

Δημοσίευση στην Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 24, 2012, 34-67

Δημήτρης Γερμανός
Καθηγητής ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

**Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη:
Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο
εκπαιδευτικό περιβάλλον**

Dimitris Germanos
Professeur, Département d'Éducation Préscolaire,
Université Aristote de Thessaloniki

Les enseignants gèrent le changement dans la classe :

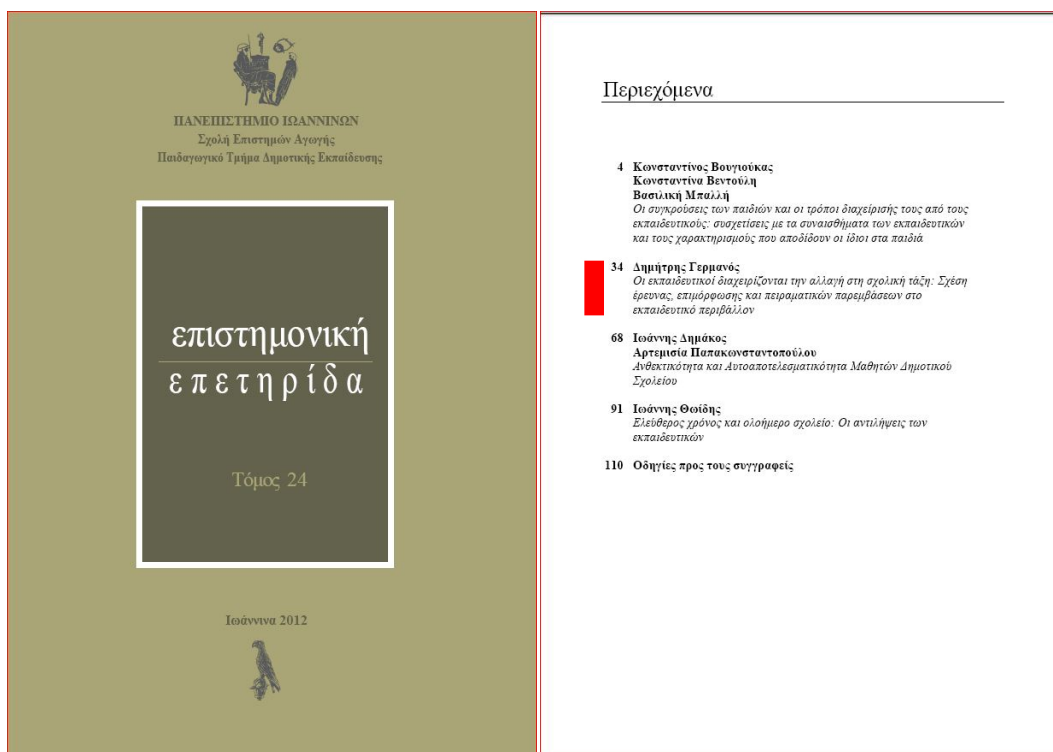
Le lien entre recherche, formation et expériences-pilotes en milieu éducatif

Sommaire

Le changement éducatif constitue toujours une demande en Grèce, surtout pour ce qui concerne l'école elle-même. Cet article examine ce sujet au niveau de la classe scolaire, considérant que c'est là que se situe le lieu où sera évalué si un changement de conditions correspond ou non à un vrai changement. L'approche du changement est faite dans un contexte systémique, qui relie l'école en tant qu'organisation avec l'enseignant en tant qu'acteur du changement, ainsi que le changement organisationnel avec le changement individuel.

Après avoir mis en place un contexte théorique du processus de changement, sont présentées deux enquêtes qui se centrent sur le changement individuel qui fait passer l'école d'un état traditionnel à un état coopératif. Ces enquêtes ont la particularité que l'une se situe dans un environnement réel, tandis que l'autre dans un environnement virtuel. L'analyse des données a montré que les interventions-pilotes dans un environnement virtuel, en rapport avec des activités de réflexivité et d'interaction sociale, peuvent contribuer de manière efficace à la réalisation d'un changement individuel éducatif. Au sein de ce processus, le rapport à l'espace occupe une place importante, puisque l'espace délimite le développement des activités par le biais desquelles se développe un processus de changement. Finalement, il en résulte qu'il est important d'avoir un dispositif de changement qui puisse opérer simultanément au niveau organisationnel et individuel, d'une manière telle qui relie la recherche, la formation et les expériences pilotes en milieu éducatif.

Mots-clés : changement éducatif ; changement individuel ; méthode coopérative ; espace scolaire.



Περίληψη

Η εκπαιδευτική αλλαγή παραμένει πάντα ένα αίτημα στην Ελλάδα, ιδίως σε ότι έχει σχέση με το σχολείο. Το άρθρο αυτό εξετάζει το θέμα στο επίπεδο της σχολικής τάξης, θεωρώντας ότι εκεί είναι ο τόπος που θα κριθεί αν μια μεταβολή των συνθηκών αποτελεί ή όχι αλλαγή. Η προσέγγιση της αλλαγής γίνεται με συστημικό τρόπο, που συνδέει το σχολείο ως οργανισμό με τον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο της αλλαγής, καθώς και την οργανωτική με την ατομική αλλαγή. Αφού προσδιορισθεί το θεωρητικό περίγραμμα της διαδικασίας αλλαγής, παρουσιάζονται δυο έρευνες που επικεντρώνονται στην ατομική αλλαγή στο πλαίσιο της μεταβολής του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος από την παραδοσιακή στη συνεργατική παιδαγωγική μορφή. Οι έρευνες αυτές έχουν την ιδιαιτερότητα ότι η μια επιχειρεί σε πραγματικό και η άλλη σε εικονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι πειραματικές παρεμβάσεις σε εικονικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με δραστηριότητες αναστοχασμού και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής αλλαγής σε ατομικό επίπεδο. Σ' αυτή τη διαδικασία, σημαντική θέση κατέχει η σχέση με το χώρο, επειδή ο χώρος προσφέρει το υλικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται μια διαδικασία αλλαγής. Τέλος, προκύπτει ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ένας μηχανισμός αλλαγής που να επιχειρεί ταυτόχρονα σε οργανωτικό και ατομικό επίπεδο, με τρόπο που να συνδέει την έρευνα, την επιμόρφωση και τις πειραματικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική αλλαγή, ατομική αλλαγή, συνεργατική μέθοδος, σχολικός χώρος

Εισαγωγή

Η αλλαγή στο σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο επίμονους και προβεβλημένους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης. Ιδίως από τα μέσα της δεκαετίας του '80, διαδοχικά υπουργεία Παιδείας επιχείρησαν να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο και να το ενισχύσουν μέσα από προσπάθειες αναδόμησης τόσο του τρόπου λειτουργίας του, όσο και του περιεχομένου της εκπαίδευσης που παρέχει. Οι προσπάθειες αυτές είχαν ως αντικείμενο άλλοτε τη μεταβολή συνολικά του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, και γι' αυτό χαρακτηρίστηκαν ως «μεταρρυθμίσεις», και άλλοτε επικεντρώνονταν σε μικρότερης εμβέλειας τροποποιήσεις της λειτουργίας του σχολείου, που θα ήταν άμεσα ορατές στη λειτουργία της σχολικής τάξης, όπως, για παράδειγμα, η εισαγωγή της «ευέλικτης ζώνης» και των νέων σχολικών βιβλίων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι συζητήσεις και οι αντιδράσεις που προκάλεσαν, καθώς και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στο επίπεδο της σχολικής τάξης, τονίζουν, κατά την άποψή μας, δυο θέματα. Το πρώτο αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιζητούμενης για το ελληνικό σχολείο αλλαγής και, το δεύτερο, το πρόβλημα της διαχείρισης της αλλαγής στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σ' εκείνο της σχολικής τάξης. Τα δυο αυτά θέματα συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης με έναν παράγοντα που έχει ιδιαίτερη σημασία για την υλοποίηση των αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση: είναι τα σημερινά ποιοτικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του σχολείου και η δυνατότητά τους να τροποποιηθούν ώστε να γίνει εφικτή η αναβάθμιση του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι δυο έρευνες που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη. Αφορούν την εκπαιδευτική αλλαγή στο επίπεδο της σχολικής τάξης, μέσα από τη διαδικασία της μεταβολής του εκπαιδευτικού της περιβάλλοντος από την παραδοσιακή σε συνεργατική μορφή. Το κείμενο το οποίο ακολουθεί εμβαθύνει σε πλευρές του θέματος που αναδεικνύονται μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των δυο ερευνών και διερευνά εναλλακτικές μορφές παρέμβασης για την αλλαγή στη σχολική τάξη.

Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2006 σε 14 σχολεία της Θεσσαλονίκης και έχει ήδη ανακοινωθεί (Γερμανός, Αρβανίτη, Γρηγοριάδης, Κλιάπης, 2007 & 2007^β). Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2012, με συμμετέχουσες τις νηπιαγωγούς που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα μαθημάτων του Διδασκαλείου στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και παρουσιάζεται εδώ για πρώτη φορά.

Χαρακτηριστικά και κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής αλλαγής

Τα δυο επίπεδα της αλλαγής

Ιδίως από τη δεκαετία του '90, η έρευνα για την εκπαιδευτική αλλαγή επικεντρώνεται σε δυο επίπεδα. Το πρώτο είναι η «οργανωτική αλλαγή», που προσδιορίζεται ως η διόρθωση των δυσλειτουργιών του σχολείου, χάρη 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). Συνδέεται με τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού μηχανισμού να εντοπίζει ο ίδιος τα σφάλματα στη δομή και τη λειτουργία του και να δραστηριοποιείται για να τα ξεπεράσει. Πρόκειται για την «οργανωτική εκμάθηση» (apprentissage organisationnel), μια δημιουργική διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης που στηρίζεται στις δυνατότητες του σχολικού μηχανισμού να (αυτό)εξελισσεται. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ικανότητα της εκπαίδευσης να τροποποιήσει το σύστημα γνώσεων και αξιών στο οποίο στηρίζεται, ώστε η αναβάθμισή της να κινηθεί ταυτόχρονα σε δυο επίπεδα: το πρώτο είναι τα προγράμματα και οι δράσεις της και, το δεύτερο, η διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων (Senge, 1991· Probst & Büchel, 1995).

Έχοντας υιοθετήσει την συστημική προσέγγιση (Bronfenbrenner, 1979· Parsons, 1991· Parsons & Shils, 2001), θεωρούμε ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης για αλλαγή στην εκπαίδευση είναι απολύτως ανεπαρκές για την υλοποίηση μιας οργανωτικής αλλαγής, εφόσον περιορίζεται σε τροποποίηση μεμονωμένων παραγόντων. Προσεγγίζοντας το σχολικό περιβάλλον ως ένα σύστημα που αποτελείται από μια κοινωνική και μια υλική δομή, έχουμε κατ' επανάληψη διατυπώσει την πρόταση, την οποία τεκμηριώσαμε και ερευνητικά, ότι οι αλλαγές στο σχολείο πρέπει να γίνονται ταυτόχρονα σε μια ομάδα «παραγόντων βάσης» οι οποίοι θα παρασύρουν και τους υπόλοιπους προς την κατεύθυνση της επιχειρούμενης αλλαγής (Γερμανός, 2006 & 2011· Germanos, 2009). Οι αλλαγές αυτές πρέπει να συνυπάρξουν με αναδιάταξη του υλικού πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή με τη λειτουργική και την αισθητική αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου.

Η πρόοδος της έρευνας έδειξε ότι η «οργανωτική αλλαγή» βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με ένα δεύτερο επίπεδο, την «ατομική αλλαγή», που αφορά το ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών ως ενεργών υποκειμένων στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου τους (Fullan, 1991· Van Haften· 1997· Deniger, Garon, Archambault, Lessard, & Carpentier 2010). Πρόσφατες έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση επικεντρώνονται στους προσωπικούς παράγοντες που παρεμβαίνουν στη διαδικασία αλλαγής η οποία αναπτύσσεται στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται ιδίως:

- α) με την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό της ανάγκης για ανανέωση των γνώσεών του (Spillane, Reiser & Reimer, 2002),
- β) τη δυνατότητά του να τροποποιεί τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική,
- γ) τον θετικό ή αρνητικό ρόλο που έχουν για τη συμμετοχή του στη διαδικασία αλλαγής η προϋφιστάμενη γνώση και εμπειρία του, καθώς και
- δ) την επίδραση που ασκούν επάνω του συγκινησιακές παράμετροι οι οποίες ενεργοποιούνται από την ανάμειξή του στη διαδικασία αυτή (Hargreaves, 2005· Zembylas, 2005).

Οι αντιστάσεις στην αλλαγή

Η μελέτη των παραγόντων της «ατομικής αλλαγής» οδήγησε στη διερεύνηση του φαινομένου της αντίστασης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αλλαγής στο σχολείο τους. Βασικός στόχος ήταν ο εντοπισμός και η κατανόηση των αντιστάσεων οι οποίες, όπως έδειξε η έρευνα, αναπτύσσονται κυρίως από άτομα ή ομάδες που δεν έγιναν έγκαιρα ή και καθόλου κοινωνοί ενός προγράμματος εκπαιδευτικής αλλαγής ή, ακόμα, που δεν συμμετείχαν καθόλου στην εκπόνησή του (De Koninck, 2000).

Ανάλογα με τη μορφή που εκδηλώνονται, ως παράγοντες μιας διαδικασίας αλλαγής, οι αντιστάσεις μπορούν να καταταγούν σε δυο κατηγορίες, τις παθητικές και τις ενεργητικές. Από την πρώτη κατηγορία, σημαντικές θεωρήθηκαν η παθητικότητα και η αδράνεια ατόμων και ομάδων απέναντι στις απαιτήσεις για συμμετοχή και ενεργοποίησή τους στην πράξη, καθώς και η στάση αναμονής που υιοθετούν, περιμένοντας την κατάληξη που θα έχει η εξέλιξη της διαδικασίας αλλαγής, πριν αποφασίσουν για τη στάση που θα κρατήσουν. Από τις μορφές της δεύτερης κατηγορίας, καταγράφηκαν ιδίως ο αρνητικός για την αλλαγή δημόσιος λόγος ατόμων, ομάδων πίεσης και φορέων, η ανάπτυξη προγραμμάτων και η προβολή συμβόλων συνδεδεμένων με την προηγούμενη κατάσταση ή/και με άλλες προτάσεις, με στόχο να επηρεάσουν προς τη διαμόρφωση αντίθετων στάσεων και, τέλος, η ανάληψη δράσεων που αποσκοπούν στην παρεμπόδιση της αλλαγής με πρακτικούς τρόπους (Autissier & Moutot, 2003· Aubert & Derobertmeasure, 2008).

Τα χαρακτηριστικά των δυο κατηγοριών μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε ότι, αν η δεύτερη περιλαμβάνει αντιστάσεις που οφείλονται κατά κύριο λόγο σε σαφείς και εκπεφρασμένες αντιρρήσεις για το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της επιχειρούμενης αλλαγής, η πρώτη παραπέμπει συχνά και σε μια υποκειμενική θεώρηση που δεν συνδέεται κατ' ανάγκη με τους στόχους και το περιεχόμενο της αλλαγής.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση μιας υποχρεωτικής αλλαγής που *επιβάλλεται* «από πάνω», παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί την προσέγγιζαν με άξονα όχι τόσο τις απαιτήσεις των επιχειρούμενων μεταβολών, όσο τις προσωπικές τους επαγγελματικές έγνοιες και ανησυχίες, με τρόπο που συχνά τους οδηγούσε να διαμορφώσουν αντιστάσεις στην αλλαγή ή και τάσεις για «αλλαγή της αλλαγής» (Cuban, 1998· Tyack & Cuban· 2003· Deniger, 2012).

Τι δημιουργεί, λοιπόν, αντιστάσεις, όταν τα υποκείμενα δεν έχουν συγκεκριμένες αντιρρήσεις για τις κατευθύνσεις και το περιεχόμενο της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αλλαγής ή, ακόμα, όταν δεν έχουν σαφή γνώση όλων αυτών; Η έρευνα επισημαίνει δυο πολύ ουσιαστικούς, κατά την άποψή μας, παράγοντες.

Ο πρώτος είναι η έλλειψη συστηματικής και καλά σχεδιασμένης επικοινωνίας των υπευθύνων με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, η οποία οδηγεί σε κακή πληροφόρηση, σε ελλιπή αιτιολόγηση της αλλαγής και συχνά εισπράττεται και ως απαξίωση ή περιφρόνηση που δείχνει το σύστημα προς αυτούς. Η σωστή επικοινωνιακή πολιτική θεωρείται από τα πιο βασικά συστατικά για ένα

επιτυχημένο πρόγραμμα αλλαγής (Lecoïnte & Aubert-Lotarski, 2002· Autissier & Moutot, 2003).

Ο δεύτερος είναι η ανατροπή των συνηθειών που έχουν σχέση με τον τρόπο εργασίας στο σχολείο. Εμφανίζεται κυρίως στην περίπτωση που ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός δεν διαθέτει στοιχεία τα οποία θα του επιτρέψουν να συνδέσει τα χαρακτηριστικά του προγράμματος αλλαγής με θετικές επιδράσεις για τον ίδιο, το σχολείο του και την εκπαίδευση (Evans, 1996· Cuban, 1999· Charpentier, 2004). Η ευθύνη του κακού σχεδιασμού της επικοινωνιακής πολιτικής είναι προφανής.

Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν σε δυο βασικές αιτίες αντίστασης. Η πρώτη είναι η αβεβαιότητα του εκπαιδευτικού για το μέλλον τόσο το δικό του, όσο και του επαγγελματικού του περιβάλλοντος, σχετικά με τα αποτελέσματα ενός προγράμματος αλλαγής που, αν και επαρκώς μελετημένο, δεν του παρουσιάσθηκε σωστά και, γι' αυτό, δεν τον έπεισε. Η δεύτερη συνδέεται με τα κίνητρα συμμετοχής στην αλλαγή, ιδίως αν η τελευταία δεν παρουσιάσθηκε με δόκιμο τρόπο και δεν σχεδιάσθηκε μέσα από διάλογο με τους ενδιαφερόμενους. Η αιτία αυτή έχει σχέση με τα συμφέροντα των ατόμων και των ομάδων, επηρεάζεται, όμως, και από την αξιοπιστία που έχουν στα μάτια των εκπαιδευτικών τόσο το πρόγραμμα της αλλαγής, όσο και ο οργανισμός που δρομολογεί το πρόγραμμα (Colson, 2005).

Οι παρατηρήσεις αυτές μας οδηγούν να δεχθούμε την θέση του De Koning ότι οι αντιστάσεις στην αλλαγή παραπέμπουν κατά κύριο λόγο σε μια ορθολογική εκτίμηση της κατάστασης από το υποκείμενο και όχι, υποχρεωτικά, σε άναρχες συμπεριφορές που επηρεάζονται κυρίως από τα συναισθήματα και τις συγκινήσεις του. Η στάση του υποκειμένου σχετίζεται με την ανάλυση των κινδύνων που, κατά την άποψή του, διατρέχει από τη συμμετοχή του στην αλλαγή και των εγγυήσεων για υπευθυνότητα και επιτυχία που εκτιμά ότι του προσφέρει το πρόγραμμα ή/και ο φορέας της αλλαγής Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε ότι, κάτω από τέτοιες συνθήκες, «όλοι έχουν έναν καλό λόγο για να αντισταθούν» (De Koninck, 2000).

Η δυναμική της εκπαιδευτικής αλλαγής

Η ανάλυση που προηγήθηκε τονίζει τη *δυναμική* που αναπτύσσεται κατά τη διαδικασία εκπαιδευτικής αλλαγής τόσο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, όσο και στο κοινωνικό της περιβάλλον. Ωστόσο, κατά την άποψή μας, το κατά πόσο πέτυχε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής αλλαγής διαπιστώνεται κατά κύριο λόγο από την παρατήρηση της σχολικής τάξης. Γι' αυτό, πιστεύουμε ότι αποκτά ιδιαίτερη σημασία η μελέτη δυο παραγόντων:

α) των επιπέδων λειτουργίας της, ιδίως της διδακτικής μεθόδου που εφαρμόζεται, των μορφών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται και του συστήματος εκπαιδευτικών σχέσεων που διαμορφώνεται

β) των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική τάξη.

Η διερεύνηση των δρώντων στη σχολική τάξη, με στόχο την αξιολόγηση μιας διαδικασίας αλλαγής και την βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων που τη συνοδεύουν, αποτελεί κέντρο ενδιαφέροντος για σειρά πρόσφατων μελετών, οι οποίες δίνουν έμφαση στους προσωπικούς παράγοντες που παρεμβαίνουν και συνδέονται με την ατομική αλλαγή (Deniger, 2012· Perrenhoud, 2008 & 2010· Tozzi & Etienne, 2004). Οι μελέτες αυτές τονίζουν ότι η εισαγωγή μιας αλλαγής στο σχολείο δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται απλά ως ένα «τεχνικό θέμα». Για την υλοποίησή της δεν αρκεί μόνο η ανανέωση των γνώσεων που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη του και η αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας. Πολύ πιο σημαντικό είναι να μάθει να ενεργοποιείται μπροστά σε σύνθετες και, συχνά, πρωτόγνωρες καταστάσεις, να προσδιορίζει νέους στόχους που αντιστοιχούν στην κάθε κατάσταση-πρόβλημα που αντιμετωπίζει και να τους υλοποιεί. Βασικός στόχος ενός προγράμματος αλλαγής πρέπει να είναι και το να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα να υιοθετεί και να υλοποιεί την καινοτομία, με κριτικό τρόπο. Αυτό είναι που προσφέρει το έδαφος για την εφαρμογή νέων γνώσεων και μεθόδων διδασκαλίας στη σχολική τάξη, η οποία και αποτελεί τον τελικό αποδέκτη ενός προγράμματος αλλαγής.

Δυο έρευνες για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής αλλαγής στη σχολική τάξη

Οι δυο έρευνες που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη εξετάζουν δυο διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης της ατομικής εκπαιδευτικής αλλαγής στη σχολική τάξη.

Στην πρώτη, με παρέμβαση σε 14 δημοτικά σχολεία, υιοθετήθηκε νέα διδακτική μέθοδος και τροποποιήθηκε η οργάνωση του χώρου των αιθουσών διδασκαλίας, ώστε, σε επίπεδο οργανωτικής αλλαγής, το εκπαιδευτικό περιβάλλον των τάξεων να αποκτήσει συνεργατικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, σε επίπεδο ατομικής αλλαγής, μελετήθηκε με μια έρευνα-δράση ο μετασχηματισμός των πρακτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες, καθώς και το αν παρουσίαζαν δυσκολίες και αντιστάσεις μπροστά στην αλλαγή. Η πιλοτική υλοποίηση της αλλαγής και η έρευνα βασίστηκε στην παρέμβαση των *ίδιων των εκπαιδευτικών* στις τάξεις τους και στις μεταβολές που προκάλεσαν με τις ενέργειές τους. Συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί και 299 μαθητές. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται μόνο το τμήμα της έρευνας που αφορά τους εκπαιδευτικούς (Γερμανός κ. ά, 2007^β).

Στη δεύτερη έρευνα, σε μάθημα του Διδακταλείου του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ με διδάσκοντα τον γράφοντα, οι νηπιαγωγοί διδάχθηκαν βασικά χαρακτηριστικά των ίδιων παραγόντων βάσης με την πρώτη έρευνα (τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης και τη συνεργατική οργάνωση του χώρου των τάξεων). Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των κοινών κατευθύνσεων των δυο παραγόντων για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Στη συνέχεια, η διαδικασία διαφοροποιήθηκε από εκείνη της πρώτης έρευνας. Αντί να παρέμβουν άμεσα στη σχολική τάξη για να αλλάξουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην περίπτωση αυτή οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αντίστοιχη δραστηριότητα σε εικονικό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας μια πλατφόρμα προσομοίωσης σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ερευνήθηκαν, σε επίπεδο ατομικής αλλαγής, οι πρακτικές και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών, καθώς και οι δυσκολίες και οι αντιστάσεις τους μπροστά στην οργανωτική αλλαγή. Στην έρευνα συμμετείχαν 43 νηπιαγωγοί του Β΄ εξαμήνου σπουδών του προγράμματος του Διασκαλείου του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, το ακαδημαϊκό έτος 2011-12.

Στόχος των δυο ερευνών ήταν η μελέτη της διαδικασίας ατομικής αλλαγής στη σχολική τάξη, αλλά μέσα από δυο διαφορετικούς τρόπους παρέμβασης, από τους οποίους ο πρώτος εφαρμόστηκε σε πραγματικό και ο δεύτερος σε εικονικό περιβάλλον. Επιπλέον, στη δεύτερη έρευνα, στόχος ήταν και η αξιολόγηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης που βασίζεται στην προσομοίωση της συνεργατικής λειτουργίας σε εικονική τάξη, ως εργαλείου για την ατομική αλλαγή. Σε ποιο βαθμό μεταβλήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις εκπαιδευτικών που παλαιότερα ακολουθούσαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, παρόλο που η εμπειρία τους για την οργανωτική αλλαγή αποκτήθηκε σε εικονικό περιβάλλον και όχι με τη συμμετοχή τους σε πραγματικές διαδικασίες εκπαιδευτικής αλλαγής στη σχολική τάξη;

Μέθοδος

Ο συστημικός σχεδιασμός της διαδικασίας αλλαγής

Και στις δυο έρευνες υιοθετήθηκε η συστημική προσέγγιση. Όπως ήδη αναφέραμε, η σχολική τάξη θεωρήθηκε ως ένα σύστημα, που αποτελείται από δυο δομές, την κοινωνική και την υλική.

Η κοινωνική δομή περιλαμβάνει παράγοντες οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης που προέρχονται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον, όσο και το υποκείμενο, και των οποίων η δημιουργία είναι ανεξάρτητη από το χώρο. Για παράδειγμα, στην κοινωνική δομή εντάσσονται, ιδίως, η διδακτική μέθοδος, οι τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, οι εκπαιδευτικές σχέσεις, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή, παράγοντες των οποίων οι αλληλεπιδράσεις επιτρέπουν στη σχολική τάξη να λειτουργήσει ως οργανισμός που προσφέρει εκπαίδευση.

Η υλική δομή του συστήματος περιλαμβάνει τα δεδομένα του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας, δηλαδή τις κατασκευές, την επίπλωση, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό και τη διαρρύθμισή τους. Με τα δεδομένα αυτά συναρτώνται οι κανόνες και οι πρακτικές χρήσης του χώρου, δηλαδή παράγοντες της κοινωνικής δομής που διέπουν τη λειτουργία του σχολικού χώρου και δίνουν συγκεκριμένο νόημα στην ύπαρξή του (Γερμανός, 2006).

Ως στοιχεία συστήματος, οι δυο δομές βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τον ακόλουθο τρόπο:

- τα στοιχεία της κοινωνικής δομής προσδιορίζουν και οργανώνουν τις δραστηριότητες της τάξης και τους τύπους αλληλεπιδράσεων οι οποίες θα αναπτυχθούν ανάμεσα στα υποκείμενα

- τα στοιχεία της υλικής δομής επιτρέπουν την ανάπτυξη αυτών των αλληλεπιδράσεων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, επειδή προσφέρουν τις προϋποθέσεις χώρου για την υλοποίησή τους στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Vayer, Duval, Roncin, 1991).

Και στις δυο έρευνες, η συστημική προσέγγιση οδήγησε στο σχεδιασμό μιας διαδικασίας εκπαιδευτικής αλλαγής της σχολικής τάξης, που βασιζόταν στην μετατροπή «παραγόντων βάσης» τόσο στο επίπεδο της οργανωτικής, όσο και σε εκείνο της ατομικής αλλαγής.

Στο επίπεδο της οργανωτικής αλλαγής, μεταβάλαμε δυο παράγοντες βάσης. Ο πρώτος, που ανήκει στην κοινωνική δομή, είναι η διδακτική μέθοδος, επειδή ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας αντικαταστάθηκε από τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης. Η αλλαγή αυτή έγινε σύμφωνα με τη θέση ότι η εφαρμογή των συνεργατικών τεχνικών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη θα συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων ρόλων για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Με τη σειρά της, η αλλαγή των ρόλων θα επηρεάσει τη δυναμική της εξουσίας στην τάξη και θα οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής ποιότητας σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων (Bernoux, 2009· Crozier & Friedberg, 1992).

Ο δεύτερος παράγοντας βάσης που μεταβάλαμε ανήκει στην υλική δομή και είναι η διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας. Η αλλαγή έγινε σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της μεθόδου του «παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου» (Γερμανός, 2006· Γερμανός κ. ά., 2007^β). Τα έπιπλα και ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός των αιθουσών αναδιατάχθηκαν με στόχο οι νέες συνθήκες χώρου να επιτρέψουν την εφαρμογή των πρακτικών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και των δραστηριοτήτων που συνδέονται με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου. Οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές στο χώρο οδηγούν στην ισχυροποίηση των παραγόντων της κοινωνικής δομής της σχολικής τάξης που προαναφέρθηκαν (Γερμανός, 2011 & 2006).

Αυτές οι οργανωτικές αλλαγές που εισαγάγαμε συνδέονται με την υπόθεση ότι οι συνεργατικές νέες συνθήκες που διαμορφώνουν για την καθημερινότητα της τάξης θα επιδράσουν θετικά και στο επίπεδο της ατομικής αλλαγής. Από τους παράγοντες οι οποίοι εντάσσονται στο επίπεδο αυτό επιλέξαμε και μελετήσαμε ως παράγοντες βάσης το μετασχηματισμό της διδακτικής πρακτικής και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της λειτουργίας της τάξης. Ενδιέφερε ιδιαίτερα το αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τις νέες συνθήκες στη σχολική τάξη απλά ως μια τεχνικής φύσεως αλλαγή ή, αντίθετα, ως έναν βαθύτερο μετασχηματισμό, που συνδέεται με ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στη στάση τους απέναντι στη λειτουργία της σχολικής τάξης.

Οι φάσεις για την εισαγωγή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αλλαγής

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Μια σημαντική παράμετρος για την επιτυχία της ατομικής αλλαγής είναι να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα να αναβαθμίσουν στην αντίληψή τους το νόημα του σχολείου και να το επαναπροσδιορίσουν. Έτσι, ενισχύονται οι

δυνατότητές τους για να δομήσουν ένα θετικό νόημα που αφορά τη δική τους ατομική αλλαγή και να την ολοκληρώσουν με επιτυχία. Η διαδικασία μπορεί να στηριχθεί σε δραστηριότητες πεδίου, που προωθούν την ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού στοχασμού στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν, μέσα από παρατήρηση και ανάλυση των δικών τους πρακτικών στη σχολική τάξη (Fumat, Vincens, Etienne, 2003· Etienne, 2007). Γι' αυτό και στον επικοινωνιακό σχεδιασμό της αλλαγής, που έγινε για τις δυο έρευνες, δόθηκε μεγάλη σημασία σε διαδικασίες λεπτομερούς πληροφόρησης, επικεντρωμένες στις ανάγκες των συμμετεχόντων, στην οργάνωσή τους σε ομάδες και στο διάλογο μαζί τους.

Στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης, και στις δυο έρευνες η εισαγωγή της αλλαγής στη σχολική τάξη οργανώθηκε σε πέντε φάσεις, που συνέδεαν έρευνα, επιμόρφωση και πιλοτικές δράσεις εφαρμογής.

Στην αρχή, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης βασισμένο κατά μεγάλο μέρος στην ανάλυση διδακτικών καταστάσεων και των αντίστοιχων προς αυτές πρακτικών διδασκαλίας στη σχολική τάξη.

Στη συνέχεια, η μέθοδος διαφοροποιήθηκε. Στην πρώτη έρευνα, ακολούθησε μια περίοδος πειραματικής λειτουργίας των σχολικών τάξεων με τη μορφή της έρευνας-δράσης, εμπλουτισμένη με συνεδρίες αναστοχασμού και αξιολόγησης με τους εκπαιδευτικούς. Στις συνεδρίες αυτές αναλύονταν οι δικές τους πρακτικές στη σχολική τάξη και το νόημά τους.

Στη δεύτερη έρευνα οι συνθήκες ήταν διαφορετικές, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν μπήκαν σε τάξη. Αντίθετα, παρέμειναν στις πανεπιστημιακές αίθουσες και παρακολούθησαν μια ειδική φάση του μαθήματός τους, την «ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης», που σχεδιάστηκε από τον γράφοντα με βάση τις προτάσεις του «*Collectif sur l'appropriation de pratiques pédagogiques et éducatives en milieu scolaire*» του Πανεπιστημίου του Quebec (Bélanger et al, 2012). Πρόκειται για μια κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επεκτείνει το πρόγραμμα επιμόρφωσης και σε εικονικό περιβάλλον, με στόχο την ανανέωση και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική τάξη. Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί τρία επίπεδα:

α) τα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ο οποίος επιμορφώνεται, ιδίως την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του, την τεχνογνωσία του και τις απόψεις του για τις δυνατότητες αλλαγής στη σημερινή κατάσταση της σχολικής τάξης.

β) την ανάλυση βασικών χαρακτηριστικών του υφιστάμενου σχολικού περιβάλλοντος, θεωρούμενου ως οργανισμού, με έμφαση τη μέθοδο διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα, τα χαρακτηριστικά οργάνωσης και χρησιμοποίησης του χώρου.

γ) τις διαδικασίες πλαισίωσης του εκπαιδευτικού για την οικειοποίηση νέων πρακτικών: εργασία σε ομάδες, συστηματικός και στοχευμένος διάλογος,

μικροδιδασκαλίες, σχολιασμένες προβολές, προσομοίωση διδακτικών καταστάσεων με χρήση νέων τεχνολογιών.

Έτσι, σ' αυτή τη φάση του μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί του Διδασκαλείου προσέγγισαν τις συνθήκες συνεργατικής λειτουργίας της σχολικής τάξης, χωρίς να μπουν σε τάξη. Σχημάτισαν ομάδες που εργάσθηκαν πάνω σε προβολές εκπαιδευτικού υλικού σχετικού με το αντικείμενο, συμμετείχαν σε συνεδρίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης και πειραματίσθηκαν με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε θέματα εικονικών παρεμβάσεων και εφαρμογών συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και της αντίστοιχης οργάνωσης του χώρου.

Μετά την περίοδο αυτή, και για τις δυο έρευνες ακολούθησαν ημι-δομημένες και ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και, τέλος, έγινε η ανάλυση των ευρημάτων και η αξιολόγηση. Οι φάσεις της έρευνας φαίνονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1

Φάσεις εισαγωγής και αξιολόγησης της αλλαγής στη σχολική τάξη στις δυο έρευνες

ΦΑΣΕΙΣ	
1^η έρευνα	2^η έρευνα
Φάση 1: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	
Φάση 2: Αλλαγές στο χώρο της τάξης	
<i>Αλλαγές στον πραγματικό χώρο</i>	<i>Αλλαγές στον εικονικό (virtual) χώρο</i>
Φάση 3: Πειραματική φάση	
α) Πειραματική λειτουργία των τάξεων I – παρατήρηση	α) Ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης I
β) Συνεδρίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης I	
α) Πειραματική λειτουργία των τάξεων II – παρατήρηση	α) Ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης II
β) Συνεδρίες αναστοχασμού και αξιολόγησης II	
<i>[ο κύκλος των (α) & (β) συνεχίζεται μέχρι το τέλος της πειραματικής περιόδου]</i>	
Φάση 4: Συνεντεύξεις	
Φάση 5: Ανάλυση δεδομένων και αξιολόγηση	

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο στόχος του προγράμματος επιμόρφωσης στις δυο έρευνες δεν περιοριζόταν στην απλή μετάδοση νέων γνώσεων. Πολύ περισσότερο, ήταν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί-υποκείμενα της ατομικής αλλαγής την ικανότητα να αποδεχθούν και να υιοθετήσουν τα καινοτόμα στοιχεία της συνεργατικής μεθόδου στην τάξη τους. Και, κατ' επέκταση, να τους καλλιεργήσει μια θετική σχέση με την προοπτική της εκπαιδευτικής αλλαγής (Perrenhoud, 2008).

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης οργανώθηκε σε τέσσερα επίπεδα. Το πρώτο ήταν η διάγνωση και αποσκοπούσε στο να αποκτήσουν και να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί μια συστημική εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης στη σχολική τάξη, ώστε να τοποθετηθούν κριτικά απέναντί της. Για τη διάγνωση ακολουθήθηκε το μοντέλο του Charpentier, το οποίο περιλαμβάνει τα εξής βήματα,

- α) την περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης, για τον εντοπισμό των προβλημάτων που υπάρχουν και δικαιολογούν την ανάγκη για αλλαγή,
- β) τη συστηματική *ανάλυση* της πραγματικότητας, με κριτική παρατήρηση διδακτικών καταστάσεων και στόχο την κατανόηση της αρνητικής επίδρασης των προβλημάτων τα οποία επισημαίνονται
- γ) τη σύνθεση, που οδηγεί στην επισήμανση των κατευθύνσεων για την υιοθέτηση λύσης (Charpentier, 2004).

Το δεύτερο επίπεδο είχε ως στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί νέες γνώσεις για το αντικείμενο. Το τρίτο ήταν να δεχθούν να προσανατολισθούν σε μια νέα κατεύθυνση, τη συνεργατική, που συνδέεται με την εφαρμογή των νέων τους γνώσεων. Και εδώ, η διαδικασία βασίστηκε στην κριτική ανάλυση διδακτικών καταστάσεων και πρακτικών και στη σύγκρισή τους με αντίστοιχες της παραδοσιακής τάξης. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο αποσκοπούσε στο να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή με στόχο την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος.

ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Τη φάση της επιμόρφωσης ακολούθησαν οι παρεμβάσεις στο χώρο για την προετοιμασία της πειραματικής λειτουργίας των τάξεων με συνεργατική μορφή. Η βασική αλλαγή που έγινε στην υλική δομή αφορούσε τα κριτήρια οργάνωσης του χώρου. Στην παραδοσιακή σχολική αίθουσα ο χώρος οργανώνεται χωρίς καμία σχέση ούτε με τη διδακτική προσέγγιση που αντιστοιχεί στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ούτε με δημιουργικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Αντίθετα, τόσο στις τάξεις της πρώτης έρευνας, όσο και στις εικονικές τάξεις της δεύτερης, η διαρρύθμιση του χώρου άλλαξε με εφαρμογή της μεθόδου του «παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου», η οποία ακολουθεί δυο βασικά κριτήρια:

α) το πρώτο είναι τα επίπεδα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στη συνεργατική τάξη, στην οποία τα παιδιά συνυπάρχουν με τρεις διαφορετικές μορφές:

- σε μεγάλη ομάδα-τάξη,
- σε μικρή ομάδα
- ατομικά.

Έτσι, για την εξυπηρέτηση των μορφών αυτών διαμορφώθηκαν δυο βασικές περιοχές στο χώρο της αίθουσας:

- η περιοχή δραστηριοτήτων σε μια μεγάλη ομάδα-τάξη (το «καθιστικό»)

- η περιοχή για δραστηριότητες σε μικρές ομάδες ή/ και ατομικά.

β) το δεύτερο κριτήριο είναι οι απαιτήσεις διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Στην παραδοσιακή τάξη, όλα τα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται με μετωπική διδασκαλία και, γι' αυτό, χρησιμοποιούν πάντα την ίδια διάταξη του χώρου. Στη συνεργατική τάξη, ο χώρος προσαρμόζεται για να εξυπηρετεί τις διαφορετικές απαιτήσεις για παρουσίαση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας. Γι' αυτό και ο «συνεργατικός χώρος» της τάξης δεν είναι στατικός. Αντίθετα, έχει την ιδιότητα της ευελιξίας, επειδή τα έπιπλα των περιοχών αναδιατάσσονται εναλλακτικά σε διαφορετικούς σχηματισμούς, ώστε να επιτρέπουν την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών πρακτικών.

Τα κριτήρια αυτά, που ανατρέπουν τα μέχρι τώρα γνωστά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολικού χώρου, μπορούν να ισχύσουν σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου. Παρόλο που είναι ενιαία, εφαρμόζονται με δυο διαφορετικές εκδοχές στο δημοτικό και στο νηπιαγωγείο (εικόνες 1-4):

- στην αίθουσα του δημοτικού, η οργάνωση σε περιοχές καταργεί την παραδοσιακή διάταξη των θρανίων σε παράλληλες σειρές στραμμένες προς τον πίνακα,
- στο νηπιαγωγείο, καταργεί την οργάνωση του χώρου σε «γωνιές», επειδή κάθε μια τους είναι προσαρμοσμένη σε ένα μόνο θέμα δραστηριότητας και γι' αυτό περιορίζουν τις δυνατότητες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων με διαφορετικό θέμα. Η παραδοσιακή διάταξη, δηλαδή, περιορίζει το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική τάξη. (Γερμανός, 2006 & 2009).

Αυτές οι κατευθύνσεις παρέμβασης στο χώρο εφαρμόστηκαν τόσο σε πραγματικό χώρο, στην πρώτη έρευνα, όσο και με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών σε εικονικό χώρο, στη δεύτερη έρευνα

Οι κοινές υποθέσεις των δυο ερευνών

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσθηκε, οι δυο έρευνες που μελετούν τη διαδικασία ατομικής αλλαγής στο σχολείο, αναπτύσσονται γύρω από τρεις υποθέσεις:

1. Εφόσον η διαδικασία εισαγωγής μιας οργανωτικής αλλαγής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κινητοποιεί δημιουργικά τόσο ατομικούς, όσο και συλλογικούς παράγοντες, μπορεί να οδηγήσει και σε αλλαγές σε ατομικό επίπεδο στη σχολική τάξη.
2. Οι παρεμβάσεις για διαμόρφωση συνεργατικών χαρακτηριστικών στο χώρο της τάξης προσφέρουν τις υλικές προϋποθέσεις που μπορούν να ενισχύσουν μια διαδικασία ατομικής αλλαγής.
3. Η «ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης» μπορεί να οδηγήσει σε ατομική αλλαγή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή δημιουργεί

συνέργεια μεταξύ προσωπικών παραγόντων και δράσεων παρέμβασης στη σχολική τάξη, ακόμα και αν οι παρεμβάσεις γίνονται σε εικονικό περιβάλλον.

Η πειραματική περίοδος

Η οργανωτική αλλαγή, που στηρίχθηκε στην αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας και στις μετατροπές στο χώρο, δημιούργησε τις προϋποθέσεις κοινωνικής και υλικής δομής για τη διαμόρφωση συνεργατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στις σχολικές τάξεις. Ακολούθησε μια περίοδος επαφής με τις συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας, με στόχο τη διερεύνηση της διαδικασίας ατομικής αλλαγής μέσα από την οικειοποίηση αυτών των πρακτικών.

Στην πρώτη έρευνα, η διάρκεια της πειραματικής περιόδου ήταν τρεις μήνες. όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία ατομικής αλλαγής παρατηρήθηκε και καταγράφηκε με μια έρευνα-δράση, στην οποία δρώντα υποκείμενα ήταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Γερμανός κ. ά., 2007^α & 2007^β). Η μορφή της έρευνας ήταν ένας συνδυασμός «έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης» («recherche-action-formation») και «συνεργατικής έρευνας» («co-operative inquiry»), με τα δρώντα υποκείμενα να μετατρέπονται σε συν-ερευνητές της διαδικασίας της δικής τους ατομικής αλλαγής. (Kemmis, 2009· Paillé, 1994· Reason & Heron, 1986).

Στη δεύτερη έρευνα, η αντίστοιχη περίοδος καλύφθηκε από την «ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης» και διάρκεσε δυο μήνες. Η καταγραφή της διαδικασίας ατομικής αλλαγής έγινε μέσα από την παρατήρηση και την ανάλυση της πολυεπίπεδης λειτουργίας των ομάδων (Butler, 2005), στην οποία δρώντα υποκείμενα ήταν οι εκπαιδευτικοί του Διδασκαλείου.

Και στις δυο έρευνες, κατά την πειραματική περίοδο πραγματοποιούνταν συνεδρίες αναστοχασμού και αξιολόγησης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αυτές γίνονταν περίπου κάθε 15 μέρες, με βασικό στόχο την κριτική ανάλυση και την ανάπτυξη προβληματισμού από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δικές τους πρακτικές στην τάξη. Μετά από τη συνεδρία, οι εκπαιδευτικοί επέστρεφαν στην πειραματική λειτουργία των τάξεων (πρώτη έρευνα) ή στις διαδικασίες της «ολιστικής προσέγγισης της σχολικής τάξης» (δεύτερη έρευνα), με νέα, εξελιγμένα, δεδομένα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, χάρη στη διαδικασία αναστοχασμού που προηγήθηκε (McNiff, 2002 & 1995). Οι δραστηριότητες στην τάξη, πραγματική και εικονική, και οι συνεδρίες εναλλάσσονταν μεταξύ τους μέχρι το τέλος της φάσης αυτής.

ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα πρωτογενή δεδομένα αφορούσαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τρόπο προσαρμοσμένο στην ταυτότητα της κάθε έρευνας, σε συνδυασμό με την προοπτική επεξεργασίας τους με μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης (Muchielli, 1994· Paillé, 1994). Χρησιμοποιήθηκαν

α) μόνο για την πρώτη έρευνα,

μια μη συμμετοχική εθνογραφική μέθοδος παρατήρησης (Fornel, 20010), με εφαρμογή πρωτοκόλλου παρατήρησης για την καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική τάξη. Η παρατήρηση έγινε δυο φορές, μια στην αρχή και μια στο τέλος της πειραματικής διαδικασίας

φωτογράφιση των δραστηριοτήτων πεδίου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (μόνο για την πρώτη έρευνα). Οι φωτογραφίες αξιοποιήθηκαν ως ερευνητικά ντοκουμέντα σε συνδυασμό με τα πρωτόκολλα παρατήρησης, επειδή προσφέρουν τη δυνατότητα αναδημιουργίας ή / και επέκτασης της παρατήρησης (Bauer & Gaskell, 2006).

β) και για τις δυο έρευνες,

δυο ερωτηματολόγια ημι-δομημένου, ημι-ανοικτού τύπου, από τα οποία το πρώτο εφαρμόστηκε πριν και το δεύτερο μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής διαδικασίας (και για τις δυο έρευνες). Με το πρώτο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Με το δεύτερο, που διέφερε από το πρώτο, επαναλάμβαναν την ίδια διαδικασία για το νέο, συνεργατικό, περιβάλλον και, επιπλέον, αξιολογούσαν τις αλλαγές στους εαυτούς τους, ιδίως τις δικές τους νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, τον καινούργιο ρόλο τους και τη νέα μορφή σχέσης τους με τους μαθητές. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο επεσήμαιναν τόσο τα θετικά στοιχεία, όσο και τις δυσκολίες της αλλαγής που βίωσαν κατά την πειραματική, συνεργατική, περίοδο λειτουργίας της σχολικής τάξης.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η τελευταία φάση περιλάμβανε την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης, καθώς και την ανάλυση των συνεντεύξεων με χρήση μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Στόχος ήταν η διερεύνηση των μεταβολών που επήλθαν στις πρακτικές και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και των δεδομένων ατομικής αλλαγής που εμφανίστηκαν στην πραγματική (πρώτη έρευνα) ή την εικονική (δεύτερη έρευνα) σχολική τάξη.

Τα ευρήματα της παρατήρησης οργανώθηκαν σε κατηγορίες που κατέγραφαν τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης στην αρχή και το τέλος της πειραματικής περιόδου. Η σύγκριση των ευρημάτων επέτρεψε τη μελέτη των αλλαγών που εμφανίστηκαν στις εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων σε ότι αφορά τη διδασκαλία, τις δραστηριότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και τη χρήση του χώρου (Bauer & Gaskell, 2006· Arborio & Fournier, 1999).

Η ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων ακολούθησε τη μέθοδο της λογικο-σημασιολογικής ανάλυσης (analyse logico-sémantique, Mucchielli, 1994), η οποία αναπτύσσεται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι η θεματική ανάλυση (analyse thématique), που εντοπίζει τις εννοιολογικές μονάδες (θέματα) οι οποίες συνθέτουν το περιεχόμενο. Το δεύτερο είναι η ανάλυση θέσης (analyse du positionnement), που αναφέρεται τόσο στις κρίσεις τις οποίες εκφέρει το

υποκείμενο, όσο και στον προσανατολισμό (θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο) που χαρακτηρίζει το λόγο του. Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η ανάλυση συχνοτήτων (analyse fréquentielle), που ασχολείται με τη σύγκριση των συχνοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν την εμφάνιση των στοιχείων του λόγου. Ως μονάδα αναφοράς (item) στην ανάλυση του κειμένου ορίσθηκε η «ελάχιστη πρόταση», δηλαδή ένα τμήμα περιόδου με αυτοτελές νόημα, στο οποίο το ρήμα αναφέρεται ρητά ή εννοείται.

Ανάλυση και συσχετισμός των ευρημάτων

Κατευθύνσεις της ανάλυσης

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της πρώτης έρευνας, τα ευρήματα από την παρατήρηση πεδίου και την ποιοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων συσχετίσθηκαν για να επισημανθούν οι διαφοροποιήσεις στις διδακτικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα δεδομένα αυτά συγκρίθηκαν με τα χαρακτηριστικά των παραγόντων βάσης (συνεργατική διδασκαλία και οργάνωση του χώρου) που εισήχθησαν με την οργανωτική αλλαγή στις σχολικές τάξεις. Από τη σύγκριση αξιολογήθηκε κατά πόσο οι διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν συνιστούν ατομική αλλαγή για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της δεύτερης έρευνας, η άμεση επαφή με το ερευνητικό πεδίο αντικαταστάθηκε από ένα μηχανισμό που αποτελούνταν α) από διαδικασίες εικονικής επαφής μ' αυτό και β) από συνεδρίες ομαδικού αναστοχασμού. Στο εικονικό ερευνητικό πεδίο προβάλλονταν οι ίδιοι, με την πρώτη έρευνα, παράγοντες βάσης για οργανωτική αλλαγή στις σχολικές τάξεις. Στόχος ήταν να αξιολογηθεί το κατά πόσο μια τέτοια διαδικασία, προσιτή σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων από ότι το πραγματικό ερευνητικό πεδίο, μπορεί να συμβάλλει στην εμφάνιση ατομικής εκπαιδευτικής αλλαγής στη σχολική τάξη.

Τα ευρήματα των δυο ερευνών συσχετίσθηκαν για να φανεί κατά πόσον τα αποτελέσματα που εμφανίζονται μετά από μια οργανωτική αλλαγή που «μετατρέπει» σε συνεργατική μια εικονική σχολική τάξη, είναι αντίστοιχα με εκείνα που προκύπτουν από ανάλογη αλλαγή σε μια πραγματική σχολική τάξη.

Για τις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης που εφαρμόσαμε, η κατανόηση της ταυτότητας και της σημασίας των φαινομένων που ερευνώνται βαρύνει πολύ περισσότερο από τη μέτρησή τους (Ghiglione & Matalon, 1999). Γι' αυτό και στην ανάλυση των ευρημάτων που ακολουθεί, οι ποσοτικοποιήσεις περιορίζονται μόνο στις περιπτώσεις που έπρεπε να δώσουμε την εικόνα της βαρύτητας των ερμηνειών.

Η εμφάνιση ατομικής εκπαιδευτικής αλλαγής

Στην πρώτη έρευνα, ο συσχετισμός των ευρημάτων από την παρατήρηση πεδίου και τα ερωτηματολόγια κατέγραψε εκπαιδευτική αλλαγή σε ατομικό επίπεδο, η οποία κατατάσσεται σε τέσσερεις θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές αφορούσαν:

- τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη (επικοινωνία, αλληλεπίδραση, χρήση του χώρου)
- το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών (με ταυτόχρονη αλλαγή στο ρόλο του μαθητή)
- την εκπαιδευτική σχέση
- την ευχαρίστηση που προσφέρει η συνεργατική μορφή διδασκαλίας.

Σύμφωνα με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι ατομικές αλλαγές που ανήκουν στην θεματική ενότητα «συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας» περιλαμβάνουν τις εξής θεματικές κατηγορίες:

- καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων
- συνεργατική οργάνωση του μαθήματος (λειτουργία ομάδων, αξιοποίηση συνεργατικών δεξιοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία)
- συνεργατική αξιοποίηση του χώρου της τάξης (εφαρμογή διατάξεων χώρου που διευκολύνουν την «πρόσωπο -με- πρόσωπο» επικοινωνία και την ανάπτυξη του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης)
- αποδοχή της συνεργατικής μεθόδου
- απαξίωση της μετωπικής διδασκαλίας.

Αντίστοιχα, άλλαξε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συμπαρασύροντας και το ρόλο των παιδιών. Η νέα του μορφή οργανώνεται από τις θεματικές κατηγορίες:

- αυξημένος (σε σχέση με τη μετωπική διδασκαλία) διάλογος με τους μαθητές
- κατανόηση των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές στην τάξη
- εμπύχωση των μαθητών στην πορεία τους προς τη μάθηση.

Επίσης, άλλαξε ριζικά η εκπαιδευτική σχέση, επειδή προσαρμόστηκε στα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης. Η αλλαγή περιγράφεται από τις θεματικές κατηγορίες:

- αμοιβαία εμπιστοσύνη (μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή)
- σεβασμός στις ατομικές διαφορές

Τέλος, εμφανίστηκε η θεματική ενότητα «ευχαρίστηση από τη διδασκαλία», που αφορά την αναβάθμιση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τη δουλειά του και περιλαμβάνει τις ακόλουθες θεματικές κατηγορίες:

- ανανέωση της τεχνογνωσίας του εκπαιδευτικού
- αύξηση του ενδιαφέροντός του για τη διδασκαλία
- (διαπίστωση για) βελτίωση στη λειτουργία της τάξης
- συνολική βελτίωση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού.

Με έκπληξη διαπιστώσαμε ότι, στη δεύτερη έρευνα, κατά τη διαχείριση της εικονικής σχολικής τάξης οι μετεκπαιδευόμενοι νηπιαγωγοί υιοθέτησαν εκπαιδευτικές πρακτικές και εξέφρασαν αντιλήψεις που εμφανίζουν μεγάλες αντιστοιχίες με εκείνες που κατέγραψε η πρώτη έρευνα. Η σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων των δυο ερευνών παρουσιάζεται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2

Ατομική αλλαγή στο επίπεδο της σχολικής τάξης

Θεματικές ενότητες	
1 ^η έρευνα	2 ^η έρευνα
<p>1. Συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας</p> <p><i>Συνεργατική οργάνωση του μαθήματος</i> 12,65%</p> <p><i>Συνεργατική αξιοποίηση του χώρου της τάξης</i> 11,39 %</p> <p><i>Ρητή αποδοχή της συνεργατικής μεθόδου</i> 10,12%</p> <p><i>Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων</i> 7,59%</p> <p><i>Απαξίωση της μετωπικής διδασκαλίας</i> 2,55%</p> <p>44,3 % του συνόλου των αναφορών</p>	<p>1. Συνεργατικές πρακτικές διδασκαλίας</p> <p><i>Οργάνωση της τάξης σε ομάδες</i> 21%</p> <p><i>Νέος τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά</i> 13,18%</p> <p><i>Συνεργατική αξιοποίηση του χώρου της τάξης</i> 10%</p> <p><i>Νέος τύπος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (αφορούν εξίσου την ανάπτυξη των γνώσεων και του εαυτού)</i> 8,53%</p> <p>52,71% του συνόλου των αναφορών</p>
<p>2. Νέος ρόλος του εκπαιδευτικού</p> <p><i>Αυξημένος (σε σχέση με τη μετωπική διδασκαλία) διάλογος με τους μαθητές</i> 8,86%</p> <p><i>Εμπύχωση των μαθητών στην πορεία τους προς τη μάθηση</i> 3,95%</p> <p><i>Κατανόηση των δυσκολιών που έχουν οι μαθητές στην τάξη</i> 2,38 %</p> <p>15,19% του συνόλου των αναφορών</p>	<p>2. Νέος ρόλος εκπαιδευτικού και παιδιού</p> <p><i>Θα άλλαζα το ρόλο μου στην τάξη</i> 30,23%</p> <p><i>Θα έδινα νέο ρόλο στα παιδιά</i> 11,63%</p> <p><i>Θα παραχωρούσα στις ομάδες μέρος της ευθύνης για την ανάπτυξη του μαθήματος</i> 5,43%</p> <p>47,29% του συνόλου των αναφορών</p>
<p>3. Νέα μορφή εκπαιδευτικής σχέσης</p> <p><i>Αμοιβαία εμπιστοσύνη (μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή)</i> 7,59 %</p> <p><i>Σεβασμός στις ατομικές διαφορές</i> 5,06%</p> <p>12,65 % του συνόλου των αναφορών</p>	
<p>4. Ευχαρίστηση από τη διδασκαλία</p> <p><i>Ανανέωση της τεχνογνωσίας του εκπαιδευτικού</i> 10,12 %</p> <p><i>Συνολική βελτίωση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού</i> 7,64 %</p> <p><i>Αύξηση του ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία</i> 5,06 %</p> <p><i>(διαπίστωση για) βελτίωση στη λειτουργία της τάξης</i> 5,06 %</p> <p>27,86 % του συνόλου των αναφορών</p>	
<p>Σύνολο: 100% (79 αναφορές)</p>	<p>Σύνολο: 100% (186 αναφορές)</p>

Παρατηρούμε ότι στη δεύτερη έρευνα λείπουν οι θεματικές ενότητες που συνδέονται κατά κύριο λόγο με την εμπειρία από το πραγματικό περιβάλλον της σχολικής τάξης, κάτι που θεωρούμε αναμενόμενο, επειδή οι εκπαιδευτικοί κινήθηκαν αποκλειστικά σε εικονικό περιβάλλον.

Οι δυσκολίες μπροστά στην ατομική εκπαιδευτική αλλαγή

Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο για την ατομική αλλαγή, η υιοθέτηση νέων, συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας συνεπάγεται δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Δυσκολίες των εκπαιδευτικών μπροστά στην ατομική αλλαγή

1 ^η έρευνα Θεματικές κατηγορίες	2 ^η έρευνα Θεματικές ενότητες
1. Αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας 52,05 του συνόλου των αναφορών	1. Θέματα πρακτικών διδασκαλίας <i>Εμπόδια που προκαλούνται από τον υφιστάμενο σχολικό χώρο 30,64%</i> <i>Ανησυχία μπροστά στο καινούργιο & το διαφορετικό (γενικά) 11,82%</i> <i>Ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό στην τάξη 9,13%</i> <i>Ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων 2,15%</i> 53,77% του συνόλου των αναφορών
2. Διαμόρφωση συνεργατικής σχέσης με τα παιδιά 26,02% του συνόλου των αναφορών	2. Έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών <i>Με τις συνεργατικές δεξιότητες 25,27%</i> <i>Με τη διαχείριση του χρόνου 1,61%</i> 26,88% του συνόλου των αναφορών
	3. Προϋφιστάμενες διδακτικές συνήθειες και βιώματα που εμποδίζουν 19,35% του συνόλου των αναφορών
3. Αργός ρυθμός ένταξης κάποιων μαθητών στη συνεργατική τάξη 21,93% του συνόλου των αναφορών	
Σύνολο: 100% (73 αναφορές)	Σύνολο: 100% (186 αναφορές)

Παρατηρούμε, ότι και πάλι υπάρχουν ισχυρές αντιστοιχίες ανάμεσα στις δυο έρευνες. Διαπιστώνουμε, μάλιστα, ότι εμφανίζονται με αντίστοιχα ποσοστά στις θεωρούμενες ως σημαντικότερες δυσκολίες: στην αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας και στην εξοικείωση των παιδιών με τα βασικά χαρακτηριστικά της

συνεργατικής τάξης. Επιπλέον, η 3^η δυσκολία στην πρώτη έρευνα (αργός ρυθμός ένταξης των μαθητών) μπορεί να αντιστοιχηθεί με την 2^η δυσκολία στη δεύτερη έρευνα (έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με συνεργατικές δεξιότητες και τη διαχείριση του χρόνου), γεγονός που ισχυροποιεί την ύπαρξη ομοιοτήτων στα ευρήματα των δυο ερευνών. Τέλος, συναντούμε σε υπολογίσιμο ποσοστό τη δυσκολία για αλλαγή των προϋφιστάμενων διδακτικών συνηθειών και εμπειρίας που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία.

Η σύγκριση των πινάκων 2 & 3 δείχνει ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο της ερευνητικής προσέγγισης: ότι οι βασικές δυσκολίες που επισημάνθηκαν στον πίνακα 3, αντιστοιχούν με τις νέες πρακτικές που υιοθετήθηκαν σύμφωνα με τον πίνακα 2. Και αυτό ανεξάρτητα από το γεγονός ότι η μία έρευνα αφορά εμπειρίες σε πραγματικό ενώ η άλλη σε εικονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τέλος, και στις δυο έρευνες, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους δεν εξέφρασαν καμιά απολύτως αρνητική άποψη για τις δυο περιοχές του χώρου, το καθιστικό και την περιοχή εργασίας σε ομάδες ή ατομικά, οι οποίες αποτέλεσαν τον πυρήνα της αλλαγής στο χώρο με βάση τη μέθοδο του «παιδαγωγικού ανασχεδιασμού του χώρου». Αντίθετα, θεώρησαν ότι και οι δυο περιοχές αποτελούν αξιόπιστα υλικά περιβάλλοντα διδασκαλίας, σημαντικά για την επιτυχία της μετάβασης στη συνεργατική μορφή της σχολικής τάξης.

Συζήτηση

Τα ευρήματα των δυο ερευνών έδειξαν τη σημασία ύπαρξης ενός μηχανισμού με συστημικά χαρακτηριστικά για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής ατομικής αλλαγής. Όπως έγινε σαφές από το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στην αρχή του παρόντος κειμένου, η ατομική αλλαγή δεν είναι απλά υπόθεση προσώπων και, μάλιστα, μεμονωμένων. Αντίθετα, τα άτομα που είναι παραλήπτες ενός μηνύματος ατομικής αλλαγής συμμετέχουν σε μια δυναμική που ξεπερνά κατά πολύ το δικό τους υποκειμενικό πλαίσιο. Όταν η θέση τους σ' αυτή τη δυναμική είναι ελλειπτική και αποδυναμωμένη, ακόμα και αν δεν είναι αντίθετοι με το περιεχόμενο της επιχειρούμενης αλλαγής τότε το ενδεχόμενο ανάπτυξης αντιστάσεων από μέρος τους είναι ισχυρό και μειώνει τις πιθανότητες για υλοποίηση αλλαγών σε ατομικό επίπεδο.

Για να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις αυτού του ενδεχομένου, οι δυο έρευνες σχεδιάστηκαν με τρόπο που προκαλεί *συνέργειες* μεταξύ των επιπέδων της οργανωτικής και της ατομικής αλλαγής. Θεωρήσαμε ότι η σχετική διαδικασία πρέπει να ξεκινήσει με την εισαγωγή δυο οργανωτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η πρώτη έγκειται στην αντικατάσταση της μετωπικής διδασκαλίας από τη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης και, η δεύτερη, περιλαμβάνει τροποποιήσεις στη διαρρύθμιση και την αισθητική του σχολικού χώρου, ώστε να γίνει συμβατός με την εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου.

Πρόκειται για δυο «παράγοντες βάσης», όπως τους ονομάσαμε, γιατί σχηματίζουν ένα πλαίσιο νέων, συνεργατικών συνθηκών στην κοινωνική και την υλική δομή της σχολικής τάξης. Το πλαίσιο αυτό είναι ενιαίο, επειδή περιλαμβάνει παράγοντες

που βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, όπως είναι οι συνεργατικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και η διαμόρφωση του χώρου, η οποία ευνοεί εκπαιδευτικές πρακτικές και δραστηριότητες που αξιοποιούν αυτές τις συνεργατικές μορφές λειτουργίας της σχολικής τάξης. Αποδεικνύεται, όμως, και πολυσυλλεκτικό, επειδή η ενιαία του μορφή μπορεί να ενσωματώσει ένα ευρύ φάσμα από δραστηριότητες, δεδομένου ότι είναι δεκτικό της διαφορετικότητας, καθώς στηρίζεται στον διάλογο και την αλληλεπίδραση.

Στο σχεδιασμό των δύο ερευνών, αξιοποιήσαμε το πλαίσιο αυτό δημιουργώντας μια διαδικασία, την «ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης», στην οποία συνυπάρχουν ατομικοί και συλλογικοί παράγοντες, μέσα από το διάλογο, την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και τη δυνατότητα πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων δημιούργησε τις προϋποθέσεις, ιδίως μέσα από τον αναστοχασμό και τις πειραματικές παρεμβάσεις, για κατανόηση και αποδοχή της ατομικής αλλαγής με συνεργατικά χαρακτηριστικά, επαληθεύοντας την πρώτη από τις υποθέσεις μας.

Ωστόσο, οι δυο έρευνες θέτουν το ερώτημα, κατά πόσον μια τέτοια διαδικασία είναι αποτελεσματική όταν δεν αναπτύσσεται σε πραγματικό, αλλά σε εικονικό περιβάλλον. Από τη σύγκριση των θεματικών ενοτήτων προκύπτει ότι οι διαδικασίες είτε έγιναν σε πραγματικό (πρώτη έρευνα) είτε σε εικονικό περιβάλλον (δεύτερη έρευνα) συνδέθηκαν σαφώς με την υλοποίηση αλλαγών σε ατομικό επίπεδο. Το γεγονός αυτό, που επαληθεύει την τρίτη υπόθεσή μας, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, επειδή δείχνει πως είναι εφικτή η αποτελεσματική συμμετοχή στην «ολιστική προσέγγιση της σχολικής τάξης» πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών από ότι σε συνθήκες πραγματικού χώρου.

Στο επίπεδο της σχέσης με το χώρο, και στις δυο έρευνες, η εισαγωγή αλλαγών σε ατομικό επίπεδο συνδέθηκε με συνεργατικές διδακτικές πρακτικές οι οποίες αξιοποιούσαν το κατάλληλο πλαίσιο που προσέφερε η ανασχεδιασμένη αίθουσα διδασκαλίας. Και μάλιστα, στις θεματικές ενότητες της ανάλυσης περιεχομένου που έχουν σχέση με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας, η οργάνωση του μαθήματος συνυπάρχει με τη συνεργατική αξιοποίηση του χώρου. Έτσι επαληθεύεται και η δεύτερη υπόθεσή μας.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο προκύπτει από τη μελέτη των πινάκων 2 & 3. Οι δυσκολίες που περιλαμβάνονται στον πίνακα 3, εμφανίζονται ξανά, αλλά ως επιτεύγματα στον πίνακα 2. Δηλαδή, τα ευρήματα του πίνακα 2 ακυρώνουν τις αρνητικές εκφάνσεις τους που συναντούμε στον πίνακα 3. Κατά την άποψή μας, αυτό αποδεικνύει ρητά ότι η ερευνητική παρέμβαση είχε θετικό αποτέλεσμα, επειδή πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές αλλαγές σε ατομικό επίπεδο, οι οποίες ακολούθησαν μια διαδικασία κατά την οποία οι δυσκολίες της αρχής ανατράπηκαν στη συνέχεια.

Τέλος, θα πρέπει να εξετάσουμε και το ερώτημα, αν εμφανίσθηκαν αντιστάσεις στην αλλαγή, κατά τη διαδικασία που μελετήσαμε με τις δυο έρευνες. Η απάντηση είναι αρνητική, ακριβώς επειδή οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν σε ατομικό επίπεδο δεν επιβίωσαν από την αλληλεπίδραση των οργανωτικών με τους

ατομικούς παράγοντες. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η ατομική αλλαγή στην εκπαίδευση είναι εφικτή και επιθυμητή, στο πλαίσιο διαδικασιών όπου το συλλογικό συνυπάρχει με το ατομικό. Με την προϋπόθεση ότι το ατομικό έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει πραγματικά ένα δημιουργικό και δυναμικό μέλος του συλλογικού και να συμβάλλει στην εξέλιξή του. Είναι η εξίσωση που δεν κατάφερε ακόμα να λύσει η ελληνική εκπαίδευση. Η δυνατότητα, όμως υπάρχει!

Βιβλιογραφικό σημείωμα

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

Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο: Χρυσάφιδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου* (σελ. 23-44). Αθήνα: Κυριακίδης.

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 Οκτωβρίου 2006* (σελ. 487-495). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, τόμος Β.

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 Μαΐου 2007* (σελ. 294-302). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής (ηλεκτρονική έκδοση).

Ματσαγγούρας, Η., (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Arborio, A.-M., Fournier, P. (1999). *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*, Paris : Nathan.

Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.

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

Aubert, A. & Derobertmeasure, A. (2008). Comment former les chefs d'établissement en management : agir en situation complexe. *Direct*, 11, 7-25.

Autissier, D. & Moutot, J.M. (2003). *Pratiques de la conduite du changement*. Comment passer du discours à l'action ? Paris : Dunod.

Bardin, L. (2001). *L'Analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

Bauer, M.W., Gaskell, G. (Eds) (2006). *Qualitative Researching, with Text, Image and Sound*. London: Sage.

- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos, I., Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, XL, 1*, 56-75.
- Bernoux, Ph. (2009). *La sociologie des organisations*. Paris : Points.
- Broadfoot, P. (2001). Culture, learning and comparative education. *Comparative Education, 37, 3*, 261-266.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. England: Harvard University Press.
- Caron, J. & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie, XL, 1*, 176-194.
- Charpentier, P. (2004). Les formes du management : la gestion du changement dans les organisations. *Cahiers français, 21*, 29-36. Paris : La Documentation Française.
- Colson, A. (2005). La conduite au changement au sein du secteur public. In *Groupe de projet Ariane, 13*. Τελευταία ανάκτηση 10 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000598/index.shtml>
- Crozier, M., Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Points, collection Essais.
- Cuban, L. (1998). How Schools Change Reforms: Redefining reform Success and Failure. *Teachers College Record, 99, 3*, 453-477.
- Cuban, L. (1999). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. Cambridge, MA: Research & Teaching Series.
- De Koninck, F. (2000). Résister au changement : une attitude rationnelle. *Sciences Humaines, 28*, Numéro spécial : Le changement : de l'individu aux sociétés. Τελευταία ανάκτηση 12 Σεπτεμβρίου 2012, από <http://www.scienceshumaines.com>.
- Deniger, M.-A., Garon, R., Archambault, J., Lessard, C. & Carpentier, A. (2010). *Gestion et appropriation du changement dans les écoles des milieux défavorisés*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)-FQRSC.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie, XL, 1*, 1-11.
- Etienne, R. (Ed) (2007). Vers une "grammaire du changement" en éducation ... et ailleurs ? *Les Cahiers Pédagogiques, 449*, Dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? ». Τελευταία ανάκτηση 18 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2811>

- Evans, R. (1991). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fornel, D.E. (2001) *L'ethno -méthodologie : une sociologie radicale*. Paris : Edition de la Découverte.
- Fumat, Y., Vincens, Cl., Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Paris : ESF.
- Fullan, M.G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT*. Paris : *Synergies/ Sud-est européen*, 2,. 85-101
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1999). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris: A. Colin.
- 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.
- Lecointe, M., Aubert-Lotarski, A. (Eds) (2002). *Évaluation et valorisation institutionnelles. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 6, 2001, Toulouse : Presses Universitaires de Mirail
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff , J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la recherche en éducation : le cas d'une recherche -action -formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19 (3), 215-230.
- Parsons, T. (1991). *The social system*. London : Routledge
- Parsons, T. & Shils, E.A. (Eds) (2001). *Theoretical Foundations for the Social Sciences*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Perrenhoud, Ph. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage. Paris : ESF.
- Perrenhoud, Ph. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier de l'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Probst, G. & Büchel, B. (1995). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Paris : les Éditions de l'Organisation.

- Reason, P. & Heron, J. (1986). Research with people: the paradigm of co-operative experiential inquiry. *Person Centered Review*, 1, 456-475.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First.
- Smith, Ph. (2006). *Πολιτισμική θεωρία, μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική
- Spillane, J.P., Reiser, B.J. & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 3, 387-431.
- Tozzi, M., Etienne, R. (Eds) (2004). *La discussion en éducation et en formation, un nouveau champ de recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Van Haften, W., Korthals, M. & Wren, T. (eds). (1997). *Philosophy of Development*. Dordrecht: Kluwer.
- Vayer, P. Duval, A., Roncin, C. (1991). *Une écologie de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France, collection « L'éducateur ».
- Zembylass, M. (2005). Discursive practices, genealogies and emotional rules: A post-culturalist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.



Εικόνα 1

Μια αίθουσα δημοτικού σχολείου πριν από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό της
(Θεσσαλονίκη, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης)



Εικόνα 2

Η ίδια αίθουσα μετά από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό της από τον γράφοντα
Σε πρώτο πλάνο η περιοχή εργασίας σε μικρές ομάδες ή ατομικά
και στο βάθος το καθιστικό



Εικόνα 3

Μια αίθουσα νηπιαγωγείου πριν από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό της
(Θεσσαλονίκη, 2^ο Νηπιαγωγείο Συκεών)



Εικόνα 4

Η ίδια αίθουσα μετά από τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό της από τον γράφοντα
Σε πρώτο πλάνο η περιοχή εργασίας σε μικρές ομάδες ή ατομικά
και στο βάθος το καθιστικό/περιοχή δημιουργικών δραστηριοτήτων