών τα υποκείμενα μπορούν ν' αυξήσουν την προσοχή τους, να βελτιώσουν την κριτική τους σκέψη και να ενισχύσουν την εννοιολογική τους μάθηση. Ο μηχανισμός αυτός της μεταφοράς αποτελεί στην ουσία τη βάση της φαντασίας και κάθε καθημερινής και καλλιτεχνικής δημιουργικότητας. Ο μηχανισμός αυτός, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μεταβιβάζει πτυχές μιας «πραγματικότητας» σε κατηγορίες μιας άλλης. Στη διαδικασία αυτής της μεταβίβασης δημιουργούνται καινούργιες ιδέες, νέες αντιλήψεις για τα πράγματα, αναπτύσσονται καινούργια βιώματα και κατανόηση, αναδύονται νέες μορφές νοηματικών κόσμων. Βιώνοντας μια κατάσταση με κατηγορίες μιας άλλης μέσω της μεταφορικής διαδικασίας, καθίσταται δυνατή η διεύρυνση της συνείδησης και της αντίληψή μας, η εμπειρία μας μετασχηματίζεται σε κάτι άλλο (σε ένα ανέκδοτο, ένα μύθο, ένα ποίημα, μια μάσκα, μια μουσική σύνθεση, ένα όνειρο, μια ζωγραφιά κτλ.). Ο μηχανισμός της μεταφοράς είναι στην ουσία σκέψη, φαντασία συγκίνηση και πράξη (δράση) συγχρόνως. Ανάλογα με τη φύση των δομικών στοιχείων μέσω των οποίων εκφράζεται μια μεταφορά διακρίνονται διάφορα είδη ή τύποι μεταφορών: ποιητικές, μουσικές, ζωγραφικές, κινητικές, φωνητικές, αφηγηματικές, λογικές κτλ. Η μεταφορά είναι πάντα μια μορφή κατανόησης που βασίζεται στη βιωματική εμπειρία ή έκφραση κάποιων πτυχών ενός συστήματος με τους όρους ή τις κατηγορίες ενός άλλου. Η μεταφορική γλώσσα στον προφορικό ή γραπτό λόγο είναι μονάχα μια ειδική περίπτωση της γενικότερης νοητικής διαδικασίας που ονομάζεται μεταφορά. Να γιατί, μεταξύ άλλων, βασικό εργαλείο της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* είναι και η τέχνη και οι βασισμένες στην τέχνη μέθοδοι έρευνας (βλ. Γερούκη & Καμαράτου, 2015· Γραίκος, 2015· Καζούλη-Πλαϊτάκη & Πουρκός,

2015α, 2015β· Πουρκός, 2009α, 2009β, 2015α, 2015β· Πουρκός & Σγουρομάλλη, 2015· Τζιώρτζη & Πουρκός, 2015· Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser, 2015).

Το σημαντικότερο στοιχείο που μπορεί να επισημάνει κανείς σχετικά με τις μεταφορικές εικόνες είναι ότι είναι συγχρόνως και συγκεκριμένες και αφαιρετικές. Αυτό ακριβώς είναι που χρειάζεται η πράξη για να είναι δημιουργική και «αποτελεσματική». Εμψυχώνω σημαίνει εδώ δίνω ζωή στις λέξεις/έννοιες και στα πράγματα και τις καταστάσεις, ακολουθώ διαδικασίες που συνδέουν δύο ή περισσότερους τομείς εμπειρίας με καινούργιες κατηγορίες, σημαίνει δραστηριοποιώ τη δημιουργική φαντασία, σημαίνει επίσης ενεργοποιώ και φωτίζω παλαιά νοήματα ή δημιουργώ καινούργια. Η διαδικασία αυτή της εμψύχωσης δεν μπορεί να γίνει με κανέναν τρόπο χωρίς τη χρήση της εικονιστικής και της μεταφορικής σκέψης και δράσης, που εκφράζεται και καταγράφεται τόσο στο λόγο όσο και στη σωματική κίνηση σε συγκεκριμένα πάντα οικολογικά πλαίσια ή καταστάσεις.

Αρχή της ενσώματης καρναβαλικής διαλογικότητας. Η αρχή αυτή βασίζεται στη διαλογική και καρναβαλική αρχή και πολιτική του σώματος στην προσέγγιση του Bakhtin. Συνδέεται με τις διαλογικές κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων όπου συμμετέχει, όπως αναφέρει ο Bakhtin, όλη η ζωή τους και επομένως και το σώμα τους. Όπως ο ίδιος γράφει χαρακτηριστικά: «Η ζωή από την ίδια τη φύση της είναι διαλογική. Να ζεις σημαίνει να συμμετέχεις στο διάλογο: να κάνεις ερωτήσεις, να λαμβάνεις υπόψιν, να απαντάς, να συμφωνείς, κτλ. Σε αυτόν το διάλογο ένα πρόσωπο συμμετέχει πλήρως και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του: με τα μάτια, τα χείλια του, τα χέρια, την ψυχή, το πνεύμα του, με ολόκληρο το σώμα και τις πράξεις του. Επενδύει ολόκληρο τον εαυτό του στο λόγο, και αυτός ο λόγος εισέρχεται στο διαλογικό υλικό της ανθρώπινης ζωής, στο παγκόσμιο συμπόσιο» (Bakhtin, 2007: 36). Μια τέτοια εμπειρία ακριβώς είναι και οι συναντήσεις μας στο πλαίσιο της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής*. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερο ψυχοπαιδαγωγικό χρονότοπο όπου, παρόμοια όπως είναι για τον Bakhtin ο καρναβαλικός χρονότοπος, προσφέρονται οι δυνατότητες βίωσης της «ελευθερίας, ειλικρίνειας και οικειότητας», φιλοξενώντας βιωματικές καταστάσεις που υπερβαίνουν τον επίσημο χαρακτήρα της καθημερινής ζωής. Όπως στον καρναβαλικό χρόνο-τόπο έτσι και στο χρόνο-τόπο των βιωματικών συναντήσεων όλες οι ιεραρχίες της επίσημης, μονολιθικά σοβαρής ζωής αποδομούνται (έστω συμβολικά και για λίγο) και υφίστανται μια αντιστροφή. Αναπτύσσεται μια ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων ανεξάρτητα από την ιδιότητα που έχουν στη δημόσια ιεραρχημένη και πολλές φορές γεμάτη έλεγχο, δογματισμό και φόβο κοινωνική ζωή. Στον χρόνο-τόπο των βιωματικών συναντήσεων υπάρχει ελεύθερη σωματική έκφραση, γέλιο και χωρίς άγχος διάχυση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τον Bakhtin, η δυαδικότητα του επίσημου/καρναβαλικού είναι εγγενώς ενσώματη και συνιστά αυτό που ο ίδιος ονομάζει «υλική σωματική αρχή». Τοποθετεί την επίσημη ζωή στο πάνω επίπεδο και την ελεύθερη σωματική έκφραση, το γέλιο και το καρναβάλι στο κάτω επίπεδο. Στο πάνω επίπεδο είναι το

κεφάλι και στο κάτω τα έντερα, η μήτρα, ο πρωκτός και τα γεννητικά όργανα. Στην περίοδο που γιορτάζουμε το καρναβάλι τονίζονται ακριβώς αυτά τα στοιχεία του κάτω επιπέδου του σώματος με στόχο την υποβάθμιση και γελιοποίηση κάθε τι που είναι ελιτίστικο, δογματικό, άκαμπτο, εξουσιαστικό, καταπιεστικό, σοβαροφανές, υποκριτικό, ψεύτικο, κτλ. Η αρχή του υλικού σώματος εκφράζεται με τη μορφή συγκεκριμένων «εικόνων του σώματος, με το φαγητό, το ποτό, την αφόδευση και τη σεξουαλική του ζωή» (Bakhtin, 1984b: 18). Στην κουλτούρα του λαϊκού γέλιου, το σώμα και οι τρόποι με τους οποίους αυτό εμφανίζεται και συμπεριφέρεται έχουν μια υπερβολή που ο ίδιος το αποκαλεί με τον όρο «γκροτέσκος ρεαλισμός». Ο γκροτέσκος αυτός ρεαλισμός, πλαισιοθετημένος στην μεσαιωνική κοινωνία που μελετούσε τότε ο Bakhtin, όπου η επίσημη δομή και λειτουργία της όλο και περισσότερο σφετεριζόταν και καταπίεζε την καθημερινή ζωή των ανθρώπων, είναι συγχρόνως μια αισθητική στρατηγική της υπέρβασης και της αντιστροφής. Όπως γράφει ο Bakhtin: «Το σωματικό στοιχείο είναι βαθιά θετικό. Δεν παρουσιάζεται σε μια ιδιωτική, εγωιστική μορφή, που αποκόπτεται από τις άλλες σφαίρες της ζωής, αλλά ως κάτι το παγκόσμιο, εκπροσωπώντας όλους τους ανθρώπους. Ως τέτοιο, είναι αντίθετο στην αποκοπή από τις υλικές και σωματικές ρίζες του κόσμου· δεν έχει την πρόθεση να παραιτηθεί από το γήινο, ή να ανεξαρτητοποιηθεί από τη γη και το σώμα» (1984b: 19). Το γκροτέσκο σώμα που αναδύεται «είναι ένα σώμα σε διαδικασία του γίγνεσθαι» (Bakhtin, 1984b: 317). Είναι ατελές, αλλά «συνεχώς υπό κατασκευή, υπό δημιουργία, χτίζοντας και δημιουργώντας άλλα σώματα» (Bakhtin, 1984b: 317). Είναι πλήρως μέσα στον κόσμο σε διαδικασία συνεχούς κατανάλωσης όσο και σε διαδικασία που το ίδιο καταναλώνεται. Οι πτυχές αυτές του γκροτέσκο σώματος και της λογικής του κάτω επιπέδου του σώματος διαμορφώνουν μορφές αντίστασης στο δογματισμό, στη μη ανοχή και το άκαμπτο, στο φανατισμό και τη γραφειοκρατική σχολαστικότητα, στο φόβο και στον εκφοβισμό, στο διδακτισμό, στην κοροϊδία και τις ψευδείς υποσχέσεις, στις μονοδιάστατες απλουστεύσεις, στον αφελή συναισθηματισμό, κ.ά. (Bakhtin, 1984b: 123). Σε ψυχοπαιδαγωγικά πλαίσια, όπως αυτά της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής,* τέτοιες κατάλληλες και εύστοχα επινοημένες καρναβαλικές δραστηριότητες αποδόμησης του εξουσιαστικού επίσημου λόγου του αφαιρετικού αντικειμενισμού και ορθολογισμού που ο καθένας μας κουβαλάει απελευθερώνουν το δημιουργικό δυναμικό των ανθρώπων μετασχηματίζοντας τη ζωή τους. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχει μια κίνηση από το υψηλό και ουράνια σοβαροφανές προς το γήινο υλικό σώμα. Χαρακτηριστική περίπτωση που με αυθόρμητο τρόπο χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή σε συγκεκριμένες καταστάσεις απογοήτευσης και θυμού είναι η περίπτωση όπου κάνουμε και τη χαρακτηριστική κίνηση με τα χέρια μας ξεκινώντας από πάνω ψηλά και κατεβάζοντάς χαμηλά προς τα γεννητικά μας όργανα, λέγοντας «στα τέτοια μου». Για παρόμοιου τύπου χειρονομίες και εκφράσεις ο Bakhtin γράφει: «Αυτή η χειρονομία και οι λέξεις που τη συνοδεύουν είναι βασισμένη σε ένα κυριολεκτικό εξευτελισμό με όρους τοπογραφίας του σώματος, δηλαδή, μια αναφορά στο κάτω επίπεδο του σώματος, στη ζώνη των γεννητικών οργάνων. Αυτό σηματοδοτεί την αποδόμηση, έναν τάφο

για κάποιον που έχει απαξιωθεί. Αλλά τέτοιες απαξιωτικές χειρονομίες και εκφράσεις είναι αμφίσημες, δεδομένου ότι το κάτω επίπεδο δεν είναι μόνο ένας σωματικός τάφος, αλλά και μια περιοχή των γεννητικών οργάνων, μια γονιμοποιός και γενεσιουργός περιοχή. Κατά συνέπεια, οι εικόνες των ούρων και των περιττωμάτων σχετίζονται με τον ουσιαστικό σύνδεσμο της γέννησης, της γονιμότητας, της ανανέωσης, της καλής διαβίωσης» (1984b: 148). Το βίωμα μιας απογοητευτικής, στατικής, άκαμπτης και αδιέξοδης κατάστασης προσγειώνεται προς πιο εύφορα μέρη και βάθη όπου μπορεί να ανανεωθεί και να επανασυσταθεί. Τέτοιου είδους βιωματικές αποδομήσεις είναι πλούσιες σε δυνατότητες. Αποδομούν και ανατρέπουν την ιεραρχία (έστω συμβολικά), όπως όταν κάνουμε κολωτούμπα (κυβίστηση) με το σώμα, φέρνοντας τα πάντα κάτω σε ένα οριζόντιο και καθολικό επίπεδο (Baktin, 1984b: 353-354). Σε τέτοιες καρναβαλικές καταστάσεις συμβαίνει κάτι περισσότερο από εκτόνωση και κάθαρση. Παράγονται και επιτελούνται αυθεντικές αλήθειες ενάντια στις εξουσιαστικές ιεραρχίες, εκμεταλλεύσεις, υποκρισίες και ψέματα της επίσημης καθημερινής ζωής, οδηγώντας σε μετασχηματισμούς της συνείδησης και σε ένα ανανεωμένο εαυτό. Οι καρναβαλικές μορφές υπόσχονται επίσης μια πιο ελεύθερη σωματική εμπλοκή και επαφή με τους άλλους. Τα βιώματα τυγχάνουν επεξεργασίας ως ποικίλα πολυτροπικά επικοινωνιακά συμβάντα, επιτρέποντας στα υποκείμενα να εξωτερικεύσουν βασικές διαστάσεις της ζωής τους που τους απασχολούν και έτσι να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με τους άλλους στην ομάδα. Με την πάροδο του χρόνου κανείς δεν μπορεί να εισέλθει στο χώρο των βιωματικών δραστηριοτήτων ως σιωπηλός και μυστικοπαθής ηδονοβλεψίας, ούτε μπορεί κάποιος να συμμετάσχει ακολουθώντας απλά αυτό που κάνουν οι άλλοι. Ο νους των υποκειμένων δεν μπορεί σε τέτοιες καρναβαλικές, σωματικές καταστάσεις να είναι αλλού, καθότι όσο μπαίνει πιο βαθιά στη διαδικασία δεν μπορεί να έχει νοησιαρχική εμπλοκή με τα αυθεντικά βιώματα που τον αφορούν. Οι καταστάσεις αυτές συμβαίνουν με ένα απρόοπτο τρόπο και όπως πολύ εύστοχα υποστήριζε ο Bakhtin «Το καρναβάλι δεν προβλέπεται και, για να κυριολεκτήσουμε, δεν επιτελείται καν» (1984a: 122). Οι μορφές αυτές επικοινωνίας και επαφής με τους άλλους συνδέονται με αυτό που ο Maurice Merleau-Ponty (1964) ονομάζει σωματικά σχήματα (postural schemes) και ο Pierre Bourdieu (1982: 82-85) σωματική έξη. Οι καρναβαλικές μορφές σωματικότητας επιτρέπουν έναν εκ νέου προσανατολισμό του σώματος και μια αντίστοιχη ενσώματη γνώση του κόσμου και των άλλων, μια γνώση που ανανεώνει, ανοίγει νέους και πιο ουσιαστικούς υπαρξιακούς και κοινωνικο-ηθικούς ορίζοντες, μετασχηματίζοντας τη συνειδησιακή δράση του ανθρώπου, η οποία κάλλιστα θα μπορούσε να αντικρούσει εκείνους της υποκριτικής, ψεύτικης επίσημης ζωής.

Αρχή της ροής και της θετικής ενέργειας. Όπως διαπιστώνεται από τις έρευνες, όταν στη ζωή μας επικρατούν για μακρύ χρονικό διάστημα μόνο τα αρνητικά συναισθήματα και το άγχος, αυτά οδηγούν στη δημιουργία μιας ποικιλίας προβλημάτων, όπως είναι σωματικές ασθένειες, αϋπνία, διαταραχές διατροφής, κατάθλιψη, φοβίες, κρίσεις πανικού, σεξουαλικές δυσλειτουργίες, επιθετικότητα, βία, αυτοκτονίες, κτλ. (βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 23). Για αυτό, κατά τα

τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί μια ποικιλία ψυχολογικών προσεγγίσεων, όπως είναι αυτή της θετικής ψυχολογίας (Gable & Haidt, 2005· Peterson, 2006· Seligman & Csikszenmihalyi, 2000· Snyder & Lopez, 2005· Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011), των θετικών συναισθημάτων (Argyle, 2001· Tugade, Shiota & Kirby, 2014), της ψυχολογίας της ροής (Csikszentmihalyi, 1996, 1998, 2009), που έχουν ως βασικό τους στόχο να μελετήσουν τις θετικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, που στο πνεύμα της δικής μας προσέγγισης ονομάζουμε *αρχή της ροής και της θετικής ενέργειας*. Η αρχή αυτή συνδέεται με το θετικό κλίμα (ατμόσφαιρα) που μπορεί κανείς να δημιουργεί στην ομάδα, με το κλίμα χαλάρωσης, ηρεμίας, γαλήνης, παιχνιδιού, ελευθερίας, χαράς, ευδιαθεσίας, ικανοποίησης, ενδιαφέροντος, αγάπης, αισιοδοξίας, χιούμορ, γέλιου, ισορροπίας, ελπίδας για κάτι καλύτερο. Τέτοιες καταστάσεις ροής και θετικής ενέργειας συμβάλλουν χωρίς αμφιβολία στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων μας να βρίσκουμε νέες πηγές ευχαρίστησης για τα ενσώματα αντιληπτικά μας συστήματα (όραση, ακοή, γεύση, όσφρηση, αφή, κιναίσθηση), στην επιδίωξη να ασχολούμαστε με τα πράγματα που αγαπάμε και μας προσφέρουν ευχαρίστηση, που μας δίνουν νόημα στη ζωή μας, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά μας, στην αντιμετώπιση και διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων (θυμός, οργή, ζήλεια, φόβος, ντροπή, αισθήματα ενοχής, λύπη, θλίψη, κτλ.), στο χτίσιμο εσωτερικών πόρων για ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα, στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας (αυτοεκτίμησης), ευεξίας και θετικής γενικότερα στάσης στη ζωή, καλλιεργώντας την ικανότητά μας να χαιρόμαστε τα δώρα που μας προσφέρει (μια στάση που βοηθάει συγχρόνως στη διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης και της δράσης).

Οι πιο πάνω αρχές, αν και είναι απλές και κατανοητές, είναι παρόλα αυτά δύσκολες στην πραγματοποίησή τους, λόγω κυρίως του γεγονότος ότι θα πρέπει να εργάζεται κανείς προς την αντίθετη εντελώς κατεύθυνση από ότι η τυπική εκπαίδευση και αυτό δεν μπορεί σίγουρα να πραγματοποιηθεί χωρίς προβλήματα και εντάσεις. Από την άλλη, χρειάζεται επίσης συνεχώς να εργάζεται κανείς με τον εαυτό και την αυτογνωσία του για να γνωρίζει και να αισθάνεται πώς να προσγειώνει καταστάσεις, να προσεγγίζει κατάλληλα τις συγκρούσεις και εντάσεις που δημιουργούνται και πώς επίσης να σηκώνεται και να προχωρά ρέοντας ανάμεσα στο χάος και την αυταρχικά προσανατολισμένη τάξη.

2. Οι πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, το παιχνίδι, την αφήγηση και την τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ως βασικά εργαλεία της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

Οι δημιουργικές αυτές πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, την τέχνη και το παιχνίδι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και πρακτικές διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην

προσέγγιση της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής*[15] γιατί:

> Έχουν τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν διαστάσεις της πραγματικότητας και της ανθρώπινης εμπειρίας που δύσκολα θα μπορούσαν να περιγραφούν με λέξεις και με τη γλώσσα των αριθμών ή μαθηματικών. Με τις πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, την τέχνη και το παιχνίδι ποιοτικές μεθόδους έρευνας μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σε δύσκολα προσιτές μέσω του λόγου πτυχές της πραγματικότητας που διαφορετικά θα αγνοούνταν ή θα έμεναν στην αφάνεια. Μια εικόνα, για παράδειγμα, όπως λέγεται συχνά, αξίζει περισσότερο και από χίλιες λέξεις.
>
> Προσφέρουν πρόσβαση στα πολλαπλά νοήματα των καταστάσεων, στις ποιοτικές, λεπτές τους αποχρώσεις που είναι ουσιώδεις για την ανθρώπινη ύπαρξη. Μαθαίνοντας πώς να ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα που βιωματικά προκύπτουν από τη χρήση των πολυτροπικών και βασισμένων στο σώμα, την τέχνη και το παιχνίδι ποιοτικών μεθόδων έρευνας (ιχνογραφήματα, κατασκευές, μουσικο-κινητικές αφηγήσεις, κ.ά.), διευρύνεται συγχρόνως η συνείδηση που έχουμε για αυτές τις βιωματικές καταστάσεις, καλλιεργούνται προδιαθέσεις και συνήθειες του νου που αποκαλύπτουν έναν κόσμο που μπορεί να μην τον είχαμε προσέξει και ο οποίος όμως είναι εκεί να τον δούμε, αν μόνο γνωρίζουμε πώς να κοιτάζουμε και γενικότερα ευαισθητοποιούμαστε για την ύπαρξη πολλαπλών νοημάτων, ερμηνειών και προοπτικών.
>
> Συνδέονται και συμβάλλουν στη διεύρυνση της γνώσης μας μέσω της ενσυναίσθησης.
>
> Μπορούν να προωθήσουν το διάλογο, να τροφοδοτήσουν τη φαντασία μας με νέα στοιχεία, να ενθαρρύνουν να δούμε τα πράγματα από άλλες προοπτικές συμβάλλοντας στην αποδόμηση των παλιών συνηθειών του νου και να μεταφέρουν μηνύματα με ένα πιο ολιστικό και αισθητικά ωραίο τρόπο, ενσωματώνοντας πολλαπλά επίπεδα νοήματος που εκ των πραγμάτων οδηγούν σε ένα δημιουργικό προβληματισμό και στοχασμό και επίσης στην παραγωγή εναλλακτικών αφηγήσεων.
>
> Λόγω της σχέσης τους με τις συναισθηματικές διαστάσεις της ύπαρξης και του τρόπου που συνδέονται με τις ικανότητές μας να βιώνουμε τις θυμικές πλευρές της κοινωνικής μας ζωής, βοηθούν να συνδεθούμε με τα προσωπικά, υποκειμενικά συναισθήματα ανακαλύπτοντας το εσωτερικό μας τοπίο. Η αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας με τη μορφή παραμυθιού ή ένα θεατρικό μονόπρακτο ή μια φωτοϊστορία ή ένα κινηματογραφικό έργο, για παράδειγμα, που αφορούν ένα προσωπικό κοινωνικο-ηθικό ή υπαρξιακό δίλημμα (π.χ. το βίωμα μιας φοιτήτριας που έμεινε έγκυος χωρίς η ίδια να το επιθυμεί, που την απάτησε ο σύντροφός της,

[15] Για περισσότερες πληροφορίες για το ζήτημα αυτό βλ. Πουρκός, 2015β

που οι γονείς έμειναν άνεργοι και δεν έχουν άλλα λεφτά να την υποστηρίξουν στη συνέχιση των σπουδών της, που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, που οι γονείς της χωρίζουν ή πάσχουν από κάποια σοβαρή ασθένεια, που είναι ομοφιλόφιλη και δυσκολεύεται να το πει στους γονείς της, κτλ.), μπορούν να συλλάβουν, να μεταφέρουν και να μετασχηματίσουν στοιχεία του βιώματος, που ο συνήθης προφορικός και γραπτός στεγνός επιστημονικός λόγος δεν μπορεί να αγγίξει. Τα πολυτροπικά και βασισμένα στο σώμα, την τέχνη και το παιχνίδι μέσα και πρακτικές μάς συνδέουν με τα βιώματα των άλλων σε ένα βαθύτερο, πιο συγκινησιακό επίπεδο, έχοντας ως αποτέλεσμα τη βαθύτερη κατανόηση, την συμπόνια, την ενσυναίσθηση και την συμπάθεια.

Είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε ερευνητικά προγράμματα που στοχεύουν στην περιγραφή, στη διερεύνηση και στην ανακάλυψη, εστιάζοντας κυρίως την προσοχή στη μελέτη των διαδικασιών της κοινωνικής ζωής. Οι πολυτροπικές και βασισμένες στο σώμα, την τέχνη και το παιχνίδι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι συχνά χρήσιμες στις μελέτες που αφορούν τις εμπειρίες που συνδέονται με τη διαφορετικότητα, την ποικιλία, την προκατάληψη και γενικότερα με τα ζητήματα της ταυτότητας. Για το θέμα αυτό έχουν γίνει κατά τα τελευταία χρόνια αρκετές βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές έρευνες αναφορικά με ανθρώπους από διαφορετικές φυλές, τάξεις, θρησκείες, σεξουαλικές προτιμήσεις (ομοφυλόφιλοι, λεσβίες, ερμαφρόδιτοι) κ.ά. Ένας από τους βασικούς στόχους των ερευνών αυτών είναι η παρουσίαση των δεδομένων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχθούν οι καταπιεσμένες από την κυρίαρχη κουλτούρα φωνές που υπάρχουν στις καθυποταγμένες, υποδουλωμένες, περιθωριοποιημένες ή αποσιωποιημένες προοπτικές εξ αιτίας της φυλής, της εθνότητας ή εθνικότητας, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της θρησκείας, κ.ά., να προκληθεί ο απαραίτητος διάλογος και στοχασμός, να αμφισβητηθούν και να αποδομηθούν τα σχετικά στερεότυπα με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κριτικής συνείδησης. Στην προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη αυτή έρευνα επιδιώκεται η αποκάλυψη των σχέσεων εξουσίας (που συχνά είναι αόρατες στις προνομιούχες ομάδες), η προβληματοποίηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και η δημιουργία υποστηρικτικών συνασπισμών ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες.

III. Βασικές ενδεικτικές διαδικασίες και εργαλεία εφαρμογής της *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής* σε ζητήματα κοινωνικο-ηθικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικά διαδικασίες και εργαλεία που χρησιμοποιούμε εδώ και πάνω από 20 χρόνια στο πλαίσιο της *Εργαστηριακής Μονάδας Οικολογικής Ψυχολογίας και Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής,* εστιάζοντας την προσοχή μας σε ένα μικρό μόνο μέρος των

υλοποιούμενων δραστηριοτήτων, που αφορούν την κοινωνικο-ηθική και συναισθηματική εκπαίδευση, μάθηση και ανάπτυξη των νέων και κυρίως των φοιτητών του Τμήματος Ψυχολογίας (παλαιότερα, στα έτη 1990-2000) και Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (στα έτη 2000 μέχρι σήμερα), μελλοντικών υποψηφίων του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Μερικά από τα εργαλεία της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης που εφαρμόζουμε είναι η γενεολογική ανάλυση του εαυτού (γενεόγραμμα), η ανάλυση του εαυτού από την πλευρά των κοινωνικο-ηθικών προσανατολισμών, η ανάλυση του εαυτού από την πλευρά του σώματος, η ανάλυση του εαυτού από την πλευρά των συναισθηματικών σχέσεων, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών (παραμυθιών), η επεξεργασία ενός βασικού ηθικού-υπαρξιακού διλήμματος με τη μορφή ημιδομημένων και βιογραφικών-αφηγηματικών συνεντεύξεων, η επεξεργασία ενός βασικού ηθικού-υπαρξιακού διλήμματος με τη μορφή πολυτροπικού βασισμένου στο παιχνίδι, την τέχνη και το σώμα σεναρίου και δρωμένου, η δραματοποίηση ενός προσωπικού ηθικού-υπαρξιακού διλήμματος με τη μορφή μονοπράκτου, η επεξεργασία προσωπικών συναισθηματικών ζητημάτων με τη μορφή φωτοϊστοριών, κ.ά.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα συναισθηματικής και κοινωνικο-ηθικής εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης αρχίσαμε να το εφαρμόζουμε και να το αναπτύσσουμε από το 1990 στο Τμήμα Ψυχολογίας στο πνεύμα της αναπτυσσόμενης από τότε *Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής*. Στο πρόγραμμα αυτό έχουν μέχρι σήμερα λάβει μέρος πάνω από 800 άτομα. Το πρόγραμμα αυτό αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα των προσπαθειών μας να εφαρμόσουμε εναλλακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης με πιο στέρεα επιστημολογική/ψυχολογική θεμελίωση και με περισσότερη λειτουργικότητα, όσον αφορά τις εξατομικευμένες ανάγκες των φοιτητών και εκπαιδευτικών.

Στην ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που ακολουθούμε όσον αφορά το ζήτημα της κοινωνικο-ηθικής και συναισθηματικής μάθησης και ανάπτυξης, κάνουμε χρήση σεναρίων με δομή ή πλοκή που αντλείται από τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δυσκολίες και κυρίως από τις πραγματικές σκηνές ή καταστάσεις της καθημερινότητας των ατόμων (για περισσότερες πληροφορίες για το ζήτημα αυτό βλ. Πουρκός, 2016γ, Κεφάλαιο 33). Τα σενάρια αυτά βασίζονται σε πραγματικές εμπειρίες και ηθικά διλήμματα των ατόμων τα οποία τους δίνουμε τη δυνατότητα να τα επεξεργαστούν και να τα δραματοποιήσουν, κάνοντας χρήση διάφορων αναπαραστατικών τεχνικών (σωματικών, κινητικών, μουσικών, εικαστικών, φωνητικών κ.ά.). Στην προσέγγισή μας τονίζουμε το πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι βασισμένες στην τέχνη (χορός, τραγούδι, μουσική, αφήγηση ιστοριών, κτλ.), το παιχνίδι και την αφήγηση μέθοδοι, μέσα ή εργαλεία, η συμμετοχή, ο αμοιβαίος διάλογος, οι διάφοροι τρόποι έκφρασης, οι διάφορες τελετουργίες και μύθοι κτλ. παρωθώντας τα πρόσωπα να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους με διαφορετικούς τρόπους, κατασκευάζοντας (νοηματοδοτώντας) και ανακατασκευάζοντας (ανανοηματοδοτώντας) τα βιώματά τους, τα συναισθηματικά και κοινωνικο-ηθικά ζητήματα που τους απασχολούν.

Στο πλαίσιο της προσέγγισης, χρησιμοποιούμε με ένα παιγνιώδη τρόπο όλα τα δυνατά μέσα έκφρασης και επικοινωνίας, ανάλογα με τις δυνατότητες των προσώπων και τη δυναμική της ομάδας. Ανεξάρτητα από τα ζητήματα που δουλεύουμε κάθε φορά και τα μέσα που χρησιμοποιούμε, ορισμένα στοιχεία της διαδικασίας και των δραστηριοτήτων που θεωρούμε βασικά είναι: (1) Δραστηριότητες προθέρμανσης και χαλάρωσης, προετοιμασίας του σώματος για δράση, (2) Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τον εαυτό, το σώμα, αυξάνοντας έτσι τη σωματική συνειδητότητα, (3) Δραστηριότητες που συνδέονται με τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό, κιναισθητικό), (4) Δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τους άλλους (με βάση την κίνηση, τη φωνή, το σώμα, κτλ.), (5) Δραστηριότητες ενεργοποίησης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της φαντασίας, (6) Δραστηριότητες καταγραφής των βιωματικών δραστηριοτήτων, λαμβάνοντας κυρίως υπόψη την αυτοπαρατήρηση και ετεροπαρατήρηση, (7) Δραστηριότητες συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας βιωματικών δεδομένων σχετικά με το θέμα που δουλεύουμε, (8) Δραστηριότητες πολυτροπικής επεξεργασίας και αναπαράστασης (π.χ., φωτοϊστορίες, κατασκευές, αφήγηση προσωπικών ιστοριών, ψυχοδραματικά μονόπρακτα σχετικά με υπαρξιακά και κοινωνικο-ηθικά διλήμματα, κ.ά.), (9) Δραστηριότητες εμβάθυνσης, κριτικού αναστοχασμού και θεωρητικής-βιβλιογραφικής πλαισίωσης, (10) Δραστηριότητες κλεισίματος.

IV. Πλεονεκτήματα της προσέγγισης

Ποια είναι τα θετικά στοιχεία του να δουλεύει κανείς με τον τρόπο αυτό στο πνεύμα μιας τέτοιας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης; Με βάση τα δεδομένα που έχουμε από τη δουλειά 20 και πλέον χρόνων διαπιστώνουμε ότι τα πλεονεκτήματα είναι πολλά. Μια τέτοια προσέγγιση μας προσφέρει μεταξύ άλλων τις ακόλουθες δυνατότητες:

- Να έχουμε μια ευελιξία στη χρήση του χώρου και του χρόνου με την εφαρμογή μιας μεγάλης ποικιλίας βιωματικών, αφηγηματικών και πολυτροπικών/πολυγραμματικών δραστηριοτήτων, κάνοντας χρήση ποικίλων μέσων έκφρασης ανάλογα με τους κάθε φορά ψυχοπαιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους και ανάγκες μας.
- Να έχουμε μια άμεση, πρόσωπο με πρόσωπο, επαφή όλων των συμμετεχόντων στην ομάδα, γεγονός που βοηθάει στην άμεση ορατότητα της παρουσίας και συμμετοχής όλων των προσώπων και στην επικοινωνία μεταξύ τους, δημιουργώντας σε τελευταία ανάλυση πρόσωπα που κοιτάζονται στα μάτια. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση τείνει να έχει ένα ομαδικό προσανατολισμό εστιασμένο σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στα πρόσωπα που συμμετέχουν, γεγονός που βοηθάει αβίαστα στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας, διαλογικότητας, συλλογικότητας και μοιράσματος.
- Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τείνουν εκ των πραγμάτων να αποδομούνται οι ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και ο ανταγωνισμός και να αναπτύσσεται μια

πιο ισότιμη σχέση, καθώς και η αυτονομία των προσώπων. Με την κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο κενός χώρος αυξάνονται οι λεκτικές και κυρίως οι μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσώπων, έχοντας ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα την εκδημοκρατικοποίηση των διαδικασιών και την αποδόμηση κάθε μορφής εξουσιαστικής σχέσης, ανταγωνιστικότητας και αυταρχικότητας.

- Μια βασική συνέπεια της αποδόμησης των ιεραρχικών σχέσεων είναι η ανάπτυξη του κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, γεγονός που οδηγεί στην επανα-ανακάλυψη της χαμένης αυθόρμητης ανταποκρισιμότητας και αυτοπεποίθησης των προσώπων, για να κάνουν πράγματα που τους αφορούν και μπορούν να κάνουν ή να τολμήσουν να κάνουν χωρίς το φόβο ότι θα κάνουν λάθος.
- Μια άλλη πολύ σημαντική συνέπεια της ανάπτυξης του κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι και η αύξηση των ευκαιριών για την ανάδειξη και αξιοποίηση των ποικίλων καταπιεσμένων φωνών και προοπτικών των προσώπων, γεγονός που αυξάνει την ποικιλομορφία και πολυφωνία της ομάδας που με ένα καταλυτικό τρόπο επηρεάζει θετικά και τις συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης.
- Το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης βοηθάει επίσης τα πρόσωπα να είναι ελεύθερα και ανοικτά για παιχνίδι, διερευνώντας και ανακαλύπτοντας εναλλακτικές δυνατότητες για τη δράση τους. Ένα τέτοιο πλαίσιο βοηθάει στο να ενεργοποιηθεί και αναπτυχθεί η αυθόρμητη, δημιουργική και πηγαία τους έκφραση και σκέψη μακριά από τα καθιερωμένα, παγιωμένα στερεότυπα και απολιθωμένα νοήματα, ανακαλύπτοντας πράγματα που ποτέ δεν θα μπορούσαν να φανταστούν. Μαθαίνουν έτσι να μπαίνουν σε καταστάσεις ροής, να ανακαλύπτουν το προσωπικό τους νόημα, κάνοντας δημιουργικά και γεμάτα φαντασία έργα, και επίσης να συμβιώνουν με τις απρόβλεπτες καταστάσεις.
- Μπορούμε επίσης να εργαστούμε με την ολότητα του ανθρώπινου μας προσώπου, προσεγγίζοντας με ένα ολιστικό και ενιαίο τρόπο όλους τους τύπους εαυτού των προσώπων, τόσο τον οικολογικό, όσο και το διαπροσωπικό, βιογραφικό, ιδιωτικό και εννοιολογικό εαυτό (Neisser, 1988· Πουρκός, 2016β), αναγνωρίζοντας και μετασχηματίζοντας έτσι την πολυπλοκότητα και δυναμική που διακατέχει την ποιητική της καθημερινότητάς τους. Αυτό διευκολύνει επίσης την ανάπτυξη της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής γνώσης των προσώπων.
- Μας βοηθάει επίσης στην ενεργητική και διερευνητική αλληλεπιδραστική μάθηση, στην καλλιέργεια της ανακαλυπτικής και αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρώθησης, επενέργειας και υπεύθυνης αυτενέργειας του άλλου, που συνιστά τη βάση κάθε ουσιαστικής διαδικασίας απόκτησης γνώσεων. Το μόνο που ο δάσκαλος μπορεί να κάνει εδώ είναι απλά να δώσει κίνητρα, να στρέψει την προσοχή του άλλου σε

κάποια πράγματα, να τον εμψυχώσει σε αυτό που εκ των πραγμάτων μόνος του επιτυγχάνει με τις δικές του δυνάμεις για να επιτύχει σε τελευταία ανάλυση αλλαγές των δικών του σωματικών έξεων και έτσι το μετασχηματισμό του εαυτού του.

- Οι δυνατότητες που προσφέρει ένας τέτοιος χώρος για παιχνίδι, για πολυτροπικές, αφηγηματικές και ψυχοδραματικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με το σώμα και την κίνηση, που τις χρησιμοποιούμε σε όλων των ειδών τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα που μας απασχολούν, βοηθάνε επίσης στην έμπρακτη εφαρμογή του αρχαίου ρητού «νους υγιής εν σώματι υγιεί», αλλά και στη διεύρυνση του ευρηματικού γνωστικού και συνειδησιακού ορίζοντα, στην εκλέπτυνση της αντίληψης των προσώπων στο πλαίσιο νέων, πραγματικά ζωντανών μεταφορών που τείνουν σε ένα τέτοιο βιωματικό πλαίσιο να αναδύονται.
- Με τη δυνατότητα που έχουμε να διαμορφώνουμε τον κενό χώρο του εργαστηρίου όπως καλύτερα ταιριάζει με τα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα που μας απασχολούν, αυτό συμβάλει στην ανάπτυξη ευχάριστων, ευέλικτων, συνεργατικών, επικοινωνιακών, δημιουργικών και αποτελεσματικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Μια τέτοια κατάσταση βοηθάει επίσης τα πρόσωπα να ανακαλύπτουν τη χαρά και απόλαυση της διαδικασίας της μάθησης και γνώσης, στο να ανακαλύπτουν αυτό που περισσότερο αγαπούν σε αυτό που κάνουν, κάνοντας συγχρόνως θεραπεία στα αρνητικά βιώματα που συνήθως έχουν από τις παραδοσιακές πρακτικές της ψυχρής, χωρίς θετικό συναίσθημα διεκπαιρέωσης ενός διδακτικού και μαθησιακού έργου.
- Μας βοηθάει επίσης να κάνουμε ουσιαστική υποστήριξη στις διαδικασίες μάθησης του άλλου, λειτουργώντας στη *ζώνη της εγγύτερης (επικείμενης) ανάπτυξής* του (όρος που εισήγαγε ο Vygotsky, 1997).

V. Επίλογος

Η οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική και η *Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική* ως τόπος εμπειρίας, μάθησης και ανάπτυξης, που αδρομερώς σκιαγραφήσαμε, παραπάνω αλλάζει εκ βάθρων την αντίληψη και την προοπτική μας για τις ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες και ως εκ τούτου και για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Ο εκπαιδευτικός που καλείται να εφαρμόσει μια τέτοια προσέγγιση θα χρειαστεί να αμφισβητήσει και απορρίψει τις συνήθεις παραδοχές και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο καθιερωμένο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης και το βιομηχανικό και γνωστικιστικά προσανατολισμένο μοντέλο οργάνωσης των σχολείων και να μάθει να αναπτύσσει νέα ψυχοπαιδαγωγικά και μαθησιακά περιβάλλοντα όπου το σώμα, το βίωμα, ο χώρος, ο χρόνος, η ομαδική αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική γνώση, η διαχείριση των συναισθηματικών δυναμικών, οι πολυτροπικές δραστηριότητες και οι βασισμένες στο

σώμα και την τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και πρακτικές, κ.ά. διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Θα χρειαστεί να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του στα ζητήματα της μαθησιακής κουλτούρας όπου η βιωματική εργασία και η εξατομικευμένη δουλειά με τον ενσώματο εαυτό και την αυτογνωσία είναι τα απαραίτητα συστατικά της στοιχεία.

Το σώμα ως ιδιαίτερο αντικείμενο γνώσης στον τομέα των ψυχοπαιδαγωγικών, μαθησιακών και αναπτυξιακών διαδικασιών, αλλά και σ' αυτόν της έρευνας-δράσης θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί χωρίς πολλές πιθανότητες να υπερβάλει, ότι είτε απουσιάζει είτε κατέχει μια μάλλον κοινότοπη θέση -θέση ενός βιολογικού υποστηρίγματος. Ο Sampson (1998a, 1998b) παρατηρεί ότι στη δυτική παράδοση οι κυρίαρχες αφηγήσεις για την ανθρώπινη φύση και γνώση διακρίνονται από τον αποκλεισμό μεταξύ άλλων και του σώματος. Στη διαδικασία της γνώσης το σώμα τείνει να καταλαμβάνει τη θέση ενός αντικειμένου. Το «*αντικείμενο-σώμα*» είναι ένα αντικείμενο όπως όλα τα υπόλοιπα, το οποίο κάποιος μπορεί να το γνωρίσει οπτικά ως ένας αμέτοχος τριτοπρόσωπος παρατηρητής, να το χειριστεί, να το μετρήσει ή να διαμορφώσει αναπαραστάσεις γι' αυτό. Την προσέγγιση του σώματος ως ενός αντικειμένου ανάμεσα στα άλλα, μοιράζονται τόσο ο θετικισμός όσο και ο διάδοχος αυτού κοινωνικός κονστρουξιονισμός. Για το θετικισμό το σώμα γίνεται κατανοητό ως προϋπάρχον της μελέτης του, και ως στόχος προσδιορίζεται η ανακάλυψη των χαρακτηριστικών του μέσω της διαμόρφωσης αναπαραστάσεων που θα αντιστοιχούν με ακρίβεια σε αυτά. Για τον κονστρουξιονισμό, αντιθέτως, τίποτα δεν προϋπάρχει πριν τις λογοκρατούμενες πρακτικές, αυτές και μόνο αυτές διακρίνουν και οριοθετούν κάτι, όπως το σώμα, ως προϋπάρχον ή φυσικό. Επομένως, το σώμα σε αυτή την περίπτωση, «κατασκευάζεται» κοινωνικά, όμως οι λόγοι που επιτελούν αυτή την παραγωγή δεν γίνονται κατανοητοί ως ενσώματοι.

Από τη δική μας προοπτική ασκούμε κριτική και στις δύο αυτές προσεγγίσεις, καθώς αποκλείουν από κοινού τον ενσώματο χαρακτήρα κάθε διεργασίας γνώσης, την υλικότητά της. Υποστηρίζουμε, αντίθετα, ότι κάθε μορφή λόγου, όπως και κάθε άλλη πρακτική, δεν μπορεί παρά να είναι ενσώματη ή καλύτερα οικο-σωματικο-βιωματικά πλαισιοθετημένη. Ενάντια στο εξαϋλωμένο νου ή λόγο και το αντικειμενικοποιημένο σώμα, αντιπαραθέτουμε το βιωμένο σώμα, όπου τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, απτικό κ.ά.) και η δράση διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο για τις διαδικασίες εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης και ως εκ τούτου και για μια οικολογικά έγκυρη έρευνα-δράση (βλ. Πουρκός, 2015ε). Η προσέγγιση που προτείνουμε είναι ένα είδος εναλλακτικής προοπτικής, ενάντια στα καθιερωμένα και δυστυχώς ευρέως ακόμη διαδεδομένα γνωστικιστικά και λογοκεντρικά προσανατολισμένα μοντέλα τυπικής εκπαίδευσης των αυταρχικών σχολείων της βιομηχανικής εποχής που κυριαρχούν σε όλα τα επίπεδα της παιδείας μας. Αν και στις ακαδημαϊκές αίθουσες γίνεται αναφορά στις ιδέες των ανοικτών και ευέλικτων προγραμμάτων εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης, χρειάζεται ακόμη αρκετή δουλειά σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο για να μπορούν να εκτιμηθούν και αξιοποιηθούν κατάλληλα οι δυνατότητες τους σε συνδυασμό με τις ενσώματες-βιωματικές πολυτροπικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις των διαδικασιών

μάθησης και ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Achilles, C. (1999). *Let's Put Kids First, Finally: Getting Class Size Right*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness*. East Sussex: Routledge.

Bakhtin, M.M. (1984a). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Bakhtin, M.M. (1984b). *Rabelais and His World*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Bateson, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy. *Psychiatric Research Reports,* 2, 39-51.

Berlyne, D.E. (1954). A Theory of Human Curiosity. *British Journal of Psychology,* 45, 180-191.

Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity.* New York: McGraw Hill.

Birke, L.I.A., & Archer, J. (1983). Some Issues and Problems in the Study of Animal Exploration. *Exploration in Animals and Humans,* 1-21.

Blackman, L., & Cromby, J. (2007). Editorial: Affect and Feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 5-22.

Bourdieu, P. (1982). *Outline of a Theory of Practice.* New York: Cambridge University Press.

Broadhead, P. (2004). *Early Years Play and Learning: Developing Social Skills and Cooperation.* London: Routledge Falmer.

Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Coie, J. (1974). An Evaluation of the Cross-situational Stability of Children's Curiosity. *Journal of Personality*, 42, 93-116.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.

De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking.* London: Cape.

De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity*. London: Ward Lock Educational.

De Bono, E. (1992a). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. New York, NY: Harper Business.

De Bono, E. (1992b). *Teach Your Child How to Think.* New York: Penguin.

Despret, V. (2004a). The Body We Care for: Figures of Anthropo-zoo-genesis. *Body & Society*, 10 (2-3), 111-134.

Despret, V. (2004b). *Our Emotional Makeup. Ethnopsychology and Selfhood*. New York: Other Press.

Despret, V. (2013). Responding Bodies and Partial Affinities in Human-animal Worlds. *Theory, Culture & Society*, 30 (7/8), 51-76.

Duncanson, E. (2003a). *The Impact of Classroom Organization in Grade-4 on Student Achievement in Science.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Seton Hall University, South Orange, NJ.

Duncanson, E. (2003b). Classroom Space: Right for Adults but Wrong for Kids. *Educational Facility Planner*, 38 (1), 24-28.

Duncanson, E., & Volpe, J. (2009). Freeing Students to Succeed by Changing Classroom Space. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 9 (2), 27-35.

Duncanson, E., Volpe, J., & Achilles, C. (2009). A Case Study: Natural Outcomes of Creating Classroom Space. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 26 (4). Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Duncanson,%20

Edward%20Natural%20Outcomes%20of%20Creating%20Classroom%20Space%20NFEAS-26-4-09.pdf

Engel, S. (2011). Children's Need to Know: Curiosity in School. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 625-645.

Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation* (μτφρ. Donaldo Macedo). South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.

Friedman, T.L. (2007). *The World Is Flat: A Brief History of the 21st Century*. New York: Farrar Straus Giroux.

Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2005). *Play and Child Development.* New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110.

Gallagher, W. (1993). *The Power of Place: How Our Surroundings Shape Our Thoughts, Emotions, and Actions.* New York: Poseidon.

Garner, R.L. (2005). Humor, Analogy and Metaphor: H.A.M. It Up in Teaching. *Radical Pedagogy*, 6 (2). http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html

Gibbs, R. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gibson, E.J. (1988). Exploratory Behavior in the Development of Perceiving, Acting and the Acquiring of Knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1-41.

Giroux, H. (1983a). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition.* London: Heinemann.

Giroux, H. (1983b). *Critical Theory and Educational Practice*. Deakin: Deakin University Press.

Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gislason, N. (2007). Placing Education: The School as Architectural Space. *Paideusis*, 16

(3), 5-14.

Gislason, N. (2010). Architectural Design and the Learning Environment: A Framework for School Design Research. *Learning Environments Research,* 13, 127-145.

Gorlitz, D., & Wohlwill, J.F. (Επιμ.) (1987). *Curiosity, Imagination, and Play: On the Development of Spontaneous Cognitive and Motivational Processes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Groos, K. (1901). *The Play of Man.* New York: Appleton.

Hall, E.T. (1959). *The Silent Language.* New York: Anchor Books.

Hall, E.T. (1966). *The Hiden Dimension.* Garden City, N.Y.: Doubleday and Company.

Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture.* Garden City, New York: Anchor Press.

Hall, M., & Hall, E. (1975). *The Fourth Dimension in Architecture: The Impact of Building on Behavior*. Santa Fe, NM: Sunstone Press.

Halpin, D. (2007). Utopian Spaces of "Robust Hope": The Architecture and Nature of Progressive Learning Environments. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 35 (3), 243-255.

Haraway, D. (2006). Encounters with Companion Species: Entangling Dogs, Baboons, Philosophers, and Biologists. *Configurations,* 14 (1-2), 97-114.

Heft, H. (1989). Affordances and the Body: An Intentional Analysis of Gibson's Ecological Approach to Visual Perception. *Journal for the Theory of Social Behavior,* 19, 1-30.

Heft, H. (2001). *Ecological Psychology in Context: James Gibson, Roger Barker, and the Legacy of William James's Radical Empiricism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Higgins, J. (1994). *Creative Problem Solving Techniques.* New York: New Management Publishing Company, Inc.

Johnson, M. (1981). *The Preconceptual Basis of Experiential Metaphor.* Department of Philosophy, Southern Illinois University, Carbondale.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason.* Chicago: University of Chicago Press.

Kontopodis, M., & Pourkos, M. (2007). Das Alltagswissen von Jugendlichen über Zeit in der Schule: von Stillstehenden Uhren, Aufeinander Folgenden Blocks u. a. Bildlichen Metaphern *(Η Καθημερινή Γνώση των Εφήβων Σχετικά με το Χρόνο στο Σχολείο: Για τα Σταματημένα Ρολόγια, την Αλληλουχία των Μαθημάτων και Άλλες Ιχνογραφικές Μεταφορές).* Στο B. Fichtner (Ed.), *Zentrum und Peripherie. Kulturen des Lernens (Κέντρο και Περιφέρεια. Πολιτισμοί της Μάθησης)* (σσ. 221-239). Oberhausen: Athena.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind.* Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1993). The Contemporary Theory of Metaphor. Στο A. Ortony (Επιμ.), *Metaphor and Thought* (σσ. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By.* Chicago: University of Chicago Press.

Latour, B. (2004). How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society,* 10 (2-3), 205-229.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Litman, J.A. (2005). Curiosity and the Pleasures of Learning: Wanting and Liking New Information. *Cognition and Emotion,* 19 (6), 793-814.

Litman, J.A., Hutchins, T.L., & Russon, R.K. (2005). Epistemic Curiosity, Feeling-of-Knowing, and Exploratory Behaviour. *Cognition and Emotion,* 19, 559-582.

Littlemore, J. (2004). Conceptual Metaphor as a Vehicle for Promoting Critical Thinking amongst International Students. Στο L. Sheldon (Επιμ.), *Directions for the Future: Issues in English for International Purposes* (σσ. 43-50). UK: Peter Lang.

Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin,* 116 (1), 75-98.

Lowenfeld, M. (1935). *Play in Childhood.* London: Victor Gollancz.

McLaren, P. (1991). Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. Στο H. Giroux (Επιμ.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries* (σσ. 144-173). New York: State University of New York Press.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal About Thought.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

McNeill, D. (1985a). Holophrastic Noun Phrases within Grammatical Clauses. Στο M.D. Barrett (Επιμ.), *Children's Single-word Speech* (σσ. 269-285). Chichester, England: Wiley & Sons.

McNeill, D. (1985b). So You Think Gestures Are Nonverbal? *Psychological Review,* 92, 350-371.

McNeill, D., & Levy, E.T. (1982). Conceptual Representation in Language Activity and Gesture. Στο R. Jarvella & W. Klein (Επιμ.), *Speech, Place and Action* (σσ. 271-295). Chichester, England: Wiley & Sons.

McNeill, D., Levy, E.T., & Pedelty, L.L. (1990). Gestures and Speech. Στο G.R. Hammond (Επιμ.), *Advances in Psychology: Cerebral Control of Speech and Limb Movements* (σσ. 203-256). Amsterdam: Elsevier/North Holland Publishers.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (μτφρ. C. Smith). London: Routledge and Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception and Other Essays on Phenomenological Psychology, the Philosophy of Art, History and Politics* (επιμ. J.M. Edie). Evanston, IL: Northwestern University Press.

Neisser, U. (1988). Five Kinds of Self-knowledge. *Philosophical Psychology,* 1, 35-39.

Osborn, A. (1963). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. New York: Scribner.

Parker, I. (2002). *Critical Discursive Psychology.* New York: Palgrave/Macmillan.

Parker, I. (2007). Critical Psychology: What It Is and What It Is Not. *Social and Personality Psychology Compass,* 1, 1-15.

Parker, I., & Burman, E. (1993). Against Discursive Imperialism, Empiricism and Constructionism: Thirty-Two Problems with Discourse Analysis. Στο E. Burman & I. Parker (Επιμ.), *Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action* (σσ. 155-172). London: Routledge.

Parker, I., & Burman, E. (2008). Critical Psychology: Four Theses and Seven Misconceptions. *Hellenic Journal of Psychology,* 5, 99-115.

Parker, I., & Shotter, J. (Επιμ.) (1990). *Deconstructing Social Psychology.* London: Routledge.

Parker, I., & Spears, R. (Επιμ.) (1996). *Psychology and Society. Radical Theory and Practice.* London: Pluto.

Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology.* New York: Oxford University Press.

Petrie, H.G., & Oshlag, R.S. (1993). Metaphor and Learning. Στο A. Ortony (Επιμ.), *Metaphor and Thought* (σσ. 621-632). New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood.* London: W. Heinemann.

Pink, D. (2008). Tom Friedman on Education in the 'Flat World'. *The School Administrator,* 65 (2), 4-8.

Pluck, G., & Johnson, H. (2011). Stimulating Curiosity to Enhance Learning. GESJ: *Education Science and Psychology,* 2 (19), 24-31.

Pourkos, M. (Επιμ.) (2014). *Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin: Applications in Psychology, Art, Education and Culture.* Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.

Puig de la Bellacasa, M. (2012). "Nothing Comes Without Its World": Thinking with Care. *The Sociological Review,* 60 (2), 197-216.

Rossing, B.E., & Long, H.B. (1981). Contributions of Curiosity and Relevance to Adult Learning Motivation. *Adult Education Quarterly,* 32, 25-36.

Sampson, E.E. (1998a). Life as an Embodied Art: The Second Stage - Beyond Constructionism. Στο B.M. Bayer & J. Shotter (Επιμ.), *Reconstructing the Psychological Subject: Bodies, Practices and Technologies* (σσ. 21-32). London: Sage Publications.

Sampson, E.E. (1998b). Establishing Embodiment in Psychology. Στο H.J. Stam (Επιμ.), *The Body and Psychology* (σσ. 30-53). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Schmitt, F.F. & Lahroodi, R. (2008). The Epistemic Value of Curiosity. *Educational Theory,* 8, 125-148.

Seligman, M.E.P., & Csikszenmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Shor, L., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education.* South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Snyder, C.R., & Lopez, S.J. (Επιμ.) (2005). *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press.

Stoffregen, T.A. (2000a). Affordances and Events. *Ecological Psychology*, 12, 1-28.

Stoffregen, T.A. (2000b). Affordances and Events: Theory and Research. *Ecological Psychology*, 12 (1), 93-108.

Stoffregen, T.A. (2003). Affordances as Properties of the Animal-Environment System. *Ecological Psychology*, 15 (2), 115-134.

Stone, C.A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 344-364.

Tanner, C. (2000). *Minimum Classroom Size and Number of Students per Classroom*. www.coe.uga.edu/sdpl/research/terrioriality.html

Taylor, C. (1964). *Widening Horizons in Creativity.* New York: Wiley & Sons.

Trevarthen, C. (1990b). Signs Before Speech. Στο T.A. Sebeok & J. Umiker-Sebeok (Επιμ.), *The Semiotic Web, 1989* (σσ. 689-755). Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Trevarthen, C. (1993). The Self Born in Intersubjectivity. Στο U. Neisser (Επιμ.), *The Perceived Self, Ecological and Interpersonal Sources of Self-knowledge* (σσ. 121-173). Cambridge University Press.

Tugade, M.M., Shiota, M.N., & Kirby, L.D. (2014). *Handbook of Positive Emotions.* New York: Guilford Press.

Upitis, R. (2004). School Architecture and Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 1 (1), 19-38.

Van Note Chism, N., & D. Bickford (Επιμ.) (2002). *The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments* (σσ. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.

Vygotsky, L.S. (1967). Play and Its Role in Development (πρωτοδημοσιεύτηκε το 1933). *Soviet Psychology*, 5, 6-18.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. New York: Basic Books.

Wood, E. (2008). Everyday Play Activities as Therapeutic and Pedagogical Encounters. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10 (2), 111-120.

Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum* (2η έκδοση). London: Paul Chapman Press.

Wood, D., & Wood, H. (1996). Contingency in Tutoring and Learning. *Learning and Instruction*, 6 (4), 391-398.

Yasnitsky, A., & Van der Veer, R. (Επιμ.) (2016). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies.* London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Youell, B. (2008). The Importance of Play and Playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10 (2), 121-129.

Zion, M. & Sadeh, I. (2007). Curiosity and Open Inquiry Learning. *Journal of Biological Education*, 41, 162-168.

Ελληνόγλωσση

Bakhtin, M.M. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτρφ.-σημειώσεις, Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη). *Νέα Εστία,* Έτος 81ο, 161, 1796, 20-49.

Caillois, R. (2001). *Τα Παιγνίδια και οι Άνθρωποι. Η Μάσκα και ο Ίλιγγος* (μτφρ., πρόλογος Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Carr, W., & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Γερμανός, Δ. (1999). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου: Η Άλλη «Γλώσσα» της Μεταρρύθμισης. Στο Χ. Τσολάκης (Επιμ.), Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και οι «Γλώσσες» της. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 21-22.5.1998* (σσ. 90-109). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο Σχολικό Χώρο και Αλλαγή των Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή* (σσ. 157-200). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Γερμανός, Δ. (2001). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006). Χώρος και Διαμόρφωση της Συμπεριφοράς στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Ψυχολογία: Σύγχρονες Τάσεις στον Ελλαδικό Χώρο* (σσ. 43-64). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γερμανός, Δ. (2010). Ο «Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου»: Μια Μέθοδος Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος μέσα από Αλλαγές στο Χώρο. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά Επιστημονικών Εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09* (σσ. 21-54). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (2011). Ο Χώρος ως Παράγοντας Αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ.), *Αρχές και Προοπτικές της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Τιμητικός Τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου* (σσ. 23-44). Αθήνα: Κυριακίδης.

Γερούκη, Μ., & Καμαράτου, Ε. (2015). Μελετώντας με Ποιοτικές Οπτικές Μεθόδους Έρευνας το Ζήτημα της Σεξουαλικότητας και της Σεξουαλικής Αγωγής των Εφήβων στην Ελλάδα: Μεθοδολογικές Προοπτικές και για άλλα Ζητήματα των Κοινωνικών Επιστημών. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 293-307). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

Γραίκος, Ν. (2015). Τέχνες, Εκπαίδευση και Γνώση: Το Ερώτημα της Επιστημολογικής-Μεθοδολογικής Συνέργειας. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 126-143). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: Ροή: Η Ψυχολογία της Ευτυχίας* (μτφρ. Α.

Κελεσίδου). Αθήνα: Καστανιώτης.

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky: Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Δαφέρμος, Μ. (2011). Ψυχολογία της Δημιουργικότητας στην Επιστήμη (Μελέτη Περίπτωσης: Η Διαμόρφωση της Πολιτισμικής-Ιστορικής Θεωρίας του L. Vygotsky). Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 189-207). Αθήνα: Διάδραση.

De Bono, E. (2006). *Τα Έξι Καπέλα Σκέψης* (μτφρ. Γ. Μπαρουξής). Αθήνα: Αλκυών.

De Bono, E. (χχ). *Η Χρήση της Πλάγιας Σκέψης* (μτφρ. Λ. Φωκίδου). Αθήνα: ΑΣΕ Α.Ε.

Δερβίσης Σ. (1998). *Η Δημιουργική Σκέψη και η Δημιουργική Διδακτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Erickson, E. (1975). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία* (μτφρ. Μ. Κουτρουμπάκη). Αθήνα: Καστανιώτης.

Fox, D. & Prilleltensky, I. (Επιμ.) (2003). *Κριτική Ψυχολογία: Εισαγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freire, P. (1974). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης). Αθήνα: Καστανιώτης.

Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν* (μτφρ. Ν. Νταμπαράκης, επιμ. Τ. Λιάμπας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2011). Για το Δικαίωμα και το Καθήκον να Αλλάξουμε τον Κόσμο. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 87-100). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης* (μτφρ. Π. Γεωργίου). Αθήνα: Μαραθιά.

Gibson, E.J., & Pick, A.D. (2005). *Μια Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη* (μτφρ. Α. Βακάκη, εισαγωγή & επιμ. Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.

Gibson, J.J. (2002). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Οπτική Αντίληψη* (μτφρ. Α. Γολέμη & Μ. Πουρκός, εισαγωγή & επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.

Heidegger, M. (2008). *Κτίζειν, Κατοικείν, Σκέπτεσθαι* (εισαγωγή & μτφρ. Γ. Ξηροπαϊδης). Αθήνα: Πλέθρον.

Huizinga, J. (1989). *Ο Άνθρωπος και το Παιχνίδι (Homo Ludens)* (μτφρ. Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Γνώση.

Καζούλη-Πλαϊτάκη, Ε., & Πουρκός, Μ. (2015α). Το Photovoice ως Μεθοδολογικό Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ένα Παράδειγμα Εφαρμογής στο Ζήτημα των Κρυφών Σεξουαλικών Ταυτοτήτων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 265-292). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Καζούλη-Πλαϊτάκη, Ε., & Πουρκός, Μ. (2015β). Η Μουσική ως Μεθοδολογικό Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 404-425). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι Διαστάσεις του.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Ο Μεταφορικός Λόγος: Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Καθημερινή μας Ζωή* (μτφρ. Ο. Καλομενίδου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Λέφας, Π. (2008). *Αρχιτεκτονική και Κατοίκηση: Από τον Heidegger στον Koolhaas.* Αθήνα: Πλέθρον.

Μαγνήσαλης, Κ. (1990). *Δημιουργική: Θεωρία & Τεχνική για την Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας.* Αθήνα: Interbooks.

Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική Σκέψη: Θεωρία, Τεχνική, Ασκήσεις, Τεστ, Παιχνίδια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μούναρι, Μ. (1999). Το Παιχνίδι και η Μάθηση. *Εικαστική Παιδεία*, 15, 20-23.

Νικολακάκη, Μ. (Επιμ.) (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ξανθάκου, Π. (2009). *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξανθάκου, Π., Mönks F.J. & Καΐλα, Μ. (2012). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία.* Αθήνα: Διάδραση.

Παπασταθόπουλος, Σ. (υπό δημοσίευση). Η Έναρθρη Σωματικότητα των Σχέσεων: Μια Αναπτυξιακή Πρόταση Μελέτης με το Σώμα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας, Μάθησης και Γνώσης: Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία & Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Παρασκευόπουλος Ι. (2008). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης.

Παρασκευόπουλος, Ι., & Παρασκευοπούλου, Π. (2009). *Δημιουργική Σκέψη: Το Αποπαίδι της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κοράλι.

Πασσάκος, Κ.Γ. (1977). *Η Δημιουργική Σκέψις εις την Εφηβείαν, Συμβολή εις την Ψυχολογικήν Κατανόησιν και Παιδαγωγικήν Αξιοποίησιν της Δημιουργικότητος.* Αθήνα.

Πουρκός, Μ. (1997α). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (1997β). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2002). *Από την Ψυχοφυσική στην Οικολογική Ψυχολογία. Σταθμοί στη Ζωή και στο Επιστημονικό Έργο του James J. Gibson.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2005). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη. Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2008α). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος-Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2008β). Εισαγωγή και Επισκόπηση του Επιμελητή. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος* (σσ. 25-93). Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2009α). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2009β). Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις της Τέχνης στην Προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 65-103). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2009γ). Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις της Τέχνης στην Προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 65-103). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2009δ). Προσεγγίσεις της Αφήγησης και ο Ρόλος της στην Ηθική Αγωγή και Ανάπτυξη: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική/Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 417-431). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2009ε). Ο Ρόλος της Αφήγησης Προσωπικών Διλημματικών Ιστοριών στην Ηθική και Πνευματική Αγωγή και Ανάπτυξη: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής-Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις* (σσ. 433-449). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Επιστημονική Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Πουρκός, Μ. (2011β). Η Αφήγηση στην Ψυχολογία: Προς μια Διαλογική Προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις* (σσ. 144-198). Αθήνα: Διάδραση.

Πουρκός, Μ. (2011γ). Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Μια Εισαγωγή στις Βασικές Έννοιες, Προβληματισμούς και Προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση* (σσ. 61-102). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2015α). *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ. (2015β). Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Μέθοδοι Έρευνας: Ιστορική και Θεωρητική-Επιστημολογική Οριοθέτηση του Πεδίου, η Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 38-125). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ. (2015γ). Ο Κενός Χώρος για Ενσώματες-Βιωματικές Πολυτροπικές Δραστηριότητες ως Τόπος Εμπειρίας, Μάθησης και Ανάπτυξης: Η Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), *Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή* (σσ. 280-292). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2015δ). *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης.* Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015ε). Σύγχρονες Προσεγγίσεις του Σώματος/Σωματοποίησης και ο Ρόλος του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Γνώσης – Η Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης* (σσ. 27-140). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015στ). Ο Ρόλος του Σώματος και της Μεταφοράς στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Γνώσης: Προς μια Εναλλακτική-Ολιστική Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης* (σσ. 141-192). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015ζ). Ασυμμετρική Λειτουργία του Εγκεφάλου: Βασικές Θεωρίες και Επιστημονικές Διαπιστώσεις και οι Συνεπαγωγές τους στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης* (σσ. 215-250). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015η). Η Κρίση στην Εκπαίδευση, το Ενσώματο Βίωμα του Χρόνου των Μαθητών στο Σχολείο και το Νόημα Εφαρμογής Ενσώματων Εναλλακτικών-Βιωματικών Ψυχοπαιδαγωγικών Προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η*

Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης (σσ. 535-613). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015θ). Το Χάσμα Ανάμεσα στη Θεωρία και την Παιδαγωγική Πράξη και το Άδηλο Πλαίσιο Εκπαίδευσης και Μάθησης: Κριτική στα Μηχανιστικά Μοντέλα Κοινωνικοποίησης και Αγωγής. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης* (σσ. 615-640). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (2015ι). Το Ζήτημα της Εκπαίδευσης, Αξιολόγησης και Βελτίωσης των Εκπαιδευτικών: Μια Κριτική στις Προσεγγίσεις Ανάπτυξης Δεξιοτήτων και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Η Απούσα Παρουσία του Σώματος και του Βιώματος στις Διαδικασίες Εκπαίδευσης, Μάθησης και Ανάπτυξης* (σσ. 641-679). Αθήνα: Τόπος.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2016α). *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό.* Πάτρα: Opportuna.

Πουρκός, Μ. (2016β). Ο Εαυτός στις Κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές, Διαλογικές και Οικολογικές Προσεγγίσεις: Προς μια Διευρυμένη Προσέγγιση του Εαυτού. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Προοπτικές και Όρια της Διαλογικότητας στον Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό* (σσ. 413-450). Πάτρα: Opportuna.

Πουρκός, Μ. (2016γ). *Πλαίσιο, Σώμα, Βίωμα, Αναπαραστάσεις: Θεμελιώδη Ζητήματα Ψυχολογίας και Ψυχοπαιδαγωγικής.* Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2016δ). *Το Σώμα ως Τόπος Βιωμάτων, Ταυτοτήτων και Κοινωνικών Νοημάτων.* Αθήνα: Οκτώ.

Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (υπό δημοσίευση). *Το Σώμα ως Τόπος Πληροφορίας, Μάθησης και Γνώσης: Νέες Προοπτικές στην Επιστημολογία & Μεθοδολογία της Ποιοτικής Έρευνας.* Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Πουρκός, Μ., & Δασκαλάκη, Κ. (2000α). Προσεγγίζοντας Εναλλακτικά τα Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Δυνατότητες ή Προτερήματα): Η Προσέγγιση της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα* (σσ. 861-879). Ρέθυμνο.

Πουρκός, Μ., & Δασκαλάκη, Κ. (2000β). Συν-δημιουργώντας μ' ένα αυτιστικό παιδί τον κοινωνικό κόσμο: Μια εφαρμογή της Βιωματικής Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επ.), *Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής* (σσ. 485-502). Ρέθυμνο.

Πουρκός, Μ., & Δασκαλάκη, Κ. (2001). Προσεγγίζοντας Εναλλακτικά τις Ιδιαιτερότητες των Νηπίων: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση, Τόμος Β΄: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις* (σσ. 75-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πουρκός, Μ., & Κατσαρού, Ε. (Επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Πουρκός, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2005). Πώς Βιώνουν τον Χρόνο στο Σχολείο οι Μαθητές 16 Ετών. *Ψυχολογία,* 12 (2), 249-275.

Πουρκός, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2006). Η Αντίληψη (Κατανόηση) του Χρόνου στις Γλωσσικές και Ιχνογραφικές Μεταφορές των Εφήβων. *Επιστήμες Αγωγής,* 3, 83-98.

Πουρκός, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2010). Η Αντίληψη (Κατανόηση) του Χρόνου στις Γλωσσικές και Ιχνογραφικές Μεταφορές των Εφήβων. Στο Σ. Κανελλάκη, Κ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Β. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Διεργασίες Σκέψης στο Σχολείο και το Περιβάλλον* (σσ. 55-78). Αθήνα: Πεδίο.

Πουρκός, Μ., & Σγουρομάλλη, Ι. (2015). Αναδεικνύοντας τις Φωνές και την Προοπτική των Παιδιών στη Διαδικασία της Έρευνας: Το Παιχνίδι με την Κούκλα ως Φιλική προς τα Παιδιά Ποιοτική Μέθοδος Έρευνας. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 426-456). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Rodari, G. (1985). *Γραμματική της Φαντασίας* (μτφρ. Μ. Βερτσώνη-Κόκολη και Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη). Αθήνα: Τεκμήριο.

Rubin, J.A. (1997). *Θεραπεύοντας Παιδιά μέσα από την Τέχνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (Επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία.* Αθήνα: Τόπος.

Τζώρτζη, Α., & Πουρκός, Μ. (2015). Η Ποίηση ως Μεθοδολογικό Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας: Η Μελέτη Περίπτωσης μιας Διαζευγμένης Μητέρας με Βάση τις

Βιογραφικές-Αφηγηματικές Συνεντεύξεις και τις Μαντινάδες. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 350-403). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Τρούλη, Σ., Κοντοπόδης, Μ., & Graeser, S. (2015). Το Παιδικό και Εφηβικό Ιχνογράφημα στην Εκπαιδευτική και Ψυχολογική Έρευνα: Ιστορία, Μεθοδολογικά Ζητήματα και Παραδειγματική Ανάλυση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Βίωμα και Βασισμένες στην Τέχνη Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας: Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά Ζητήματα και Νέες Προοπτικές* (σσ. 245-264). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Τσουκαλά, Κ. (Επιμ.) (2000). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Voloshinov, V.N. (1998). *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (μτφρ., πρόλογος, Β. Αλεξίου). Αθήνα: Παπαζήση.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Winnicott, B. (2009). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κοστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.

Art-Play-Body-based Action-research concerning the Emotional and Socio-moral Learning and Development of Teacher Candidates: The Eco-bodily-experiential Perspective and Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy

Abstract

In this paper we critically address the various individualistic, positivistic, mechanistic, reductionistic and cognitivistic approaches of psychology and psychopedagogy and propose an alternative, holistic and interactive, embodied, experiential, situated, dialogic and multimodal perspective, called *the eco-bodily-experiential perspective*. Our main purpose is to present: (1) the basic epistemological-methodological assumptions and concepts of the eco-bodily-experiential perspective, (2) the basic principles of *Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy*, and (3) the spirit of the

embodied-experiential multimodal activities we have been applying for over 20 years in the specially designed Laboratory Unit of the University of Crete in the context of *Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy*. Within this alternative approach to action research methodology concerning mainly the emotional, socio-moral learning, personal development and self-knowledge of teacher candidates we use and develop a wide range of creative embodied-experiential multimodal practices and body-play-arts-narrative-based qualitative research methods [such as bodily expression, narration of personal stories, performances, psychodrama, as well as methods based on visual methods and arts (drawings, photography, visual constructions, video, film making), music, poetry, drama, dance-movement, etc.] within a group participation with the aim to transform and enrich the consciousness and life of subjects with new meanings and knowledge. We propose this psychopedagogical approach as an alternative to the cognitivistically and mechanistically oriented assumptions and practices of abstract objectivism and the linear, monologic/logocentric and monotropic rationality, which tend towards homogenization and standardization, thus impoverishing the pluralistic, multivocal and creative culture of education and research methods.

Key words: Action research, Body, Body-play-arts-narrative-based research methods, Eco-bodily-experiential approach, Embodied learning and knowledge, Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy, Lived experience, Multimodal activities, Qualitative research methods.

Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ
alandr@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Το κείμενο αναφέρεται στην προσπάθεια διαμόρφωσης αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών μέσω της αξιοποίησης της έρευνας δράσης κατά την εκπαίδευσή τους. Το κείμενο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υιοθετείται: Πώς δηλαδή αξιοποιώντας αρχές και πρακτικές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης επιδιώκεται η εισαγωγή των φοιτητών και των φοιτητριών στην αναστοχαστική λογική, που εστιάζει στο στοχασμό σχετικά με τη δράση και κατά τη διάρκειά της συνυπολογίζοντας όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο θεσμικό σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικο-πολιτικό. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται συνοπτικά οι φάσεις του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις παραμέτρους εκείνες που ορίζουν την αναστοχαστική προοπτική του. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται οι ποικίλοι περιορισμοί και οι δυσλειτουργίες που προκύπτουν σε αυτή την προσπάθεια, με αναφορές τόσο στην τεχνοκρατική κουλτούρα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και στην εκπαιδευτική μνήμη των φοιτητών και των φοιτητριών, την βιωμένη δηλαδή γνώση σχετικά με την διδασκαλία από τις εμπειρίες τους ως μαθητές/ήτριες και φοιτητές/ήτριες. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους επιχειρείται η αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προσκομμάτων και των ανοικτών ερωτημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιο του όλου αυτού εγχειρήματος.

Ι. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε διεθνώς με τρεις επιδιώξεις: την απόκτηση της ικανότητας από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τους

εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις διαδικασίες, την ενίσχυση της ικανότητας του κριτικού στοχασμού τους για τους θεσμούς και τις διαδικασίες αυτές και, τέλος, την απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανάπτυξη του στοχασμού, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή σ' όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Day, 1999). Με βάση αυτή την γενική κατεύθυνση, όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα πρακτικής άσκησης με στόχο την δημιουργία αναστοχαζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014). Όπως αυτό καταγράφεται στο τόμο που εξέδωσε το ΕΚΠΑ με το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμήματων Προσχολικής Ηλικίας (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2012), το κάθε Τμήμα υιοθετεί διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές και αναπτύσσει το δικό του βηματισμό αναλόγως με τη κουλτούρα του αλλά και τους περιορισμούς που του επιβάλλονται λόγω των εκάστοτε συνθηκών εργασίας (αριθμός φοιτητών, διαθέσιμα μέλη ΔΕΠ για πρακτικές ασκήσεις). Ρητός στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ωστόσο σε όλα Τμήματα είναι να δημιουργήσουν (ανα)στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν μέσω της στοχαστικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής πράξης, να συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο με τη θεωρητική γνώση που λαμβάνουν στη διάρκεια των σπουδών τους όσο και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Zeichner&Liston, 1987).

Στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) βασική μας επιδίωξη είναι να βρούμε τους κατάλληλους τρόπους, ώστε οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μας να εξοικειωθούν με την στοχαστική πρακτική και την κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί,θα αναλάβουν την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και μάλιστα σε μια δια-βίου προοπτική (Fox et al., 2011, Hart et al., 2006,Jay & Johnson, 2002,Ross, 2002). Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει τις στρατηγικές και τους βηματισμούς που εφραμόζουμε ώστε να πετύχουμε τα παραπάνω στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Πρόκειται για μια προσπάθεια να πετύχουμε το στόχο δημιουργίας αναστοχαζόμενων επαγγελματιών, σε μια πανεπιστημιακή εκπαιδευτική συνθήκη εξαιρετικά δύσκολη που κάθε άλλο παρά ευνοεί την καλλιέργεια αναστοχαστικών και ερευνητικών δεξιοτήτων.

Στο ΤΕΑΠΗ ο αριθμός των φοιτητών και φοιτητριών ανέρχονται σε 250 ανά έτος περίπου (εκτός από το 2013-14 που διπλασιάστηκαν και ξεπέρασαν τους 400) ενώ τα μέλη ΔΕΠ είναι 21 (εκ των οποίων μόνο 4 ΔΕΠ ασχολούνται με τα υποχρεωτικά παιδαγωγικά μαθήματα εισαγωγής, και τις πρακτικές ασκήσεις 2ου και 3ου έτους). Η αριθμητική αυτή αναλογία αφενός και η βιωμένη εμπειρία των φοιτητών/τριών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που δυσκολεύει τη μετάβαση από μια λογική απομνημόνευσης της γνώσης σε μια λογική επιστημονικής διερεύνησης της, αποτελούν τις δύο απολύτως δεσμευτικές παραμέτρους που λάβαμε, οι εμπλεκόμενοι διδάσκοντες κατεξοχήν υπόψη μας στο σχεδιασμό και την οργάνωση της πρακτικής άσκησης.

Η εξοικείωση με τη λογική της έρευνας δράσης σε τέτοιες συνθήκες, για να μην περιοριστεί σε ένα καθοδηγητικό θεωρητικό πλαίσιο, αλλά να αποτελέσει ένα λειτουργικό ανοιχτό πλαίσιο κατανόησης για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες μας, οφείλει να υποστηριχτεί με ποικίλους τρόπους, ακολουθώντας ένα βηματισμό που θα οικοδομεί σταδιακά την λογική μιας έρευνας δράσης, αποδομώντας ταυτοχρόνως την λογική της απομνημόνευσης. Στο βασικό αυτό ερώτημα, δηλαδή πώς εκπαιδεύει κανείς αναστοχαζόμενους επαγγελματίες σε τέτοιες συνθήκες,αποπειράται να απαντήσει το κείμενο αυτό.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υιοθετούμε. Πώς δηλαδή αξιοποιώντας αρχές και πρακτικές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης επιδιώκουμε να εισαγάγουμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριές μας στην αναστοχαστική λογική, που εστιάζει στο στοχασμό σχετικά με τη δράση και κατά τη διάρκειά της συνυπολογίζοντας όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο θεσμικό σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικο-πολιτικό (Noffke & Brennan, 1988). Στο δεύτερο μέρος επιχειρούμε να περιγράψουμε συνοπτικά τις φάσεις του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στις παραμέτρους εκείνες που ορίζουν την αναστοχαστική προοπτική του. Ποιες στρατηγικές δηλαδή αναπτύσσουμε για να υποστηρίξουμε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην πορεία εξοικείωσης τους με τον ρόλο και τις πρακτικές του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Schön 1983). Στο τρίτο μέρος παρουσιάζουμε και προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τους ποικίλους περιορισμούς και τις δυσλειτουργίες που παρουσιάζονται σε αυτή μας την προσπάθεια, με αναφορές τόσο στην τεχνοκρατική κουλτούρα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και στην εκπαιδευτική μνήμη των φοιτητών και των φοιτητριών μας, την βιωμένη δηλαδή γνώση σχετικά με την διδασκαλία από τις εμπειρίες τους ως μαθητές/ήτριες και φοιτητές/ήτριες. Το άρθρο ολοκληρώνεται με μια συνοπτική παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους επιχειρούμε να περιορίσουμε τα συγκεκριμένα προσκόμματα και τα ανοικτά ερωτήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο του όλου αυτού εγχειρήματος.

ΙΙ. Θεωρητικό πλαίσιο

Από την δεκαετία του 80,όταν ο Schön (1983) εισηγήθηκε την αναστοχαστική προοπτική του επαγγελματισμού, άρχισε να διαμορφώνεται η εικόνα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου επαγγελματία, ο οποίος αναλαμβάνοντας έναν μετασχηματιστικό ρόλο στοχάζεται, ενώ ταυτόχρονα ασκεί την επαγγελματική του πρακτική. Η διαδικασία αυτή του επιτρέπει να αναπτύξει τη στοχαστική του κρίση αλλά και διερευνητικές δεξιότητες, ικανότητα για συλλογική δράση, ώστε να «*απαντήσει στην αβεβαιότητα, την πολυπλοκότητα και στις αντιφάσεις που ανακύπτουν στις συνθήκες μέσα στις οποίες ασκεί την επαγγελματική του πρακτική*»(Adler, 1991: 140).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο όλο και σε περισσότερα Πανεπιστήμια παγκοσμίως υιοθετούν στοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Cohran-Smith 2005) με

έμφαση στη προοπτική ανάπτυξης εκπαιδευτικών ερευνητών και με εστίαση στην «άρρητη προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών» και « στο θεσμικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο». Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που παρακολουθούν τέτοια προγράμματα συμμετέχουν, υποστηριζόμενοι, σε διαδικασίες ανάλυσης και ερμηνείας των δικών τους εμπειριών ή των πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών που παρακολουθούν στην προοπτική της ανάπτυξης (ανα)στοχαστικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Η Αυγητίδου (2014) καταγράφει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται φοιτητές και φοιτήτριες σε αυτό το μοντέλο και τις δυσκολίες που συναντά το μοντέλο αυτό στην εφαρμογή του στο ελληνικό πλαίσιο.

Στην προοπτική αυτή η έρευνα δράσης έχει γίνει συνήθης διαδικασία σε ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 2005: 351, Cochran-Smith & Lytle, 1993, Noffke, 1992). Γιατί μέσα από τη συσχέτιση της διδασκαλίας με την έρευνα, τη συστηματική δηλαδή διερεύνηση της πράξης, προκύπτουν ερωτήματα που λειτουργούν παιδευτικά και εμπλουτίζουν όχι μόνο το σώμα των γνώσεων αλλά και τη διαδικασία της μάθησης των φοιτητών/τριών και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν (Moran 2007: 418). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης άλλωστε επιτρέπει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τη μια να εστιάσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο πρόκειται να παρέμβουν, και από την άλλη, με βάση την πράξη στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την παράλληλη στοχαστική αξιοποίηση του θεωρητικού τους οπλισμού, να εμπλουτίσουν την επιστημονική τους γνώση με προοπτική επέκτασης και/ή αναμόρφωσής της (Greenwood & Levin, 2007). Η εκπαιδευτική έρευναδράσης, ως διαδραστική διαδικασία, «*μπορεί να λειτουργήσει ως εκείνος ο δίαυλος που αφενός θα θέτει τη θεωρία που αφορά την εκπαίδευση υπό τον κριτικό έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης και αφετέρου, με βάση την πράξη, θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό ή ακόμη και την αναμόρφωση της θεωρίας*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2010: 111).

Με βάση το στοχαστικό αυτό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους α) επεξεργάζονται την εκπαιδευτική τους μνήμη, την λανθάνουσα και άρρητη εκπαιδευτική τους θεωρία, που αφού συνειδητοποιηθεί γίνεται αντικείμενο στοχαστικού διαλόγου β) αξιοποιούν την θεωρία τόσο για την κατανόηση και την ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου όσο και για τη διερεύνηση προοπτικών βελτίωσής της προς όφελος όλων των μαθητών/τριών (Postholm, 2008: 1721) και γ) αναπτύσσει διερευνητικές και στοχαστικές δεξιότητες σε μια αλληλεπιδραστική δυναμική προοπτική παρατήρησης, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης, που θα οδηγήσει σε ανασχεδιασμό (Somekh, 2006).

Ωστόσο, η εκπαίδευση στην έρευνα δράση, όπως περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, συνοδεύεται πάντοτε από συστηματική και εξατομικευμένη εποπτεία των φοιτητών και φοιτητριών, από την ύπαρξη μεντόρων και από την δυνατότητα επεξεργασίας σε μικρές ομάδες. Η δυσκολία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ συνίσταται ακριβώς στο γεγονός ότι τα αριθμητικά δεδομένα είναι απαγορευτικά για μικρές ομάδες και άρα ο τρόπος εξοικείωσης δεν μπορεί παρά να είναι σταδιακός και να οικοδομείται μέσω ποικίλων διδακτικών στρατηγικών και διαμόρφωσης εναλλακτικών πλαισίων διαπραγμάτευσης των

βασικών εννοιών και εργαλείων της έρευνας δράσης. Στη συνέχεια αναπτύσσουμε το βηματισμό οικοδόμησης των εννοιών και εργαλείων δίνοντας μια περιγραφή του περιεχομένου των και αναλύοντας τις διδακτικές στρατηγικές μας.

ΙΙΙ. Η αναστοχαστική προοπτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ: στρατηγικές ανάπτυξης

1. Η προσπάθεια ανατροπής/υπονόμευσης της βιωμένης μάθησης

Η θέση μας είναι ότι, για να αποφευχθεί η απλή μηχανιστική-τεχνοκρατική κατανόηση της έρευνας δράσης ως μιας «εναλλακτικής» μεθοδολογίας, απαιτείται μια προσέγγιση που θα αποδομεί ταυτοχρόνως την κυρίαρχη αντίληψη της απομνημόνευσης και της παιδαγωγικής ως εφαρμογής συνταγών.

Το πρώτο βήμα γίνεται στο πρώτο έτος σπουδών, όπου δίνονται τα πρώτα εναύσματα στο εισαγωγικό υποχρεωτικό μάθημα "Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής", στο οποίο παρουσιάζεται η εξέλιξη των Επιστημών της Αγωγής μέσα από παραδείγματα συγκεκριμένων ερευνών στον χώρο της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο καλούμε τους/τις φοιτητές/τριες να μελετήσουν και να επεξεργαστούν τη δομή και τη λογική αυτών των ερευνών, αναλύοντας όλες τις φάσεις κάθε έρευνας, από τη διατύπωση του ερωτήματος μέχρι τα συμπεράσματα της κάθε έρευνας. Αναζητούμε με το τρόπο αυτό να κατανοήσουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις, την έννοια της μεθοδολογίας έρευνας καθώς και το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα προνομιακό χώρο διεπιστημονικών προσεγγίσεων και όχι μονοσήμαντων ερμηνειών. Σε αυτό το σημείο λοιπόν προσπαθούμε να δημιουργήσουμε τις πρώτες ρωγμές σε μια κυρίαρχη αντίληψη για τη γνώση ως μια και μόνη αλήθεια. Αμφισβητείται δηλαδή η ισχύς του «αυτονόητου» και μπαίνουν οι βάσεις για την κατανόηση της σημασίας και της χρησιμότητας της έρευνας στην εκπαίδευση. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες βρίσκονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι/ες με μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης, σε πλήρη αντιδιαστολή με τη μέχρι τότε βιωμένη εμπειρία τους. Στην προσπάθεια μας μάλιστα να υπονομεύσουμε την κυρίαρχη αντίληψη για την παιδαγωγική ως κανονιστικό μοντέλο, την οποία με βάση την εμπειρία τους συμμερίζονται και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, πολλαπλασιάζουμε τις αναγνώσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με βιωματικού τύπου παρεμβάσεις προβάλλοντας και αναλύοντας ταινίες με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εμπλέκοντας τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε συζητήσεις μεταξύ τους, σε ανταλλαγές επιχειρημάτων και οπτικών.

2. Η σταδιακή εξοικείωση με την στοχαστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης: παρατήρηση, συλλογή δεδομένων και στοχασμός

Το δεύτερο βήμα πραγματοποιείται στο δεύτερο έτος, κατά το οποίο εστιάζουμε στη λογική και την αξία της παρατήρησης ως βασικού εργαλείου για τον/την εκπαιδευτικό ερευνητή/τρια του έργου του/της (Androussou et al., 2012). Η μεθοδολογία της παρατήρησης αποτελεί το πρώτο βήμα για να εισαγάγει κανείς τους

φοιτητές και τις φοιτήτριες στην λογική της έρευνας δράσης. Στο υποχρεωτικό μάθημα «Παρατήρηση στο νηπιαγωγείο: ανάλυση και κατανόηση του πλαισίου της τάξης» είναι πια εφικτό να μπουν οι βάσεις για μια επερώτηση του αυτονόητου σε συστηματική μεθοδολογική βάση. Γιατί παρατηρούμε; Πώς παρατηρούμε και πώς θέτουμε ερωτήματα σε σχέση με αυτά που βλέπουμε; Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στοιχεία της παρατήρησης για να κατανοήσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία; Πόσο σύνθετη τελικά είναι η εκπαιδευτική διαδικασία;

Αυτές είναι οι βασικές κατευθύνσεις που ακολουθούνται σε αυτό το υποχρεωτικό μάθημα του δευτέρου έτους, το οποίο περιλαμβάνει παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία σε ομάδες με βάση κάποιους άξονες, εποπτείες ανά ομάδα με τους διδάσκοντες, ολομέλειες, κατά τις οποίες παρουσιάζονται και αναλύονται τα διαφορετικά πλαίσια νηπιαγωγείων που παρατηρήθηκαν. Το μάθημα αυτό, αποτελεί την εισαγωγή στις πρακτικές ασκήσεις του τμήματος έχει διπλό στόχο: αφενός την αποδόμηση της αντίληψης ότι η παιδαγωγική πράξη είναι απλώς μια εφαρμογή συγκεκριμένων συνταγών και αφετέρου την οικοδόμηση της αντίληψης ότι η εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζεται αποτελεσματικά μόνο αν οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των εργαλείων της έρευνας δράσης, δηλαδή θέτουν ερωτήματα, σχεδιάζουν, υλοποιούν, αξιολογούν και επανασχεδιάζουν. Στη φάση της εποπτείας οι διδάσκοντες έχουμε την ευκαιρία και την δυνατότητα να εμβαθύνουμε στην κατανόηση του τι σημαίνει βλέπω και θέτω ερωτήματα και να επεξεργαστούμε με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες τη ματιά τους. Στο τέλος του εξαμήνου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες καλούνται να στοχαστούν στην γραπτή εργασία τους πάνω στην εξέλιξή της ματιάς τους και να σκεφτούν τις μεθοδολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Στο μάθημα αυτό οι φοιτητές και οι φοιτήτριες καλούνται για πρώτη φορά να δοκιμάσουν τα βασικά εργαλεία δουλειάς της έρευνας δράσης: παρατήρηση – καταγραφή – στοχασμός και να δουν τη χρησιμότητά τους. Αυτή η αρχική εξοικείωση με τα εργαλεία της έρευνας δράσης προκαλεί μια ακόμη ρωγμή στις προυπάρχουσες αντιλήψεις για το τι σημαίνει εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μεγαλύτερη δυσκολία σε αυτό το δεύτερο βήμα είναι το γεγονός ότι στα νηπιαγωγεία που επισκέπτονται συναντούν πολύ λίγες νηπιαγωγούς που εργάζονται με αυτό το τρόπο. Αυτή η αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία (δηλαδή τι υποστηρίζει το Πανεπιστήμιο) και την πράξη (τι βλέπουν στα νηπιαγωγεία) αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στην δουλειά μας. Προσπαθούμε να καλύψουμε αυτό το χάσμα ενισχύοντας τις λειτουργίες του στοχασμού και των ερωτημάτων κυρίως μέσω της εποπτείας αλλά και της ανάλυσης των παρατηρήσεων στην ολομέλεια. Παράλληλα προσεγγίζουμε τις διαφορετικές εκδοχές επαγγελματικής ταυτότητας που υπάρχουν και υποστηρίζονται από τις νηπιαγωγούς που παρατηρούν και δίνουμε στοιχεία για να καταλάβουν σε ποιά επαγγελματική ταυτότητα στοχεύουμε στο Πανεπιστήμια, δηλαδή σε μια ταυτότητα εκπαιδευτικού ερευνητή του έργου του.

Πρόκειται για μια δύσκολη διαδικασία, γιατί στην ουσία αποσταθεροποιεί τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αφού αμφισβητεί την υπάρχουσα εμπειρία τους τόσο από τα προηγούμενα χρόνια όσο και αυτό που παρατηρούν στο νηπιαγωγείο, ενώ ακόμη

δεν έχουν προλάβει να διαμορφώσουν μια άλλη στέρεη οπτική για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τέλος του εξαμήνου, αποδεικνύεται μέσω της έρευνας που έχουμε διενεργήσει για αρκετά χρόνια (Androussou et al., 2012), αλλά και μέσα από την ανάγνωση των εργασιών των φοιτητών και των φοιτητριών, ότι έχουν μπει οι βάσεις για να κατανοήσουν ότι η εκπαίδευσή τους δεν θα περιλαμβάνει ένα ρεπερτόριο "καλών πρακτικών", αλλά θα είναι μια εκπαίδευση στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Αυτό το πρώτο βήμα δεν γίνεται άμεσα, όπως είναι φυσικό, συνειδητό από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες αλλά σίγουρα λειτουργεί ως υπόβαθρο στην μετέπειτα εξέλιξή τους.

3. Στοχασμός και δράσεις σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης

Στο τρίτο έτος, στις πρακτικές ασκήσεις συνεχίζεται η παρατήρηση, η οποία γίνεται συμμετοχική, εμπλουτίζεται με την καταγραφή κρίσιμων συμβάντων (Tripp, 1994) και προστίθεται ένα νέο τρίτο βήμα που είναι ο σχεδιασμός. Στη φάση αυτή οι φοιτήτριες και οι φοιτητές προχωρούν ακόμη ένα βήμα προς την κατάκτηση της μεθοδολογίας της έρευνας -δράσης: μαθαίνουν να παρατηρούν το πλαίσιο, να σχεδιάζουν με βάση αυτό, να παρεμβαίνουν, να καταγράφουν και να στοχάζονται πάνω σε αυτό. Και στο τρίτο έτος τα μαθήματα των πρακτικών ασκήσεων περιλαμβάνουν παρατηρήσεις στα νηπιαγωγεία, ολομέλειες και εποπτείες (Κορτέση & Σφυρόερα, 2015).

Στο τρίτο έτος όμως εκτός από τις πρακτικές ασκήσεις οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, σε μικρές πλέον ομάδες των 35-40 περίπου ατόμων, παρακολουθούν ενός άλλου τύπου μάθημα, τις Θεματικές Εργαστηριακές Βδομάδες (ΘΕΒ). Οι ΘΕΒ, που οργανώνονται στο ΤΕΑΠΗ από το 2005, είναι ένα μάθημα υποχρεωτικά επιλεγόμενο, που απευθύνεται σε φοιτητές/φοιτήτριες του τρίτου έτους οι οποίοι/ες υποχρεούνται να παρακολουθήσουν μία από τις προσφερόμενες ΘΕΒ (Ανδρούσου κ.ά, 2015). Στόχος των ΘΕΒ, που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια μιας βδομάδας (κάθε μέρα ένα τρίωρο και το Σάββατο και την Κυριακή από ένα 5ωρο) είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να επεξεργαστούν σε εργαστήρια και μέσω ποικίλων εναυσμάτων (ταινιών, θεατρικών και καλλιτεχνικών δρώμενων, παιχνιδιών ρόλων και προσομοίωσης) μια παιδαγωγική πρόταση (π.χ. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) ή ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ζήτημα (πχ. Κοινωνικές Ανισότητες στην Εκπαίδευση). Οι ΘΕΒ όχι μόνο σε επίπεδο περιεχομένου αλλά και από την ίδια τους τη μορφή, τον τρόπο δηλαδή που οργανώνονται και αναπτύσσονται, υποστηρίζουν έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μέσα από βιωματικές διαδικασίες, που περιλαμβάνουν συμμετοχή σε εργαστήρια, ανάπτυξη διαλόγου γύρω από συγκεκριμένα θέματα και παρακολούθηση παρουσιάσεων από εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως ερευνητές του έργου τους, συμμετέχουν για πρώτη φορά σε μια μορφή συνεχούς έρευνας- δράσης που εξελίσσεται μπροστά στα μάτια τους. Στη διάρκεια της μιας βδομάδας που διαρκεί κάθε ΘΕΒ δημιουργείται ένα μαθησιακό/παιδαγωγικό πλαίσιο εντελώς διαφορετικό από αυτό των μαθημάτων σε μεγάλα ακροατήρια στο πανεπιστήμιο: εναλλαγή ανάμεσα σε μικρές ομάδες και

ολομέλειες, άμεση εμπλοκή των φοιτητών/τριών, βιωματικές διεργασίες. Από τη μία πλευρά το εναλλακτικό αυτό πλαίσιο και από την άλλη το γεγονός ότι η εργασία που έχουν να εκπονήσουν περιλαμβάνει ένα ημερολόγιο και τον προσωπικό τους στοχασμό για ό,τι βιώνουν στη ΘΕΒ, συμβάλουν ώστε οι φοιτητές και φοιτήτριες να εμπλέκονται προσωπικά και να δοκιμάζουν τα βασικά εργαλεία της έρευνας δράσης σε μια δράση που τις κινητοποιεί. Η κατανόηση της μεθοδολογίας σε αυτή τη φάση γίνεται με βιωματικό τρόπο και παύει να είναι μια απλή γνωστική κατάκτηση.

Οι ΘΕΒ μέσω των συνεργασιών με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που εργάζονται στα σχολεία τους με την προτεινόμενη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, συνεισφέρουν στην ενίσχυση της άποψης ότι είναι εφικτή μια διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα από την κυρίαρχη σήμερα στην εκπαίδευση και αυτό γίνεται κατανοητό όχι μέσα από θεωρητικές εισηγήσεις αλλά μέσα από μια εμπειρία που βιώνουν οι ίδιοι φοιτητές και φοιτήτριες.

4. Από την επεξεργασία της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας στην ανάπτυξη της κριτικής οπτικής

Το τέταρτο βήμα πραγματοποιείται στο τέταρτο έτος, κατά το οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούν μια πρακτική άσκηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο της επιλογής τους (15-25 σε κάθε ομάδα περίπου) και όπου οι διδάσκοντες/ουσες έχουμε τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης και να δουλέψουμε πολύ συστηματικά όλα τα βήματα και με συνεχή εποπτεία. Στις πρακτικές ασκήσεις του τέταρτου έτους, η μεγάλη διαφορά είναι ότι λόγω αριθμού φοιτητών και φοιτητριών έχουμε τη δυνατότητα να συνεργαζόμαστε με νηπιαγωγούς που εργάζονται στα νηπιαγωγεία τους με αυτή τη μέθοδο, και λειτουργούν ως μέντορες σε αυτή τη διαδικασία (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013)Στην φάση αυτή στοχεύουμε στην ανάπτυξη μιας κριτικής οπτικής, που θα επιτρέψει στους φοιτητές και στις φοιτήτριες την συνειδητή δράση μέσω της ανάδειξης της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας τους (Polanyi, 1967) και τη συνεχή επεξεργασία της κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και στις εποπτείες. Δηλαδή στη φάση αυτή, έχοντας δουλέψει τα προηγούμενα χρόνια στην προοπτική αποδόμησης των κυρίαρχων αντιλήψεων για την εκπαίδευση και έχοντας βάλει τα θεμέλια για την κατανόησή της μεθοδολογίας και κυρίως της χρησιμότητάς της για το μέλλον τους, δουλεύουμε συνθέτοντας όλα τα προηγούμενα βήματα προσθέτοντας και τη λειτουργία των κριτικών φίλων, ρόλο που αναλαμβάνουν τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι φοιτήτριες κυκλικά. Σε αυτή την προοπτική οι νηπιαγωγοί -μέντορες έχουν έναν κρίσιμο και σημαντικό ρόλο: υποστηρίζουν τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να (ανα)στοχαστούν στη διαδικασία διερεύνησης της προηγούμενης γνώσης τους και της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Να τους βοηθήσουν δηλαδή να επιχειρήσουν το πρώτο πολύ σημαντικό βήμα στην προοπτική της (ανα)στοχαστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης.

IV. Συζήτηση

Συνοψίζοντας, τα τέσσερα αυτά βήματα, που περιγράψαμε αναλυτικά παραπάνω, συγκροτούν ένα συνεχές στη διαδικασία κατανόησης της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης με στόχο στο τέλος των σπουδών τους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έχουν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τους επιτρέψουν να διαπραγματευτούν μια επαγγελματική ταυτότητα με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού- ερευνητή του έργου του και να ξεφύγουν από την κυρίαρχη αντίληψη στην εκπαίδευση σήμερα. Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν και σε τι ποσοστό μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή η μεθοδολογία που ακολουθούμε οδηγεί πράγματι τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε μια διαφορετική αντίληψη για την εκπαίδευση. Μια τέτοια αποτίμηση θα απαιτούσε μια συστηματική από πλευράς μας έρευνα με εκπαιδευτικούς που αποφοιτούν από το Τμήμα μας και έχουν διοριστεί στη δημόσια εκπαίδευση και σε βάθος χρόνου. Δεν έχουμε μέχρι στιγμής μια συστηματική τέτοια μελέτη. Ωστόσο μικρής εμβέλειας έρευνες που έχουμε επιχειρήσει και αφορούν στην επαγγελματική ταυτότητα[16]δείχνει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που έχουν αποφοιτήσει από το Τμήμα μας σε μικρό σχετικά ποσοστό εργάζονται με τον προτεινόμενο τρόπο δουλειάς. Οι περισσότεροι/ες απορροφώνται από την ισχύουσα κουλτούρα του σχολικού συστήματος. Ωστόσο, όσοι/όσες κατάφεραν να διαφοροποιηθούν και να υποστηρίξουν μια διαφορετική ταυτότητα το έχουν επιτύχει αποτελεσματικά. Το αποτέλεσμα αυτό μας προβληματίζει και μας ενισχύει την πεποίθηση ότι, αν δεν αλλάξει η κυρίαρχη λογική στην εκπαίδευση, είναι πολύ δύσκολο, όσο πετυχημένη και αν είναι η εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο, να είναι επαρκής, για να υποστηρίξουν μια διαφορετική επαγγελματική ταυτότητα. Εκτιμούμε ότι η κυριότερη έλλειψη σε αυτή την πρόταση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχουμε υιοθετήσει, είναι η ύπαρξη μικρού αριθμού νηπιαγωγών που εργάζονται στην εκπαίδευση ήδη με αυτό τον τρόπο. Ενώ οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας στην πορεία των σπουδών τους κατανοούν, μέσω των αναφορών μας στα μαθήματα, του τρόπου που εργαζόμαστε αλλά και των επιστημονικών κειμένων που δημοσιεύουμε ως ομάδα, ότι και οι ίδιοι οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες σε αυτά τα μαθήματα εργαζόμαστε με τη μεθοδολογία της ερευνας δράσης, το καθοριστικό στοιχείο για τη μια σταθερή στροφή προς αυτή την κατεύθυνση είναι η ύπαρξη των νηπιαγωγών-μεντόρων. Τότε η δυναμική αυτή αλληλεπίδραση της δικής μας δουλειάς με την μεθοδολογία που προτείνουμε μαζί με την συνεργασία, λειτουργούν πολλαπλασιαστικά γιατί στην ουσία οργανώνουν και ενδυναμώνουν μια κοινότητα μάθησης και πρακτικής που διευρύνεται σε επάλληλους κύκλους και άρα δίνει μια προοπτική στους φοιτητές και στις φοιτήτριες για το μέλλον. Αντιλαμβάνονται δηλαδή και πείθονται για το πώς αυτή η μεθοδολογία συνιστά για το μέλλον τους ένα ασφαλές πλαίσιο ώστε να απομακρυνθούν από το σημείο εκκίνησής τους στο πρώτο έτος, που ήταν μια μηχανιστική προσέγγιση της γνώσης και μια αντίληψη για την παιδαγωγική ως εφαρμογή συνταγών. Δηλαδή με το τρόπο αυτό η έννοια της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης αποκτά νόημα για τις

[16]Ανδρούσου & Τσάφος, (2014) The development of teachers' professional identity: the role of their pre-service and in-service education, εισήγηση στο 24ο διεθνές ετήσιο Συνέδριο της EECERA στην Κρήτη (7-10/9/2014) *US, THEM & ME: Universal, Targeted or Individuated Early Childhood Programmes*.

φοιτήτριες και τους φοιτητές μας και λειτουργεί ως κίνητρο για τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής επαγγελματικής ταυτότητας στο μέλλον.

Άρα το ζήτημα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την έρευνα δράση δεν είναι μόνο ποιό πρόγραμμα θα υλοποιήσει κάθε πανεπιστημιακό τμήμα. Η επιτυχία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν κρίνεται μόνο με βάση την πιστοποιημένη επιστημονική γνώση στο τέλος των σπουδών, αλλά με την είσοδο στην εκπαίδευση και την διαφοροποίηση του τρόπου δουλειάς στο σχολείο. Όπως ήδη αναπτύξαμε, οι δράσεις που έχουν τη μεγαλύτερη επιτυχία στο πρόγραμμα σπουδών του ΤΕΑΠΗ είναι αυτές κατά τις οποίες οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη με τον τρόπο αυτό. Άρα αυτό που χρειάζεται είναι να αναπτυχθεί ένα ανοιχτό πλαίσιο συνεργατικών πρακτικών, το οποίο να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ταυτόχρονη κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την επαγγελματική εξέλιξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών. Αυτό που χρειάζεται περισσότερο από ποτέ είναι να γεφυρωθεί το χάσμα θεωρίας (πανεπιστήμιο) και πράξης (νηπιαγωγεία) και να δημιουργηθεί μια δυναμική συνέργεια ανάμεσα στα δύο μέρη. Μόνο μια τέτοια προοπτική μπορεί να ενδυναμώσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση των αναστοχαζόμενων επαγγελματιών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.

Androussou, A., Kortessi-Dafermou, Ch., Tsafos, V. (2012). Educating Teachers: Observation of a Classroom's Framework as part of the Student Teachers' Education. *The International Journal of Learning*, 18 (8), 191-212.

Carr, W. &Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13 (3), 347-357.

Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 51, 279-310.

Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse?. *Educational Researcher*, 34 (7), 3-17.

Cohran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge.* New York: Teachers College Press.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning.* London: Falmer.

Fox, K.R., Campbell, M., & Hargrove, T. (2011). Examining reflective practice: Insights from pre-service teachers, in-service teachers and faculty. *Journal of Research in Education*, 21(2), 37-54 .

Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change.* London: SAGE.

Hart, P., Robottom, I., Posch, P., & Kyburz-Graber, R. (Eds). (2006). *Reflective practice in teacher education. Learning from case studies in environmental education*. Bern: Peter Lang AG.

Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

Moran, M.J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(3), 418-431.

Noffke, S. E. (1992). The work and workplace of teachers in action research. *Teaching and Teacher Education*, 8, 15-29.

Noffke S. & Brennan M., (1997). 'Reconstructing the politics of action in action research.In Hollingsworth S., (1997) *International Action Research: a casebook for educational reform*. London: Falmer, (pp. 63-69).

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.

Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717-1728.

Ross, D.L. (2002). Cooperating teachers facilitating reflective practice for student teachers in a professional development school. *Education*, 122 (4), 682-688 .

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Somekh, B. (2006). *Action research: a methodology for change and development*. Buckingham: Open University Press .

Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (1), 65 - 76.

Tsafos, V. (2009) Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. The implications of action-research: A case study, *Action Rese*arch, 8 (2), 153-170.

Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*,57, 23-48.

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15.

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α., &Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.

Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο.Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα.*Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, (σσ. 360-395).

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., ΣφυρόεραΜ. (2015). *Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών*.Στο Μ. Τζεκάκη&Μ. Κανατσούλη. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία.* Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ – ΑΠΘ, (σσ. 89-102).

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2010) Στην προοπτική της διαμόρφωσης δυναμικών δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. *Action Researcher in Education,* 1,110-124.

Κορτέση-Δαφέρμου, Χ & Σφυρόερα, Μ. (2015). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς.Στο Α. Ανδρούσου, & Σ. Αυγητίδου. *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα,* Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, (σσ. 257-288).

Using reflecting in the perspective of educating researchers. Capabilities and limitations. The example of the Faculty of Early Childhood Education in the University of Athens

Abstract

The text refers to the effort of shaping reflective teachers through the use of action research in their education. The text is divided into three parts. The first one presents the theoretical framework of the teacher education model adopted: How the principles and practices of educational action research seeks to introduce student teachers into reflective practice, focusing on reflection on the action and in it taking into account all the parameters that influence the educational process both in the institutional school context and in the wider cultural and socio-political one. The second part briefly describes the phases of the teacher education program, focusing on those parameters that define its reflective perspective. The third part presents the various limitations and dysfunctions during this effort, with references to both the technocratic culture of the development of the educational act but also students' educational memory: Teaching from their experiences as pupils and students. The article concludes with a brief presentation of the ways in which the specific obstacles and open questions raised in this exercise are addressed.

Έρευνα-δράση και θρησκειακή εγγραμματοσύνη

Γιώργος Καπετανάκης, εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδάκτωρ Θεολογικής Σχολής - ΕΚΠΑ

Περίληψη
Το κείμενο αυτό αποτελεί μια σύντομη καταγραφή του τρόπου εργασίας και των συμπερασμάτων μιας διετούς έρευνας-δράσης που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια της διδακτορικής μας διατριβής για την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των θρησκευτικών στο λύκειο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα 2008-2010 σε 10 λύκεια με την άοκνη συμμετοχή 12 θεολόγων και στόχο είχε τη διερεύνηση του ρόλου του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και των πιθανών τρόπων μετατροπής του σε μάθημα για όλους τους μαθητές με κύρια στοιχεία τη γνώση από και για τη θρησκεία. Μέσα από διαδικασίες που τόνιζαν τη δημοκρατικότητα του σύγχρονου σχολείου ωθώντας τους μαθητές σε ενεργητικές μεθόδους εργασίας και στηρίζοντάς τους σε επίπεδο συμμετοχικότητας, προσπαθήσαμε να τους μετατρέψουμε σε υπεύθυνα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας. Εγκαταλείψαμε δογματικούς διαποτισμούς και μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις εμπλουτίζοντας την εγγραμματοσύνη των μαθητών γύρω από τις θρησκείες.
Λέξεις – κλειδιά: θρησκείες, εγγραμματοσύνη, έρευνα-δράση, δημοκρατία, ταυτότητα.

I. Εισαγωγή

«*Το έργο της διδασκαλίας [...] απαιτεί διαρκή πνευματική πειθαρχία και το κέντρισμα της επιστημολογικής περιέργειας [...] απαιτεί πάνω από όλα την ικανότητα να αγωνιζόμαστε για την ελευθερία, χωρίς την οποία η διδασκαλία δεν έχει σκοπό*» (Freire, 2006: 67).

Κατά τις σχολικές χρονιές 2008-2009 και 2009 -2010, στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα «Πρόταση αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος της σχολικής θρησκευτικής αγωγής στο Γενικό Λύκειο με βάση δεδομένα έρευνας-δράσης», σχηματίστηκε μια 12μελής ομάδα θεολόγων, η οποία πραγματοποίησε μια διερεύνηση για δυνατές αλλαγές στο Μάθημα των Θρησκευτικών στη βαθμίδα του Λυκείου.

ΙΙ. Στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Με επιβλέποντα τον Εμμανουήλ Περσελή, καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κριτικό φίλο τον Α. Δικαίο, θεολόγο εκπαιδευτικό με εμπειρία στα ευέλικτα ΑΠ, προσπαθήσαμε :

- να αξιολογήσουμε τη διδακτική πρακτική των θεολόγων εκπαιδευτικών του σημερινού Ελληνικού Ενιαίου Λυκείου όσον αφορά τη θρησκευτική αγωγή. Επιχειρήσαμε μια αξιολόγηση που είχε ως βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες κατά τη διδασκαλία, με σκοπό τη βελτίωση, τόσο των ίδιων όσο και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καθώς και των σχολικών βιβλίων και των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται.
- να προτείνουμε την αλλαγή, την αναμόρφωση των υπαρχόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Θρησκευτική Αγωγή μέσα από μοντέλα συν - διαχείρισης που να καθιστούν το μάθημα των θρησκευτικών πράξη χειραφέτησης (Habermas, 2006).

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια αξιολόγησης (βλ. και Φλουρής & Κρίκας, 2009) έγινε μέσα από μια διαδικασία:

• Σκοποθεσίας

• Καθορισμού βασικών αρχών που στηρίζουν τις διδακτικές δραστηριότητες που σχεδιάζαμε και δοκιμάζαμε

• Συλλογής ενδεικτικού υλικού, τόσο ερευνητικού όσο και εκπαιδευτικού και

• Δοκιμής της προτεινόμενης διδακτικής αλλά και ερευνητικής μεθοδολογίας.

ΙΙΙ. Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη έθεσε τέσσερα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα.:

- Κατά πόσο και πώς μπορεί να αλλάξει ο ρόλος των εκπαιδευτικών ώστε από απλοί εφαρμοστές των ΑΠ, να γίνουν αναμορφωτές και δημιουργοί αναπτύσσοντας δικές τους διδακτικές προτάσεις;

- Κατά πόσο και πώς μπορεί να αλλάξει η στερεότυπη αντίληψη των διδασκόντων για τον ρόλο τους μέσα στη τάξη: από απλοί αναμεταδότες πληροφοριών και γνώσεων να μετατραπούν σε εν δυνάμει καλλιεργητές της σκέψης, της κρίσης και της δυνατότητας για κατανόηση από τη μεριά των μαθητών;

- Κατά πόσο και πώς μπορεί κάθε μαθητής/-ήτρια, ως ισότιμο μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να δομεί τη δική του/της γνώση μέσα σε ένα πλαίσιο ερεθισμάτων δημιουργημένο από τη μαθησιακή σχέση διδάσκοντα – μαθητή/ήτριας;

- Κατά πόσο και πώς μπορεί η επικοινωνιακή προσέγγιση που προτείνουμε, να βελτιώσει την παρεχόμενη θρησκευτική αγωγή (Grundy, 2003);

ΙΙΙ. Έρευνα-δράση και αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σε ένα ενοποιημένο πολιτικά και πολιτιστικά περιβάλλον, όπως αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι τοπικές κοινότητες οφείλουν να αναζητήσουν και να επανακαθορίσουν την πολιτιστική ταυτότητά τους, ώστε να επαναδιαπραγματευθούν τη θέση τους μέσα σ' αυτό. Η εκπαιδευτική πράξη κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην απόκτηση και τον επανακαθορισμό αυτής της ταυτότητας. Γι' αυτό, εκτιμούμε ότι πρέπει να εξελιχθεί και να γίνει πιο διαλεκτική ώστε να προωθήσει την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών δεδομένων και αγαθών. Τη δυνατότητα της ευελιξίας την εξασφαλίζει η τοπική αυτοδιάθεση και άρα η διαμόρφωση και μετεξέλιξη των ΑΠ θα πρέπει να γίνει από τις κοινότητες. Ο μικρόκοσμος και η μετεξέλιξή του θα είναι και ο τελικός ρυθμιστής και αναμορφωτής του μακρόκοσμου. Στην εκπαιδευτική διαδικασία κάτι τέτοιο εξασφαλίζεται κατά την άποψή μας από την Έρευνα-Δράση, εφόσον διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001, Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Κατσαρού, 1998, Τσάφος, 1998):

- Ενεργητικό χαρακτήρα βάσει του οποίου η έρευνα ταυτίζεται με τη δράση και η κάθε αλλαγή δοκιμάζεται στην πράξη και επανακαθορίζεται.
- Συνεργατικό χαρακτήρα βάσει του οποίου δημιουργούνται συνεργασίες μεταξύ πανεπιστημιακών και σχολικών παραγόντων αλλά και άλλων θεσμών του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι (σύλλογος γονέων, τοπική Εκκλησία κ.ά.).
- Εμπειρικό χαρακτήρα. Κύρια πηγή γνώσης αποτελεί η πράξη και η βελτίωση της αποτελεί βασική αρχή.
- Μετασχηματιστικό χαρακτήρα, αφού η βελτίωση τόσο των συνθηκών όσο και των ίδιων των εμπλεκομένων επιφέρει καινοτομίες και έξοδο από τους υπάρχοντες περιορισμούς.
- Πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα και σεβασμό προς την ετερότητα, αφού η γνώση και η απόκτησή της προσεγγίζεται με πολλούς τρόπους.

IV. Αναμορφώνοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και παράγοντας εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα των Θρησκευτικών

Κατά την έρευνα-δράση που διενεργήσαμε, προσεγγίσαμε με σεβασμό τη θρησκευτική ετερότητα και προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε διδακτικό υλικό βασιζόμενοι στα εξής κριτήρια (Καπετανάκης, 2014):

- Φαινομενολογικό, (Barnes, 2000: 315-332) όπου ενυπάρχουν οι επτά διαστάσεις του θρησκευτικού φαινομένου, δηλαδή η αφηγηματική, τελετουργική, υλική, δογματική, ηθική, εμπειρική και κοινωνική διάσταση.
- Διαλεκτικό, που επιτρέπει τη συζήτηση και τον στοχασμό, χωρίς δογματισμούς και απολυτότητες.
- Ερμηνευτικό, ώστε με απλά παραδείγματα, να γίνεται ανάλυση και σύγκριση γεγονότων, προσώπων και εννοιών (Grimmitt, 2000: 207-227).

Τα κριτήρια αυτά εξασφαλίζουν την καλύτερη αφομοίωση του διδασκόμενου υλικού, αφού με αυτόν τον τρόπο η παραγόμενη γνώση ανταποκρίνεται στις γνωστικές και αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών, στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους (Jackson, 2007).

Ο συμμετοχικός και δημοκρατικός χαρακτήρας της ΕΔ μάς εξασφάλισε την προσωπική και επαγγελματική βελτίωση των συμμετεχόντων θεολόγων (Αυγητίδου, 2005, Τσάφος & Κατσαρού, 2000) αλλά και την εκχώρηση εξουσιών στους μαθητές και τις μαθήτριες, που σταδιακά μετατράπηκαν σε δρώντα υποκείμενα της μάθησης δημιουργώντας την ύλη/περιεχόμενο της θρησκειακής γνώσης. Οι μαθητές/ήτριες έμαθαν από/και για τη θρησκεία αναπτύσσοντας τόσο την κριτική (McLaren, 2011) όσο και τη δημιουργική τους σκέψη και κατέστησαν τη θρησκειακή εγγραμματοσύνη απαραίτητο προαπαιτούμενο τόσο για την αποφυγή φονταμενταλιστικών τάσεων όσο και για τη θρησκευτική συνύπαρξη.

Χρησιμοποιώντας το ήδη υπάρχον ΑΠ, καθώς στην άδεια διεξαγωγής έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπήρχε σαφής οδηγία για την τήρηση του ισχύοντος ΑΠ, δείξαμε ότι μπορούν οι μαθητές/ήτριες να παραγάγουν νέα γνώση μέσα σε ευέλικτα σχολικά περιβάλλοντα. Η δυσκολία λειτουργίας του «κλειστού» (Χρυσαφίδης, 2004) ισχύοντος ΑΠ ξεπεράστηκε με επανασχεδιασμό των θεμάτων σε οριζόντιο κι όχι κάθετο επίπεδο, όπως γινόταν ως σήμερα, ώστε να πετύχουμε τη σύγκριση των θρησκειών και τη συνύπαρξη των πιστών τους (Leganger-Krogstad, 2007).

Το διδακτικό υλικό μπορεί βέβαια να μην περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά να επεκτείνεται σε οτιδήποτε οι ίδιοι/ες οι μαθητές/ήτριες χρησιμοποιούν κάθε φορά για την επίτευξη των σκοπών της κάθε διδακτικής ενότητας. Επιπλέον, μέσα από διαφορετικές και ποικίλες τεχνικές (π.χ. αντιγνωμίες, επισκέψεις, συνέντευξη, παρατήρηση της συμπεριφοράς αλλά κυρίως θεματικές / εννοιολογικές προσεγγίσεις) καταδείξαμε την ευρύτητα της Θρησκειακής Αγωγής και τις δυνατότητες που έχει να προσφέρει όχι μόνο θρησκευτικό αλλά και πολιτισμικό και κοινωνικό γραμματισμό στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Πιστεύουμε ότι η εργασία μας αποτελεί μόνο την απαρχή παρόμοιων εργασιών για τη βελτίωση της θρησκειακής αγωγής που θα βασίζονται στη μεθοδολογία της ΕΔ και θα παρέχουν την εργαλειακή ενίσχυση είτε των ψυχοκοινωνικών παραγόντων ανάπτυξης στους μαθητές και τις μαθήτριες, είτε θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωσή

τους από θρησκειο-παιδαγωγικής άποψης. Η συγκεκριμενοποίηση αυτών των παραγόντων και η χρηστικότητά τους στο σχεδιασμό νέων ΑΠ θα μπορέσει να καταστήσει τη θρησκειακή εγγραμματοσύνη ένα μάθημα κοινωνικού ενδιαφέροντος, που θα μπορούσε να συμβάλει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2015).

Οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν σε όλη την προσπάθεια μας διαπίστωσαν ότι μπορούν να γίνουν ερευνητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με τη συνεργασία του θεολόγου-καθηγητή τους να καθορίσουν τη μορφή της θρησκειακής αγωγής και τη σχέση τους με αυτή. Σε επίπεδο σχολείου έδρασαν αυτόνομα και καθόρισαν το δικό τους ΑΠ (Κοσσυβάκη, 2004). Χρησιμοποίησαν κάθε δυνατότητα που τους παρέχει το σύγχρονο σχολείο για να διαμορφώσουν το χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών αλλά και το δικό τους.

V. Οι προοπτικές για το μάθημα των θρησκευτικών με βάση την εναλλακτική αυτή ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος

Οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί όχι μόνο να επιτρέψουμε αλλά και να στηρίξουμε την αυτενέργεια των μαθητών και μαθητριών μας και να τους παρέχουμε εκείνες τις ελευθερίες που θα τους καταστήσουν υπάρξεις με δυνατότητες αυτοοργάνωσης, δημοκρατικής συνύπαρξης με τον άλλον και τελικά χειραφετημένους πολίτες με υπεύθυνη στάση απέναντι στη θρησκεία, εάν στόχος μας είναι η ειρηνική διαχείριση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Περσελής, 2013: 415-428) αλλά και όλου του πλανήτη. Τα σχολεία μόνο ως κοινότητες μάθησης μπορούν να έχουν λόγο ύπαρξης κι όχι ως μονάδες αναπαραγωγής ιδεοτύπων και μορφοποίησης βάσει σταθερών αρχών.

Η έρευνα-δράση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο δημιουργίας τέτοιων σχολείων εφόσον βασίζεται σε:

- Αναστοχασμό. Τόσο σε προσωπικό επίπεδο, για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό για την ομάδα / κοινότητα μάθησης για τη βελτίωση της προσωπικότητας αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστώντας τη θρησκειακή εγγραμματοσύνη μια ενδιαφέρουσα διαδικασία αναζήτησης.
- Ανατροπή. Κάθε στερεοτυπική μορφή γνώσης οφείλει να αλλάζει και να προσαρμόζεται στην παγκόσμια ροϊκότητα του κοινωνικού γίγνεσθαι. Η θρησκευτική αλήθεια δεν μπορεί να είναι μία και αντικειμενική αλλά υποκειμενική και πολλαπλή. Ο δογματικός διαποτισμός (Σωτηρέλης, 1998) δεν μπορεί να αποτελεί ως και σήμερα εκπαιδευτικό εργαλείο.
- Αναδόμηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που μεταδίδει γνώση παύει να υφίσταται και ο θεολόγος μετατρέπεται σε εμψυχωτή της μαθητικής κοινότητας σε μια διερεύνηση του μεταφυσικού.
- Αναπλαισίωση. Η σχολική κοινότητα είναι τελείως διαφορετική από τη θρησκευτική κοινότητα και η θρησκειακή εγγραμματοσύνη μπορεί να λειτουργήσει θετικά δημιουργώντας ένα νέο πλαίσιο συνύπαρξης των μαθητών/τριών βασισμένο σε κώδικες (Bernstein, 1991) ανοχής και

ανεκτικότητας της διαφορετικότητας. Η αναζήτηση κοινών στοιχείων στις θρησκείες μπορεί να οδηγήσει στη συνύπαρξη, ενώ η εστίαση στις διαφορές διατηρεί τις φοβίες και την έχθρα προς το ξένο και διαφορετικό (Sharpe, 2008).

Η έρευνα-δράση ως εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης και δημιουργίας κοινότητας μάθησης μπορεί και οφείλει να αξιοποιηθεί στις θεολογικές σπουδές. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα εξοικειώσει τους μελλοντικούς θεολόγους με μια εναλλακτική μορφή προσέγγισης των θρησκειών, ενώ σε επίπεδο δευτεροβάθμιας θα καταστήσει τη θρησκειακή εγγραμματοσύνη απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία σχολικού και κατά προέκταση κοινωνικού κλίματος βασισμένο στην αλληλεπίδραση και στη συνύπαρξη.

Ο τρόπος αλλαγής αυτού του κλίματος, το παράδειγμα, είναι η μετασχηματίζουσα μάθηση (Kegan, 2006: 123) που προτείνει η έρευνα-δράση που πραγματοποιήσαμε. Η έρευνα-δράση έχει το χαρακτηριστικό να μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε πραγματικό χρόνο, στο χρόνο πραγματοποίησής της, στο μικρο-επίπεδο που εξετάζει και στο οποίο παρεμβαίνει. Προσεγγίσαμε το ΑΠ της θρησκευτικής αγωγής με τη διάθεση να βελτιώσουμε την εφαρμογή του και καταλήξαμε να αναπτύξουμε ένα σχέδιο, θεωρώντας το ΑΠ - σύμφωνα με τον ορισμό του Stenhouse (2003) - ως μια απόπειρα κοινοποίησης των βασικών στοιχείων και αρχών μιας εκπαιδευτικής πρότασης κατά τέτοιον τρόπο ούτως ώστε να επιδέχεται λεπτομερή κριτική εξέταση και να είναι δυνατό να μεταφερθεί με επιτυχία στην πράξη. Προσπαθήσαμε δηλαδή μέσω κριτικού στοχασμού πάνω στις πρακτικές μας να διαμορφώσουμε ένα σύνολο με εύστροφους τρόπους, με έξυπνες προτάσεις δοκιμασμένες στις τάξεις μας και ανεπτυγμένες στα πλαίσια της έρευνας-δράσης της δικής μας ομάδας.

Μια τέτοια προσπάθεια θρησκειακής διερεύνησης μπορεί και αξίζει να συνεχιστεί και νομίζω ότι τα νέα (πιλοτικά) προγράμματα του γυμνασίου και του λυκείου (ΦΕΚ 182/23-1-2015) πραγματώνουν μια τέτοια προσέγγιση της θρησκειακής εγγραμματοσύνης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Barnes, P. (2000). Ninian Smart and the phenomenological approach to religious education, *Religion*, 30 (4), 315-332.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: rethinking knowledge, teaching and learning in religious education. Στο: M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of religious education* (σελ. 207-227). Essex Great Wakering: McCrimmon.

Habermas, J. (2006). Political Communication in Media Society: Does Democracy Still Enjoy an Epistemic Dimension? The Impact of Normative Theory on Empirical Research. *Communication Theory*, 16 (4), 411-426.

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, μτφρ. Δεληγιάννη Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα-δράση ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-55.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Σολομών Ι. - 2η έκδ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φλουρής, Γ. & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση Π.Σ.: όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Π.Σ. Στο: Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή, Κ. (επιμ.). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων ΑΠ. Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Freire, P. (2006) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, επιμέλεια Τ. Λιάμπας & μετάφραση Μ. Νταμπαράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις*, μτφρ. Ε. Γεωργιάδου. Αθήνα: Σαββάλας.

Καπετανάκης, Γ. (2014). *Θρησκειακή αγωγή στο ελληνικό λύκειο.* Αθήνα: Manifesto.

Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση αναλυτικού προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: το παράδειγμα της νεοελληνικής γλώσσας*, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστήμιου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, τομέας Παιδαγωγικής (αδημοσίευτη Διδ. Διατρ.).

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

Kegan, R. (2006). Ποιό σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο Mezirow J. (επιμ.). *Μετασχηματίζουσα μάθηση*, μτφρ. Κουλαουζίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουνάρας – Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακική μεθοδολογία της Θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Jackson, R. (2007) Η φαινομενολογική προσέγγιση. Στο Keast J. (επιμ.). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία*, μτφρ. Ν. Χαραλαμπίδου & Ά. Βαλλιανάτος. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

Leganger-Krogstad, H. (2007) Η συνκειμενική προσέγγιση. Στο Keast J. (επιμ.). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία*, μτφρ. Χαραλαμπίδου Ν. & Βαλλιανάτος Ά. Αθήνα: Συμβούλιο της Ευρώπης.

McLaren, P. (2011) Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής, μτφρ. Δενδάκη Α. & Πατέλης Ν. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα.* Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Περσελής Ε. (2013) Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός του ΜτΘ: Διαπιστώσεις και προοπτικές. Στο: Γιαγκάζογλου Σ., Νευροκοπλής, Α. & Στριλιγκάς Γ. (επιμ). *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: Ο διάλογος και η κριτική για το νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού και γυμνασίου*. Αθήνα : Αρμός.

Sharpe, E. (2008). *Συγκριτική θρησκειολογία*, μτφρ. Παπαλεξανδρόπουλος Σ. Αθήνα: Άρτος Ζωής.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος,* μτφρ Α. Τσάπελης, Αθήνα: Σαββάλας.

Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και εκπαίδευση*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας Α.

Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.

Τσάφος, Β. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ερευνητής και η διδασκαλία της Δραματικής ποίησης από μετάφραση στο γυμνάσιο*. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστήμιου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, τομέας Παιδαγωγικής (αδημοσίευτη Διδ. Διατρ.).

Χρυσαφίδης Κ. (2004) Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοικτά και κλειστά ΑΠ. Στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Action research and religion literacy

Abstract

The present paper constitutes one brief presentation of the way we worked and of the conclusions we reached during a two-year educational action research we conducted, in the context of my doctoral thesis on the Reform of Curriculum, concerning the subject of Religious Education (R.E.) in Senior High School. The survey was carried out during the years 2008-2010, among 10 High Schools, with the unflagging participation of 12 R.E. teachers and aimed at conducting a probe to determine the role of the R.E. subject in the formulation of a national identity and its figuration as a subject for all students to attend, with main elements the knowledge both from and for the religion. By highlighting the need for the democratization of the modern school, by using teaching methods that put students in active positions and by supporting them in their effort to participate and cooperate, we tried to transform them into responsible members of the learning process. We abandoned all dogmatic imbuing and monocultural approaches by enriching the students' religions literacy.

Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου

Ναούμ Έλλη, διδάκτωρ ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, panoselli@yahoo.gr
Φλογαΐτη Ευγενία, καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, eflogait@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής που εκπονήθηκε στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ, διεξήχθη έρευνα-δράση σε νηπιαγωγείο για μία σχολική χρονιά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους. Η έρευνα εστίασε στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και σκοπός της ήταν να διερευνήσει εάν και με ποιους τρόπους η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει το αειφόρο σχολείο στο σχολικό πλαίσιο το οποίο εφαρμόζεται. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξε τη συμβολή της έρευνας-δράσης ως καθοριστικό παράγοντα που διευκόλυνε την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των ομάδων εργασίας που συγκροτήθηκαν και την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της ερευνήτριας. Ιδιαίτερα ο ρόλος της διευκολύντριας στην ερευνητική διαδικασία ενδυνάμωσε την προϋπάρχουσα φιλοσοφία της ερευνήτριας και τη διευκόλυνε, στην επαγγελματική της ανάπτυξη ως εν ενεργεία εκπαιδευτικό, να δημιουργήσει ένα σχολικό πλαίσιο συνεχούς κατανόησης και παρέμβασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.
Λέξεις-κλειδιά: σχολείο – οικογένεια, αειφόρο σχολείο, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ρόλος διευκολυντή

I. Εισαγωγή

Η έρευνα-δράση ήταν η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας μιας διδακτορικής εργασίας που διενεργήθηκε σε νηπιαγωγείο, με επιβλέπουσα την Καθηγήτρια Ε. Φλογαΐτη. Η διατριβή εστίαζε στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) και συγκεκριμένα, στη *συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου.*

Η ανάδειξη της αειφορίας ως ρυθμιστική έννοια που διέπει τις σχέσεις ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και την οικονομία προβάλλει ως εξαιρετικά επίκαιρη την σημερινή εποχή. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν προτείνεται ως μια νέα καινοτομία αλλά αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσβλέπει στη διαδικασία της αλλαγής και τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς (Ζαχαρίου, Καΐλας, Κατσίκης, 2008,

Φλογαΐτη, 2011, Fullan, 2001). Επιπλέον, το Αειφόρο Σχολείο (Sustainable School) έρχεται να θέσει στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών τις αρχές της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη με όλη της την πολυπλοκότητα που την χαρακτηρίζει (Breiting, Mayer & Mogenson, 2005, Hart, 2007, Huckle, 2009, Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007). Συνιστά ένα δυναμικό εκπαιδευτικό οργανισμό ο οποίος λειτουργεί ως σύστημα που καθημερινά στοχάζεται, βελτιώνεται και αλλάζει, υιοθετώντας μια κουλτούρα που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του, εμπνευσμένη από το όραμα της αειφορίας (Gough, 2005, Vare &Scott, 2007, Abraham, Nikolopoulou, Mirbagheri, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η ιδέα του αειφόρου σχολείου ως πολύπλοκο σύστημα και ως οργανισμός μάθησης, με ιδιότητες αυτορρύθμισης και αυτοοργάνωσης, ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές να στοχαστούν πάνω στην αξία της μάθησης, της συνεργασίας, της συμμετοχής, της ανάληψης δράσης και δυναμικά να προωθήσει το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα (Coppieters, 2005, Jeynes, 2005, Senge, 2007).

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας κάτω από το πρίσμα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, τοποθετεί το σχολείο και τους μαθητές του μέσα στην κοινωνία και την κοινωνία μέσα στα σχολεία. Ως τόποι μάθησης τα σχολεία μπορούν να επιδείξουν καλές πρακτικές σε μαθητές και γονείς και να τους εμπλέξουν σε δράσεις που θα δημιουργήσουν θετικές αλλαγές στις κοινωνίες. Η καλλιέργεια συλλογικότητας και ανταλλαγής εμπειριών και στοχασμών, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων των μαθητών και άλλων φορέων, υπαγορεύει την καθιέρωση ενός πεδίου επικοινωνίας και την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας (Czippan, Varga, Benedict, 2010, Hart, 1997). Διαφορετικές ομάδες και διαφορετικές γενεές εργάζονται από κοινού μέσα από δράσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις συλλογικού και συμμετοχικού χαρακτήρα προς το κοινό όραμα του αειφόρου σχολείου (Συμεού, Ζαχαρίου, Βαλανίδης, 2007, Tal, 2004).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο θεσμούς της κοινωνίας που έχουν αναλάβει το δύσκολο και σύνθετο έργο της κοινωνικής, συναισθηματικής, φυσικής και πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού. Από τη στιγμή που η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ουσιαστική λειτουργία τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας, η συνεργασία των θεσμών αυτών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Καθώς το παιδί περνάει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του σε αυτά τα δύο συστήματα, η εσωτερική δομή και λειτουργία του ενός οφείλει να γνωστοποιείται και να εναρμονίζεται με την εσωτερική δομή και λειτουργία του άλλου (Davies & Johnson, 1996, Patrikakou et al., 2005, Πυργιωτάκης, 2001). Ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία τα ερευνητικά ευρήματα εστιάζουν στην πολυπλοκότητα της επίδρασης της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στα σχολικά επιτεύγματα των μικρών παιδιών και υποστηρίζουν την ανάγκη συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών (Caddell, 1996). Τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να έχουν μακρόχρονα αποτελέσματα αναφορικά με την μάθηση του παιδιού, τη στάση του απέναντι στη ζωή και τη

γενικότερη εκπαιδευτική του επίδοση αλλά και θετικές επιρροές τόσο για τους γονείς όσο και για το σχολείο (Blenkin & Kelly, 1997, Marcon, 1999, Shimoni,1991). Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση είναι οι συνεργασίες που αναπτύσσονται κατά τη γονεϊκή συμμετοχή να είναι ουσιαστικές και να διέπονται από εντιμότητα και σεβασμό. Τότε η οικογένεια και το σχολείο αποκτούν κοινή κατανόηση των αναγκών του παιδιού, η οποία τους επιτρέπει να του μεταδίδουν συνεπή μηνύματα σε σχέση με το σχολείο και τη μάθηση.

ΙΙ. Το πλαίσιο

Η εν λόγω εκπαιδευτική έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς σε ένα νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία σαράντα πέντε παιδιά ηλικίας από τεσσάρων έως έξι ετών, χωρισμένα σε τρία τμήματα, τρεις εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν και με ποιους τρόπους η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγει το αειφόρο σχολείο στο σχολικό πλαίσιο το οποίο εφαρμόζεται. Μέσω της υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για το περιβάλλον και την αειφορία, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών και των γονέων τους, των εκπαιδευτικών και των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους με μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας. Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας συγκροτήθηκαν δύο βασικές ομάδες, η αποκαλούμενη "ερευνητική ομάδα", στην οποία συμμετείχαν οι τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου και η ερευνήτρια, σε ρόλο "διευκολυντή' ή "εξωτερικού συνεργάτη" (facilitator) και η αποκαλούμενη "παιδαγωγική ομάδα" στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους.

ΙΙΙ. Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Προκειμένου να επιτευχθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρη θέαση και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης και να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του «τριγωνισμού». Η τριπλή, δηλαδή, διασταύρωση των στοιχείων με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων στο ίδιο ερευνητικό αντικείμενο, προκειμένου να εξεταστούν σύνθετες καταστάσεις μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες (παρατήρηση, ηχογράφηση, ημερολόγιο) ή με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) (Somekh, 2010, Elliott, 1991, Altrichter, Posch & Somekh, 1991, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Υιοθετήθηκε λοιπόν ένας συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων: α) Η *ανοιχτή παρατήρηση* (open observation) της διδασκαλίας, η οποία επέτρεπε τη συστηματική συλλογή και καταγραφή δεδομένων για τον σκοπό της έρευνας, β) Η *ηχογράφηση* της διδασκαλίας, η οποία συμπλήρωνε και ενίσχυε τις καταγραφές της παρατήρησης, γ) Η *συζήτηση* της διευκολύντριας με τις εκπαιδευτικούς σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα, η

οποία επέτρεπε τη σταθερή, συστηματική και ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας, δ) Το *ερωτηματολόγιο* και *η ομάδα εστίασης (focus group)* με τους γονείς των μαθητών, ε) Το *προσωπικό αρχείο σημειώσεων* (ημερολόγιο) της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών, που βοηθούσε την (ανα)στοχαστική λειτουργία της έρευνας-δράσης, στ) Η *συζήτηση της ερευνήτριας με την «κριτική φίλη»*, η οποία έδινε τη δυνατότητα ενός διυποκειμενικού ελέγχου και ζ) Άλλα *γραπτά κείμενα* (π.χ. σχολικές δημιουργίες των μαθητών, γραπτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπίτι, το βιβλίο εντυπώσεων για τους γονείς των μαθητών), τα οποία προσέφεραν άμεσες και αυθόρμητες καταγραφές από τα παιδιά και τους γονείς τους των απόψεων, των σκέψεων, των προβληματισμών και των συναισθημάτων τους.

IV. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας-δράσης

Η επιλογή της έρευνας-δράσης προσέφερε το ανανεωτικό εκείνο πλαίσιο αρχών που διευκόλυνε τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Οι αρχές της έρευνας-δράσης, όπως είναι οι συμμετοχικές μορφές συνεργασίας, η ενεργή, κριτική, αυτοελεγχόμενη, σκεπτόμενη και αναστοχαστική ερευνητική πρακτική, που στηρίζεται σε εναλλακτικές κυκλικές μορφές σχεδιασμού, παρατήρησης και αξιολόγησης (Carr & Kemmis 1986, McNiff 1988, McNiff & Whitehead, 2009), ανταποκρίθηκαν στις μεθοδολογικές ανάγκες της έρευνας. Επίσης, η προσέγγιση της έρευνας-δράσης που επιχειρεί να συλλάβει και να κατανοήσει μια συγκεκριμένη κατάσταση ως ένα ενιαίο όλο, μελετώντας τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τις σχέσεις που αναπτύσσονται, ήταν συμβατή με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και του αειφόρου σχολείου.

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή της έρευνας-δράσης στο πλαίσιο μιας κυκλικά επαναλαμβανόμενης και σπειροειδούς διαδικασίας, μέσα από το σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και το στοχασμό της ερευνητικής ομάδας (μοντέλο Kemmis, 1980) διευκόλυνε, εξέτασε και επανασχέδιασε τις συνεργατικές σχέσεις και δράσεις που αναπτύχθηκαν σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, αξιοποιώντας τις συνθήκες του συγκεκριμένου σχολικού περιβάλλοντος, λειτούργησε ως μία συστηματική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι δρούσαν οργανωμένα κι εσκεμμένα, ανταποκρίνονταν στις ευκαιρίες όπου αυτές δίνονταν, ενώ παρέμειναν ανοικτοί σε εκπλήξεις (Kemmis & McTaggart 1988, Posch 2003).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί η παρουσία της κριτικής φίλης (critical friend) που υποβοηθούσε σε ρόλο κριτικό και ο ρόλος των μελών του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ), τα οποία λειτουργούσαν στοχαστικά και ανατροφοδοτούσαν την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας. Συμμετείχαν με την ερευνήτρια σε συζητήσεις και έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις και σχόλια σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

Ιδιαίτερα η κριτική φίλη λειτουργούσε ως έμπιστος συνεργάτης που διατύπωνε τις προσωπικές της σκέψεις και πεποιθήσεις για την εξέλιξη της έρευνας, προσέφερε εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας της πρακτικής και των αναπτυσσόμενων σχέσεων και αξιών που καλλιεργούνταν μεταξύ των εμπλεκομένων και πρότεινε ιδέες και πρακτικές λύσεις σε δυσκολίες που ανέκυπταν. Τα ερωτήματα που έθετε στη διευκολύντρια, τη βοηθούσαν να διευρύνει το ερευνητικό της έργο και να εμπλουτίσει τους προβληματισμούς της, συντελώντας έτσι στην αξιοποίηση των ευρημάτων της ερευνητικής διαδικασίας.

V. Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξαν το ρόλο της έρευνας-δράσης ως καθοριστικό παράγοντα που διευκόλυνε την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών των ομάδων εργασίας σε πολλαπλά επίπεδα. Η ερευνητική δραστηριότητα εξοικείωσε τους εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια με τις συνεργατικές διαδικασίες μέσα στο πλαίσιο του οράματος για ένα αειφόρο σχολείο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού, η λειτουργία της έρευνας-δράσης ενίσχυσε την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών και της ερευνήτριας. Ο συστηματικός χαρακτήρας των συναντήσεων σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα, διευκόλυνε τη συζήτηση μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας, την παράθεση και την αντιπαράθεση απόψεων, ιδεών και αντιλήψεων και την κριτική θεώρηση των στόχων και των δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Επίσης, η σταθερή και οργανωμένη αυτή επικοινωνία, ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια και διευκόλυνε την καλλιέργεια ενός κοινού οράματος προσανατολισμένο στην αειφόρο ανάπτυξη. Εκπαιδευτικοί και ερευνήτρια έμαθαν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους και να εντοπίζουν τις μορφές γονεϊκής συμμετοχής και τους παράγοντες που διευκολύνουν, αλλά και δυσκολεύουν τη συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς τους και με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Με οδηγό τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν σταδιακά τις ικανότητες να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προέκυπταν και παρεμπόδιζαν την ανάπτυξη συνεργασιών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονέων τους και η συμμετοχή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι μια διαδικασία και όχι ένα γεγονός, είναι επομένως, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν το χρόνο και τα εργαλεία για να παρατηρούν και να στοχάζονται την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έδειξε ότι η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, τροποποιούνταν και εξελίσσονταν ανάλογα με τις συνθήκες

που προέκυπταν. Οι δυσκολίες που ανέκυπταν, οι οποίες εντοπίζονταν μέσω της στοχαστικής και αυτοστοχαστικής λειτουργίας της έρευνας-δράσης, συζητιόντουσαν από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και επιχειρούνταν να ερμηνευθούν και να προταθούν τρόποι αντιμετώπισής τους. Έτσι, όταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η συμμετοχή κάποιων γονέων σε δραστηριότητες και δράσεις ήταν περιορισμένη και η ανταπόκριση των παιδιών και των γονέων τους μειωμένη, η στοχαστική και αναστοχαστική λειτουργία της έρευνας-δράσης προώθησε τις συνεργατικές προσπάθειες. Σταδιακά, η συνεργασία με το σχολείο ενισχύθηκε, ενώ κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και δράσεις στο σχολικό περιβάλλον υπήρξε καθολική. Όσο δε η ερευνητική διαδικασία εξελίσσονταν, τόσο οι εκπαιδευτικοί εισέπρατταν τα οφέλη από τη συνεργασία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Την Παρασκευή ήμουν απογοητευμένη. Γιατί όλη την προηγούμενη εβδομάδα με κοιτούσαν τα παιδιά μόνο στα μάτια. Τώρα που άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά τα παιδιά είδα και ανταπόκριση από τους γονείς (εκπαιδευτικός 3)...δηλαδή πιστεύω ότι πραγματικά, τρεις ενδιαφέρονται; Αν εσύ συνεχίζεις και απευθύνεσαι και στους 13, οι τρεις θα γίνουν 10. (διευκολύντρια) Κι εγώ το πιστεύω αυτό (εκπαιδευτικός 2)....Παιδιά…εντάξει, εγώ πιστεύω ότι παρακινήθηκαν τα παιδιά πολύ… νομίζω ότι έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο το χαρτί που έφυγε την Παρασκευή... (εκπαιδευτικός 3) (συνάντηση, 20/10/09).

Ήταν πολύ σημαντικό και θέλω να το επισημάνω ότι τα παιδιά γνώριζαν από πριν να έρθουν στο σπίτι την ανακοίνωση και τι έπρεπε να κάνουμε (γονέας). – …και οι ανακοινώσεις αυτές μας βοηθούσαν να καταλαβαίνουμε τι γίνεται μέσα στην τάξη (γονέας)... - και εκτός αυτού η ικανοποίηση της συμμετοχής αφορούσε όλους τους γονείς και τα παιδιά (γονέας)... Όσο δε πέρναγε ο καιρός παρατήρησα ότι άρχισε να μεταφέρει και περισσότερα (γονέας) (focus group, 7/06/10).

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε επίσης, ότι σε περιπτώσεις που η ανταπόκριση μελών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας για ανάπτυξη συνεργασίας με το σχολείο ήταν περιορισμένη ή απούσα, ή άλλοι εξωσχολικοί παράγοντες την εμπόδιζαν, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας με οδηγό τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης επιχειρούσαν να κατανοήσουν τα νέα δεδομένα, να τα επεξεργαστούν και να προτείνουν εναλλακτικούς τρόπους για την αντιμετώπισή τους. Οι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις στάσεις και τις αντιστάσεις των μελών και των φορέων της κοινότητας απέναντι στην ανάπτυξη συνεργασίας με το σχολείο, μέσα από τη λειτουργία της έρευνας-δράσης, έμαθαν να είναι ευέλικτοι στο σχεδιασμό και τον επανασχεδιασμό των δραστηριοτήτων και των δράσεων και απέκτησαν εμπειρία στην επικοινωνία με άτομα και φορείς.

…περίμενα τη σημερινή μας συνάντηση για να σας ενημερώσω από την πλευρά μου ότι προσπαθώ εδώ και δύο εβδομάδες να επικοινωνήσω τηλεφωνικώς με την αντιδήμαρχο και να την ενημερώσω για το πρόγραμμά

μας αλλά δεν έχω καταφέρει να τη βρω (εκπαιδευτικός 2). Μήπως να της στέλναμε μια επιστολή;(εκπαιδευτικός 1). Μια επιστολή στο Δήμαρχο, που να τον ενημερώνουμε για την προσπάθειά μας και να του ζητάμε να συναντηθεί με τα παιδιά (εκπαιδευτικός). Με κοινοποίηση και στην αντιδήμαρχο, γιατί αυτή είναι η υπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά (εκπαιδευτικός 2) –Να βάλουμε κάπου και τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο, τους τραβάνε αυτά (εκπαιδευτικός 3). –Εγώ πιστεύω ότι θα ανταποκριθεί ο δήμαρχος... (εκπαιδευτικός 2). Το θέμα είναι να μην μείνει στην επικοινωνία, να κάνει και πράξεις. Είναι σημαντικό να δουν τα παιδιά ότι οι ενέργειές τους έδωσαν αποτελέσματα για το σχολείο (εκπαιδευτικός 1)...ή ότι υπάρχουν περιπτώσεις που οι δράσεις δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και μετά τι... (διευκολύντρια)(συνάντηση,25/02/10).

Όμως η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν ήταν μια εύκολη και ανώδυνη διαδικασία (Nias, Southworth and Yeomans, 1989, Matthews & Menna, 2003). Μέσω της συχνής αλληλεπίδρασης που ενθάρρυνε η λειτουργία της έρευνας-δράσης, οι εκπαιδευτικοί γνωρίστηκαν καλύτερα και πρόβαλλαν τις αδυναμίες τους. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ¨τρίβονται¨ στις σχέσεις που αναπτύσσονταν κατά την ερευνητική διαδικασία και πρόβαλαν ανθρώπινες αδυναμίες, όπως ήταν η προσωπική προβολή του εκπαιδευτικού τους έργου στους γονείς των μαθητών της τάξης τους. Όταν λοιπόν, τέθηκαν στην ερευνητική ομάδα τα ζητήματα που σχετίζονταν με την προσωπική προβολή η οποία τροφοδότησε την ανάπτυξη ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ τους, η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης και η στάση της συντονίστριας, η οποία επεδίωκε την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της ερευνητικής ομάδας, διευκόλυναν τη διαδικασία κατανόησης, ερμηνείας και αντιμετώπισης αυτών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρότειναν εναλλακτικές εφαρμογές και μοντέλα συνεργασίας μεταξύ τους, με τους μαθητές και τους γονείς τους, τα οποία και υιοθέτησαν. Στην πορεία, βέβαια, της ερευνητικής διαδικασίας τα έθεσαν ξανά σε αμφισβήτηση. Γιατί θα πρέπει να σημειωθεί ότι τέτοιες δυσκολίες δεν ξεπερνιούνται από τη μια στιγμή στην άλλη, χρειάζεται χρόνος και συνέπεια στη διαδικασία της έρευνας-δράσης ώστε να εξετάζονται συνεχώς τα νέα δεδομένα που προκύπτουν.

Ναι, γιατί πάμε εδώ φέτος να κάνουμε μια υπέρβαση και να συνεργαζόμαστε με τόσους ανθρώπους και φορείς, δεν θα μας βγει σε καλό, αν κοιτάει η καθεμία την τάξη της και πώς να φανεί εκείνη περισσότερο. Τότε θα ήταν καλύτερα αυτό που κάναμε τα τελευταία δύο χρόνια που ήμασταν μαζί και είχαμε τις πόρτες μας κλειστές (εκπαιδευτικός 3). Εμένα με ευχαριστεί η φετινή αλλαγή και δεν είχα καμία πρόθεση να φανώ εγώ καλύτερη δασκάλα, νομίζω ότι παρεξηγήθηκα (εκπαιδευτικός 2). Εγώ πιστεύω ότι αν ακολουθήσουμε μια μέση λύση που προτείνει η Έλλη, μπορούμε να τα συνδυάσουμε όλα και να έχουμε τα οφέλη από τη συνεργασία μας με τους γονείς και εμείς να νιώθουμε ικανοποιημένες (εκπαιδευτικός 1) (συνάντηση, 18/02/10).

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι εκτός από την επίλυση τέτοιων συγκρούσεων, η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης λειτούργησε διαμεσολαβητικά και για ελλείψεις που προέκυπταν σε θεωρητικό και σε επίπεδο πρακτικής. Έτσι, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις, στη διάρκεια των οποίων, εκπαιδευτικοί και ερευνήτρια δημιούργησαν μια κοινή γλώσσα μεταξύ τους και επιχείρησαν να χτίσουν κοινές αξίες και οράματα. Οι επιμορφωτικές αυτές συναντήσεις πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της έρευνας-δράσης και της συμμετοχικής παρέμβασης, χωρίς να παίρνουν τη μορφή διδασκαλίας (Carr & Kemmis, 1986). Όμως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών με νέα δεδομένα από το χώρο της εκπαίδευσης και της έρευνας σε σύντομο χρονικό διάστημα, ήρθε σε σύγκρουση με τον παραδοσιακό και καθιερωμένο ρόλο τους στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ενώ είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, εφάρμοσαν για πρώτη φορά ένα εκπαιδευτικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα το οποίο διέτρεξε ολόκληρη τη σχολική χρονιά και ακολούθησε την (ανα)στοχαστική προσέγγιση. Επίσης για πρώτη φορά, επιχείρησαν και ενέπλεξαν ενεργά μαθητές, γονείς και άλλα μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Εκπαιδευτικός του σχολείου με εικοσιπενταετή διδακτική εμπειρία πρόβαλλε αντίσταση στην αλλαγή, καθώς ήταν εξοικειωμένη με τον σχεδιασμό και την επεξεργασία καθιερωμένων και παραδοσιακών θεμάτων ανάπτυξης. Έχοντας όμως, αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με την ερευνήτρια και την ερευνητική ομάδα, συνδιαλέχθηκε με την αντίσταση (Kemmis & McTaggart, 1988, McTaggart, 1997) και έμαθε σταδιακά να ακούει τις επιθυμίες και τις προτάσεις των μαθητών της, να τις εντάσσει στον σχεδιασμό της και να περιορίζει τις δικές της γνώριμες πρακτικές. Έτσι, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, αναγνώρισε στην ερευνητική διαδικασία της έρευνας-δράσης μία προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς κατάφερε να ανιχνεύσει μονοπάτια που τη βοήθησαν να κατανοήσει την πρακτική της και τους παράγοντες που την προσδιορίζουν. Παράγοντες που σχετίζονταν τόσο με την προσωπική της εκπαιδευτική θεωρία όσο και με το συγκεκριμένο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνταν. Πρόκειται για έναν από τους νέους τρόπους ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναδεικνύεται ως αποτελεσματική για την εκπαιδευτική αλλαγή, δηλαδή, η υποστήριξη των σχολείων από εξωτερικούς ερευνητές σε ρόλο κριτικού φίλου (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007).

> *Θέλω οπωσδήποτε να πω ότι είναι σπουδαίο που είσαι ανάμεσά μας. Και ενώ είχα αποφασίσει να δουλεύω με «μέτρο», να κάνω επιτέλους τις ασκήσεις μου για γαλήνη και συγκέντρωση, ήρθες Έλλη στα παρασκήνια της δουλειάς μας και άρχισες με τον καταιγισμό των ιδεών σου να μεταμορφώνεις προγράμματα, αισθήματα, διαθέσεις… Με ένα γενναιόδωρο δόσιμο, πολυσέλιδες ενημερώσεις, αναλυτικές εξηγήσεις, χωρίς να αφήνεις εκκρεμότητες, μας κέρδισες. Μονοπάτια διαφυγής πάρα πολλά, αλλά καμία σκέψη για να τα ακολουθήσουμε. Έχοντας μία τέτοια δασκάλα, επιστήμονα και άνθρωπο δίπλα μας, δεν θα φοβόμασταν να δοκιμαζόμαστε όχι μόνο σε ανοικτές ημέρες για γονείς, αλλά και σε άλλες ¨αειφόρες¨ καταστάσεις, που θα έλεγες κι εσύ (εκπαιδευτικός 3, ημερολόγιο, 23/12/2009).*

Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση είναι ένα απαιτητικό έργο που απαιτεί πολύ προσπάθεια και πραγματοποιείται σε χρόνο εκτός διδακτικού και εργασιακού ωραρίου και προστίθεται στο ήδη υπάρχον παιδαγωγικό έργο ενός εκπαιδευτικού και στο διοικητικό έργο της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου, η οποία είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικός τάξης. Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήρθαν αντιμέτωποι με αυτή τη δυσκολία. Συγκεκριμένα, αισθάνθηκαν δυσκολία να συνδυάζουν τη διδακτική πρακτική με τις απαιτήσεις της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτή της παρατήρησης και της τήρησης ημερολογίου κατά τη διάρκεια ή με τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Παράλληλα προβληματίστηκαν σε σχέση με την εκπαιδευτική τους προσέγγιση και πρακτική. Καθώς έθεταν τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις σε συνεχή παρατήρηση και αμφισβήτηση, άρχισαν να αμφιβάλλουν για το βαθμό στον οποίο είναι επαρκείς ως εκπαιδευτικοί. Μέσα όμως από τη συνεχή διερεύνηση που πρόσφερε το πλαίσιο της έρευνας-δράσης, εκτίμησαν τόσο την αυτονομία που είχαν στη λήψη αποφάσεων όσο και την υποστήριξη που εισέπραξαν από την ερευνήτρια μέσω των κοινών και των ατομικών συναντήσεων που είχαν μαζί της. Συνειδητοποίησαν ότι οι λειτουργίες και τα εργαλεία της έρευνας-δράσης τους πρόσφεραν τη δυνατότητα και την αυτονομία να σχεδιάζουν τις δικές τους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, να τις προσαρμόζουν στις ανάγκες και στο πλαίσιο της τάξης, να τις παρατηρούν, να τις εμπλουτίζουν και τις αναθεωρούν όποτε το έκριναν απαραίτητο.

> *Οπότε, διαπιστώνω ότι ανοίγοντας τις πόρτες, ανοίγουν κι εκείνοι τις δικές τους. Δηλαδή υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση... Αρχίζω να βλέπω την εμπλοκή με πιο ζεστά μάτια...εγώ που ήμουν τόσο αρνητική ...νομίζω ότι το γεγονός ότι αποδέχτηκα να μπω σε αυτή την έρευνα μου βγαίνει σε καλό, γιατί είναι η μορφή της έρευνας τέτοια που σε βάζει σε σκέψεις να αλλάξεις, χωρίς να σε πιέζει...κι εγώ χρειάζομαι μια παρακίνηση, έστω κι αν μου "τρώει" κι άλλο χρόνο (εκπαιδευτικός 1, ημερολόγιο, 11/11/09).*

Η εφαρμογή της έρευνας-δράσης σε αντίθεση με άλλου τύπου έρευνες, έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ακουστεί ο λόγος τους, να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο και να ξεφύγουν από την απομόνωση που συναντά κανείς συχνά μέσα σε ένα σχολείο. Σε κάθε περίπτωση η έρευνα-δράση τους έμαθε να ανταλλάσσουν απόψεις, να ακούν προσεκτικά, να σέβονται διαφορετικές θέσεις, να διαφωνούν, να εξοικειώνονται με την κριτική στις ιδέες και στις προτάσεις τους, να μοιράζονται αγωνίες και προβληματισμούς, να σχεδιάζουν συνεργατικά και να βελτιώνουν τις παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις (Hollingsworth & Socket, 1994, Stenhouse, 1981).

> *Εμένα αυτές οι συναντήσεις λειτουργούν ως εναύσματα για να εμπνευστώ μια δραστηριότητα, να μάθω από τη συνάδελφό μου έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας, πιο μοντέρνο, πιο δημιουργικό και αυτό μου δίνει όρεξη να αγαπήσω το επάγγελμα ξανά (Ν3, συνάντηση 20/10/09).*

Η εμπειρία, λοιπόν, συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε έρευνας-δράσης εμπλούτισε και ενίσχυσε την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η δυνατότητα που τους προσέφερε η να «θεωρητικοποιήσουν» την πράξη τους μέσα από την προσπάθεια συλλογής δεδομένων, αλλά και να σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο με βάση τις

θεωρητικές αρχές, πρόβαλλε το παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού ερευνητή (Atweh, Kemmis, Weeks, 1998, Χατζηγεωργίου και Φωτεινός, 2003).

Κατά συνέπεια η έρευνα-δράση στην παρούσα ερευνητική εργασία αναδείχθηκε ως βασικός παράγοντας για την εκπαιδευτική αλλαγή στο επίπεδο της ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, της διεύρυνσης της συνεργασίας με μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την προώθηση του αειφόρου σχολείου.

VI. Ο ρόλος της ερευνήτριας στην έρευνα-δράση

Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την αξία της συμβολής της διευκολύντριας στην ερευνητική διαδικασία. Στο πρόσωπο της αναγνώρισαν μια συνάδελφο εκπαιδευτικό που επιχειρεί με οδηγό τις θεωρητικές της προσεγγίσεις να γεφυρώσει τη θεωρία με την εκπαιδευτική πρακτική. Για το λόγο αυτό και οι προβαλλόμενες αντιστάσεις στις προτεινόμενες αλλαγές ήταν περιορισμένες (Ανδρούσου, 2005). Επίσης, η εμπειρία που αποκόμισαν από την σταθερή εβδομαδιαία συνεργασία μαζί της, δημιούργησε στους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός εξωτερικού συνεργάτη-εκπαιδευτικού με ρόλο οργανωτικό και υποστηρικτικό, σε μόνιμη και σταθερή συνεργασία με το σχολείο. Οι σύμβουλοι/εξωτερικοί συνεργάτες (administrators) ως συνδετικά πρόσωπα που θα χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τους εκπαιδευτικούς, με δεξιότητες που θα εμπνέουν κίνητρα για ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά και ουσιαστικά τη σχολική μονάδα να συνεργαστεί με τις οικογένειες των μαθητών (Epstein, 2001) και να υιοθετήσει αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου προς μια αειφόρο κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεργάτες να συντονίζουν τις προσπάθειές τους, να εμπλουτίζουν τις θεωρητικές τους προσεγγίσεις και να υποστηρίζουν το έργο τους.

> *...Βλέπω πόσο σημαντική είναι και η παρουσία η δική σου τη φετινή χρονιά (της διευκολύντριας) γιατί τώρα είχα μια απορία και ήξερα ότι μπορώ να σου τηλεφωνήσω και να στηριχτώ πάνω σου και να με βοηθήσεις να πάω παραπέρα, μακάρι να είχαμε κάθε χρόνο κάποιον σε κάθε σχολείο, όπως θα έπρεπε να είναι ο ρόλος της συμβούλου, δίπλα μας σε καθημερινή βάση να μας στηρίζει και θεωρητικά και σε πρακτικά ζητήματα που μπορεί να προκύπτουν (ημερολόγιο διευκολύντριας ύστερα από τηλεφώνημα εκπαιδευτικού 01/11/09).*

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ενισχύθηκε και βελτιώθηκε επαγγελματικά και η ερευνήτρια, βρισκόμενη σε ένα ρόλο διαφορετικό από εκείνο της εκπαιδευτικού σε τάξη. Υπήρξε πολύτιμος χρόνος για αυτοδιερεύνηση και σε συνδυασμό με την αποστασιοποίηση από την εκπαιδευτική πρακτική που πρόσφερε ο ρόλος της "διευκολύντριας", επιχειρήθηκε ουσιαστική διερεύνηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Τέλος, προσωπικοί στοχασμοί εστίασαν στη δυσκολία του ρόλου καθώς

βιώνονταν μια συνεχή αντίσταση για να μην λειτουργεί ως "ειδική". Υπήρξε μια επίπονη προσπάθεια για να κρατηθεί ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη, την καθοδήγηση και την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μελών.

...η σημερινή ημέρα ήταν πραγματικά δύσκολη. Δεν περίμενα από τη μια στιγμή στην άλλη ενώ φαίνονταν να έχει αναπτυχθεί μια συνεργατική σχέση μεταξύ τους, να ξεσπάσει ανταγωνισμός...και ποια η θέση η δική μου; γιατί σε προηγούμενα αδιέξοδα απαντούσα με ερώτηση, σήμερα όμως οι ερωτήσεις μου πυροδοτούσουν συγκρούσεις... διλήμματα περνούσαν από το μυαλό μου συνέχεια, να πάρω θέση, να το αφήσω να το λύσουν μόνες τους, και ποια είμαι εγώ που θα δώσω τη λύση, είναι μέσα στο ρόλο μου, μήπως τον ξεπερνάει...δεν υπήρχε χρόνος για πολλές σκέψεις, αποφάσισα να καταγράψουμε προτάσεις για λύσεις και μέσα εκεί να προτείνω και τη δική μου, ως μέλος της ερευνητικής ομάδας και έγινε αποδεκτή...μήπως όμως κι αυτό είναι μια μορφή καθοδήγησης...ή όχι (ημερολόγιο, 18/02/2010)

VII. Αξιοποιώντας την εμπειρία της συμμετοχής ως "διευκολύντριας" σε μια έρευνα-δράση στην εκπαιδευτική πρακτική

Η εμπειρία της συμμετοχής σε έρευνα-δράση ως διευκολύντρια, αποτέλεσε μία πραγματική τομή στην επαγγελματική μου ανάπτυξη και στην προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πρακτική. Η εμπειρία διεξαγωγής μιας έρευνας-δράσης αποτέλεσε μια πολύ συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία προσωπικής ενδυνάμωσης κατά τη διαδικασία κατανόησης και παρέμβασης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και περάσματος από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική. Ταυτόχρονα ασκήθηκε και ενισχύθηκε τόσο η δεξιότητα της παρατήρησης, ως συμμετοχική μορφή σε ρόλο εξωτερικού παρατηρητή, όσο και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως η λεπτότητα στο χειρισμό προσωπικών και διαπροσωπικών θεμάτων, η αμοιβαία κατανόηση και η ενσυναίσθηση. Μέσα από τις λειτουργίες της έρευνας-δράσης ωρίμασε η αξία της ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, ξεκινώντας από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Συνειδητοποιήθηκε η καθοριστική λειτουργία του κοινωνικού/οργανωσιακού επιπέδου του αειφόρου σχολείου στην πορεία ενός σχολείου προς την αειφόρο ανάπτυξη. Γιατί η ανάπτυξη της συνεργασίας σε πολλαπλά επίπεδα σε μια σχολική κοινότητα που μαθαίνει να λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, ενισχύει τις διεργασίες του παιδαγωγικού επιπέδου και διευκολύνει τις διαδικασίες για την ανάπτυξη του οικονομικου/τεχνικου.επιπέδου, καθώς και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου.

Ταυτόχρονα, οι προσδοκίες που διαμορφώθηκαν σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα φιλοσοφία ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, διευκόλυναν τη δημιουργία ενός πλαισίου αμφισβήτησης βεβαιοτήτων του επαγγέλματος με την επιστροφή μου σε μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης ως προϊσταμένη και εκπαιδευτικός τάξης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί ότι στην προσπάθεια δημιουργίας στο σχολικό πλαίσιο εργασίας μιας κουλτούρας με προσανατολισμό

προς την αειφορία και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, αρωγός και σύμμαχος είναι η επί χρόνια καθημερινή συνεργασία με την κ. Παναγιούλα Παπαμιχαήλ, εκπαιδευτικό που υιοθετεί παρόμοια εκπαιδευτική φιλοσοφία και εκπαιδευτική στάση. Η συνεργασία αυτή προσφέρει την απαραίτητη ασφάλεια ώστε να τίθενται διαρκώς ένα πλαίσιο αμφισβήτησης, ακολουθώντας τα μονοπάτια της στοχαστικής προσέγγισης. Γιατί πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας συνήθως αντιπροσωπεύουν ανομοιογενείς πληθυσμούς σε σχέση με την παιδαγωγική τους κατάρτιση και την κουλτούρα που μεταφέρουν, με αποτέλεσμα η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ τους να μην είναι μια εύκολη διαδικασία (Cook & Friend, 1991).

Επιπλέον η προσωπική εξοικείωση με την αυτοδιερεύνηση και τη συλλογική στοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομάδας διδασκόντων, τροφοδότησε τη βούληση για να επιχειρηθούν με τη συνεργάτιδά μου η καλλιέργεια και η διεύρυνση συνεργατικών σχέσεων σε πολλαπλά επίπεδα. Συνειδητοποιώντας την αξία της σταθερής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που προσφέρει η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης, επιδιώκουμε τη διεύρυνση της συνεργασίας όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου σε εβδομαδιαία βάση. Επιχειρείται ο από κοινού σχεδιασμός ενός πλαισίου δράσης, με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα πλαίσια των διαφορετικών τμημάτων. Βέβαια βασική προϋπόθεση είναι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να είναι ώριμοι να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν εποικοδομητικά, πράγμα το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο και αυτονόητο. Ένα τέτοιο κοινό πλαίσιο δράσης τροφοδοτεί τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, αμοιβαίου σεβασμού, ισοτιμίας, αξίες που θα αναπτύξουν μια κουλτούρα στην σχολική μονάδα ανοικτή στη διαφορετικότητα και στην αλλαγή (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας αφού επιχειρήσουν στοχευόμενες και ελεύθερες παρατηρήσεις σε επίπεδο τάξεων, εντοπίζουν κάθε φορά στην ομάδα μία κατάσταση μέσα στο σχολικό περιβάλλον η οποία προβληματίζει και χρήζει προσοχής. Με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων αποφασίζεται η μελέτη της κατάστασης αυτής και της "από μέσα" βελτίωσής της. Για το σκοπό αυτό ξεκινάει αναζήτηση της βιβλιογραφικής έρευνας και των θεωρητικών προσεγγίσεων που αφορούν την υπό μελέτη κατάσταση. Ακολουθώντας τη στοχαστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ερευνητή σχεδιάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με δραστηριότητες και δράσεις οι οποίες πραγματοποιούνται στη σχολικές τάξεις. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται ερευνητικά εργαλεία, όπως ημερολόγιο, συμμετοχική παρατήρηση, αναφορές, potfolio μαθητών, ατομικές και συλλογικές εργασίες τους, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση κ.α. τα οποία βοηθούν στη διαδικασία του στοχασμού και του αναστοχασμού. Μέσα από ανταλλαγές απόψεων, γόνιμες διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προκύπτουν αναθεωρημένοι σχεδιασμοί οι οποίοι ελέγχονται ξανά στην εκπαιδευτική πράξη. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν γίνεται πλέον εμπειρικά. Επιπλέον το κλίμα αλληλοϋποστήριξης που δημιουργείται από την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διευκολύνει την άμβλυνση πιθανών ατομικών αντιστάσεων που

προκύπτουν και ενισχύει την αναζήτηση εναλλακτικών επιλογών και καινούριων προοπτικών.

Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν που ερευνούν και (ανα)στοχάζονται το έργο τους καταφέρνουμε και διευρύνουμε την εκπαιδευτική θεωρία μας, αναβαθμίζουμε το ρόλο μας, αποκτούμε δυνατότητες παρέμβασης στο πλαίσιο δράσης μας και μαθαίνουμε να εργαζόμαστε προσανατολισμένοι στην προοπτική της βελτίωσης των επαγγελματικών μας πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι αναπτυσσόμαστε επαγγελματικά, βοηθάμε την ανάδειξη της επιστημονικότητας του έργου της προσχολική εκπαίδευσης, και βέβαια την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών μας.

Τέλος θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αδύνατη η εφαρμογή της έρευνας-δράσης σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καθώς πρόκειται για απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία με μεγάλο όγκο δεδομένων ο οποίος είναι δύσκολος να αναλυθεί και να ερμηνευθεί. Επίσης προϋποθέτει κάποια εξοικείωση με την αυτο-διερεύνηση και τη συλλογική στοχαστική διαδικασία καθώς είναι σε κάθε περίπτωση έντονες οι προσωπικές αντιστάσεις των συμμετεχόντων που πηγάζουν από τα βιώματά τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abraham, T., Nikolopoulou, A., Mirbagheri, F. (2010). *Education for Sustainable Development: Challenges, Strategies and Practices in a Globalizing World.* London: SAGE Publications.

Atweh, B., Kemmis, S. and Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education.* London: Routledge.

Berry, B., Daughtrey, A & Wieder, A., (2009). Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).

Blenkin, G. M., & Kelly, A. V. (Eds.). (1997). *Principles into practice in early childhood education*. London: Paul Chapman.

Breiting, S., Mayer, M. and Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools, Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.

Caddell, D. (1996). *Roles, responsibilities and Relationships.* Paper presented at the SERA Conference, Dundee September. Retrieved July 2008 from www.leeds.ac.uWeducol/documents/00001665.html

Carr W. & Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research.* London: The Falmer Press.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.

Cook, L. & Friend, M., (1991). Principles for the practice of collaboration in schools, Preventing School Failure, 35 (4), pp. 6-9. In: Darling-Hammond, L. & Richardson, N., Czippan, K., Varga, A. and Benedict, F. (2010). *Support. Partnership and*

Participation for a Sustainable Tomorrow. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme.

Davies, D. & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 3-7.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes- Philadelphia: Open University Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Boulder, CO: Westview Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.

Hart, P. (2007). Desires and Resistances as Drivers and Barriers to Environmental Learning and Sustainability: A Canadian Perspective. In: I. Bjorneloo and E. Nyberg (eds) *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education- ESD in Action*. Technical Paper No 4, UNESCO Education Sector, UNESCO.

Hart, R. (1997). *Children's Participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.

Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. In: S. Hollingsworth & H. Sockett (eds). *Teacher Research and Educational Reform. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE & University of Chicago Press, 5-9.

Huckle, J. (2009). Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 94(1), 13-21.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3): 237-269. Retrieved June 2010, from *http://uex.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/237*

Kemmis, St. and McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, St. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect.* Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, 6-9 November 1980.

Marcon, R.A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28 (3), 395-412.

Matthews, D., & Menna, R. (2003). Solving problems together: The importance of parent/school/community collaboration at a time of educational and social change. *Education Canada*, 43(1), 20-23.

McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice.* London: McMillan Education Ltd.

McNiff J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research.* London: Sage.

McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research*. USA: State University of New York Press.

Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School.* London: Cassell.

Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S., Walberg, H. (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success.* New York and London: Teachers College Press.

Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research,* 11 (2), 233-246.

Senge, P. M. (2007). *Schools that learn.* London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Shimoni, R. (1991). Professionalization and parent involvement in early childhood education: Complementary or conflicting strategies? *International Journal of Early Childhood, 23*(2), 11-20.

Somekh, B. (2010). The collaborative action research network: 30 years of agency in developing action research. *Educational Action Research,* 18(1), 103-121

Stenhouse, L. (1981). What counts as research*? British Journal of Educational Studies,* 29(2), 103-114.

Tal, R. T. (2004). Community-based environmental education a case study of teacher-parent collaboration. *Environmental Education Research,*10 (4), 523- 543.

Vare, P. & Scott, W. (2007).Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development,* 1(2), 191-198.

Ελληνόγλωση

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας-δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α. (2005). *"Πώς σε λένε;". Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg

Ζαχαρίου, Α., Καΐλα Μ., Κατσίκης Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 1(3), 269-288.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα-δράση.* Αθήνα: Σαββάλας.

Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.

Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ. και Σταμάτης Θ. (επιμ.)(2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει.* Αθήνα: Λιβάνη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμεού, Λ., Ζαχαρίου, Α, & Βαλανίδης, Ν. (2007). Συμμετοχή των γονέων σε περιβαλλοντικά προγράμματα δράσης στην κοινότητα: Η εμπειρία γονέων της Κύπρου. *Επιστήμες της Αγωγής ,4,* 197-211.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηγεωργίου, Γ. & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 25-37.

The contribution of the action research in the cooperation of school-family and in the framework of the sustainable school

Abstract

In the framework of the elaborated Doctoral Dissertation, in the Faculty of Early Childhood Education of the National and Kapodistrian University of Athens, action research was carried out in a kindergarten over a school year period with teachers, students and their parents participation. The research focused on cooperation of school-family and its goal was to examine if and with what ways parent participation in educational process, facilitates the sustainable school in the school framework in which it is implemented. The analysis of results of the research process designated the contribution of the action research as determining factor that eased cooperation development between work teams that composed both the professional development of trainers and the researcher. Especially, the role of the facilitator, in the research process strengthened the already existing philosophy of the researcher and facilitated her in her professional development as an active trainer to create a school framework of continuous understanding and intervention in the educational reality.

Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης: Η περίπτωση Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Χριστίνα Νομικού, υποψήφια διδάκτωρ ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, chrinomiko@sch.gr
Ευγενία Φλογαΐτη, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, eflogait@ecd.uoa.gr

Περίληψη
Η παρούσα εργασία αφορά Έρευνα Δράσης, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ. Το θέμα της έρευνας είναι «Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως οργανισμοί μάθησης», με βασικό ερευνητικό ερώτημα: «Πώς μέσω της έρευνας δράσης μπορεί ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) να λειτουργήσει ως Οργανισμός Μάθησης και κάτω από ποιες προϋποθέσεις»; Η έρευνα είχε διάρκεια σχεδόν δύο σχολικά έτη και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ με την ερευνήτρια/διευκολύντρια αποτέλεσαν την ερευνητική ομάδα. Όπως διαπιστώθηκε η έρευνας δράσης μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά, στη βελτίωση και στη διαμόρφωση αρχών οργανισμού μάθησης, αρκεί να είναι συστηματική και μακροχρόνια.
Λέξεις-κλειδιά: έρευνα δράσης, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός οργανισμός μάθησης.

1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά Έρευνα Δράσης, η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ στο πεδίο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΠΕ/ΕΑΑ) με θέμα: «Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ως οργανισμοί μάθησης».

Τα ΚΠΕ είναι δομή του Υπουργείου Παιδείας και στοχεύουν στην προώθηση και υποστήριξη της ΠΕ/ΕΑΑ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην τοπική κοινωνία. Λειτουργούν βάσει συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου και στελεχώνονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποσπώνται για τέσσερα χρόνια μετά από κρίση (Ν 1892/90, ΦΕΚ 101/τ. Α΄/31.7.1990, Υ.Α. 4556/ Γ2/14.9.1993 και 57905/Γ2/4.6.2002, ΦΕΚ 1981/2011). Τα καθήκοντα της διεπιστημονικής παιδαγωγικής ομάδας (π.ο.) ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των ΚΠΕ:

- Σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά περιβαλλοντικά προγράμματα με μαθητικές ομάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.
- Οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς.

- Συντονίζουν δίκτυα με θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
- Δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό.
- Οργανώνουν δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινότητας.

Η ανάγκη ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης και δράσης για την αντιμετώπιση των αυξανόμενων κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων επισημάνθηκε από τη δεκαετία του ’60 και αναγνωρίστηκε επισήμως από τη διεθνή κοινότητα, στην πρώτη διακυβερνητική διάσκεψη στη Στοκχόλμη (1972).

Αργότερα, τη δεκαετία του ’80, εμφανίζεται η έννοια της αειφορίας ως πρόταση επαναπροσδιορισμού της ανάπτυξης, με στόχο την επίλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων. Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Διεθνής Ένωση για την Προστασία της Φύσης (IUCN), το Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (UNEP) και το Παγκόσμιο Ταμείο για τη Φύση (WWF) εκπόνησαν την «παγκόσμια στρατηγική για τη διατήρηση» (IUCN/UNEP/WWF 1980) και πρότειναν τη δημιουργία μιας αειφόρου ανάπτυξης (ΑΑ). Στη συνέχεια, η έννοια της ΑΑ, ως μελλοντικής περιβαλλοντικής και αναπτυξιακής πολιτικής, προωθήθηκε δυναμικά στην έκθεση της Επιτροπής Μπρούτλαντ (WCED 1987) και αποτελεί τη βασική πρόταση των Ηνωμένων Εθνών, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κρίση που δημιούργησε το σύγχρονο μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης (Φλογαΐτη 2006, Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Σε όλες τις επίσημες διακηρύξεις, τις εκθέσεις και τις αναφορές που θεμελίωσαν την ΑΑ, τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται η μάθηση ως βασικός μοχλός της κοινωνικής αλλαγής (UNESCO 1992, 1997, 2002, 2005). Η ΠΕ/ΕΑΑ ως κριτική και πολιτική εκπαίδευση, προσανατολισμένη στη δράση, μπορεί να καλλιεργήσει τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών δομών. Προκειμένου, όμως, οι εκπαιδευτικές δομές να ανταποκριθούν στο νέο ρόλο τους, προϋπόθεση αποτελεί να αλλάξουν το παραδοσιακό συντηρητικό πλαίσιο λειτουργίας τους και να υιοθετήσουν ένα νέο, που δε θα στηρίζεται στην τεχνοκρατική άποψη για την εκπαίδευση. Ένα κατάλληλο πλαίσιο λειτουργίας, που οδηγεί στην αλλαγή και τη βελτίωση, θεωρούμε ότι είναι εκείνο του οργανισμού μάθησης (learning organization).

Η έννοια του οργανισμού μάθησης (learning organization) έγινε γνωστή κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών του 20ου αιώνα και έχει συζητηθεί ευρέως στη βιβλιογραφία (Pedler, et al, 1991, Senge, 1990, Watkins & Marsick, 1993). Πρόκειται για έναν οργανισμό ο οποίος, διευκολύνει τη μάθηση όλων των εργαζομένων του, μαθαίνει να είναι δημιουργικός και ικανός να αντιμετωπίζει τις αλλαγές και τις αντιθέσεις, να μετασχηματίζεται και να τροποποιεί τη δράση του, βασιζόμενος σε νέες γνώσεις και εμπειρίες, μεταβάλλοντας διαρκώς τον εαυτό του και ταυτόχρονα επιδρώντας στο περιβάλλον του (Pedler et. al., 1991, Garvin,1998) Το πλαίσιο λειτουργίας ενός τέτοιου οργανισμού περιγράφεται περισσότερο ως μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης, που εξελίσσεται σε αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του και λιγότερο ως συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Ortenbland, 2004), με στόχο την αλλαγή (Senge, 1990). Αυτή η διαδικασία μπορεί

να υποστηρίξει την αναζήτηση της αειφορίας, η οποία είναι κάτι που πρέπει να διερευνήσουμε, να ανακαλύψουμε, κάτι που εμπεριέχει δημοκρατικές διαπραγματεύσεις και συγκρουόμενα συμφέροντα (Schnack, 1998). Επίσης, καθώς η διαδικασία έχει στόχο τη βελτίωση συνολικά, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων και μέσω αυτών, στην καλύτερη λειτουργία των ίδιων των οργανισμών.

Τα ΚΠΕ, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί οι οποίοι ευαισθητοποιούν και επιμορφώνουν για ζητήματα σχετικά με την ΠΕ/ΕΑΑ, είναι σημαντικό να υιοθετούν πλαίσιο λειτουργίας οργανισμού μάθησης, ώστε να συμβάλλουν στην αναζήτηση της αειφορίας μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας, με στόχο την αλλαγή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού και κοινωνικού μοντέλου.

2. Η διενέργεια της έρευνας δράσης

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο διαμορφώθηκε το βασικό ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα έρευνα ως εξής: «Ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει ως Οργανισμός Μάθησης και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;».

2.1.Συμμετέχοντες

Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέξαμε ανάμεσα στα ΚΠΕ της Αττικής εκείνο του οποίου τα μέλη της π.ο. έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μεθοδολογία της έρευνας δράσης (ΕΔ) και αναγνώρισαν την ανάγκη τους να επιχειρήσουν αλλαγές και βελτιώσεις στη λειτουργία του ΚΠΕ συνολικά.

Την ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν η ερευνήτρια/ διευκολύντρια και οι εκπαιδευτικοί της π.ο. του ΚΠΕ. Η έρευνα διήρκησε από το Σεπτέμβριο του 2008 έως τον Απρίλιο του 2010. Το πρώτο σχολικό έτος (2008-09) συμμετείχαν οι πέντε εκπαιδευτικοί της π.ο. (δύο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τρεις δευτεροβάθμιας). Το δεύτερο σχολικό έτος (2009-10) τα μέλη της π.ο. έγιναν επτά, καθώς αποχώρησε μία εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και προστέθηκαν τρεις εκπαιδευτικοί, δύο δευτεροβάθμιας και ένας πρωτοβάθμιας. Οι επισκέψεις της διευκολύντριας στο ΚΠΕ πραγματοποιούνταν με συχνότητα δυο έως τρεις φορές την εβδομάδα κατά το πρώτο σχολικό έτος και μία φορά την εβδομάδα κατά το δεύτερο. Στην εξέλιξη της έρευνας δράσης σημαντικός ήταν και ο ρόλος της κριτικής φίλης. Ως κριτική φίλη είχε επιλεγεί εκπαιδευτικός, μέλος του εργαστηρίου ΠΕ/ΕΑΑ του ΤΕΑΠΗ, με εμπειρία στην ΕΔ. Ο ρόλος της ήταν υποστηρικτικός προς τη διευκολύντρια και προς την ερευνητική ομάδα και προσέφερε την κριτική οπτική της κατά την εξέλιξη της έρευνας.

Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συνεργάστηκαν συστηματικά προκειμένου να εντοπίσουν τους τομείς λειτουργίας του ΚΠΕ που θεωρούσαν ότι είχαν μεγαλύτερη ανάγκη βελτίωσης. Τελικά επελέγησαν τρεις από τους πέντε τομείς και κατά τις αναγνωριστικές φάσεις αποφάσιζαν με ποιο θέμα ανά τομέα θα ασχολούνταν εντοπίζοντας, κάθε φορά, τα σημεία στα οποία θα παρέμβαιναν. Στη συνέχεια, σχεδίαζαν νέες δράσεις και κατά την υλοποίηση παρατηρούσαν, κρατούσαν ημερολόγιο και μαγνητοφωνούσαν τις συζητήσεις, με στόχο να αναστοχαστούν και να επανασχεδιάσουν τις δράσεις, αν ήταν αναγκαίο. Σημειώνεται ότι τελικά οι αλλαγές στηρίζονταν σε κάθε περίπτωση στις αποφάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της π. ο.

2.2.Τα ερευνητικά εργαλεία

Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία αναφέρονται παρακάτω, είχε σχέση με τις εκάστοτε ερευνητικές ανάγκες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις επιχειρήθηκε ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων. Την εγκυρότητα των δεδομένων ενίσχυσε η μέθοδος του «*τριγωνισμού*», δηλαδή η τριπλή διασταύρωση των στοιχείων, είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση, συνέντευξη, μαγνητοφώνηση), είτε με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (από εκπαιδευτικούς συνοδούς, μαθητές, εκπαιδευτικούς ΚΠΕ) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία αξιοποιήθηκαν, είναι:

α) Η *ανοιχτή παρατήρηση* των δραστηριοτήτων και δράσεων που υλοποιούνταν από την π.ο.

β) Η *ηχογράφηση των συνομιλιών*, η οποία συμπληρώνει, ενισχύει κι ενοποιεί τις καταγραφές της παρατήρησης (Hopkins, 1985).

γ) Η *συζήτηση της διευκολύντριας με τους εκπαιδευτικούς της π.ο.* σε σταθερή συχνότητα, περίπου δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα, η οποία έδρασε καταλυτικά και καλλιέργησε τη συστηματική και ουσιαστική επικοινωνία της ερευνητικής ομάδας.

δ) Τα *ερωτηματολόγια* που απευθύνονταν στους μαθητές και συμπληρώνονταν αμέσως μετά από την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ε) Η *συζήτηση της διευκολύντριας με συνοδούς εκπαιδευτικούς* μετά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

στ) Το *προσωπικό αρχείο σημειώσεων* (ημερολόγιο) της διευκολύντριας και των εκπαιδευτικών της π.ο., που αποτελεί εξαιρετικά χρήσιμη τεχνική της αναστοχαστικής λειτουργίας (Altrichter et al 2001).

ζ) Η *συζήτηση της διευκολύντριας με την κριτική φίλη*, η οποία έδινε τη δυνατότητα για μια βαθύτερη προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας και επαλήθευε τη γνησιότητα της έρευνας όπως επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

3. Η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας

3.1. Ο πρώτος / εισαγωγικός κύκλος της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης άρχισε με έναν εισαγωγικό κύκλο (αρχές Σεπτεμβρίου έως μέσα Οκτωβρίου 2008) κατά τον οποίο επελέγησαν οι τρεις τομείς λειτουργίας του ΚΠΕ οι οποίοι θα διερευνούνταν: τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων και οι δράσεις προς την τοπική κοινότητα.

Ο κύκλος αυτός συνέβαλε στη μαθησιακή και ψυχολογική προετοιμασία των εκπαιδευτικών της π.ο. και διευκόλυνε την εξοικείωση τους με την ερευνητική διαδικασία. Επίσης, ενισχύθηκε ο οργανωμένος διάλογος, καθώς πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις με συγκεκριμένη θεματολογία, σηματοδοτώντας την έναρξη μιας, πιο συστηματικής, επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας.

Τα σημεία τα οποία προβλημάτιζαν τους εκπαιδευτικούς και αναδείχθηκαν κατά τον εισαγωγικό κύκλο ήταν:

- Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

- Οι στόχοι και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Ο μειωμένος βαθμός συνεργασίας και η έλλειψη οργανωμένης συζήτησης μεταξύ τους, κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των δράσεων του ΚΠΕ
- Η διαφορετική προσέγγιση της ΠΕ/ΕΑΑ σε συνδυασμό με την έλλειψη της μεταξύ τους αποτελεσματικής επικοινωνίας κατά το σχεδιασμό των δράσεων (επιμορφωτικά σεμινάρια, εκπαιδευτικές δραστηριότητες κ.α.), γεγονός που συχνά οδηγούσε τις συζητήσεις σε αδιέξοδο
- Η έλλειψη κοινού οράματος για το ΚΠΕ, τους στόχους των δράσεων του και τη σχέση του με την τοπική κοινότητα.

3.2. Δεύτερος κύκλος: Αναμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Μετά τον εισαγωγικό κύκλο άρχισε η αναμόρφωση (Οκτώβριο 2008 έως Απρίλιο 2009) τριών (δύο ημερήσιων και ενός τριήμερου) από τα έξι εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία προσέφερε το ΚΠΕ στις μαθητικές ομάδες που το επισκέπτονταν. Κριτήριο για την επιλογή των τριών αυτών προγραμμάτων ήταν η ζήτησή τους από τα σχολεία, σε συνδυασμό με τα προβλήματα που είχαν οι εκπαιδευτικοί της π.ο. σε σχέση με αυτά. Έτσι, σταδιακά η ερευνητική ομάδα επικεντρώθηκε στην παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τον ανασχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων.

Το πρώτο ζήτημα που έθεσαν σε συζήτηση οι εκπαιδευτικοί της π.ο., διότι τους προβλημάτιζε έντονα, ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος και η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στην προσπάθεια να ερμηνευτεί το πρόβλημα κατά την αναστοχαστική συζήτηση, οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πιθανόν οφείλεται στη διδακτική πρακτική τους. Υιοθετώντας το παράδειγμα της πρακτικής έρευνας δράσης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Car & Kemmis, 1997) η ερευνητική ομάδα παρατήρησε, συζήτησε και εντόπισε τα στοιχεία της διδακτικής πρακτικής που πιθανόν χρειάζονταν βελτίωση. Κατά τον αναστοχασμό και τον ανασχεδιασμό του πρώτου εκπαιδευτικού προγράμματος αναζητήθηκαν πρακτικές που θα στήριζαν στην πράξη την επιθυμητή αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ως καταλληλότερη πρακτική το χωρισμό των μαθητών σε μικρές ομάδες των τεσσάρων ατόμων και την ανάθεση συγκεκριμένου έργου σε κάθε ομάδα, με φύλλο εργασίας. Κατά την επόμενη υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι η αλλαγή στη διδακτική πρακτική και η εφαρμογή της ομαδοσυνεργαστικής μεθόδου αύξησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, γεγονός που ενθάρρυνε την π.ο. να προχωρήσει σε περαιτέρω αλλαγές. Στη συνέχεια, η ερευνητική ομάδα, εργαζόμενη με ανάλογο τρόπο προχώρησε στον επανασχεδιασμό και των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά την εξέλιξη της έρευνας δράσης, καθώς άρχισε να διασαφηνίζεται μέσω των αναστοχαστικών συζητήσεων η έννοια της αειφορίας, προέκυψε το ζήτημα του περιεχόμενου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των φύλλων εργασίας, τα οποία θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί της π.ο. ότι δεν ανταποκρίνονταν πλέον στους νέους στόχους τους.

Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αρχικά έδωσαν προτεραιότητα στο «πώς» θα διδάξουν, το οποίο σχετιζόταν με τη διαμόρφωση της

προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας τους και σταδιακά αναδύθηκε ο προβληματισμός για το «τι» θα διδάξουν, το οποίο διαμορφωνόταν παράλληλα με τη θεωρία τους για την ΕΑΑ.

Μετά την αναμόρφωση των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί της π. ο. διαπιστώνοντας τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας δράσης, διατύπωσαν την επιθυμία να ασχοληθούμε και με τα υπόλοιπα τρία εκπαιδευτικά προγράμματα του ΚΠΕ, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου, δεν κατέστη δυνατόν.

3.3. Τρίτος κύκλος: Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Ενώ βρισκόταν σε εξέλιξη ο ανασχεδιασμός των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προέκυψε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικού σεμιναρίου που θα διοργάνωνε το ΚΠΕ για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, η έρευνα δράσης συμπεριέλαβε και τα επιμορφωτικά σεμινάρια (Ιανουάριο έως Δεκέμβριο 2009), τα οποία αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό τομέα της λειτουργίας του ΚΠΕ. Η καλή οργάνωση των σεμιναρίων εξ ορισμού απαιτούσε τη συνεργασία των μελών της π.ο., η οποία είχε ήδη αρχίσει να αναπτύσσεται κατά τον ανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά οι σχετικές αναστοχαστικές συζητήσεις ανέδειξαν πλήθος προβληματισμών, διαφωνίες και εντάσεις που σχετίζονταν με το ατομικό πλαίσιο αρχών των εκπαιδευτικών της π.ο. και με τις διαφορετικές προσεγγίσεις στην ΠΕ/ΕΑΑ κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών σεμιναρίων. Δηλαδή, η ατομοκεντρική επαγγελματική παράδοση που επικρατεί στην εκπαίδευση ήταν έντονα παγιωμένη στην ατομική και συλλογική κουλτούρα τους και δεν ήταν εύκολο να ανατραπεί. Το κλίμα βελτιώθηκε μετά τις σχετικές αναστοχαστικές συζητήσεις καθώς, συνολικά η εξέλιξη της έρευνας δράσης συνέβαλε στην εξομάλυνση των διαφωνιών και στη βελτίωση των προσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, η διενέργεια της έρευνας δράσης κατά την υλοποίηση των σεμιναρίων, συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της π.ο. Καθώς χρειάστηκε, με τη συνεργασία της διευκολύντριας, να αναλάβουν για πρώτη φορά την υλοποίηση επιμορφωτικού εργαστηρίου, ενδυναμώθηκαν και στη συνέχεια αναλάμβαναν με επιτυχία το συντονισμό εργαστηρίων στα σεμινάρια του ΚΠΕ.

3.4. Τέταρτος κύκλος: Άνοιγμα στην τοπική κοινότητα

Το άνοιγμα του ΚΠΕ στην τοπική κοινότητα ήταν ο τρίτος τομέας λειτουργίας με τον οποίο ασχολήθηκε η ερευνητική ομάδα μελετώντας δύο ειδών δράσεις που ενέπλεκαν την τοπική κοινωνία. Η πρώτη δράση αφορούσε δύο ημερίδες που απευθύνονταν στους κατοίκους της περιοχής και η δεύτερη εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε με μαθητικές ομάδες από τοπικά σχολεία, με στόχο όχι μόνο την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας.

Όσον αφορά τις ημερίδες, παρότι αφορούσαν σοβαρά ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος, η ανταπόκριση των κατοίκων και της τοπικής αυτοδιοίκησης ήταν ελάχιστη, παρά τις προσκλήσεις που εστάλησαν και τις αφίσες που αναρτήθηκαν σε κεντρικά σημεία της πόλης. Το γεγονός αυτό απογοήτευσε τους εκπαιδευτικούς του ΚΠΕ, οι οποίοι όμως μέσω της έρευνας δράσης συνειδητοποίησαν την ανάγκη ανάπτυξης συγκεκριμένων σχεδιασμών με στόχο την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και διαμόρφωσαν την αντίληψη ότι η καλή συνεργασία μεταξύ ΚΠΕ,

τοπικής αυτοδιοίκησης και τοπικής κοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώμη που έχει η εκάστοτε δημοτική αρχή για το ρόλο του ΚΠΕ.

Η επόμενη δράση ήταν η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Τίποτα δεν πάει χαμένο: Πώς να μειώσω τα απορρίμματά μου» με μαθητικές ομάδες από σχολεία της πόλης. Στο πλαίσιο του προγράμματος υλοποιήθηκαν δραστηριότητες με τους μαθητές που ενέπλεκαν και την τοπική κοινωνία. Συγκεκριμένα οι μαθητές διενέργησαν έρευνα με θέμα τα απορρίμματα στην πόλη και την ανακύκλωση, κάνοντας ερωτήσεις σε κατοίκους της περιοχής και συμπληρώνοντας σχετικό ερωτηματολόγιο. Παρατηρώντας την αντίδραση των ερωτώμενων διαπιστώθηκαν σοβαρές αντιστάσεις και η ανταπόκριση τους δεν ήταν η αναμενόμενη από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που προκάλεσε απογοήτευση.

Συνολικά, τα συμπεράσματα για τη σχέση του ΚΠΕ με την τοπική κοινωνία δεν ήταν πολύ ενθαρρυντικά. Η έρευνα δράσης συνέβαλε στον αναπροσανατολισμό των προσπαθειών της π.ο. και στην αναζήτηση νέων πρακτικών, που θα ενίσχυαν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας στις δράσεις του ΚΠΕ κάτι που επετεύχθη με μεγαλύτερη επιτυχία το επόμενο σχολικό έτος.

4. Η επίδραση της έρευνας δράσης στη δημιουργία πλαισίου αρχών οργανισμού μάθησης

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών της π.ο. στην ερευνητική διαδικασία ήταν από την αρχή ενεργή και το ενδιαφέρον τους σταδιακά αυξανόταν, καθώς διαπίστωναν τα θετικά αποτελέσματα της έρευνας δράσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η ίδια η διαδικασία της έρευνας δράσης συμβάλλει σημαντικά στην αλλαγή του πλαισίου των ατομικών αρχών των εκπαιδευτικών της π.ο., καθώς και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι συγκεκριμένες βελτιώσεις είναι σημαντικές προϋποθέσεις για την εξέλιξη του ΚΠΕ σε οργανισμό μάθησης.

Ειδικότερα, τα στάδια της έρευνας δράσης, δηλαδή ο σχεδιασμός, η παρατήρηση των δράσεων και ο αναστοχασμός που ακολουθούσε, οδήγησαν στη βελτίωση τόσο της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών όσο και στη συνειδητοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας τους. Σύντομα διαπίστωσαν οι ίδιοι τις αντιφάσεις ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική τους και ο καθένας με το δικό του ρυθμό εντόπισε τα σημεία που απαιτούσαν αλλαγή, προχωρώντας στις απαραίτητες βελτιώσεις.

Η πρώτη σημαντική αλλαγή σε ατομικό επίπεδο, αποτέλεσμα της έρευνας δράσης, ήταν η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών διδακτικών πρακτικών κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί εκπαιδευτικός της π. ο. (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ο οποίος συνειδητοποίησε ότι αναπαρήγαγε το παραδοσιακό μετωπικό μοντέλο διδασκαλίας, αν και επιθυμούσε διακαώς να το αποφύγει, δηλαδή ότι η θεωρία του ήταν αντίθετη με την πρακτική του. Η διαπίστωσή του αυτή τον οδήγησε σταδιακά να αλλάξει την πρακτική του. Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις που διατύπωσε κατά την εξέλιξη της έρευνας:

Ε1: *Έχει πρόβλημα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, γι αυτό πρέπει να αφήσουμε το μαθητή να γίνει ερευνητής. Ό,τι θυμόμαστε εμείς από το Γυμνάσιο είναι όταν κάποιος καθηγητής μας άφηνε να έχουμε ένα χώρο, ένα δικό μας πεδίο. Έχουν εξετάσεις, έχουν διάφορα, ας έχουν ένα διάλειμμα, ας αισθανθεί καθένας τους εκείνη την ώρα πως τον*

εμπιστεύεσαι σαν ερευνητή και ότι του δίνεις ένα δικό του πεδίο να αναζητήσει τις γνώσεις, όπως εκείνος θα τις ορίσει.

Επίσης αναδείχθηκαν και πολλά άλλα ζητήματα τα οποία συνέβαλαν στην εξέλιξη της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας των μελών της π.ο., όπως σχετικά με το ρόλο των μαθητών:

Ε2: παρατήρησα πως η Ε3 τους είπε «πώς θέλετε να ονομάζεστε;» δεν τους ονόμασε η ίδια και έδωσαν οι ίδιοι όνομα στις υποομάδες τους. Και αυτό λειτούργησε, γιατί το είχαν αποφασίσει από μόνοι τους. Παρατήρησα ότι η ομάδα της Ε3 πήγε πολύ καλά και στην ολομέλεια και στις μικρές ομάδες.

Αξιοπρόσεκτο είναι πως κατά τις αναστοχαστικές συζητήσεις, εκτός από ατομικά λάθη σταδιακά άρχισαν να αποδέχονται και συλλογικά, όπως: η έλλειψη συνεργασίας και η έλλειψη κοινού οράματος, σε σχέση με το ΚΠΕ και τις δράσεις του. Επίσης αναδείχθηκε η ανάγκη βελτίωσης της επικοινωνίας και του συγκερασμού των απόψεων, ώστε να οικοδομηθεί η συλλογική μάθηση και ένα κοινό όραμα.

Τελικά η διαδικασία της ΕΔ συνέβαλε ώστε να προαχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και ο διάλογος, στοιχεία καθοριστικά όπως αποδείχθηκε, για τη βελτίωση όχι μόνο των επαγγελματικών αλλά και των προσωπικών τους σχέσεων. Οι δίωρες περίπου αναστοχαστικές συζητήσεις που πραγματοποιούνταν δύο με τρεις φορές την εβδομάδα, αναδείκνυαν προβλήματα όχι μόνο επαγγελματικά, αλλά και προσωπικά. Συχνά γινόταν αναφορά σε καταστάσεις και λάθη του παρελθόντος που εμπόδιζαν τη ανάπτυξη των μεταξύ τους σχέσεων και κατά συνέπεια την βελτίωση της συνεργασίας τους με αποτέλεσμα η ποιότητα του παραχθέντος έργου να μην είναι η καλύτερη.

Αξιοπρόσεκτη είναι η εξομάλυνση προσωπικών διαφορών που συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας συνεργασίας τους.

Ε4: καταλαβαίνω καλύτερα τη σκέψη της Ε3 και νομίζω ότι με καταλαβαίνει και με ακούει περισσότερο. Αυτό το λέω συνεργασία. Χωρίς να έχουμε θεωρητική επιμόρφωση καταλάβαμε, με όλο αυτό που κάναμε, πού και πώς πρέπει να κινηθούμε για να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε τις δραστηριότητες βελτιωμένες.

Ε3: παρατηρήσαμε μία σύσφιξη σχέσεων

Ε2: είναι μια ζύμωση, είναι προφανώς από τα θετικά της μεθόδου ότι φέρνει πιο κοντά τα μέλη της ομάδας

Ε3: έρχονται σε πιο στενή επαφή τα μέλη της ομάδας κι επικοινωνούν πιο πολύ, γιατί συζητούν πια σε μια οργανωμένη βάση

Το πρώτο έτος διεξαγωγής της ΕΔ διαπιστώθηκαν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα σε ατομικό επίπεδο και σταδιακά άρχισαν να εμφανίζονται και σε συλλογικό. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό ότι τους δόθηκε η ευκαιρία, μέσω της έρευνας δράσης, να μιλήσουν, να αναστοχαστούν για τη διδακτική πρακτική τους, να εκφράσουν και να αναδιαμορφώσουν τη θεωρία τους σχετικά με την Π.Ε./ΕΑΑ, την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και την αντίληψη που είχαν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη μεταξύ τους συνεργασία. Τελικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί του ΚΠΕ συμφώνησαν ότι η έρευνα δράσης τους ενδυνάμωσε επαγγελματικά, τους έδωσε νέα οπτική της πρακτικής τους, καθώς έμαθαν πώς να συνεργάζονται και να

σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα συλλογικά, εξασφαλίζοντας τη διεπιστημονικότητα που προβλέπεται για τα προγράμματα της ΠΕ.
Ωστόσο, το χρονικό διάστημα του ενός σχολικού έτους δεν ήταν αρκετό, ώστε να παγιωθούν τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν. Το επόμενο σχολικό έτος που στην ομάδα προστέθηκαν τρία νέα μέλη και μειώθηκαν οι επισκέψεις της διευκολύντριας στο ΚΠΕ, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αυτοοργανωθούν στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, υπήρξε παλινδρόμηση. Καθώς δεν είχε σταθεροποιηθεί το νέο πλαίσιο αρχών λειτουργίας, αποσυντονίστηκε η όλη προσπάθεια. Παρά τις δυσκολίες όμως, από την αρχή διαπιστώθηκε ότι η ίδια η μεθοδολογία διευκολύνει την οικοδόμηση ενός οργανισμού μάθησης.
Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της π.ο., καθώς αποκτούσαν μεγαλύτερη εμπειρία στην έρευνα δράσης, συνειδητοποιούσαν πως χρειάζονται βαθύτερες αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης και στο θεσμό των ΚΠΕ, θέμα που συχνά επανερχόταν στις συζητήσεις μας. Συμφώνησαν ότι η συστηματική και μακροχρόνια διεξαγωγή έρευνας δράσης από την ομάδα των εκπαιδευτικών μιας εκπαιδευτικής δομής μπορεί να αποδώσει σημαντικά θετικά αποτελέσματα.

	Πλαίσιο λειτουργίας πριν την ΕΔ	Πλαίσιο λειτουργίας μετά την ΕΔ
Εκπαιδευτική κουλτούρα	Υιοθέτηση ατομοκεντρικής εκπαιδευτικής παράδοσης- και απομονωτισμός (κάθε εκπαιδευτικός το πρόγραμμά του, το σεμινάριό του)	Ανάπτυξη συνεργασίας για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των σεμιναρίων
Επαγγελματική ανάπτυξη	Μειωμένη αυτοπεποίθηση - Ρόλο βοηθητικό στα σεμινάρια	Αύξηση αυτοπεποίθησης - Ανάληψη ρόλου επιμορφωτή με σχεδιασμό και συντονισμό εργαστηρίων
Επαγγελματικές-Προσωπικές σχέσεις	Περιστασιακή επικοινωνία, ελλιπής συνεργασία, άλυτες ρητές και άρρητες διαφωνίες	Βελτίωση επικοινωνίας και συνεργασίας, επίλυση διαφωνιών μέσω του διαλόγου και των αναστοχαστικών συζητήσεων

Πίνακας 1. Συμβολή έρευνας δράσης στο πλαίσιο λειτουργίας του ΚΠΕ

5. Ο ρόλος της ερευνήτριας/ διευκολύντριας

Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, η διευκολύντρια ενθάρρυνε την προσπάθεια του προσωπικού στοχασμού και τη διαλογική συζήτηση των μελών της π.ο. Αναλάμβανε, όποτε έκρινε πως ήταν αναγκαίο, το συντονισμό της συζήτησης και σταδιακά αντιλήφθηκε πως έπρεπε να αυτοπεριορίζεται, ώστε οι εκπαιδευτικοί της π.ο. να μιλούν και να εκφράζονται περισσότερο. Συχνά λειτούργησε ως φορέας ιδεών, προσπαθώντας να μην είναι κατευθυντική, γεγονός που διευκόλυνε την ερευνητική διαδικασία, ιδιαίτερα στις φάσεις της διαλογικής συζήτησης και της ανάλυσης.

Σταδιακά αναπτύχθηκαν σχέσεις εμπιστοσύνης και φιλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της π.ο. και τη διευκολύντρια. Χαρακτηριστικά ένας από αυτούς, κατά τη διάρκεια αναστοχαστικής συζήτησης ανέφερε:

Ε1: *θεωρώ την παρουσία σου καταλυτική, καθώς δίνει την ευκαιρία στην π. ο. να εκφραστεί και μέσα από τη συζήτηση να συστηματοποιήσει τη δουλειά της. Μας δίνεται επίσης η ευκαιρία μέσα από τη συζήτηση να εκφραστούμε και για προσωπικά ζητήματα. Χαρακτηριστικά, ο Ε2 μου είπε το πρωί που πηγαίναμε μαζί στο ΚΠΕ: «Η Χριστίνα είναι καλός άνθρωπος, όπως φαίνεται. Όμως κι εσύ κι η Ε3 είστε καλοί άνθρωποι και καλοί στη δουλειά σας. Δε σας το έχω πει ποτέ κι ίσως κάποιες φορές να σας έχω παρεξηγήσει.*

Επίσης η γραμματέας του ΚΠΕ κατά τη διάρκεια αναστοχαστικής συζήτησης, στην οποία έλαβε μέρος, είπε απευθυνόμενη στη διευκολύντρια:

Γ: Νομίζω πως σε έχουν πολύ εκτιμήσει. Ακόμα και όταν δεν είσαι εδώ λένε: η Χριστίνα είπε, με τη Χριστίνα συμφωνήσαμε, η Χριστίνα έτσι, η Χριστίνα αλλιώς. Νομίζω ότι είσαι ο μέντορας εδώ μέσα. Είσαι πηγή έμπνευσης.

Η φιλική και επαγγελματική σχέση που οικοδομήθηκε ανάμεσα στη διευκολύντρια και τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν μαζί το πρώτο έτος διεξαγωγής της έρευνας δράσης, έχει διατηρηθεί μέχρι σήμερα. Μάλιστα, ορισμένες φορές επιδιώκουν να συζητήσουν μαζί της θέματα σχετικά με το νέο εργασιακό τους περιβάλλον και να αναστοχαστούν γύρω από τις δράσεις τους.

6. Συνοψίζοντας

Όπως φαίνεται, η διεξαγωγή της παρούσας Έρευνας Δράσης ενίσχυσε τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ, ώστε μέσα από τις συμμετοχικές, συνεργατικές και αναστοχαστικές διεργασίες της να αναπτύξουν το διάλογο, να καλλιεργήσουν την ικανότητα της επικοινωνίας και ταυτόχρονα να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (βελτίωση διδακτικής πρακτικής, οικοδόμηση προσωπικής θεωρίας κ.α.) επιτυγχάνοντας και μία αρχική βελτίωση στη λειτουργία του ΚΠΕ.

Τα συμπεράσματα αυτά θεωρούμε ότι είναι σημαντικά διότι, καθόσον γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία έρευνες δράσης σχετικές με τη συνολική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δομής. Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι κατά την ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκαν στάσεις, συμπεριφορές, προβλήματα των εκπαιδευτικών και του ίδιου του ΚΠΕ και αναζητήθηκαν τρόποι αντιμετώπισής τους μέσω του κριτικού αναστοχασμού της ίδιας της π.ο. Έτσι, η θεωρία που παράγεται μπορεί να αξιοποιηθεί σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα. Τελικά θα ήταν χρήσιμο η έρευνα δράσης να είναι ενταγμένη στη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, διότι έχει πολλαπλά οφέλη για εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως αναφέρουν και οι Κάτσενου κ.ά. (2015). Ειδικά στα ΚΠΕ, οι εκπαιδευτικοί της π.ο., προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί, είναι σημαντικό να εργάζονται ως ερευνητές του έργου τους και να έχουν την ευκαιρία να στοχάζονται κριτικά σχετικά με την πρακτική τους, να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις που εκφράζονται ρητά και τις πραγματικές, συχνά άρρητες, και παγιωμένες αντιλήψεις που κατευθύνουν τις πρακτικές τους. Επιτυγχάνοντας αρχικά βελτίωση σε ατομικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν σταδιακά να προχωρήσουν σε βελτιώσεις σε

συλλογικό- οργανωσιακό επίπεδο, ώστε να παρατηρηθεί η επιθυμητή οργανωσιακή αλλαγή. Επειδή όμως επικρατεί η κουλτούρα απομόνωσης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, δεν είναι εύκολη η οικοδόμηση αρχών λειτουργίας οργανισμού μάθησης, καθώς η συνεργασία, το κοινό όραμα και η συλλογική μάθηση δεν είναι εύκολο να οικοδομηθούν και να παγιωθούν. Σε αυτή την περίπτωση όμως θεωρούμε ότι ούτε η υιοθέτηση των αρχών και των αξιών της αειφορίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί.

Η έρευνα δράσης αναδεικνύεται ως μία καλή πρόταση για την αντιμετώπιση της αντίδρασης στην αλλαγή, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη δημιουργία πλαισίου λειτουργίας οργανισμού μάθησης (Flogaitis et al, 2012). Συνολικά, μέσα από την ανοιχτή, αμφίδρομη, μορφή επικοινωνίας που προσφέρει, οι εκπαιδευτικοί τείνουν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν τις συνθήκες εργασίας τους στο παρόν. Έτσι η επαγγελματική τους ανάπτυξη δε συνδέεται τόσο με την τεχνογνωσία, όσο με την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να είναι αυτόνομοι επαγγελματίες που κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν και αναπτύσσονται επαγγελματικά (Κάτσενου κ. α., 2010).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μία εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Carr, W. and Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Flogaitis E., Nomikou C., Naoum E., Katsenou C., (2012), Investigating the possibilities of creating a Community of Practice. Action Research in three educational institutions, *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 217–233

Garvin D. A. (1998), *Building a learning organization*. Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business School Publishing MA, pp. 47-80.

Hopkins D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Örtenblad, A., (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*. Vol. 11 Iss: 2, pp.129 – 144

Pedler M, Burgoyne J, & Boydell T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. London: McGraw-Hill.

Schnack, K. (1998). Why Focus on Conflicting Interests in Environmental Education? In M. Ahlberg and W.L. Filho (eds) *Environmental Education for Sustainability: Good Environnment, Good Life*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 83-96.

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

UNESCO (1992). *United Nations Conference on Environment and Development*: Press Summary of AGENDA 21. 3-14 June 1992, Rio de Janeiro, Brazil. UNESCO.

UNESCO (1997). *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*, Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.1.
UNESCO (2002). *Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of Commitment*, Paris: UNESCO.
UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, Draft International Implementation Scheme, Paris: UNESCO.
Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
WCED (1987). *Our Common Future: World commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Ελληνόγλωσση

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.
Κάτσενου, Χ., Νομικού, Χ. και Φλογαΐτη, Ε. (2010). *Η συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.: «Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη». Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010, Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε
Κάτσενου Χ., Φλογαΐτη Ε., Λιαράκου Γ., (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. *Action Researcher in Education*, τχ. 6, σσ. 1-24.
Λιαράκου, Γ. και Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις.* Αθήνα: Νήσος.
Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Action research in educational organizations that learn: the case of an Educational Environmental Centre

Abstract

The present project refers to the Action Research which took place in the context of the doctoral thesis that is elaborated in the University of Athens (Department of Education in Preschool Age). Its theme was “The Environmental Centers in Education as Learning Organizations”. The basic question in the present research is: “How through the Action Research can an Educational Environmental Centre function as a Learning Organization and under what kind of circumstances.” The Research Project took place over a period of two school years and the members of the Educational group of the Environmental Centre together with the facilitator formed the research group. It is obvious that the systematic and long-term undertaking of the Action

Research is necessary for every Educational Organization which focuses on the change and improvement so as to build a stable functioning framework for an Educational Organization.

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Εβίτα Γιαννοπούλου, πτυχιούχος ΤΕΑΠΗ, Ms στις Επιστήμες της Αγωγής, Université de Nantes

giannopoulouevita89@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αποτελεί μία προσπάθεια σύντομης καταγραφής της προσωπικής μου εμπειρίας στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση, όπως αυτή βιώθηκε κατά την εκπόνηση προαιρετικής πτυχιακής εργασίας και παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα «Ορίζοντας την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση στην Ελλάδα». Εστιάζει κατά κύριο λόγο στην αποτίμηση αυτής της πρώτης ερευνητικής μου εμπειρίας, με έμφαση στα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης που θεωρώ ότι συμβάλλουν στην απόκτηση μιας επιστημονικής και ερευνητικής επαγγελματικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται παράλληλα και σε αυτά που ενδεχομένως λειτουργούν ως εμπόδια σε αυτή τη διαδρομή.
Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικός – ερευνητής, εκπαιδευτική μνήμη, παιδαγωγική συνέπεια, κριτική ικανότητα, αναστοχασμός, συνεργασία, κοινωνική αλλαγή.

Ι. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών μου είχα την ευκαιρία να πραγματοποιήσω, σε συνεργασία με μία ακόμη φοιτήτρια του τμήματος, μία ερευνητική πτυχιακή εργασία με τίτλο "Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης"[17]. Στόχος μας ήταν να μελετήσουμε κατά πόσο – ως τεταρτοετείς φοιτήτριες και υποψήφιοι εκπαιδευτικοί – μπορούμε να διαμορφώσουμε μία επαγγελματική ταυτότητα[18]

[17]Για τη διεξαγωγή της έρευνας συνεργαστήκαμε με το 1ο νηπιαγωγείο Μοσχάτου, όπου πραγματοποιήσαμε παρατηρήσεις και συμμετοχικές παρατηρήσεις για περίπου ένα μήνα κι έπειτα δέκα διαδοχικές παρεμβάσεις, κατά τους μήνες Ιανουάριο-Μάρτιο 2014.

[18]Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται από την έννοια του ρόλου, καθώς αφορά περισσότερο προσωπικά στοιχεία του ατόμου και προσδιορίζει τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται τον όρο «εκπαιδευτικός», αλλά και πώς αισθάνεται ως τέτοιος. Ο Beijaard (1995: 282-284) προβαίνει στη διατύπωση τριών βασικών γνωρισμάτων της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού: α) Το γνωστικό αντικείμενο διδασκαλίας του, β) τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του και γ) τον ρόλο του ως εκπαιδευτικός ή την αντίληψη που έχει ως προς αυτόν τον ρόλο. Ο ίδιος (Beijaard κ.ά.., 2000), σε μία προσπάθεια ορισμού και οριοθέτησης της έννοιας της ταυτότητας του εκπαιδευτικού διακρίνει τρία γνωρίσματα:

σύμφωνη με τις θεωρητικές γνώσεις που μας προσέφερε το Τμήμα στο οποίο φοιτούσαμε (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ). Κυρίως, όμως, επιδιώκαμε να ερευνήσουμε εάν μπορούμε να παρεμβαίνουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τρόπο που να συνάδει με τις εκπαιδευτικές μας αξίες, που ανάμεσα σε άλλα συγκροτούν την επαγγελματική μας ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Elliott (1995), οι εκπαιδευτικές αξίες ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν αυτές που κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί εκπαιδευτικά χρήσιμες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, οριοθετώντας έτσι τη σχέση ανάμεσα στην επίσημη γνώση (Α.Π.), τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι ποιότητες που μπορεί αυτή η σχέση να αποκτήσει εξαρτώνται κάθε φορά από το περιεχόμενο που δίνεται σε έννοιες όπως «κατανόηση», «έρευνα», «ανακάλυψη», «συνεργασία», «αυτονομία» και «ανεξαρτησία» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 34). Αυτές οι έννοιες υπήρξαν στο κέντρο των ερευνητικών μας αναζητήσεων ως χαρακτηριστικά τόσο του εκπαιδευτικού που θα θέλαμε να είμαστε και των πρακτικών που θα θέλαμε να υιοθετούμε, όσο και της εκπαίδευσης ως κοινωνικής δράσης που επιδιώκουμε να υποστηρίξουμε. Τα συμπεράσματά μας βασίστηκαν σε διαδοχικές διαδικασίες αναστοχασμού και μας οδήγησαν σε ορισμένες αναθεωρήσεις, τόσο των αρχικών μας προσωπικών πεποιθήσεων όσο και των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία σχεδιασμού-αξιολόγησης-αναστοχασμού-ανασχεδιασμού ερχόμασταν συχνά σε σύγκρουση με τις θεωρητικές μας γνώσεις αλλά και με την εκπαιδευτική μας μνήμη. Αυτό μας οδηγούσε στην εκ νέου μελέτη της επιστημονικής θεωρίας και στην επεξεργασία των εκπαιδευτικών μας βιωμάτων, γεγονός που εμπλούτιζε και τροποποιούσε την προσωπική μας εκπαιδευτική θεωρία.

ΙΙ. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ως ερευνητικό εργαλείο

Η εργασία που αποτελεί την αφορμή για αυτό το άρθρο δεν είχε ως κεντρικό αντικείμενο μελέτης την εκπαιδευτική έρευνα-δράση ή τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, αλλά τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ως εκ τούτου η έρευνα-δράση ήταν ουσιαστικά το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήσαμε, καθώς θεωρήσαμε ότι ήταν η καταλληλότερη επιλογή, λόγω των χαρακτηριστικών της.

Αρχικά η εκπαιδευτική έρευνα δράσης προωθεί τη διαπλοκή της έρευνας και της δράσης, όπως ακριβώς φαίνεται από την ανάλυση των επιμέρους όρων της, ή αλλιώς τη διαλεκτική διερεύνηση της σχέσης θεωρίας και πράξης, που ήταν και το θέμα της έρευνας. Οι Altrichter κ. ά. (2001: 24-25) αναφέρουν ότι η έρευνα-δράση προσφέρει μεν ένα φάσμα απλών μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση της πρακτικής, αλλά εστιάζει περισσότερο στη διαρκή σύνδεση και αντιπαράθεση πράξης και σκέψης. Επομένως, στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές, αλλά ως ένα πεδίο όπου η θεωρία συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού (www.actionresearch.gr).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο έμοιαζε το πλέον κατάλληλο, ακριβώς επειδή επιδιώκαμε να ερευνήσουμε τους ίδιους μας τους εαυτούς μέσα από τη δική μας δράση. Έτσι, αξιοποιήσαμε το συμμετοχικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, που θέλει

---

i) ο εκπαιδευτικός ως γνώστης αντικειμένου ii) ως ειδικός σε θέματα παιδαγωγικής και iii) ως ειδικός σε θέματα διδακτικής, με έμφαση στη μάθηση και όχι τη διδασκαλία (Fotopoulou, 2013).

τον διδάσκοντα ταυτόχρονα και ερευνητή της δικής του πρακτικής (Κατσαρού - Τσάφος, 2003). Οι Carr & Kemmis αναφέρουν, άλλωστε, ότι η έρευνα δράσης είναι πρώτα απ' όλα έρευνα της προσωπικής πρακτικής ενός επαγγελματία, αφού μόνο αυτός μπορεί να έχει πρόσβαση στις αντιλήψεις και τις δεσμεύσεις που επηρεάζουν τη δράση του. Συγκεκριμένα, «*η πράξη, ως δράση στην οποία προβαίνει η έρευνα δράσης, είναι ταυτόχρονα έλεγχος των αντιλήψεων και των δεσμεύσεων του δράστη αλλά και μέσο με το οποίο αυτές οι αντιλήψεις και δεσμεύσεις μπορούν να αναπτυχθούν*»(Carr & Kemmis, 1997: 251).

Ο ρόλος της έρευνας-δράσης στη συγκεκριμένη μελέτη έχει ως αποτέλεσμα η εικόνα που έχω για αυτήν, αναφορικά με τις δυσκολίες, τους περιορισμούς και τα πλεόνεκτήματα της να μην προέρχεται από την αυστηρή, τυπική εφαρμογή των φάσεων και των διαδικασιών της. Βέβαια αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, αφού όπως λένε και οι Altrichter κ. ά.(1993: 28-29): «*Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας*». Ένας από τους βασικούς λόγους που επιτρέπεται αυτή η ευελιξία είναι πως η έρευνα-δράση, ως μορφή κοινωνικής έρευνας, δεν επιδιώκει την αιτιακή συσχέτιση συγκεκριμένων παραγόντων που επηρεάζουν ένα φαινόμενο αλλά την πολυπρισματική εμβάθυνση στο φαινόμενο αυτό καθαυτό (Αυγητίδου, 2014). Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο βίωσα την έρευνα-δράση σε αυτή τη συνεργατική μελέτη έχει συμβάλει στο να διαμορφώσω μια πιο ευρεία γνώμη για αυτήν.

ΙΙΙ. Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη διαμόρφωση ερευνητικής κουλτούρας

1. Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία και η παιδαγωγική συνέπεια

Η έρευνα-δράση λοιπόν, είναι ένα εργαλείο, ένα μέσον το οποίο μας βοηθάει να επεξεργαστούμε την πολυπόθητη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (1997: 154), «*οι θεωρίες δεν είναι σώμα γνώσης που μπορεί να παράγεται μέσα σε πρακτικό κενό και η διδασκαλία δεν είναι κάποιο είδος μηχανικής εκτέλεσης που στερείται θεωρητικής σκέψης*». Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές βρίσκουν συνήθως την αφετηρία των ερευνών τους σε σημεία όπου υπάρχουν ασυμφωνίες μεταξύ της προσωπικής τους θεωρίας και της δράσης τους,των προσδοκώμενων και των τελικών αποτελεσμάτων, των εκπαιδευτικών τους αξιών και της πρακτικής τους, κ.ο.κ. (Altrichter κ.α., 2001). Όμως, η παιδαγωγική συνέπεια που δημιουργείται όταν η συνειδητοποιημένη προσωπική εκπαιδευτική θεωρία αντικατοπτρίζεται χωρίς αντιφάσεις στην εκπαιδευτικήδράση πρέπει να αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Φρέιρε, 2006).

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μας βοηθάει μέσα από τις διαδικασίες παρατήρησης, στοχασμού και αναστοχασμού να συνειδητοποιήσουμε την προσωπική μας εκπαιδευτική θεωρία και να παρέμβουμε σε αυτήν, με δύο τρόπους. Από την μία, μας δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούμε στοιχεία της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας που σχετίζονται με την πρότερη εκπαιδευτική μας μνήμη (Coghlan & Shani, 2008), ως μαθητές κυρίως αλλά και ως εκπαιδευτικοί, να τα επεξεργαστούμε και να τα τροποποιήσουμε. Από την άλλη, έχουμε την ευκαιρία να κατανοήσουμε τον τρόπο που έχουμε εσωτερικεύσει την επίσημη επιστημονική θεωρία, να ερευνήσουμε πώς εκφράζεται μέσα από τις πρακτικές που υιοθετούμε και εάν τελικά υπάρχει αυτή η παιδαγωγική συνέπεια ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζουμε

θεωρητικά και σε αυτό που πράττουμε με το έργο μας[19]. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτική έρευνα-δράση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς ενισχύει τους εκπαιδευτικούς «*στην κατανόηση και την αναμόρφωση της πρακτικής τους, στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους και στην επιδίωξή τους να πραγματώσουν τις αξίες τους που ήδη έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας. Η δράση που θέτουν υπό διερεύνηση βασίζεται περισσότερο στο λογικό στοχασμό τους ως επαγγελματιών. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της έρευνας δράσης, αναπτύσσουν ουσιαστικά την ικανότητα τους για κρίση, κριτική και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους γνώση*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 21).

2. Η συνεργασία ως ερευνητικό μέσον

Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, που συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ερευνητικής επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, είναι ο συνεργατικός της χαρακτήρας. Όπως γνωρίζουμε, η έρευνα-δράση είναι από τη φύση της συνεργατική, προϋποθέτοντας ένα κλίμα αμοιβαίας αναγνώρισης και σεβασμού ανάμεσα στους συνεργάτες, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν ποιοτικά και εποικοδομητικά. Οι Perez κ.α. (1998) υποστηρίζουν ότι η συνεργασία ως κοινωνική δομή οφείλει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στη δυνατότητα ανταλλαγής ερμηνειών μεταξύ των εμπλεκομένων, αναγνωρίζοντας έτσι την ποικιλομορφία που ενυπάρχει στην κοινωνία αλλά και την πολυπρισματική πρόσληψη της πραγματικότητας που αυτή μπορεί να προσφέρει (Κατσαρού-Τσάφος, 2003). «*Η αξία της συνεργασίας βασίζεται, λοιπόν, στην αναγνώριση ότι κάθε είδος γνώσης και εμπειρίας μπορεί να συμβάλει, όταν αλληλεπιδράσει σε ένα συστηματικό και αναστοχαστικό διάλογο*» (Αυγητίδου, 2014: 24). Στο χώρο της εκπαίδευσης, η δημιουργία ενός πλαισίου συλλογικής δράσης προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα ασφαλές περιβάλλον για τη δοκιμή των πρακτικών τους και την κριτική τους επεξεργασία, μέσα από συλλογικές συζητήσεις.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας μου με μία ακόμη φοιτήτρια του τμήματος. Επαληθεύοντας, λοιπόν, τις επιστημονικές θεωρίες που περιγράφουν την κοινωνιογνωστική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας και την αξία της συνεργατικής μάθησης (Vygotsky, 2000, 2008, Bruner, !997), συνειδητοποιήσαμε και οι δυο μας ότι η μεταξύ μας συνεργασία είναι ουσιαστικά αυτή που μας οδήγησε στη γνώση. Το γεγονός ότι χρειάστηκε να εξωτερικεύσουμε τις προσωπικές μας εκπαιδευτικές θεωρίες μας προκειμένου να επικοινωνήσουμε και άρα να συνεργαστούμε, μας επέτρεψε να τις μεταφέρουμε σε συνειδητό επίπεδο και να καταλάβουμε τις αντιφάσεις και τα κενά τους. Η μεταξύ μας διαπραγμάτευση κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων (σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναστοχασμός, ανασχεδιασμός) ισχυροποίησε την επιστημονική μας γνώση και ενίσχυσε το ερευνητικό μας πνεύμα, καθώς καλούμασταν διαρκώς να απαντάμε σε ερωτήματα: «γιατί αυτό σε αυτά τα παιδιά;», «γιατί αυτό τώρα;», «γιατί αυτό και όχι εκείνο;». Η διαπραγμάτευση, άλλωστε, οφείλει να είναι κεντρικό στοιχείο στην προσπάθειά μας προς μία ποιοτική συνεργασία, καθώς καλλιεργεί την εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων, την οποία και χρειαζόμαστε, για να μπορέσει να υπάρξει εποικοδομητικός αναστοχασμός των ερευνητών.

3. Η συμβολή του αναστοχασμού

[19]Οι Carr & Kemmis (1997: 155) γράφουν: «*Οι δάσκαλοι εξηγώντας και αιτιολογώντας το τι κάνουν θα αποκαλύψουν κάποια δέσμευση σε ποικίλες πεποιθήσεις και υποθέσεις για πράγματα όπως πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά, αλλά και την ίδια τη φύση και την αξία ορισμένων μορφών γνώσης.*»

Περνάμε έτσι στο κυριότερο χαρακτηριστικό και πλεονέκτημα της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, που είναι η υιοθέτηση και προώθηση των στοχαστικών και αναστοχαστικών διαδικασιών. Το περιεχόμενο της έννοιας του στοχασμού στην εκπαιδευτική έρευνα μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή, καθώς οι μελετητές διαφοροποιούνται στον τρόπο που οριοθετούν την αφετηρία, τα επίπεδα, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το χρόνο του στοχασμού. Στο συγκεκριμένο άρθρο αναφερόμαστε στην έννοια του *κριτικού στοχασμού*,που αποτελεί μια επιμέρους μορφή στοχασμού, η οποία υπερβαίνει την ανάλυση τεχνικών θεμάτων της διδασκαλίας και επικεντρώνεται σε ερωτήματα αναφορικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών στη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας κ.λπ. (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Έτσι, απαραίτητο εφόδιο για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του «στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού»[20] είναι η στοχαστικοκριτική σκέψη (Κασούτας, 2007). Από την άλλη, οανα-στοχασμός, ως δημιουργική μέθοδος ενδοσκόπησης (Altrichterκ.α., 2001), είναι ένα μέσο κατανόησης του «εαυτού», αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Graham & Phelps, 2003· Minott, 2008).Ο Elliott (1995) υποστηρίζει ότι η «καλή έρευνα δράσης» δεν μπορεί να είναι απλά στοχαστική, αλλά χρειάζεται να είναι ενδοσκοπική και αναστοχαστική, καθώς μόνο τότε επιτυγχάνεται αυτό που ο Schön περιγράφει ως «στοχασμό κατά τη δράση»(reflectioninaction) (Καλαϊτζοπούλου, 2001, Κάτσαρού & Τσάφος, 2003).

Αντιλαμβανόμαστε πως η αναστοχαστική διαδικασία είναι αυτή που επιτρέπει να γίνουν πράξη όλες οι αλλαγές, οι τροποποιήσεις και οι βελτιώσεις στην προσωπικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που υιοθετούν, προσεγγίζοντας έτσι την κοινωνική αλλαγή που είναι ο στόχος μιας κριτικής έρευνας δράσης.Αν λάβουμε υπόψη, μάλιστα ότι η στοχαστικο-κριτική σκέψη είναι ένας ηθικός τρόπος ύπαρξης για τον εκπαιδευτικό και όχι απλώς γνώσεις, δεξιότητες ή διαδικασίες προς εφαρμογή, όπως περιγράφεται από τον Birmingham (2003),ο αναστοχασμός μετατρέπεται σε μία δεξιότητα που οφείλει να καλλιεργείται στο άτομο γενικότερα. Πρόκειται δηλαδή για μια δεξιότητα όχι μόνο ερευνητική, αλλά και κοινωνική-ανθρωπιστική-επικοινωνιακή, ακριβώς επειδή εμπεριέχει αυτή τη στροφή στη μελέτη του εαυτού. Μέσα από τις αναστοχαστικές διαδικασίες δίνεται έμφαση στην ευθύνη που έχει το άτομο να ανακαλύπτει και να επεξεργάζεται τις πεποιθήσεις του, ώστε να συνειδητοποιεί τον τρόπο που επηρεάζει το ίδιο την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας είναι μέρος[21].

Μέσα από αυτό το πρίσμα, ηεκπαιδευτική έρευνα δράσηςσυμβάλλει ώστε οι παιδαγωγοί σταδιακά να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τον τρόπο που εξελίσσεται η

---

[20]Ο Dewey (1998/1933) πρώτος αναφέρει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που ασκεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη, τα οποία ακόμα και σήμερα θεωρούνται καθοριστικά χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτά ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός πρέπει: (α) να έχει «ανοιχτό μυαλό» (openmindedness), δηλαδή να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και φατριασμούς, να επιθυμεί να ακούει περισσότερες από μία απόψεις, να αναγνωρίζει την πιθανότητα ύπαρξης λάθους ακόμα και στις πιο προσφιλείς γι' αυτόν απόψεις και να αντιμετωπίζει όλες τις απόψεις με σκεπτικισμό· (β) να δίνεται σε αυτό που κάνει ολόψυχα (wholeheartetness)· (γ) να διακατέχεται από υπευθυνότητα (responsibility), δηλαδή να σκέπτεται τις συνέπειες μία ενδεχόμενης ενέργειάς του προβάλλοντάς τη στο μέλλον.

[21]Γιαπερισσότερεςπληροφορίεςβλέπε «Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, change and Credibility», Grant J., Nelson G., Mitchell T. στο«The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice», Reason P. – Bradbury H., 2008, SAGE Publications.

εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα δράσης διεξάγεται από εκπαιδευτικούς - επαγγελματίες που επιδιώκουν να βελτιώσουν την πρακτική τους και να αλλάξουν τις συνθήκες εργασίας και μάθησης, όχι απλά να αναπτύξουν θεωρίες για μία προβληματική κατάσταση. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η σπειροειδής μορφή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, που επιδιώκει σχεδιασμό-αξιολόγηση-αναστοχασμό-ανασχεδιασμό, βοηθώντας το άτομο που δρα να εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο επηρεάζει την πράξη και να αντιληφθεί την ευθύνη που φέρει για τη διεξαγωγή της δράσης. Αυτό από μόνο του είναι καινοτόμο καθώς προκαλεί ρήξη με παλαιότερες αντιλήψεις που αντιμετώπιζαν τη μάθηση ως αποκλειστική ευθύνη του μαθητή και ως ανεξάρτητη του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο λάμβανε χώρα.

IV. Περιορισμοί-δυσκολίες

Παρόλα τα εργαλεία και τα εφόδια που προσφέρει η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στους εκπαιδευτικούς ώστε να εξερευνήσουν την ερευνητική διάσταση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, συχνά οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να υλοποιήσουν και να συμμετέχουν σε έρευνες δράσης. Αν αναλογιστούμετους περιορισμούς που συνήθως περιγράφονται από εκπαιδευτικούς που αποπειράθηκαν να συμμετάσχουν σε έρευνες δράσης θα παρατηρήσουμε ότι συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτά που μόλις παραπάνω αναφέρθηκαν ως θετικά χαρακτηριστικά της. Αυτό σαφώς δεν είναι τυχαίο, αλλά αντίθετα συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι οι ιδεολογικές βάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης αλλά και όλες οι πρακτικές και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο δράσης της έρχονται σε βαθιά σύγκρουση με την εκπαιδευτική μας μνήμη. Η σύνδεση θεωρίας-πράξης ή παιδαγωγική συνέπεια, η μεταφορά της ευθύνης στον εκπαιδευτικό, η συνειδητοποίηση και επεξεργασία της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας, η επιδίωξη της συνεργασίας κτλ είναι χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης παιδαγωγικής προσέγγισης και ως εκ τούτου μακριά από τα παιδαγωγικά μας βιώματα. Έτσι λοιπόν, αντιστεκόμαστε συνήθως τόσο στη διαδικασία συνειδητοποίησης αυτών που φέρουμε ως γνώσεις και εμπειρίες όσο και στην εξέλιξή τους.

1. Η αντίσταση στην αλλαγή

Αυτή η αντίσταση που ουσιαστικά προέρχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ερευνητή είναικαι η μεγαλύτερη δυσκολία που καλείται κανείς να διαχειριστεί, αφού μεταφράζεται τόσο σε «κόπο» όσο και σε «χρόνο». Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι μία διαδικασία που απαιτεί χρόνο:χρόνο στην παρατήρηση και κατανόηση του πλαισίου, χρόνο στην επεξεργασία των δεδομένων που έχουν συλλεγεί, χρόνο στον σχεδιασμό της δράσης, στην αξιολόγηση, στον αναστοχασμό κ.ο.κ. Ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός ερευνητής καλείται να επαναλαμβάνει αυτή τη διαδικασία σε καθημερινή βάση, η απαίτηση του χρόνου λειτουργεί ανασταλτικά. Το δυσκολότερο όμως είναι ότι η αντίσταση που ανέφερα παραπάνω επηρεάζει το χρόνο εσωτερίκευσης της νέας γνώσης, όπως αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα των διαδικασιώναξιολόγησης και αναστοχασμού της έρευνας δράσης. Για παράδειγμα, μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στην πτυχιακή μας εργασία ήταν ότι η «σκέψη» μας ήταν πολύ καλύτερη από τη «δράση» μας. Συγκεκριμένα, κατά τη φάση του αναστοχασμού συχνά συζητούσαμε και επεξεργαζόμασταν θεωρίες και πρακτικές, ανακαλύπταμε πτυχές των προσωπικών μας θεωρήσεων, εξελίσσαμε τη σκέψη μας, αλλά παρόλα αυτά την επομένη, την ώρα της δράσης, οι επιλογές μας έμοιαζαν να μην έχουν ενσωματώσει τις νέες γνώσεις.Σε αυτή τη δυσκολία συμβάλλει το γεγονός ότι οι

εκπαιδευτικοί δεν είναι συνήθως εξοικειωμένοι με τη συστηματική αυτό-διερεύνηση και με τις δεξιότητες που αυτή απαιτεί κι έτσι δεν αισθάνονται ασφαλείς σε τέτοιες διαδικασίες και ενεργοποιούν μηχανισμούς άμυνας που καθυστερούν την πρόοδό τους.

2. Ο διπλός-διττός ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή

Επίσης, ο εκπαιδευτικός ερευνητής πρέπει να υπερβεί όλες εκείνες τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συνδέονται με την επαγγελματική του ταυτότητα και να αντιληφθεί τον εαυτό του ως επαγγελματία και επιστήμονα. Ωστόσο, ο διπλός ρόλος που καλείται ο εκπαιδευτικός ερευνητής να φέρει εις πέρας μπορεί να είναι επίπονος και ψυχικά απαιτητικός, καθώς οφείλει να εμπλακεί ουσιαστικά στο πλαίσιο που δρα αλλά και να κρατά κριτική απόσταση απέναντι στα όσα διαδραματίζονται (Coghlan&Shani, 2008 στο Reason&Bradbury,2008).Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές βιώνουν τα σφάλματά της θεωρίας τους στην πράξη με πολύ υπαρξιακό τρόπο, μέσα από τον αναστοχασμό (Altrichter κ.α., 2001). Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, λοιπόν, που καλείται να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ερευνητής είναι η διαχείριση της προσωπικής του ματαίωσης, η οποία σχετίζεται τόσο με την ανασφάλεια που του προκαλεί η έλλειψη ερευνητικής εμπειρίας και δεξιοτήτων όσο και με την ανάγκη του για άμεσα ορατή και μετρήσιμη αλλαγή (κοινωνική και εκπαιδευτική). Όμως, από τη μία, ακόμα και αυτή η ανάγκη για άμεση αλλαγή συνδέεται με την αντίσταση που προκύπτει από ταπρότερα εκπαιδευτικά του βιώματα, τα οποία πρέπει να επεξεργαστεί. Από την άλλη, συνδέεται άμεσα με την θετικιστική και τεχνοκρατική αντίληψη που διακατέχει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και έρευνα και που είναι άλλο ένα εμπόδιο με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο εκπαιδευτικός ερευνητής.

3. Το θετικιστικό-τεχνοκρατικό πλαίσιο

Η εκπαιδευτική έρευνα στηρίζεται εν γένει σε ποσοτικές μετρήσεις και στατιστικά δεδομένα διότι επιδιώκει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τη διεξαγωγή γενικευτικών πορισμάτων (Κατσαρού - Τσάφος, 2003:213). Αντίθετα, ηεκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι μία μορφή ποιοτικής, εμπειρικής έρευνας. Αν και στην παραδοσιακή εμπειρική έρευνα η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα θεωρούνται ως τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας και τυχόν ασυμφωνίες ερμηνεύονται ως ενδείξεις έλλειψης ποιότητας,οι επιστημολογικές παραδοχές της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης – τουλάχιστονστην πρακτική και χειραφετική μορφή της[22]– συνάδουν με την ανάδειξη πολλαπλών υποκειμενικών, βιωματικών πραγματικοτήτων (Αυγητίδου, 2014:27). Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο εκπαιδευτικός που δρα σε ένα τεχνοκρατικό θεσμικό πλαίσιο αντιμετωπίζει τη δυσκολία του να διεξάγει έρευνα και να καταλήξει σε ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία σύμφωνα με την κυρίαρχη ερευνητική και εκπαιδευτική κουλτούρα είναι μη έγκυρα και μη αξιόπιστα. Ακριβώς εδώ είναι που επανέρχεται η αναγκαιότητα του κριτικού στοχασμού και των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς προσδίδουν νέο νόημα στις αξίες της αντικειμενικότητας, του ελέγχου και της απόστασης του υποκειμένου από το αντικείμενο της έρευνας (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Είναι βέβαια σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η υποκειμενική γνώση του εκπαιδευτικού κατασκευάζεται σε άμεση σχέση με την αλληλεπίδρασή του με τις εκπαιδευτικές δομές και το συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης του. Η γνώση λοιπόν που παράγεται από μία εκπαιδευτική

[22] Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε «Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης», σελ.95-113, Κατσαρού – Τσάφος, εκδόσεις Σαββάλας, 2003

έρευνα δράσης «*είναι υποκειμενική γιατί συνδέεται με το σύστημα αξιών και τη γενικότερη φιλοσοφία που υιοθετεί ο κάθε επαγγελματίας, αλλά ταυτόχρονα είναι και αντικειμενική υπό την έννοια ότι ο επαγγελματίας μπορεί να την απορρίψει ή να τη στρέψει προς διαφορετική κατεύθυνση αν θεωρήσει ότι δεν οδήγησε στην επιθυμητή αλλαγή*» (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 43).

4. Η συνεργασία με τους «άλλους»

Παρατηρούμε πως ακόμη και ο τρόπος που επιδρά η θετικιστική προσέγγιση στην έρευνα δράσης μας επιστρέφει εκ νέου στο ζήτημα της συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής δεν καλείται απλά να σταθεί απέναντι σε ένα τεχνοκρατικό σύστημα αλλά να βρει διόδους επικοινωνίας και συνεργασίας με τα υποκείμενα που το απαρτίζουν, δηλαδή τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κηδεμόνες, τους ακαδημαϊκούς, τους διοικητικούς υπαλλήλους της εκπαίδευσης κ.τ.λ. που αντιστέκονται στην αλλαγή και σε αυτόν τον νέο τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας. Όμως δεν πρέπει να λησμονούμε, όπως γράφουν οι Buchanan&Boddy (1992) , ότι η επιθυμία για συμμετοχή ή ηγεσία διαδικασιών που θα επιφέρουν ριζικές αλλαγές προϋποθέτει από την πλευρά του ερευνητή ένα συνδυασμό αναστοχαστικών δεξιοτήτων, ρεαλιστικών προσδοκιών, ανοχής, ταπεινότητας, προσωπικής δέσμευσης και της διάθεσή του να είναι ανοιχτός στη νέα γνώση (Reason&Bradbury,2008). Χρειάζεται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός ερευνητής να είναι εξοπλισμένος με γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής της ερευνητικής και βιωματικής του εμπειρίας. Με αυτόν τον τρόπο η επιδιωκόμενη κοινωνική αλλαγή θα προκύψει ως ανάγκη των ατόμων που εμπεριέχονται στην εκάστοτε κοινωνική δομή και στην προκειμένη περίπτωση σε αυτήν της εκπαίδευσης.

V. Αντί επιλόγου

Συνοψίζοντας, η έρευνα δράσης είναι σαφώς ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών, προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία δρουν και να επιφέρουν ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Στοιχεία της όπως η πολυπρισματική πρόσληψη της πραγματικότητας και η στροφή στη μελέτη του εαυτού μέσα από τον αναστοχασμό είναι δεξιότητες που οφείλει γενικότερα να καλλιεργεί το άτομο ως κοινωνικό ον που εμπλέκεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.Για να συμβεί αυτό, όμως, πρέπει να υπάρχει στοχαστική σκέψη σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική αλλαγή» αλλά και να μη ξεχνάμε ότι η έρευνα δράσης, όπως και η εκπαίδευση, είναι μία πράξη βαθιά πολιτική. Προκειμένου, λοιπόν, οεκπαιδευτικόςερευνητήςνα μπορεί να διαχειριστεί τις αναπόφευκτες και απρόσμενες προκλήσεις που θα προκύψουν οφείλει να αξιοποιήσει στο μέγιστο τις αναστοχαστικές του δεξιότητες και να δεσμευτεί σε πρακτικές κατανομής της εξουσίας, ξεκινώντας από τον εκ νέου ορισμό του τι θεωρείται «γνώση» και πώς αυτή κατανέμεται.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, *1*(2), 281-294.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education 16*. Προσβάσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
https://www.researchgate.net/publication/222527850_Teachers'_perceptions_of_professional_identity_An_exploratory_study_from_a_personal_knowledge_perspective

Coghlan, D. and Shani (2008). Insider Action Research: The dynamics of Developing New Capabilities – Pre understanding. Στο Reason, P. & Bradbury, H. (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications.

Dewey, J., Hickman, L., Alexander, T.M. (1998). *The Essential Dewey: Pragmatism, education, democracy*, Volume 1. Indiana University Press.

Elliott, J. (1995). What is a good Action Research? - Some criteria, *Action Researcher, 2*, pp.10-11.

Fotopoulou, V.S. (2013). *Professionalism, professional development, professional development and educator: The case of Primary educators*. University of Patras. http:// nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%AE.pdf

Graham, A & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes, *Australian Journal of Teacher Education, vol. 27, no. 2*, pp. 11-24

Minott, M. A. (2008). Valli's Typology Of Reflection And The Analysis Of Pre-Service Teachers' Reflective Journals, *Australian Journal of Teacher Education, 33(5).* http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.4

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. SAGE Publications.

Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης,* μετάφραση Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, μετάφραση Ήβη Ρόκου, Γιώργος Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα δράσης,* μετάφραση Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.

Vygotsky, L. (2000). *Νους στην Κοινωνία*, μετάφραση Άννα Μπίμπου, Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα*, μετάφραση Αντζελίνα Ρόδη, Αθήνα: Γνώση.

Αυγητιδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*, Αθήνα: Gutenberg.

Καλαϊτζοπουλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία - Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
Φρέιρε, Π. (2006). *Δέκα επιστολές προς αυτούς που τολμούν να διδάσκουν*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Teacher as researcher: the path towards the development of research culture in teaching profession

Abstract

This article aims to present my personal experience of an *Action Research* study, which was conducted as part of my thesis and presented at the Scientific Symposium "Determining the notion of Action Research in Education in Greece" (Crete, 2015). It primarily focuses on the evaluation of my first research study, with emphasis on the main characteristics of *Action Research* which, according to my opinion, contribute to the development of the professional identity of the teacher, both as a scientist and a researcher. It also refers to those factors that might act as an obstacle to the teacher-researcher's course towards the acquisition of a research culture in his profession.

Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση, θεωρία και πράξη στην εφαρμογή της στην Ελλάδα

Παπαϊωάννου Παρίσης, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποψήφιος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Περίληψη

Στην εισήγησή μου θα παρουσιάσω την εμπειρική μου έρευνα, που αφορά στα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (έ.δ.) στην Ελλάδα την εικοσαετία: 1990 – 2010 (Παπαϊωάννου, 2012). Στην έρευνα αυτή αναλύθηκαν: είκοσι δύο **(22)** διδακτορικές διατριβές, οκτώ **(8)** μεταπτυχιακές εργασίες και έξι **(6)** έρευνες που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά. Οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά Πανεπιστημιακά Τμήματα Παιδαγωγικών κατευθύνσεων. Οι έρευνες έχουν αναλυθεί με την ερευνητική μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση κατηγορίες – υποκατηγορίες που συγκροτήθηκαν από τη θεωρία των γνωστικών διαφερόντων – ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη του J. Habermas (1965), τη θεωρία για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) του L. Stenhouse (1975) και τα κριτήρια κατηγοριοποίησης της έ.δ., όπως ορίστηκαν από τους/τις: S. Grundy (1987), B. Somekh & K. Zeichner (2009).

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα – δράση, θεωρία, πράξη

Ι. Εισαγωγή: Η έρευνα–δράση ως εναλλακτική πρόταση ερευνητικής μεθοδολογίας απάντηση στην κυριαρχία του θετικιστικού επιστημολογικού «παραδείγματος» στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη στην εκπαιδευτική έρευνα, έχει οδηγήσει από την μια μεριά στην έλλειψη συνεργασίας και στην καχυποψία μεταξύ ερευνητών/-τριών και εκπαιδευτικών και από την άλλη σε ένα κενό και σε μια ανυπαρξία εποικοδομητικής – διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης στον «ζώντα» χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να χάνονται ευκαιρίες ανάδρασης και επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ερευνητών/-τριών. Οι πρώτοι (οι εκπαιδευτικοί) φαντάζουν αποκλεισμένοι από τη θεωρία και την παραγωγή της γνώσης, ενώ οι δεύτεροι (οι ερευνητές/-τριες) φαντάζουν αποκλεισμένοι από την πράξη και δεν τους δίνεται εύκολα η δυνατότητα να ανατροφοδοτήσουν την ακαδημαϊκή τους γνώση. Έτσι η θεωρία και η πράξη βρίσκονται σε συνεχή «*διάσταση»* μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να μη βελτιώνεται ουσιαστικά η

εκπαιδευτική πραγματικότητα (Carr & Kemmis, 2002· Grundy, 2003· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Τζάρτζας, 2008).

Η έρευνα-δράση ως ερευνητική μεθοδολογία με εφαρμογή στην εκπαιδευτική έρευνα, στοχεύει στο να καλύψει το κενό που δημιουργήθηκε με την επικράτηση του θετικιστικού «παραδείγματος» στην κοινωνική και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική έρευνα, προάγοντας τη διαλεκτική ανατροφοδότηση της θεωρίας από την πράξη (και αντίστροφα) προωθώντας την εισαγωγή στοχαστικών, αναστοχαστικών και συνεργατικών διαδικασιών και μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα (Κατσαρού, 2010). Παράλληλα, η έρευνα-δράση ως ερευνητική διαδικασία – μεθοδολογία εφαρμόζεται σήμερα στα πλαίσια ενός «αφιλόξενου» (για τις αρχές που πρεσβεύει η έρευνα-δράση) δυτικού γραφειοκρατικού, ιεραρχικού, μοντέλου οργάνωσης της εκπαίδευσης, που έχει τις ρίζες του στις αρχές του Τεϋλορισμού (Δαφέρμος, 1999: 44) προωθώντας μια βαθύτερη διχοτόμηση της θεωρίας από την πράξη, η οποία εφαρμόστηκε με το διαχωρισμό στη σύλληψη και την εκτέλεση της εργασίας στο μοντέλο βιομηχανικής παραγωγής του Τέυλορ. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης και σε συνδυασμό μια κανονιστική παιδαγωγική των στόχων και των τεχνικών αποτελεσματικότητας, ο εκπαιδευτικός της πράξης καθίσταται «μεταφορέας» γνώσης, άκριτος εφαρμοστή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών, απλός διεκπεραιωτής των λειτουργιών και διαδικασιών που επιβάλει η εκάστοτε εξουσία (Τσάφος, 2014: 42 – 43).

Είναι φανερό πως η εκπαιδευτική έρευνα, για να βοηθήσει ουσιαστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, θα πρέπει να ενώνει εκπαιδευτικούς με ερευνητές/-τριες και να εμπλέκει τους πρώτους (τους εκπαιδευτικούς) ενεργά σε όλες τις διαδικασίες της: σχεδιασμός, διατύπωση ερωτημάτων – υποθέσεων, επιλογή μεθόδου, εφαρμογή, δημοσίευση αποτελεσμάτων, ώστε να αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο μεταξύ θεωρίας και πράξης και να συμβάλουν στον εκδημοκρατισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής έρευνας (Popper, 1961· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Carr & Kemmis, 2002· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Elliot, 2005).

Η έρευνα-δράση αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα ερευνητικής μεθοδολογίας που φιλοδοξεί να «συμφιλιώσει» ερευνητές/-τριες με εκπαιδευτικούς της πράξης καθώς και την ίδια την θεωρία με την πράξη. Παράλληλα η εκπαιδευτική έρευνα-δράση στόχο έχει να αναπτύξει μια κουλτούρα δημοκρατικής συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης στη βάση των αρχών του J. Dewey, ο οποίος υποστήριζε ότι η δημοκρατία θα πρέπει να εντάσσεται και να συνδέει τη θεωρία, τις παιδαγωγικές ιδέες και την παιδαγωγική πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης κάνοντας σαφή την παρουσία και τη δράση της, αναπτύσσοντας τη συνεργασία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, με στόχο να εξαλειφθούν οι επιβαλλόμενες λύσεις στο χώρο της εκπαίδευσης από εξωτερικές παρεμβάσεις – εξουσίες (Dewey, 1900, 1902 στο Greenwood & Levin, 2007: 60).

Ο L. Stenhouse τόνισε ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία θα πρέπει να συνεισφέρει όχι μόνο στην πρακτική αλλά και σε […] *μια θεωρία της παιδείας και της διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί* (Stenhouse, 1979 στο Cohen & Manion, 2000: 259).

Η έρευνα-δράση επιζητά, αλλά και προϋποθέτει, τη δημοκρατική συμμετοχή των υποκειμένων ενός ερευνητικού πεδίου (για παράδειγμα ενός σχολείου) στην ερευνητική διαδικασία, με όλες τις εμπειρίες και τις ικανότητές τους, θεωρώντας τη σαν μια ευκαιρία ενδυνάμωσης των ίδιων (των υποκειμένων) και ενός «πολυπρισματικού» εμπλουτισμού της ερευνητικής διαδικασίας. Η συμμετοχή

των υποκειμένων λαμβάνεται πρωταρχικά υπόψη σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Πρόκειται για μια ερευνητική μεθοδολογία που κατατάσσεται στο ποιοτικό «παράδειγμα» και στόχο έχει να αναδείξει τις παιδαγωγικές πρακτικές και να βελτιώσει την πράξη των εκπαιδευτικών ή των ερευνητών που την εφαρμόζουν, χωρίς να προβαίνει σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων που παράγονται (Γώγου, 1995· Cohen & Manion, 2000· Πηγιάκη, 2001· Bargal, 2006· Robson, 2007· Κατσαρού, 2010· Πολύζου, 2010).

Ωστόσο η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική έρευνα σε χώρες του εξωτερικού και στην Ελλάδα φαίνεται να παρουσιάζει αδυναμίες που έχουν να κάνουν με μια ροπή στο κυρίαρχο θετικιστικό «παράδειγμα» που η ίδια η έρευνα-δράση ως ερευνητική μεθοδολογία στόχευε να αντικρούσει (Carr & Kemmis, 2005).

ΙΙ. Παρουσίαση της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2012 στα πλαίσια του ΠΜΣ «*Πολιτισμός και Ανθρώπινη Ανάπτυξη*» του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Παν/μίου Κρήτης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα είναι τεχνική, πρακτική ή χειραφετική, τα τελευταία 20 χρόνια (1990 – 2010) όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά της;
- Με βάση τις κατηγορίες – υποκατηγορίες που εξετάσαμε σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικές έρευνες-δράσεις που αναλύθηκαν για κάθε κατηγορία, έχουν τεχνικά, πρακτικά, χειραφετικά χαρακτηριστικά;

Ο εντοπισμός και η συλλογή των ερευνών-δράσεων που μελετήθηκαν πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική αναζήτηση σε πανεπιστημιακές βάσεις δεδομένων (μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών), σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες ελληνικών πανεπιστημίων και στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.Από το γενικό υλικό που συγκεντρώθηκε επιλέξαμε να αναλύσουμε συγκεκριμένα κεφάλαια των ερευνών – πηγών. Έτσι αναλύσαμε τα εισαγωγικά στοιχεία της κάθε έρευνας (την εισαγωγή), το κεφάλαιο της ερευνητικής μεθοδολογίας, τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και τα κεφάλαια συμπεράσματα της κάθε έρευνας.

Η μελέτη αυτή κατέδειξε ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας (έρευνα-δράση) παρουσιάζει αδυναμίες θεμελιακού χαρακτήρα, που την κάνουν να ρέπει προς το θετικιστικό – ποσοτικό «παράδειγμα» τόσο ως προς τη χρήση των μεθόδων συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων όσο και ως προς τις διαδικασίες εφαρμογής της ερευνητικής της μεθοδολογίας.

Χωρίς να θέλουμε να δομήσουμε ένα κανονιστικό πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης διαπιστώσαμε αδυναμίες, προσαρμογές και συνθέσεις, που δηλώνουν την ύπαρξη είτε σε λανθάνουσα είτε σε κυρίαρχη μορφή του παραδοσιακού νατουραλιστικού «παραδείγματος» σε μια

μεθοδολογία με ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως η έρευνα-δράση που κατηγοριοποιείται στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα» (Πουρκός, 2013: 47).

Η μελέτη – συσχέτιση των κατηγοριών – υποκατηγοριών της ανάλυσης περιεχομένου, που συγκροτήσαμε από τη θεωρία των γνωστικών διαφερόντων – ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη του J. Habermas (1965), έδειξε ότι τα τεχνικά και τα πρακτικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις έρευνες που μελετήθηκαν, ενώ τα χειραφετικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται με χαμηλά ποσοστά σε σχέση με αυτά των τεχνικών και πρακτικών χαρακτηριστικών (Βλέπε στο Παράρτημα, Πίνακας 1). Το κυρίαρχο «παράδειγμα» του θετικισμού φαίνεται πως είναι δύσκολο να αποδυναμωθεί ακόμη και στα πλαίσια μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας. Αρχές, μέθοδοι και πρακτικές «θετικιστικού» χαρακτήρα ενυπάρχουν σε κυρίαρχη ή λανθάνουσα πρακτική σε όλες σχεδόν τις έρευνες που μελετήθηκαν (σύνολο, 36).

Οι αδυναμίες που εντοπίσαμε έχουν να κάνουν με τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης που έπρεπε, κατά την γνώμη μας, να εμπεριέχονται στα πλαίσια της εφαρμογής της. Ενδεικτικά, για κάθε χαρακτηριστικό, παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα των ερευνών που μελετήθηκαν, στα οποία εντοπίζονται – διαφαίνονται οι μεθοδολογικές αδυναμίες της εφαρμογής της έρευνας-δράσης.

- Το έλλειμμα δημοκρατικής και ισότιμης συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πράξης σε όλες τις διαδικασίες της ερευνητικής μεθοδολογίας (σχεδιασμός, επιλογή εργαλείων, επεξεργασία δεδομένων, συμπεράσματα, δημοσίευση των αποτελεσμάτων) και οι ιεραρχικές σχέσεις υπέρ των ερευνητών/-τριών που αναπτύσσονται στα πλαίσια της ερευνητικής μεθοδολογίας.

Ασφαλώς, η ερευνήτρια συνεργάστηκε και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος της έδωσε χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές για τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και για τη διδασκαλία καθ' αυτή (Δαρβούδη, 2008).

Απευθυνθήκαμε, λοιπόν, σε όσους φιλολόγους της Α΄ λυκείου και Γ΄ γυμνασίου είχαν αναλάβει να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας κατά το σχολικό έτος 2001-2002. Τους ενημερώσαμε για τους στόχους και το γενικό πλαίσιο της σχεδιαζόμενης έρευνας δράσης και ζητήσαμε τη συνεργασία ενός διδάσκοντα από κάθε σχολείο (Ευσταθίου, 2005).

Σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στα πλαίσια του σχολείου φάνηκε ότι δεν είναι πρόθυμοι να το κάνουν χωρίς να τους παρασχεθεί ένα έτοιμο πακέτο υλικού και να έχουν διαρκή και ισότιμη συνεργασία με έναν γνώστη του θέματος (Καμαρινού, 1995).

- Σε πολλές έρευνες οι ερευνητές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί της πράξης και οι μαθητές/-τριες δεν έχουν σαν αφετηρία ένα πρόβλημα της ζώσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά

επιβάλλεται μια «ατζέντα» θεμάτων – προβλημάτων από τον ερευνητή/-τρια και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί – μαθητές/-τριες – γονείς καλούνται να συμμετάσχουν, πολλές φορές και με κάποια «ανταλλάγματα» (π.χ. βεβαιώσεις συμμετοχής)

Αφετηρία για το σχεδιασμό της έρευνας και την υλοποίηση μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η διαπίστωση ότι, ενώ στα σχετικά δημοσιεύματα γίνεται συχνά λόγος για κρίση του μαθήματος και μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών, οι αναφορές σε μεθοδολογικά θέματα και στη διδακτική πρακτική είναι περιορισμένες (Ευσταθίου, 2005).

Ένα βασικό κριτήριο επιλογής των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο ερευνητικό δείγμα, υπήρξε και η σχετική εξοικείωσή τους με τη χρήση του υπολογιστή, λόγω της περιορισμένης δυνατότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, που δεν ανήκαν στο σχολείο αυτό, να απασχολήσουν τους μαθητές για μακρύ χρονικό διάστημα (Αλεξανδράτος, 2005)

Έτσι ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί των αντίστοιχων τμημάτων σχετικά με τη φύση, το περιεχόμενο του προγράμματος, εξηγήθηκαν οι στόχοι της ερευνητικής παρέμβασης και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της [*της έρευνας*] (Δανιηλίδου, 2004).

- Οι θετικιστικού χαρακτήρα επιρροές που εμφανίζει η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, που αφορούν στην άκριτη εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, στις διαδικασίες μέτρησης – αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και γενίκευσης της γνώσης που προκύπτει από μια κατά τα άλλα τοπικής εφαρμογής ερευνητική μεθοδολογία.

Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη πειρατική εφαρμογή στηρίζεται μεν σε συγκεκριμένες αρχές και παραδοχές, αφήνει δε περιθώρια διαμόρφωσής της από τους συμμετέχοντες συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά της έρευνας – δράσης. Η προσέγγιση της έρευνας – δράσης βασίζεται στο σχηματισμό και τη δοκιμασία μιας υπόθεσης δράσης (Λιθοξοΐδου, 2006)

Τα ποιοτικά ευρήματα, που ήταν κυρίως περιγραφικά (αντιστοιχούσαν σε λεπτομερείς αφηγήσεις) και δεν ανάγονταν εύκολα σε πίνακες και γραφήματα, συμπληρώθηκαν με την καταγραφή αριθμητικών συχνοτήτων, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα των δεδομένων (Ευσταθίου, 2005)

- Οι διαδικασίες αναστοχασμού έχουν αντικατασταθεί από διαδικασίες μέτρησης (pre και post test), πειράματος, δημιουργίας ομάδων ελέγχου και ομάδων εφαρμογής.

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (ανεξάρτητες – εξαρτημένες) που περιγράφονται στην υπόθεση εργασίας […] ακολουθήθηκε το μοντέλο της πειραματικής ομάδας πριν και μετά (Φίλιας, 1996· Cohen & Manion, 1997) (Δανιηλίδου, 2004).

Επειδή όμως η έρευνα-δράση αφορά ουσιαστικά στο συγκεκριμένο πρόβλημα και γι' αυτό επιδέχεται κριτικής, η έρευνα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιέχει στοιχεία πειράματος, αναζητώντας έτσι να στηρίξει, όσο αυτό είναι δυνατό, και με ορθολογικά επιχειρήματα την ερευνητική υπόθεση (Κουκουναράς, 2008).

Η χρήση της ομάδας ελέγχου απομακρύνει τον κίνδυνο της απόδοσης της μεταβολής των στάσεων των παιδιών σε εξωτερικές μη ελεγχόμενες παραμέτρους και συντελεί στην ασφαλή απόδοση των αποτελεσμάτων στην πειραματική παρέμβαση (Λιθοξοΐδου, 2006).

Από την μια λοιπόν οι ερευνητές/-τριες έχουν ως αφετηρία της έρευνάς τους (έρευνας-δράσης) τα δικά τους ερευνητικά ενδιαφέροντα και όχι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης ενώ από την άλλη φροντίζουν να συνδέουν τη θεωρητική γνώση με την πράξη χωρίς όμως αυτή η σύνδεση να αποτελεί κριτική δοκιμή της θεωρίας στην πράξη.

Όσον αφορά τα χειραφετικά χαρακτηριστικά αυτά περιορίζονται στην άσκηση κριτικής στο συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην αποδόμηση ή τον παραγκωνισμό των διοικητικών δομών, δηλαδή των θεσμικών και γραφειοκρατικών πλαισίων που θέτει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο φαίνεται να είναι ασφυκτικά περιοριστικό σε κάθε είδους καινοτομία ή ερευνητική προσπάθεια, καθώς και στο ενδιαφέρον κάποιων ερευνητών/-τριών για την πραγματική αλλαγή στη ζωή και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων υποκειμένων στην έρευνα (Χασιώτης, 2010· Χατζηνικολάου, 2005).

«Η κριτική προσέγγιση στη διδασκαλία παρουσιάζεται ως μια δυνατότητα υπέρβασης της σχολικής πραγματικότητας, που καταγράφεται καθημερινά. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από τη σταδιακή μετάβαση από την υπαρκτή κατάσταση της χειραγώγησης σε μια επιθυμητή κατάσταση της χειραφέτησης των παιδιών» (Χατζηνικολάου, 2005: 9).

«Επιδίωξη της συμμετοχικής έρευνας δράσης ήταν η ενδυνάμωση των κρατουμένων μαθητών

και η κριτική συνειδητοποίηση. Δεν ήταν η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων των ανθρώπων που συμμετείχαν στη διαδικασία, αλλά η διερεύνηση των ικανοτήτων τους, αρχικά με τη βοήθεια των δασκάλων, έπειτα σε συνεργασία μαζί τους και στο τέλος ανεξάρτητα, ώστε να μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία διάφορες απαραίτητες για τη ζωή τους διαδικασίες και να διεκδικούν τα δικαιώματα που τους παρέχει ο Σωφρονιστικός Κώδικας και ο Εσωτερικός Κανονισμός της φυλακής» (Χασιώτης, 2010: 207).

ΙΙΙ. Συμπέρασμα

Όπως φαίνεται, από τις παραπάνω αναλύσεις, η εφαρμογή της έρευνας-δράσης στην Ελλάδα περικλείει στους κόλπους της πολλά στοιχεία από το θετικιστικό «παράδειγμα» παρόλο που ως ερευνητική μεθοδολογία, σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (2002), ήταν μια απάντηση στην κυριαρχία των ποσοτικών ερευνών στην εκπαιδευτική έρευνα. Επίσης οι σχέσεις εξουσίας – ιεραρχίας, που ενυπάρχουν μέσα στο γραφειοκρατικά δομημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται να διατηρούνται στα πλαίσια των έ.δ. που μελετήθηκαν. Οι Carr & Kemmis (2005) εντοπίζουν τις παρεκκλίσεις από τις βασικές αρχές της τής εφαρμογής της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση και αναφέρουν ότι φαίνεται να έχει ταυτιστεί η έρευνα-δράση με το μοντέλο της πειραματικής έρευνας το οποίο φιλοδοξούσε να υποκαταστήσει. Χαρακτηριστικά αναφέρουν *ότι μια επανέκδοση του Becoming Critical θα πρέπει να εξηγεί και την απόσταση μεταξύ της θεωρίας της έρευνας-δράσης που οι ίδιοι ενστερνίστηκαν και της πράξης εφαρμογής και κατανόησης της έρευνας-δράσης σήμερα σε όλο τον κόσμο* (Carr & Kemmis, 2005: 351). Η S. Grundy (2003: 167) προλέγει τους «κινδύνους» που εμπεριέχει η εφαρμογή της έρευνας-δράσης στα πλαίσια ενός ιεραρχικά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος λέγοντας ότι […] *η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογία που εξαναγκάζει τους συμμετέχοντες με τρόπους οι οποίοι επιφανειακά οδηγούν στη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης, αλλά ουσιαστικά δεν επιφέρουν καμιά αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχονται στην κοινωνική πρακτική.*

Ωστόσο, για την ελληνική ερευνητική εκπαιδευτική πραγματικότητα χρειάζεται περαιτέρω εμπεριστατωμένη μελέτη, όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στην Ελλάδα, για να αποτυπωθούν με λεπτομέρεια τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά κάθε έκφανσης εφαρμογής της στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ- ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΠΟΣΟΣΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΥΘΗΚΑΝ							
	Τεχνική	Ποσοστό %	Πρακτική	Ποσοστό %	Χειραφετική	Ποσοστό %	Σύνολα
1. Αντιλήψεις του ερευνητή σχετικά με τις πολιτικές - οικονομικές - κοινωνικές συνθήκες που προδιαγράφουν και επιβάλλουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.	12	26,70%	24	53,30%	9	20,00%	45
2. Αντιμετώπιση των άρρητων θεωριών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ε.δ.	16	38,00%	20	47,61%	6	14,28%	42
3. Αντιλήψεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία.	9	22,50%	25	62,50%	6	15,00%	40
4. Σκοπός της ε.δ.	9	22,50%	24	60,00%	7	17,50%	40
5. Αφετηρία της ε.δ.	17	42,50%	19	47,50%	4	10,00%	40
6. Σχέση θεωρητικής γνώσης και πράξης.	6	15,00%	30	75,00%	4	10,00%	40
7. Ερευνητικές μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.	13	28,88%	29	64,44%	3	6,66%	45
8. Η φύση της γνώσης που προκύπτει από την ε.δ. και η ανταπόκρισή της.	13	27,08%	27	56,25%	8	16,66%	48
9. Θέση των ερευνητών υποκειμένων στην έρευνα. Είδος σχέσεων (ιεραρχικές-συνεργατικές-ισότιμες) που επιτρέπει η έρευνα να πραγματοποιούνται μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή.	19	47,50%	17	42,50%	4	10,00%	40
10. Τρόποι αξιολόγησης της ε.δ. - πιστοποιητικός στις διαδικασίες	8	19,51%	25	60,97%	8	19,51%	41
ΣΥΝΟΛΑ	122		240		59		421
ΠΟΣΟΣΤΟ %		28,97%		57,00%		14,00%	100%

Πηγή: Action Research e-Journal: **http://www.actionresearch.gr/system/files/Papaioannou_diplomatiki.pdf**

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bargal, D. (2006). Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research. Towards the 60th anniversary of Lewin's "Action research and minority problems" (1946). *Action Research* 4,(4): 367 – 388.

Carr, W. & Kemmis, St. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research* 13, (3).: 347 – 357.

Elliot, J. (2005). Becoming Critical: the failure to connect. *Educational Action Research,* 13(1): 21 – 32.

Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, California: SAGE, 53 – 88.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research* 17, (1): 5 – 21.

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης,* (Μ. Δελληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γώγου – Κρητικού, Λ. (1995). Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης. *Νέα Παιδεία* (74): 147 – 163.

Carr, W. & Kemmis, St. (2002). *Για μια Εκπαιδευτική Κριτική Θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης,* (4ηέκδοση), (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου – Αλμπάνη, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμος, Ολ. (1999). *Εργασία και Εκπαίδευση. Σημειώσεις για ένα μετατεϋλορκό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Grundy, S. (1975/2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις.* (1η έκδοση), (Ε. Γεωργιάδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Habermas, J. (1965). Γνώση και Διαφέρον. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (Επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα.* (Α. Οικονόμου, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος, 351 – 369.

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

Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 555 – 567.

Παπαϊωάννου, Π. (2012). *Επιστημολογικές τάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010).* [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ρέθυμνο. [http://elocus.lib.uoc.gr/]

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*. (99): 51 – 68.

Πολύζου, Α. (2010). «Η Έρευνα – Δράση ως μαθησιακή και ερευνητική μεθοδολογία». Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 571 – 604.

Πουρκός, Μ. (2013). «Δυνατότητες και όρια των στρατηγικών διερεύνησης του ερευνητικού σχεδιασμού (μείξης των μεθοδολογιών) στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα». Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα των προοπτικών διεύρυνσης του ερευνητικού σχεδιασμού.* Αθήνα: ΙΩΝ, 133 – 181.

Popper, R. K. (1961). Η Λογική των Κοινωνικών Επιστημών. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (Επιμ.). *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα*. (Λ. Αναγνώστου, Μεταφρ.). Αθήνα: Νήσος, 307 – 327.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, (Ντ. Βασιλάκη & Κ. Βασιλικού, μετάφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Stenhouse, L. (1975/2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος,* (Αθ. Τσάπελης, Μεταφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Τζάρτζας, Γ. (2008). Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.). *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 263 – 273.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Έρευνες δράσεις που αναφέρονται στο άρθρο

Αλεξανδράτος, Φ. Γ. (2005). *Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17685#page/4/mode/1up]

Δανιηλίδου, Α. Ε. (2004). *Έρευνα-παρέμβαση για τη γραφή και την ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14595#page/1/mode/2up]

Δαρβούδη, Κ. (2008). *Εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός πολιτισμού ειρήνης: Μια έρευνα δράσης σε Δημοτικό Σχολείο και η ανάπτυξη ενός προγράμματος διδασκαλίας με θέμα: Η Αλβανία και οι Αλβανοί/ίδες.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://invenio.lib.auth.gr/record/109595/files/gri-2009-1964.pdf]

Ευσταθίου, Χ. Μ. (2005). *Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: Εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20563#page/1/mode/2up]

Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα-Δράση στο Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* (*Σχεδιασμός Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για την Τοπική Αρχιτεκτονική Κληρονομιά*).

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8608#page/1/mode/2up]

Κουκουνάρας - Λ. Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://invenio.lib.auth.gr/record/113728/files/KOYKOYNARAS.pdf]

Χασιώτης, Β. (2010). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21719#page/1/mode/2up]

Χατζηνικολάου, Χ. Α. (2005). *Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δυνατότητες και Περιορισμοί.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο:

http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18994#page/1/mode/2up]

The educational AR in Greece. Theory and Praxis

Abstract

In this article I will present my empirical research on the epistemological features of educational action research in Greece during the period 1990 to 2010 (Papaioannou, 2012). In this research analyzed: twenty-two (22) PhD theses, eight (8) postgraduate works and six (6) studies published in scientific journals. The Surveys have been conducted in Greek University Departments of Pedagogical Studies. The surveys has analyzed by the research method of qualitative content analysis based on categories – subcategories established by the theory of cognitive interests for human act of J. Habermas (1965), the theory for the Curricula of L. Stenhouse (1975) and the criteria for categorization of the action research, as defined by S. Grundy (1987), B. Somekh & K. Zeichner (2009).

Συμπεράσματα Συμποσίου

Το βασικό ζήτημα που πραγματεύονται τα κείμενα του συγκεκριμένου τόμου αφορά την πρόσληψη της έρευνας-δράσης στο ελληνικό ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρά τις ποικίλες αναγνώσεις και τις διαφορετικές οπτικές που αναδεικνύουν τα κείμενα, είναι προφανές ότι υπάρχουν κοινά σημεία ως προς τον ορισμό και την αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στην Ελλάδα:

Ως προς τον ορισμό της έρευνας-δράσης:

- Ο όρος έρευνα-δράση δεν νοηματοδοτείται μονοσήμαντα και με τον ίδιο τρόπο από όλους. Οι διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες και οι ποικίλες επιδιώξεις ορίζουν και διαφορετικούς τύπους έρευνας-δράσης, που όχι μόνο νοηματοδοτούν με διαφορετικούς τρόπους τη διαδικασία ανάπτυξής της αλλά συγκροτούν και διαφορετικές οπτικές απέναντι τόσο στην έρευνα όσο και την εκπαίδευση.
- Ο πολυπαραδειγματικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης, που τη χαρακτηρίζει έντονα κατά τους μετανεωτερικούς καιρούς, υπόσχεται πλουραλισμό, απελευθέρωση από κυριαρχίες και προβληματοποίηση των αυτονόητων παραδοχών, αλλά ταυτόχρονα κρύβει και κινδύνους, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε εργαλειοποίηση της έρευνας-δράσης και σε χειραγώγηση των συμμετεχόντων σε αυτήν.
- Η έρευνα-δράση δεν αποτελεί απλώς μια εναλλακτική μεθοδολογική προσέγγιση, περισσότερο εμπειρική, αλλά μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να αντλήσει επιστημονική εγκυρότητα από την αυστηρή χρήση μεθοδολογικών κανόνων, παρά την ευελιξία, την πολυφωνία και τον πολυπαραδειγματικό της χαρακτήρα. Επομένως ο όρος έρευνα-δράση δεν μπορεί να αποδίδεται ατεκμηρίωτα σε οτιδήποτε καθένας διενεργεί στην τάξη ή το σχολείο με τρόπο που θεωρεί εναλλακτικό, χωρίς να αξιοποιεί σχεδόν καμιά από τις βασικές αρχές της σε όποια μορφή της.
- Η έρευνα-δράση σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη, όχι ως μεθοδολογικό εργαλείο αποτίμησής της αλλά ως δραστική παρέμβαση στην προοπτική της βελτίωσής της.

Ως προς τη σχέση της με άλλες ερευνητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις:

- Παρατηρείται σύμπτωση ανάμεσα σε θεμελιακά χαρακτηριστικά της ποιοτικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας με τα αντίστοιχα γνωρίσματα της έρευνας-δράσης: η εκ των ένδον οπτική, η αναγνώριση των συμμετεχόντων ως ειδημόνων και συνεργατών, η αποδοχή της αρχής της ανοικτότητας στην εφαρμογή ευέλικτων ερευνητικών σχεδίων, η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας με σπειροειδή τρόπο και η θεώρηση της έρευνας ως κοινωνικής διαδικασίας και πράξης που θέτει επιτακτικά το αίτημα του ερευνητικού αναστοχασμού.

- Η αξιοποίηση ποικίλων ερευνητικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως οι αφηγήσεις, οι βιογραφίες και ιστορίες ζωής, η ενσώματη δράση, το παιχνίδι ρόλων, η συστημική προσέγγιση του χώρου, κτλ., στο νέο επιστημολογικό πλαίσιο που διαμορφώνει η μετανεωτερική οπτική με την νομιμοποίηση της προσωπικής νοηματοδότησης, εμπλουτίζει την έρευνα-δράση δίνοντας της νέες ερμηνευτικές προοπτικές.

Ως προς την αξιοποίησή της σε θεσμικό πλαίσιο:

- Προφανής είναι ο φόβος εργαλειοποίησης της έρευνας-δράσης κυρίως σε περιπτώσεις θεσμοποίησής της στο πλαίσιο της εισαγωγής καινοτομιών ή νέων διδακτικών προσεγγίσεων με φορά από την κορυφή της ιεραρχίας (πολιτική και διοικητική ηγεσία) προς τη βάση (σχολείο και εκπαιδευτικοί).
- Κυρίαρχη σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να είναι η τεχνική μορφή της έρευνας-δράσης με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται η κουλτούρα του σχολείου, ούτε να ελέγχεται και να αμφισβητείται η κυρίαρχη πρακτική, ούτε όμως η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται και οι κυρίαρχοι λόγοι για το σχολείο και τους στόχους του.
- Κρίνεται αναγκαίο και σε αυτές τις περιπτώσεις να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στην στοχαστική υποστήριξη και τον έλεγχο της έρευνας-δράση από την πολιτεία αλλά και τους εξωτερικούς συνεργάτες. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται όταν υπάρξει ένα πλαίσιο αρχών και μεθόδων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διενέργεια της έρευνας-δράσης, χωρίς ωστόσο να περιορίζεται η αυτονομία και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Ως προς την αξιοποίησή της από τους εκπαιδευτικούς:

- Το γραφειοκρατικό και ελεγκτικό θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές έρευνες-δράσεις περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό το στοχαστικό της χαρακτήρα αλλά και την κριτική-χειραφετική της προοπτική.
- Ωστόσο και σε αυτή την συνθήκη η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μπορεί να αναδείξει μια διαφορετική δυναμική, που δημιουργεί προϋποθέσεις κριτικού στοχασμού και αν όχι αλλαγής τουλάχιστον διεκδίκησής της με μια παρεμβατική προοπτική.
- Η υιοθέτηση του στοχαστικού μοντέλου υποστήριξης των εκπαιδευτικών από διευκολυντές και μέντορες αποτελεί μια ασφαλιστική δικλείδα σε αυτή την προοπτική. Η συμμετοχή επίσης σε δίκτυα σχολείων που επιχειρούν έρευνες-δράσεις μπορεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ερευνητές και να προσδώσει μια πιο δυναμική προοπτική στην διεξαγωγή της έρευνας-δράσης σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ως προς την αξιοποίησή της στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

- Η αξιοποίηση των αρχών και των πρακτικών της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης μπορεί να υποστηρίξει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, υποψήφιους εκπαιδευτικούς, στην εξοικείωσή τους με την αναστοχαστική πρακτική, που εστιάζει στο στοχασμό σχετικά με τη δράση και κατά τη διάρκειά της συνυπολογίζοντας όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο θεσμικό σχολικό πλαίσιο όσο και στο ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικο-πολιτικό.
- Η αξιοποίηση αυτή κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να διευρυνθεί με την χρήση ποικίλων εργαλείων και μεθόδων, όπως η γενεολογική ανάλυση του εαυτού (γενεόγραμμα), η ανάλυση του εαυτού από την πλευρά του σώματος, η ανάλυση του εαυτού από την πλευρά των συναισθηματικών σχέσεων, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών ή παραμυθιών, οι βιογραφικές-αφηγηματικές συνεντεύξεις, η δραματοποίηση ενός προσωπικού ηθικού-υπαρξιακού διλήμματος…
- Η τεχνοκρατική κουλτούρα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και η εκπαιδευτική μνήμη των φοιτητών και των φοιτητριών, η βιωμένη δηλαδή γνώση σχετικά με την διδασκαλία από τις εμπειρίες τους ως μαθητές/ήτριες και φοιτητές/ήτριες αποτελούν προσκόμματα σε αυτή την προοπτική, που πρέπει να τα συνυπολογίσουμε και να τα διαχειριστούμε κατά την αξιοποίηση της έρευνας-δράσης σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ποικιλία των κειμένων του τόμου αυτού, οι διαφορετικές - πολλές φορές συμπληρωματικές - νοηματοδοτήσεις όρων, προσεγγίσεων και πρακτικών που σχετίζονται με την έρευνα-δράση, η αξιοποίηση ενός μεγάλου εύρους επιστημολογικών παραδειγμάτων και οπτικών αναδεικνύουν τον πλουραλισμό της έρευνας-δράσης αλλά και τη δεδομένη πλέον σχετικότητα των καθεστώτων αλήθειας. Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό τα κείμενα αυτά, με τη δεδομένη ανοικτότητά τους, προσκαλούν σε διάλογο και διαβούλευση σε ένα αναστοχαστικό πλαίσιο, όπου προβληματοποιούνται όλες οι προοπτικές, ανανοηματοδοτούνται όλοι οι λόγοι, κυρίαρχοι και εναλλακτικοί, αλλά δημιουργούνται και κοινοί κώδικες, που βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση. Αυτή η αναστοχαστική και διαλογική προοπτική αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας που μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, διαβούλευσης και στοχασμού στις πιο απαιτητικές τους εκδοχές.

Ελένη Κατσαρού, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Βασίλειος Τσάφος, Αναπλ. Καθηγητής ΕΚΠΑ
Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας