

**Στην προοπτική της διαμόρφωσης δυναμικών δικτύων μάθησης υποψηφίων
εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης:
ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο.**

Ελένη Κατσαρού
Επικουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βασίλης Τσάφος
Λέκτορας ΕΚΠΑ

**Using action research to shape dynamic learning networks
for future teachers:
The role of their initial education at the University.**

Eleni Katsarou
Assistant Professor, University of Crete

Vassilis Tsafos
Lecturer, University of Athens

Abstract

In this paper, we discuss: a) how we organized a University seminar on action research for students – future teachers and b) the research conducted in the context of this seminar, on how the teaching of educational action research can be organized at the University. Thus, in the first part of the paper we describe the action research seminar we organized. The seminar aimed to help students familiarise themselves with approaching the educational act as researchers, both in terms of design and regarding its implementation and assessment, by having students conduct action research in small groups at collaborating schools. The educators functioned as facilitators, aiming to encourage students to reflect on their teaching sessions. They attempted to strike a balance between support and challenge, regulation and emancipation. In the second part of the paper, we focus on the research conducted by the educators themselves. Their basic research question was: To which degree is it possible for the university education of future teachers to create the stimuli necessary for their future dynamic professional development? Throughout the seminar, educators engaged in an action research process aiming to investigate the possibility of familiarizing future teachers with action research and its role in their professional development, as well as to offer a proposal for teaching action research in higher education.

1. Εισαγωγή

Βασική μας πεποίθηση ως πανεπιστημιακών δασκάλων είναι ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους πρέπει, ως μελλοντικοί επιστήμονες και εκπαιδευτικοί, όχι μόνο να διδάσκονται όσα αφορούν την επιστημονική έρευνα (κριτήρια, μεθοδολογία, θέματα εγκυρότητας, κτλ.), αλλά και να εμπλέκονται σε σχετικές έρευνες, ώστε κάποια στιγμή να μπορέσουν να έχουν οι ίδιοι, ατομικά ή συλλογικά, την ευθύνη της διενέργειας μιας επιστημονικής έρευνας. Κατά την εκπαίδευση μάλιστα υποψηφίων εκπαιδευτικών θεωρούμε μεγάλη πρόκληση την εξοικείωσή τους με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης μέσω κυρίως της συμμετοχής τους στην οργάνωση, το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σχετικής ερευνητικής διαδικασίας, καθώς στόχος της εκπαίδευσής τους είναι η διασύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Η διασύνδεση άλλωστε της διδασκαλίας και της έρευνας αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, μια πολλά υποσχόμενη πρακτική, καθώς μέσω αυτής οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας δεν διερευνούν μόνο θεωρητικά πορίσματα στην πράξη ούτε απλώς δοκιμάζουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές. Μέσα από τη συσχέτιση της διδασκαλίας με την έρευνα, τη συστηματική δηλαδή διερεύνηση της πράξης, προκύπτουν ερωτήματα και ανακύπτουν ανάγκες 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 βοηθά τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε δύο επίπεδα διευρύνοντας όχι μόνο τους στόχους αλλά και την προοπτική της εκπαιδευτικής τους δράσης. Έτσι από τη μια εστιάζουν 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, συνεισφέρουν στην επέκταση και/ή την αναμόρφωση της επιστημονικής γνώσης (Greenwood & Levin, 2007). Θεωρούμε δηλαδή ότι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, 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.

Ωστόσο, παρόλο που η έρευνα δράσης έχει γίνει, κατά την τελευταία κυρίως εικοσαετία, συνήθης διαδικασία σε ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Cochran-Smith & Lytle, 1990 □· Noffke, 1992· Carr & Kemmis, 2005: 351), λίγα έχουν γραφεί σχετικά με το πώς μπορούμε να εκπαιδύσουμε ερευνητές δράσης, δηλαδή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ερευνητές. Η διεθνής βιβλιογραφία γύρω από το θέμα «πώς μπορεί να διδαχθεί η έρευνα δράσης στο πανεπιστήμιο» είναι περιορισμένη και συχνά εστιασμένη μόνο σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο (Herr & Anderson 2005· Taylor & Pettit 2007). Πολλοί λίγες είναι οι βιβλιογραφικές αναφορές στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να εμπλέξουμε τους φοιτητές σε έρευνα δράσης, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη λογική μιας τέτοιας συμμετοχής και παράλληλα να αντιληφθούν την αξία της στην προοπτική της αξιοποίησης τόσο της ακαδημαϊκής θεωρίας όσο και της πρακτικής εμπειρίας. Οι διάφοροι οδηγοί για ερευνητές δράσης που κυκλοφορούν (για παράδειγμα, βλ. Sager, 2005) δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση για τη διδασκαλία της έρευνας δράσης στο πανεπιστήμιο. Το μήνυμα άλλωστε που δίνεται με μια τέτοια επιλογή είναι ότι οι επίδοξοι ερευνητές δράσης θα πρέπει να εφαρμόσουν μια θεωρία και να ακολουθήσουν στην πράξη συγκεκριμένες οδηγίες. Έτσι όμως διαστρέφεται η ίδια η φιλοσοφία της έρευνας δράσης τουλάχιστον στις επιστημολογικές εκδοχές της που τονίζουν τον κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα της. Επομένως, ενώ υπάρχει μια γενική συναίνεση στη διεθνή συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των ερευνητών δράσης από τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (Reason & Marshall, 2001 □· Levin & Martin, 2007 □· Greenbank, 2007 □· Ax et al., 2008), το ερώτημα που τίθεται είναι: πώς μπορούμε να διδάξουμε την έρευνα δράσης χωρίς να προδώσουμε τις βασικές της αρχές;

2. Έρευνα δράσης σε δύο επίπεδα (διδασκόντων και φοιτητών)

Κύρια επιδίωξή μας στη μελέτη αυτή είναι να διερευνήσουμε τέτοιους τρόπους και να συζητήσουμε ζητήματα που ανακύπτουν από τη διδασκαλία της έρευνας δράσης στο πανεπιστήμιο. Στόχος μας ήταν, μέσα από το προπτυχιακό σεμινάριο με τίτλο «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», να δημιουργήσουμε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ερευνητές που θα χρησιμοποιούν την έρευνα δράσης ως μέσο για τη διαρκή επαγγελματική τους εξέλιξη. Επειδή θεωρήσαμε ότι κανείς δεν μπορεί να κατανοήσει τόσο τη λογική όσο και τη διαδικασία εξέλιξης μιας έρευνας δράσης ανεξάρτητα από την πράξη, τη διδακτική και την ερευνητική, δοκιμάσαμε να διδάξουμε έρευνα δράσης εμπλέκοντας τους φοιτητές μας σε πραγματικές διαδικασίες έρευνας δράσης. Αφού θέσαμε για τις έρευνες αυτές, που θα διεξήγαγαν οι φοιτητές κατά ομάδες, κριτήρια που θεωρήσαμε ότι διασφάλιζαν τόσο την εγκυρότητα όσο και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας, ορίσαμε το επιστημολογικό πλαίσιο με βάση το οποίο οι φοιτητές μας σχεδίασαν και διεξήγαγαν τις έρευνες. Στη συνέχεια τις παρακολουθήσαμε, ως κριτικοί συνεργάτες των φοιτητών μας, στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό, καθώς αποτελούσαμε διδάσκοντες του μαθήματος, οπότε και αξιολογητές τους μετά το πέρας του εξαμήνου.

Στο πλαίσιο αυτό ταυτόχρονα διενεργούσαμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί ερευνητές μια ξεχωριστή έρευνα δράσης, μέσω της οποίας διερευνούσαμε: α) τους τρόπους που είχαμε επιλέξει να βοηθήσουμε τους/τις φοιτητές/τριες μας να γνωρίσουν την έρευνα δράσης και β) τις δυνατότητες που έδινε στους/στις φοιτητές/τριες η συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους για την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και για τη μεταξύ τους σχέση. Έτσι η μελέτη μας έχει δύο διαστάσεις. Διερευνά αφενός τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να σχεδιασθεί ένα πανεπιστημιακό μάθημα σχετικά με την έρευνα δράσης και αφετέρου τις συνέπειες της συμμετοχής των φοιτητών σε τέτοιου τύπου έρευνα στη συγκρότηση της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας.

Έτσι η εργασία μας αυτή και στα δύο της επίπεδα (δηλαδή και ως προς την έρευνα που διενήργησαν οι φοιτητές/τριες και ως προς την έρευνα που διενεργήσαμε εμείς ως διδάσκοντες) είναι προσανατολισμένη στην πράξη (praxis-oriented), καθώς ο βασικός στόχος της είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική μέσα από αναστοχαστική δράση. Παράλληλα, είναι θεμελιωμένη στην παραδοχή ότι προ-πτυχιακοί φοιτητές μπορούν να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που συνδέονται με την έρευνα, αν τοποθετηθούν στο ίδιο το ερευνητικό πεδίο, στην προκειμένη περίπτωση στη σχολική τάξη, αν δηλαδή διδάσκουν, παρατηρούν, αναστοχάζονται, και σχεδιάζουν νέες διδασκαλίες ως μέλη μιας διδακτικής και ερευνητικής κοινότητας συνεργαζομένων μελών.

3. Κριτήρια ποιότητας (ποιοτικοί δείκτες) μιας εκπαιδευτικής έρευνας δράσης που διενεργείται από φοιτητές/τριες

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει μια έρευνα δράσης που διενεργείται από φοιτητές/τριες μέσα στο πολύ περιοριστικό χρονικό πλαίσιο του ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου, ορίσαμε, αντλώντας θεωρητικά και μεθοδολογικά από τη σχετική βιβλιογραφία, συγκεκριμένα κριτήρια που θεωρήσαμε σημαντικό να καλύπτουν οι έρευνες αυτές. Τα κριτήρια αυτά αποτελούσαν ουσιαστικά τους στόχους της δική μας διδασκαλίας και από τη στιγμή που τέθηκαν έγιναν αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες (διδάσκοντες και φοιτητές/τριες) καθ' όλη τη διάρκεια εξέλιξης της έρευνας δράσης. Για το λόγο αυτό, από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, φροντίσαμε να τα κάνουμε σαφή στους/ις φοιτητές/τριες μας.

Καταρχήν, λοιπόν, θεωρήσαμε απαραίτητο η έρευνα δράσης που διενεργούν οι φοιτητές/τριες:

α. Να αποτελεί διαδικασία κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι φοιτητές θα φωτίζουν την προσωπική άρρητη εκπαιδευτική θεωρία τους (για τον όρο *tacit knowledge* βλ. ενδεικτικά Polanyi, 1967, και *tacit theory*, βλ. ενδεικτικά, Argyris & Schon, 1988/89: 613), **θα την συνειδητοποιούν και πιθανόν θα την θέτουν υπό αμφισβήτηση**. Ο φωτισμός και η συνειδητοποίηση της άρρητης θεωρίας αποτελεί ζητούμενο για κάθε έρευνα δράσης, από όποιους κι αν διενεργείται (βλ. ενδεικτικά Altrichter et al., 1993: 158· Carr & Kemmis, 1997: 159). Η διαφορά μεταξύ επαγγελματιών εκπαιδευτικών, που εργάζονται στο σχολείο και μελλοντικών, υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι ότι στους πρώτους η άρρητη θεωρία διαρκώς εμπλουτίζεται από την επαγγελματική γνώση τους που σωρεύεται καθημερινά και καθοδηγεί συνεχώς τις επιλογές τους (Grundy, 1987: 92). Επομένως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τίθεται υπό συνεχή – έστω και μη συνειδητή – δοκιμή, ακόμη και όταν αυτό δεν αρκεί για να διαφοροποιηθεί. Η άρρητη θεωρία των φοιτητριών/τών έχει διαμορφωθεί από την παράδοση και τα βιώματα που είχαν ως μαθήτριες/ητές αλλά και ως φοιτητές/ητές (Nelson & Harper, 2006: 9). Ως τέτοια λοιπόν θεωρείται πολύ ισχυρή χωρίς πολλά περιθώρια αλλαγών (Richardson, 2003· Mellado, 1998: 198). Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η άρρητη θεωρία που έχει διαμορφωθεί από μαθητικές εμπειρίες αποτελεί θεμέλιο και ισόβιο σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς (Carter, 1992· Goodson, 1995). Με βάση αυτή όχι μόνο επιλέγουν τις πρακτικές τους αλλά και ερμηνεύουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Bullough, Knowles & Crow, 1992· Pajares, 1992). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό για τις/τους φοιτητριες/ητές μας να εμπλακούν σε διαδικασία που θα τους έδινε τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη μιας άρρητης προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας μέσα από τη σταδιακή και συστηματική διερεύνησή της. Η διαδικασία αυτή θεωρήσαμε ότι έχει αξία όχι μόνο αυτή καθ' αυτή, αλλά και στην προοπτική αναμόρφωσης της άρρητης αυτής θεωρίας μέσα από την πράξη και τον στοχασμό κατά τη δράση και σχετικά με αυτήν (Schön 1983). Υποθέσαμε επίσης ότι οι φοιτητριες/ητές μπορούν να είναι μεταξύ τους ειλικρινείς, να υπερβαίνουν δηλαδή πιο εύκολα από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, μηχανισμούς εσωστρέφειας, εφόσον δε νοιώθουν επαγγελματική ευθύνη και συναφείς δεσμεύσεις. Πιστεύαμε λοιπόν ότι μέσα από αυτο-αξιολογικές διαδικασίες που ενθαρρύνουν το στοχασμό, υποβοηθούμενες από την τήρηση ερευνητικού ημερολογίου και συζητήσεις σε ομάδες, οι φοιτητριες/ητές θα είχαν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν σταδιακά την άρρητη προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία και να κάνουν τις πρώτες απόπειρες αναμόρφωσής της μέσα από δοκιμή στην πράξη.

β. Να δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να συνδέσουν την ακαδημαϊκή θεωρία με τη διδακτική πράξη. Πολύ συχνά οι φοιτητές συναντούν πολλές δυσκολίες αρχικά στο να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται σε μια θεωρία. Κατά συνέπεια δεν μπορούν εύκολα να συνδέσουν τις όποιες διδακτικές επιλογές, δικές τους ή άλλων, με τις ποικίλες θεωρίες, που γνωρίζουν μεν στο Πανεπιστήμιο (Ax et al., 2008), αλλά σε μια λογική αναπαράγωγής τους, στο πλαίσιο κυρίως των εξετάσεων. Η ενεργός ανάμειξή τους σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης θα τους έδινε, υπό προϋποθέσεις, την ευκαιρία πρώτον να κατανοήσουν καλύτερα την ακαδημαϊκή γνώση και δεύτερον, αξιοποιώντας την κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να την θέσουν σε κριτικό έλεγχο. Ο στόχος αυτός για μας ήταν πολύ σημαντικός. Ξέραμε βέβαια ότι δύσκολα θα μπορούσαμε να τον επιτύχουμε καθώς ποικίλοι παράγοντες ενίσχυαν άλλες, διαφορετικές, λιγότερο στοχαστικές και γι' αυτό πιο εύκολα επιλέξιμες προοπτικές, όπως την κυρίαρχη ανάμεσα στους φοιτητές μη πολιτική θεώρηση της εκπαίδευσης, την τάση τους για απλή αναπαράγωγή των θεωριών, την υιοθέτηση της κοινής αντίληψης ότι «άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη», και τις παραδοσιακές αντιλήψεις που συνδέουν τη διδασκαλία μαθημάτων κυρίως της παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο με παροχή καθοδήγησης στους φοιτητές (Gore & Zeichner, 1991· Zeichner & Gore, 1995). Μέσα από σχεδιασμούς διδασκαλιών και ταυτόχρονη αιτιολόγηση των επιλογών που εμπεριέχονται σε αυτούς με αξιοποίηση της ακαδημαϊκής γνώσης και παράλληλα με υψηλού βαθμού αυτονομία στη λήψη αποφάσεων κατά τους σχεδιασμούς αυτούς από την πλευρά των φοιτητριών/τών, θεωρήσαμε ότι θα είχαν οι φοιτητρίες και οι φοιτητές μας την ευκαιρία αρχικά να αντιληφθούν τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

γ. Να εμπλέκει τους φοιτητές σε διαδικασίες αναζήτησης και δοκιμής της κατάλληλης κάθε φορά διδακτικής προσέγγισης σε μια προοπτική όμως κριτικής και αξιολόγησής της στο ενάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τέτοιες διαδικασίες συνδέουν τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις με την εμπειρία αλλά και τη μοναδικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι φοιτητές εμπλέκονται σε μάθηση μέσω πράξης. Στη συνέχεια, η μάθησή τους αυτή, που προέκυψε από τη δοκιμή στην πράξη, αποτελεί τη βάση για συλλογικό στοχασμό στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας μέσω (δια-)λόγου (Levin & Martin, 2007), αλλά και της ολομέλειας, όπου οι όποιες λύσεις τίθενται σε δι-ομαδικό έλεγχο. Απώτερος στόχος μας εδώ είναι να καταλάβουν οι φοιτητές ότι διδασκαλία δεν είναι η απλή εφαρμογή τεχνικών ούτε η μετατροπή της θεωρίας σε συγκεκριμένη πράξη, αλλά η αναζήτηση της κατάλληλης κάθε φορά λύσης σε ένα πλαίσιο διερεύνησης των δυνατοτήτων που παρέχονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου εφαρμόζεται (Ανδρούσου, 2005: 86-89). Μέσα από τη μελέτη βιβλιογραφίας που παραθέτει ποικίλες προσεγγίσεις, την αξιοποίηση διαφόρων θεωρητικών προτάσεων που τους παρουσιάζονται στα θεωρητικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο, τη δοκιμή στην πράξη όσων στοιχείων οι ίδιοι οι φοιτητές θεωρούν κατάλληλα, τη συγγραφή πολλών κειμένων από τους φοιτητές στα οποία επιχειρούν συσχέτιση της βιβλιογραφίας με τις δικές τους διαπιστώσεις και τέλος τον έλεγχο της θεωρίας που προέκυψε από την εμπειρία μέσω του λόγου και του κριτικού διαλόγου που ακολουθούσε πάνω στα γραπτά τους κείμενα, προσπαθήσαμε να βαθύνουμε την κατανόησή τους για τη φύση της διδασκαλίας.

δ. Να δίνει στους φοιτητές ευκαιρίες να συνεργάζονται ώστε να οικοδομούν ενεργητικά συλλογική γνώση (collective knowledge). Η συνεργατικότητα αποτελεί σε κάθε περίπτωση συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (Cochran-Smith, 1991· Dadds, 1995). Και σε αυτό το σημείο είναι που οι φοιτητές υπερτερούν τις περισσότερες φορές έναντι των επαγγελματιών εκπαιδευτικών: έχουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασίες, καθώς δεν τους πιέζει τόσο έντονα ο γρήγορος ρυθμός της καθημερινότητας ούτε η επαγγελματική ευθύνη. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν ομάδες με άτομα που γνωρίζουν και έχουν φιλικές σχέσεις μαζί τους, με άτομα που αισθάνονται ότι μπορούν να έχουν κώδικα επικοινωνίας και κοινής δράσης.

Παράλληλα, η οικοδόμηση συλλογικής γνώσης ως ενεργητική και συμμετοχική διαδικασία έχει μεγάλη εσωτερική αξία για τις/τους φοιτητρίες/ητές, όπως και για όλους τους ερευνητές δράσης (βλ. ενδεικτικά Hall, 2001: 171-178). Καθώς επίσης οικοδομείται συλλογικά, είναι γνώση ανοικτή σε διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας (Ax et al., 2008: 57). Μέσω της διαπραγμάτευσης λοιπόν και του στοχαστικού διαλόγου βρίσκεται διαρκώς υπό αναμόρφωση, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί τη βάση για κριτικό στοχασμό των μελών της ομάδας σχετικά τη διδακτική

πράξη. Μέσα από τη λειτουργία μικρών ομάδων (5-6 φοιτητών) και τη συνεργασία όλων στο πλαίσιο της ολομέλειας, του συνόλου δηλαδή των συμμετεχόντων φοιτητών μαζί με το διδάσκοντα / τη διδάσκουσα, στοχεύσαμε στην ενεργητική οικοδόμηση συλλογικής γνώσης.

ε. **Να εμπλέκει τους φοιτητές σε μια διαδικασία αυτο-αξιολόγησης και αξιολόγησης της διδακτικής τους πρακτικής με τρόπο που να αντιλαμβάνονται ότι η αναστοχαστική αυτή πρακτική δεν αποτελεί μόνο μέρος της συγκεκριμένης έρευνας αλλά απαραίτητη διαδικασία και προϋπόθεση κάθε διδακτικής πρακτικής.** Μια τέτοια διαδικασία δημιουργεί προοπτικά (ανα)στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να εξετάζουν το ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής τάξης, να σιέφτονται ένα πρόβλημα της τάξης θεωρώντας το από ποικίλες οπτικές γωνίες, να δοκιμάζουν μια λύση ενώ ταυτόχρονα να διερωτώνται για τις εκπαιδευτικές αξίες που ενσωματώνονται στη λύση που επέλεξαν. Έτσι κατανοούν ότι με τέτοιους τρόπους όχι μόνο βελτιώνουν την πρακτική τους, αλλά παράλληλα βελτιώνονται και οι ίδιοι ως επαγγελματίες και σταδιακά αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Zeichner & Liston, 1996: 3-7).

4. Η έρευνα δράσης που διενεργήσαμε

4.1. Σχεδιασμός

4.1.1. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα δράσης που διενεργήσαμε συνεργαστήκαμε ως δύο διδάσκοντες φοιτητών – μελλοντικών υποψήφιων εκπαιδευτικών, ενώ κι ο καθένας από μας δρούσε ως κριτικός φίλος στον άλλο (για το ρόλο του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης βλ. ενδεικτικά Lomax, 1996: 153-154). Θεωρήσαμε επίσης ότι τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εργαζόταν ο καθένας μας όχι μόνο δεν αποτελούσαν εμπόδιο αλλά εμπλούτισαν την οπτική μας και την έρευνά μας. Ο ένας από μας συνεργάστηκε με την ομάδα φοιτητών Α, την οποία αποτελούσαν 15 φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο τελευταίο (4^ο) έτος των σπουδών τους. Στη μεγάλη τους πλειονότητα οι συγκεκριμένες/οι φοιτήτριες/ητές σκόπευαν με την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο να διεκδικήσουν μια θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο δεύτερος διδάσκων συνεργάστηκε με τους φοιτητές της ομάδας Β, την οποία αποτελούσαν 23 φοιτητές του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου της Αθήνας, που βρισκόνταν στο 3^ο έτος των σπουδών τους. Σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι του συγκεκριμένου Τμήματος στοχεύουν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί σε σχολεία προσχολικής αγωγής. Οι φοιτήτριες/ητές και των δύο ομάδων είχαν επιλέξει το μάθημα, καθώς δεν ανήκε στον κύκλο των υποχρεωτικών μαθημάτων.

Στηριγμένοι στη θεωρία της έρευνας δράσης αλλά και από την εμπειρία μας από προηγούμενες συνεργασίες μας με εκπαιδευτικούς-ερευνητές αλλά και με μαθητές ή μεταπτυχιακούς φοιτητές ερευνητές (Κατσαρού, 2002· Katsarou, 2008· Tsafos 2009a· 2009b), οργανώσαμε μια έρευνα δράσης με αντικείμενο τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να διδάξουμε την έρευνα δράσης σε προπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι δεν είχαν διδακτική εμπειρία. Θεωρήσαμε ότι αυτό το εξαμηνιαίο σεμινάριο αποτελούσε ουσιαστικά τον πρώτο κύκλο δράσης μιας μακροχρόνιας έρευνας δράσης που ξεκινούσε τότε (χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010) και ακόμα συνεχίζεται. Ο βασικός σκοπός του σεμιναρίου ήταν να διδάξουμε στους φοιτητές πώς να διδάσκουν και ταυτόχρονα να διερευνούν τη διδασκαλία τους, να υιοθετούν δηλαδή μια διερευνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία, συνδυάζοντας ουσιαστικά διδασκαλία και έρευνα.

4.1.2. Το μάθημα «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής»

Σε τέσσερα αρχικά εισαγωγικά μαθήματα, οι διδάσκοντες προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, τους τρόπους διενέργειας και τις

μορφές που μπορεί να πάρει μέσα κυρίως από παραδείγματα, ώστε οι φοιτήτριες/ές να αντιληφθούν από την αρχή την πρακτική διάσταση της έρευνας δράσης και να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μια μεθοδολογία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη.

Στη συνέχεια οι φοιτήτριες/ές χωρίστηκαν σε πενταμελείς ομάδες και σε συνεργασία με σχολεία (νηπιαγωγεία και γυμνάσια) επιχείρησαν μικρής διάρκειας εκπαιδευτικές έρευνες δράσης. Κάθε ομάδα ανέλαβε να κάνει δύο διδακτικές παρεμβάσεις στα συνεργαζόμενα σχολεία ακολουθώντας το τυπικό σπιράλ της έρευνας δράσης (Kemmis & McTaggart, 1988: 11-15): σχεδιασμός – υλοποίηση δράσης – παρατήρηση και συλλογή δεδομένων - αξιολόγηση. Μετά από κάθε φάση κάθε ομάδα μετέφερε στην ολομέλεια τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε και τα στοιχεία που προέκυψαν είτε αυτά αφορούσαν το σχεδιασμό και τον επανασχεδιασμό είτε τη δράση και την αξιολόγησή της. Στην ολομέλεια δηλαδή με τη συμμετοχή όλων των φοιτητριών/ητών γινόταν κάθε φορά η αξιολόγηση της πορείας των ερευνών αυτών, με βάση τα κριτήρια που ήδη είχαν τεθεί ή και άλλα που προέκυπταν στην πορεία μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού.

4.1.3. Οι εκπαιδευτικές έρευνες δράσης των φοιτητών/τριών

Οι δύο ομάδες φοιτητών διαφοροποιήθηκαν ως προς το σημείο εκκίνησης. Οι φοιτήτριες/ητές κάθε επιμέρους ερευνητικής ομάδας από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης (ομάδα Α) αποφάσισαν μετά από συζήτηση να εστιάσουν σε ό,τι οι ίδιες/οι θεωρούσαν ως προβληματικό στη διδασκαλία και τη μάθηση ενός φιλολογικού μαθήματος, με βάση την άρρητη προσωπική τους θεωρία (π.χ. μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποβάθμιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στις συνειδήσεις των μαθητών). Από την εστίαση αυτή προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα πραγματευόνταν μέσω της ερευνητικής διαδικασίας (πώς μπορούμε να προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών, γιατί έχει υποβαθμιστεί το μάθημα της Λογοτεχνίας στις συνειδήσεις των μαθητών και τι μπορούμε να κάνουμε για να το αναβαθμίσουμε). Στη συνέχεια κάθε επιμέρους ομάδα επισκέφθηκε το τμήμα των μαθητών με το οποίο θα συνεργαζόταν (ένα τμήμα 22-24 μαθητών Γυμνασίου) και ξεκίνησε τον πρώτο σχεδιασμό διδασκαλίας με στόχο την υπέρβαση της εκ των προτέρων εντοπισμένης προβληματικής κατάστασης.

Από την άλλη μεριά, κάθε επιμέρους ερευνητική ομάδα από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας (ομάδα Β) επισκέφθηκε το νηπιαγωγείο στο οποίο θα επιχειρούσε την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η επίσκεψη αυτή και η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έδινε τη δυνατότητα στις/τους φοιτήτριες/ητές να διαγνώσουν την κατάσταση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να επιστημάνουν δηλαδή δυσλειτουργίες, στις οποίες θα επιχειρούσαν να παρέμβουν ή ενδεχόμενες παραλείψεις και κενά, τα οποία θα προσπαθούσαν να καλύψουν με την παρέμβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια με βάση αυτή τη διάγνωση αλλά και άξονες – παραμέτρους, που προέκυψαν από τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος μετά από συζήτηση, εστίασαν σε μια προβληματική κατάσταση, για την πραγμάτευση της οποίας επεχείρησαν τον πρώτο σχεδιασμό.

Η συνέχεια ήταν και για τις δύο μεγάλες ομάδες κοινή. Οι σχεδιασμοί των επιμέρους ομάδων συζητήθηκαν στην ολομέλεια των φοιτητών κάθε μεγάλης ομάδας, ανατροφοδοτήθηκαν από εκεί και εμπλουτίστηκαν. Μετά ένας/μία φοιτητής/ήτρια και κάποιες φορές δύο από κάθε μικρότερη ομάδα υλοποίησε/σαν το σχεδιασμό που όλη μαζί η ομάδα του είχε επιχειρήσει στην τάξη του συνεργαζόμενου σχολείου, ενώ ταυτόχρονα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τον/την παρακολουθούσαν κάνοντας συμμετοχική παρατήρηση (για τη σημασία της συμμετοχικής παρατήρησης στη διενέργεια της έρευνας δράσης βλ. ενδεικτικά Kemmis & McTaggart, 1988: 100-105· McNiff et al. 1996: 76-78· Altrichter et al., 1993: 81-118· Hopkins, 1985: 59-103).

Κάθε ερευνητική ομάδα των φοιτητών/τριών συνέλεξε δεδομένα:

α. από τα ίδια τα μέλη της ερευνητικής ομάδας: τα ατομικά ημερολόγια που κρατούσαν τα μέλη της ομάδας σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, οι καταγραφές των συζητήσεών τους στο πλαίσιο της ομάδας τους και τα στοιχεία που προέκυπταν από τη συμμετοχική παρατήρηση που έκαναν στην τάξη,

β. από τον εκπαιδευτικό της τάξης που είχε παρακολουθήσει τη διδασκαλία του/της φοιτητή/ήτριας, μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης,

γ. από τους μαθητές που συμμετείχαν στη διδασκαλία, μέσω ερωτηματολογίου ή ομαδικών συνεντεύξεων.

Προκειμένου οι φοιτητές να φτάσουν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, ορίστηκαν στο πλαίσιο αρχικά της κάθε ερευνητικής ομάδας κριτήρια ποιότητας για τη συγκεκριμένη διδασκαλία (απορρέοντα από την προβληματική κατάσταση που στόχευαν να αντιμετωπίσουν και τους στόχους που έθεταν κατά το σχεδιασμό της παρέμβασής τους). Τα κριτήρια αυτά συζητιούνταν στην ολομέλεια στην προοπτική του διυποκειμενικού ελέγχου όχι μόνο των πορισμάτων αλλά και του ίδιου του σχεδιασμού. Οι φοιτητές μετά την υλοποίηση αξιολογούσαν τις παρεμβάσεις τους στο πλαίσιο της ομάδας τους. Η ανάλυση των δεδομένων γινόταν αρχικά από την κάθε ομάδα στη συνάντηση αξιολόγησης και (ανα)στοχασμού. Εμπλουτιζόταν ωστόσο στη συνέχεια με την παρουσίαση των πορισμάτων στην ολομέλεια, όπου τόσο οι υπόλοιποι/ες φοιτητές/ήτριες όσο και ο/η διδάσκων/ουσα έπαιρναν το ρόλο του κριτικού φίλου. Με βάση λοιπόν την συνολική στοχαστική διερεύνηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης προχωρούσαν σε επανασχεδιασμούς, σχεδιασμούς νέων παρεμβάσεων αξιοποιώντας τη γνώση που είχαν αποκτήσει σε κάθε κύκλο της έρευνας δράσης που διενήργησαν.

Στα στενά χρονικά πλαίσια ενός εξαμήνου σπουδών, οι φοιτητές/τριες μπόρεσαν να ολοκληρώσουν δύο ερευνητικούς κύκλους. Όπως ωστόσο έγγραφαν στις εργασίες τους είχε ήδη κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω διερεύνηση τόσο του θέματος που είχαν επιλέξει όσο και άλλων που στο μεταξύ είχαν προκύψει.

4.2. Συλλογή δεδομένων

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε και ο πρώτος κύκλος της δικής μας έρευνας δράσης και προχωρήσαμε στην αξιολόγηση του πρώτου αυτού κύκλου.

Κατά τη διάρκεια του α' αυτού κύκλου δεδομένα συλλέξαμε:

1. από εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ερευνητές μέσω:
 - α. των προσωπικών ερευνητικών μας ημερολογίων,
 - β. των συζητήσεων που κάναμε μεταξύ μας κατά την υλοποίηση του σχεδιασμού μας,
2. από τους φοιτητές μας:
 - α. μέσω των ερευνητικών ημερολογίων των φοιτητών, των πρακτικών που κρατούσαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων τους και από τις τελικές εργασίες που μας παρέδωσαν.
 - β. μέσω ερωτηματολογίου με ανοιχτές ερωτήσεις που εστίαζαν στις εμπειρίες τους κατά τη διενέργεια της έρευνας δράσης και σε θέματα που αφορούν την οργάνωση του μαθήματος – σεμιναρίου που παρακολούθησαν (τι τους φάνηκε πολύ και τι λιγότερο ενδιαφέρον, προσδοκίες τους που εκπληρώθηκαν κι άλλες που έμειναν ανεκπλήρωτες, προτάσεις τους για βελτιώσεις του μαθήματος).

4.3. Αξιολόγηση και αναστοχασμός

Στη φάση του στοχασμού, κατά την αξιολόγηση του πρώτου αυτού κύκλου, διερευνήσαμε σε ποιο βαθμό οι φοιτητές και των δύο μεγάλων ομάδων ακολούθησαν διαδικασίες που μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε ότι ανταποκρίθηκαν στα κριτήρια που είχαμε εξ αρχής θέσει. Ταυτόχρονα βέβαια μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολογούσαμε και τα ίδια τα κριτήρια στην προοπτική του επανασχεδιασμού και της αναμόρφωσης των παραμέτρων διερεύνησης.

Αυτό που από την αρχή θεωρήσαμε ως σημαντικό είναι ότι οι μικρότερες ομάδες των φοιτητών συνεργάστηκαν στενά, κυρίως στο πλαίσιο της κάθε μικρής ομάδας και στην πλειονότητά τους έδειξαν να αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα και ενδιαφέρον όλες τις φάσεις της έρευνάς τους. Μέσα από μια τέτοια συστηματική προσέγγιση φάνηκαν όχι μόνο να πείθονται σταδιακά ότι μπορεί η διδασκαλία να είναι ταυτόχρονα και έρευνα και το αντίστροφο, αλλά και να αντιλαμβάνονται σε κάποιο βαθμό τόσο την παιδαγωγική αξία αυτού του συνδυασμού όσο και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. «Η έρευνα δράσης στην οποία συμμετείχα άλλαξε την αντίληψή μου για το

ποιος είναι ο σωστός εκπαιδευτικός: όχι μόνο αυτός που διδάσκει καλά αλλά αυτός που δεν σταματά να φάγεται και να πειραματίζεται» αναφέρει μια φοιτήτρια επισημαίνοντας την αλλαγή αυτή. Φάνηκε δηλαδή να συνειδητοποιούν τα οφέλη αυτής της προτεινόμενης εναλλακτικής διερεύνησης της πρακτικής τους, καθώς εμπλέκονταν σε διαδικασίες, που από την αρχή θεωρούσαμε ότι προσδίδουν ποιότητα στην έρευνα δράσης που διενεργούσαν.

4.3.1. Διερεύνηση της άρρητης εκπαιδευτικής θεωρίας

Μια πρώτη πολύ σημαντική διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν ήταν ο σταδιακός φωτισμός της άρρητης εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Στις συναντήσεις μας, αρχικά στην ολομέλεια, συχνά γινόταν λόγος για τη σημασία που οφείλουν να δώσουν στο φωτισμό της άρρητης προσωπικής θεωρίας τους. Έγινε μάλιστα προσπάθεια κατά την αρχική παρουσίαση των παραδειγμάτων στην ολομέλεια να εστιάσουμε σε λανθάνουσες αντιλήψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών- ερευνητών και στη σταδιακή ανάδειξη και συνειδητοποίησή τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσω του στοχασμού τους σχετικά με τη δράση. Γι' αυτό και συχνά στις συναντήσεις τους, όπως φαίνεται από τα ερευνητικά τους ημερολόγια, έκαναν λόγο για στοιχεία που συνάδουν ή προσκρούουν στο προφίλ του εκπαιδευτικού που έχουν στο μυαλό τους και θα προσπαθήσουν να υιοθετήσουν οι ίδιοι στο μέλλον: «Πρότεινα να ασχοληθούμε με την αύξηση της συμμετοχικότητας των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, γιατί πιστεύω ότι η συμμετοχικότητα των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καλή διδασκαλία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού» (ημερολόγιο μέλους Α' ομάδας), «τα παιδιά ενεργοποιήθηκαν χωρίς να παρεκτραπούν. Βρήκα πολύ θετικό ότι ο Χ. (φοιτητής που δίδαξε) κατάφερε και κάρτησε τον απόλυτο έλεγχο της τάξης» (ημερολόγιο μέλους Α' ομάδας).

Στην προοπτική μάλιστα της διερεύνησης της προσωπικής τους θεωρίας οι φοιτητές/ήτριες της μεγάλης ομάδας Β' κλήθηκαν, όσο εξελισσόταν η διαδικασία, να απαντήσουν γραπτώς σε ερωτήματα του τύπου: «Γιατί επέλεξα να διερευνήσω τη συγκεκριμένη περιοχή; Πόσο με επηρέασε σε αυτή την επιλογή η διάγνωση της κατάστασης; Πόσο με επηρέασε αυτό που είχα στο μυαλό μου από πριν, οι προϋπάρχουσες δηλαδή αντιλήψεις για την εκπαιδευτική πράξη; Από πού προέρχονται αυτές; Πώς έχουν δημιουργηθεί;». Ο διδάσκων δηλαδή αξιοποίησε τα συγκεκριμένα ερωτήματα στην προοπτική της αναστοχαστικής διερεύνησης της δράσης τους.

Είναι μάλιστα πολύ ενδιαφέρον ότι στο τέλος του εξαμήνου, τουλάχιστον ορισμένοι από τους/τις φοιτητές/ήτριες δηλώνουν ότι όχι μόνο συνειδητοποίησαν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους, αλλά σε κάποιο βαθμό την αμφισβήτησαν κιόλας:

«Κάναμε λάθος κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας μας. Δεν μπήκαμε στη θέση των παιδιών. Κάναμε ό,τι οι ίδιοι είχαμε περάσει όταν ήμασταν μαθητές. Αυτό είχαμε στο μυαλό μας ως διδασκαλία κι αυτό κάναμε κι ας υποφέραμε τότε.»

(τελική ατομική εργασία μέλους της Α' ομάδας).

«Προσπαθούσαμε τελικά να μεγαλουργήσουμε θέτοντας μεγαλεπήβολους στόχους που ικανοποιούσαν εμάς, χωρίς απαραίτητως να βοηθούν όλους τους μαθητές. Ήταν κάτι που είχαμε συνηθίσει να βλέπουμε ως μαθητές από αυτούς που θεωρούσαμε καλούς εκπαιδευτικούς, αλλά και το είχαμε μάθει στις πρακτικές ασκήσεις»

(τελική ατομική εργασία μέλους της Β' ομάδας).

Οι φοιτητές επίσης της Β' ομάδας στην πλειονότητά τους στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος, θεωρούν το μάθημα σημαντικό γιατί τους έκανε να αναθεωρήσουν «πολλές παγιωμένες και λανθασμένες αντιλήψεις τους».

Είναι αξιοσημείωτο ακόμα ότι πολλοί φοιτητές αναφέρθηκαν στην αξία της διαδικασίας του αναστοχασμού, που, όπως δηλώνουν οι ίδιοι, οδήγησε στην ανάδυση της προσωπικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας:

«Αυτή η διαδικασία του αναστοχασμού, ένα είδος μετασκέψης, ενίσχυσε την αυτογνωσία μου, καθώς έμαθα πράγματα για τον εαυτό μου, για τα όρια και τους περιορισμούς μου και για τον τρόπο με τον οποίο έχω συνηθίσει όχι μόνο να αντιμετωπίζω τα προβλήματα αλλά και να τα σκέφτομαι»,

«Έμαθα να διερευνώ όχι μόνο την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και τη δική μου παιδαγωγική στάση (αναστοχασμός). Έμαθα δηλαδή να σκέφτομαι για τον τρόπο που δρω, π.χ. γιατί επέλεξα να δρω με αυτό τον τρόπο, ποιες είναι οι παράμετροι που με οδήγησαν στο

συγκεκριμένο τρόπο σκέψης; Μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία άρχισα να αμφισβητώ σκέψεις, συναισθήματα, και πράξεις που θεωρούσα δεδομένα»

(τελικές εργασίες φοιτητριών της Β' ομάδας).

Ακόμη κι αν οι απαντήσεις τους δίνονται στο πλαίσιο της προσπάθειάς του να ανταποκριθούν στις δικές μας προσδοκίες, καθώς είμαστε και οι τελικοί αξιολογητές τους, θεωρούμε ότι είναι σημαντικό ότι ξεκίνησε μια συζήτηση για την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία. Θεωρούμε άλλωστε πολύ σημαντικό για την εκπαίδευσή τους να έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο αυτής της θεωρίας.

4.3. 2. Σύνδεση ακαδημαϊκής θεωρίας με εκπαιδευτική πράξη

Εκεί όμως που η έρευνα δράσης των φοιτητών φάνηκε να έχει τη μεγαλύτερη ίσως επιτυχία ήταν στη σύνδεση της ακαδημαϊκής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Αυτός ο στόχος του σεμιναρίου φαίνεται να επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό και στις δύο ομάδες. Το συνειδητοποίησαν και το ομολογούν και οι ίδιοι οι φοιτητές κι αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό. «*Το μάθημα έχει το πρακτικό κομμάτι, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει τη γνωστική μας ανάπτυξη από πλευράς θεωρίας*» επισημαίνει μια φοιτήτρια της Β' ομάδας στο προσωπικό της ημερολόγιο. «*Η συμμετοχή μου στην έρευνα δράσης και η αντιμετώπιση πραγματικών καταστάσεων με έκαναν να συνειδητοποιήσω πως επιβεβαιώνεται το πόρισμα ότι η θεωρία δεν μπορεί να παράγεται σε πραξιακό κενό*» αναφέρει μια άλλη φοιτήτρια της ίδιας ομάδας. Και αυτή η συνέπεια αποδεικνύεται πολύ σημαντική ιδιαίτερα για τους φοιτητές της Α' ομάδας, οι οποίοι, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στους φοιτητές της Β' ομάδας, δεν ακολουθούν ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης στο πλαίσιο της διασύνδεσης της ακαδημαϊκής θεωρίας που διδάσκονται με την εκπαιδευτική πράξη.

Είναι χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρει η διδάσκουσα της ομάδας Α' στο προσωπικό της ημερολόγιο:

«Όταν ξεκίνησε το σεμινάριο, στο νου των φοιτητών/τριών θεωρία και πράξη ήταν τελείως αποκομμένες. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: μια ομάδα φοιτητών (της οποίας τα περισσότερα μέλη είχαν παρακολουθήσει με επιτυχία στο παρελθόν θεωρητικά μαθήματα Διδακτικής της μητρικής γλώσσας) έκανε έναν πρώτο σχεδιασμό διδασκαλίας Γλώσσας πολύ παραδοσιακό (βασισμένο στο μεταδοτικό μοντέλο διδασκαλίας) χωρίς να αξιοποιήσει τίποτα από όσα είχε διδαχθεί στα προηγούμενα μαθήματα. Όταν τους θήμισα την ακαδημαϊκή θεωρία, έδειξαν σαν να μην πιστεύουν ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσουν όσα αναπαρήγαγαν στο χώρο του πανεπιστημίου και πίστευαν ότι περιορίζονταν αποκλειστικά για αυτόν. Όταν όμως τελείωσε το εξάμηνο, διαπιστώνω ότι οι φοιτητές έχουν αλλάξει στάση».

Στη συγκεκριμένη αλλαγή εστιάζουν και οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/ήτριες:

«Αν συνεχίζαμε, θα έκανα πλέον στην ομάδα μου προτάσεις σχετικές με τις πρακτικές που θα ακολουθούσαμε που θα βασίζονταν σε όσα έχω μελετήσει σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Θα πρότεινα να υποθέσουν οι μαθητές από τον τίτλο του έργου την υπόθεσή του, να προοικονομήσουν το τέλος, με δυο λόγια να συμπληρώσουν στο κείμενο τα «κενά προσδιοριστίας» κατά Iser»

(τελική ατομική εργασία μέλους της Α' ομάδας).

Παρόλο όμως που οι φοιτητές είτε συνειδητοποίησαν την ανάγκη διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη (Α' ομάδα) είτε ενίσχυσαν τη διαμορφωμένη ήδη σχετική αντίληψή τους, δεν κατάφεραν στην πλειονότητά τους να αντιληφθούν τη σχέση αυτή ως αμφίδρομα ανατροφοδοτική.

Στο σημείο μάλιστα αυτό διαφάνηκε και μια σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι φοιτητές της Α' ομάδας, που είχαν παρακολουθήσει πολλά θεωρητικά μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, προσέλαβαν τη σχέση αυτή μονοσήμαντα, με φορά αποκλειστικά από τη θεωρία προς την πράξη. Θεώρησαν δηλαδή ότι η διδακτική πράξη είναι ένα πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής θεωρίας και δεν προχώρησαν ουσιαστικά σε κριτικό έλεγχο της μέσω δοκιμής της στην πράξη. Στη φάση του στοχασμού μάλιστα (όπως φαίνεται από τα προσωπικά τους ημερολόγια και τα πρακτικά που κρατούσαν από τις συναντήσεις τους) κυρίως προσπαθούσαν με όσα έλεγαν να επιβεβαιώσουν τη θεωρία παρά να τη θέσουν σε αμφισβήτηση: «*Είδα πώς λειτουργούν στην πράξη όσα είχαμε διαβάσει. Αντιλήφθηκα ότι νέες μέθοδοι (ενν. χρήση του διαδικτύου) και πολυτροπικά υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην πράξη και να έχουν θετικά αποτελέσματα*» (ημερολόγιο μέλους της

Α' ομάδας). Ουσιαστικά μέσω της θεωρίας έκριναν την εφαρμογής της. Έτσι ο στοχασμός τους περιορίστηκε και συχνά δεν μπορούσε να προχωρήσει.

Αντίθετα οι φοιτητές/ήτριες της Β' ομάδας, οι οποίοι/ες εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα πρακτικής άσκησης που αναπτύσσεται σταδιακά από το γ' έως το η' εξάμηνο των σπουδών τους, θεώρησαν πιο σημαντική την ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Θεώρησαν μάλιστα ότι το μάθημα τούς βοήθησε να συνειδητοποιήσουν ότι *«δεν υπάρχουν μόνιμες λύσεις στα σύνθετα εκπαιδευτικά προβλήματα και ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική»* (ημερολόγιο φοιτήτριας ομάδας της Β' ομάδας). *«Το σημαντικό όφελος από τη διαδικασία της έρευνας δράσης είναι ότι ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί εξοικειωθήκαμε με την αντίληψη ότι η πρακτική έχει τη δική της δυναμική, που δεν προκύπτει από την εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης»* αναφέρει μια άλλη φοιτήτρια στην τελική εργασία που παρέδωσε. Οι περισσότεροι ωστόσο δείχνουν να ξεχνούν την ακαδημαϊκή θεωρία με μια ροπή προς μια «πρακτικιστική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (*«Το μάθημα δεν ασχολείται τόσο με τη θεωρία όσο με την πράξη»*, *«Η πράξη είναι αυτή που πραγματικά μας διδάσκει»*) (ημερολόγιο μελών Β' ομάδας). Η οπτική αυτή είναι εμφανής και στο γεγονός ότι στις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια οι 20 από τους 23 συνδέουν το συγκεκριμένο μάθημα με τις πρακτικές ασκήσεις, ενώ ελάχιστοι το συνδέουν με τα υπόλοιπα «θεωρητικά» μαθήματα.

4.3.3. Διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης και αυτο-αξιολόγησης

Παράλληλα, στο πλαίσιο του σεμιναρίου οι φοιτητές συμμετείχαν ενεργά σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και αξιολόγησης της διδακτικής τους πρακτικής. Το θεωρούν πολύ σημαντικό και οι ίδιοι και το επισημαίνουν ως ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη του μαθήματος. Αναφέρουμε ενδεικτικές δικές τους καταθέσεις στα ημερολόγια τους, στις τελικές εργασίες τους και στις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια:

«Αυτό που αξίζει να αναφέρω είναι η διαδικασία της συνεχούς και συστηματικής αξιολόγησης και του στοχασμού. Έμαθα να αξιολογώ τη δουλειά μου όχι αποσπασματικά αλλά συνολικά και σε βάθος χρόνου».

«Έμαθα να ερευνώ κάθε φορά τα δεδομένα με προσοχή και επαγγελματισμό, να είμαι περισσότερο έτοιμη για το απρόοπτο και το καινούριο και να μην εμμένω στη στερεοτυπική αντίληψη του παρελθόντος».

«Μέσα από τη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης απέκτησα εκπαιδευτική συνείδηση».

Είναι μάλιστα σημαντικό ότι η αξιολόγηση αυτή βασίστηκε σε κριτήρια που συζητήθηκαν και συμφωνήθηκαν στην ολομέλεια. *«Ορίστηκαν κριτήρια αξιολόγησης όχι νεφελώδη και ασαφή»* επισημαίνει μια φοιτήτρια της Β' ομάδας στην τελική της εργασία. Ουσιαστικά τα κριτήρια αυτά αποτελούσαν δείκτες ποιότητας της διδασκαλίας (Elliott, 1993) και απαντούσαν στην προβληματική κατάσταση που είχε εντοπίσει κάθε ομάδα στην αρχή της έρευνας δράσης κατά τη διάγνωση της κατάστασης. Για παράδειγμα, μια μικρή ομάδα της μεγάλης ομάδας Α', που είχε θεωρήσει ως προβληματική κατάσταση την αδιαφορία των μαθητών, ως κριτήρια αξιολόγησης των παρεμβάσεων της έθεσε τον αριθμό των μαθητών που συμμετείχαν στη διδασκαλία, την ποιότητα των συμμετοχών αυτών (χιλιμάκωση από συμμετοχή ως απάντηση σε μια κλειστή ερώτηση ως διεύρυνση του θέματος που εξετάζεται από μια νέα οπτική), τη διάθεση που έδειξαν οι μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών, κ.ά. Στη συνέχεια σύγκριναν τη διδασκαλία τους με τα κριτήρια αυτά στηριγμένοι στα δεδομένα που είχαν συλλέξει.

Βέβαια, όπως φάνηκε, ήταν δύσκολο στους/ις φοιτητές/τριες να προχωρήσουν σε ευρύτερες ερμηνείες και να συσχετίσουν τα συγκεκριμένα κριτήρια με γενικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν όμως σημαντική τη διαδικασία της αξιολόγησης και στην πλειονότητά τους αναφέρονται στην αξία του στοχασμού:

«Θα ήθελα να αναφερθώ στο στοχασμό σχετικά με τη δράση και το πώς αυτός σε βοηθά να αναδιαμορφώσεις, να ξεφύγεις από την τυποποιημένη σκέψη».

«Έμαθα να στοχάζομαι τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης όσο και μετά από αυτή κάνοντας σκέψεις για τη διαδικασία, που με βοήθησαν να την κατανοώ καλύτερα αλλά και να την αναπροσαρμόζω και να διαμορφώνω τις επόμενες κινήσεις μου. Μου πρόσφερε ευελιξία σκέψης»

(τελικές εργασίες φοιτητριών της Β' ομάδας).

Αντιμετωπίζουν όμως τις συγκεκριμένες διαδικασίες σε περιορισμένο πλαίσιο και ουσιαστικά απλά τεχνολογικά: «Μέσω του στοχασμού εστιάζουμε στα σημεία που με την αλλαγή θα φέρουν βελτίωση» (ημερολόγιο μέλους ομάδας Β'). Είναι άλλωστε χαρακτηριστικό ότι δυσκολεύτηκαν να ερμηνεύσουν τις όποιες επιτυχίες ή αποτυχίες τους και συνήθως περιορίζονταν σε διαπιστώσεις του τύπου: «πέτυχε γιατί άρεσε στα παιδιά», «η διδασκαλία μας στηρίχθηκε στις νέες τεχνολογίες και στην πολυτροπικότητα των μέσων αυτών. Καθώς η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση θεωρείται πια αναπόδραστη εξέλιξη, ήταν φυσικό η διδασκαλία μας να είναι επιτυχημένη» (τελικές εργασίες μελών Α' ομάδας). Δεν φαίνεται δηλαδή οι φοιτητές/ήτριες να κατάφεραν να αντιληφθούν την ευρεία διερευνητική και κριτική φύση της διδασκαλίας που συνδέεται τόσο άμεσα με την έρευνα. Αναζητούσαν άλλωστε κυρίως τεχνικές ή ορισμένοι/νες από αυτούς/ές δοκίμαζαν την εφαρμογή συγκεκριμένων οδηγιών. Γι' αυτό άλλωστε και στο τέλος του σεμιναρίου διαπιστώνουν ενοχλημένοι ότι δυστυχώς δεν κατάφεραν να απαντήσουν στα ερωτήματα που είχαν θέσει στην αρχή ούτε να βρουν τη λύση για την προβληματική κατάσταση που είχαν εντοπίσει. Χαρακτηριστικά έγραψε μέλος της Α' ομάδας που είχε θέσει ως προβληματική κατάσταση τη δυσκολία κατανόησης της γραμματικής από τους μαθητές: «Μου έμεινε όμως (στο τέλος του σεμιναρίου) ένα ερώτημα αναπάντητο: αν τελικά υπάρχει κάποιος ευχάριστος τρόπος που οι μαθητές να κατανοούν τη γραμματική».

4.3.4. Συνεργασία και συλλογική δράση

Το σεμινάριο επίσης φαίνεται πως πέτυχε αρκετά όσον αφορά τις δυνατότητες συνεργασιών που έδωσε στους φοιτητές προκειμένου να δημιουργήσουν δυναμικά δίκτυα μάθησης. Οι φοιτητές στη μεγάλη πλειονότητά τους δείχνουν ενθουσιασμένοι που εργάστηκαν σε ομάδες. Υπογραμμίζουν μάλιστα με έμφαση ότι το αρχικό άγχος και η ανασφάλεια που ένιωθαν καθώς επέλεξαν σε ένα «τόσο διαφορετικό σεμινάριο», περιορίστηκαν από την ασφάλεια που τους πρόσφερε η συλλογική δράση και η λειτουργία στο πλαίσιο μιας ομάδας συμφοιτητών τους, παρόλο που αρχικά κι αυτή η ίδια η προοπτική της συνεργασίας φόβιζε αρκετούς φοιτητές. Το δηλώνουν και οι ίδιοι/ες σε αποσπάσματα από τα ημερολόγια τους που περιέλαβαν στις τελικές εργασίες τους:

«Όταν έγινε κατανοητό από την καθηγήτρια τι ακριβώς θα κάναμε, φοβήθηκα. Νόμιζα ότι δεν θα τα καταφέρω. Ήμουν αρκετά απαισιόδοξη και σκέφτηκα να τα παρατήσω, γιατί δεν θα τα κατάφερα. Το αντικείμενο (ενν. η έρευνα δράσης) ήταν τελείως άγνωστο σε μένα γιατί δεν είχα παρακολουθήσει παρόμοιο μάθημα και δεν είχα κάποια βάση για να στηριχτώ. Ένα θετικό γεγονός κατά τη γνώμη μου, που με έκανε να μείνω, ήταν το ότι χωριστήκαμε σε ομάδες. Τότε σκέφτηκα ότι δεν θα το αντιμετωπίσω μόνη μου αλλά θα έχω τη βοήθεια της ομάδας μου».

«Παρόλο που αρχικά πίστευα ότι οι συναντήσεις στην ομάδα μας θα ήταν αποτυχημένες λόγω των διαφορετικών ενδιαφερόντων και βιωμάτων των μελών, τελικά οι αντιθέσεις αυτές εμπλούτισαν τις συναντήσεις μας με πρόσθετα στοιχεία, ιδέες και οπτικές. Η πολυφωνία και οι διαφορετικές προσωπικές θεωρίες έκαναν τις συναντήσεις μας πιο ενδιαφέρουσες»

(τελικές εργασίες φοιτητών Α' ομάδας).

«Σχετικά με τους σχεδιασμούς των δραστηριοτήτων και τις αξιολογήσεις θεωρώ ότι ήταν πολύ σημαντικό το γεγονός ότι έγιναν ομαδικά. Με αυτό τον τρόπο μου δόθηκε η ευκαιρία να δω και από άλλες οπτικές γωνίες κάποια πράγματα και να τα ερμηνεύσω. Θεωρώ ότι υπήρξε αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και ακόμη και αν συχνά διαφωνούσαμε για τον τρόπο που έπρεπε να χειριστούμε την κάθε δραστηριότητα, τελικά πάντα βρίσκαμε μια λύση»

(τελική εργασία φοιτήτριας ομάδας Β').

Κάποιοι/ες μάλιστα θεώρησαν την εξοικείωση αυτή με την ομαδική δουλειά ως ιδιαίτερα σημαντική για την επαγγελματική τους εξέλιξη:

«Το εισέπραξα σαν μια μικρή πρόβα για τη μελλοντική μου επαγγελματική πορεία ως εκπαιδευτικός, καθώς σίγουρα κάποια στιγμή θα πρέπει να συνεργαστώ με συναδέλφους που πιθανόν να μην έχουμε τις ίδιες αντιλήψεις για τον τρόπο εκπαίδευσης» (τελική εργασία φοιτήτριας ομάδας Β').

Στην προοπτική βέβαια της δημιουργίας δυναμικών συνεργατικών δικτύων μάθησης εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι συνειδητοποίησαν την αξία της δημοσιοποίησης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Κατανόησαν αρχικά πόσο μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντές τους ο εμπλουτισμός του σχεδιασμού που προκύπτει από το σχολιασμό που γινόταν

στην ολομέλεια από τις ερωτήσεις που έθεταν οι συμφοιτητές/τριές τους που επίσης εμπλέκονταν σε διερευνητικές δράσεις. «Οι ερωτήσεις των υπολοίπων μας προβληματίζουν για τη δράση μας» (απάντηση στο ερωτηματολόγιο φοιτήτριας της Β' ομάδας). Περισσότερο βέβαια τους ενίσχυε το γεγονός ότι όλοι βρίσκονταν σε φάση αναζήτησης, διερεύνησης, σταδιακής ανάπτυξης: «Καταλάβαμε ότι και οι άλλοι ήταν το ίδιο αβέβαιοι όσο και εμείς, ψάχνονταν» (τελική εργασία φοιτήτριας ομάδας Β'). Τελικά μέσα από την παρουσίαση των ερευνών στην ολομέλεια, ένιωθαν ότι αναπτυσσόταν ένας διάλογος που τους βοηθούσε όχι μόνο να στοχασθούν αλλά και διευρύνουν τις γνώσεις τους.

4.3.5. Ενεργητική συγκρότηση συλλογικής κατανόησης και γνώσης

Το συνεργατικό πλαίσιο που διαμόρφωσε το σεμινάριο έδωσε επίσης την ευκαιρία στους φοιτητές να εμπλακούν σε διαδικασίες ενεργητικής συγκρότησης συλλογικής γνώσης. Αρκετοί/τές φοιτητές/ήτριες άρχισαν σταδιακά να εκλαμβάνουν τα σχόλια των υπολοίπων ως εποικοδομητικές παρεμβάσεις που συνέβαλαν κυρίως σε μια κοινή κατανόηση. Το δηλώνουν σαφέστατα οι ίδιοι/ες:

«Η δουλειά μέσα στην ομάδα με βοήθησε πολύ να ολοκληρώσω τη σκέψη μου, να κάνω πιο σαφές στο μυαλό μου τι θέλω να πω, έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό σε όλους. Με βοήθησε να λέω την άποψή μου και να την υποστηρίξω. Κι όσα έλεγαν οι άλλοι με βοηθούσαν. Κι αν είχαμε κάποια διαφωνία, συζητούσαμε περισσότερο και τελικά καταλήγαμε κάπου που μας ικανοποιούσε όλους»,

«Το σεμινάριο αυτό ήταν πολύ χρήσιμο, γιατί μέσα από τις συνεργατικές μεθόδους στο πλαίσιο της ομάδας μας έμαθα να εκφράζω τις απόψεις μου, να δέχομαι τη γνώμη του άλλου και πολλές φορές να επηρεάζομαι θετικά από αυτήν και να βελτιώνω τις δικές μου σκέψεις και πρακτικές»

(απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της ομάδας Α').

Και σε αυτό το σημείο ωστόσο υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στην ομάδα Α' η συγκρότηση συλλογικής γνώσης γινόταν κυρίως στο πλαίσιο των μικρών ομάδων και λιγότερο στο πλαίσιο της ολομέλειας. Η ενασχόληση των ομάδων με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, όπως και με διαφορετικές προβληματικές καταστάσεις που είχαν εντοπίσει, χαλάσσει τις σχέσεις στη μεγάλη ομάδα – ολομέλεια. «Οι φοιτητές της μιας ομάδας δεν πρόσεχαν ιδιαίτερα όταν στην ολομέλεια ασχολούμασταν με την επεξεργασία των δεδομένων και προκαλούσαμε τον αναστοχασμό των άλλων ομάδων» επισημαίνει η διδάσκουσα στο ημερολόγιό της. Χαρακτηριστικά απαντούν οι ίδιοι/ιες φοιτητές/τριες στην ερώτηση του ερωτηματολογίου «ποιο ήταν το λιγότερο ενδιαφέρον μέρος του μαθήματος»: «ήταν στην αίθουσα του σεμιναρίου, όταν έπρεπε να παρουσιάζει η κάθε ομάδα τα δεδομένα της στις άλλες ομάδες».

Αντίθετα στη Β' ομάδα, όπου η εστίαση της έρευνας βασίστηκε όχι στα γνωστικά αντικείμενα αλλά στους παράγοντες που αισθάνθηκαν να δυσλειτουργούν κατά την εκτίμηση της κατάστασης, οι φοιτητές δηλώνουν ότι τους εμπλούτιζε η στοχαστική συζήτηση στην ολομέλεια, καθώς έρχονταν σε επαφή με ποικίλες εναλλακτικές προτάσεις και πρακτικές. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα δηλώνει μια φοιτήτρια της Β' ομάδας στο ημερολόγιό της:

«Ερχόμουν σε επαφή με ποικίλες διαφορετικές περιπτώσεις έρευνας δράσης, έβλεπα παραλλαγές, ποικίλες οπτικές και γινόταν παραγωγική κουβέντα ανάμεσα σε εμάς τους φοιτητές»

Οι εναλλακτικές αυτές πρακτικές όχι μόνο μπορούσαν να αποτελέσουν υποθέσεις δράσης για τους υπολοίπους, αλλά τους έδειχναν πόσες πολλές οπτικές μπορούν να αναπτυχθούν, όταν κανείς προσεγγίζει συστηματικά και διερευνητικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το σύνολο σχεδόν αυτών των θετικών συνεπειών απηχεί το ακόλουθο χαρακτηριστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο μιας φοιτήτριας της Β' ομάδας:

«Έμαθα πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ερευνά συνεχώς το έργο του και να ανακαλύπτει πολλούς και διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους για να το εφαρμόζει. Με βοήθησε επίσης να κατανοήσω ότι στο σχολείο δεν χρειάζονται μεγαλεπήβολοι στόχοι αλλά μικρά απλά βήματα για τη βελτίωση του εαυτού μου ως εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατάλαβα άλλωστε ότι σημασία δεν έχει μόνο αν τελικά έφτασα στον τελικό μου στόχο, αλλά και το ταξίδι που έκανα για να φτάσω σε αυτόν. Και ίσως περισσότερο να άξιζε αυτό το ταξίδι. Μού έμαθε να συνεργάζομαι και σε κάποιο βαθμό να κατανοώ τις διαφορετικές οπτικές των άλλων. Κυρίως

όμως με βοήθησε να καταλάβω πόσα περισσότερα μαθαίνω μέσα από αυτές τις συνεργασίες. Δηλαδή μου έδωσε τις πρώτες βάσεις για να εξελιχθώ σε ένα μελλοντικό επαγγελματία εκπαιδευτικό».

5. Συμπεράσματα – Η γνώση που παρήχθη από την έρευνα δράσης

Η αξιολόγηση του πρώτου αυτού κύκλου μάς επιτρέπει να καταλήξουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Όπως φάνηκε και στις δύο ομάδες, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης μπορεί να διδαχθεί σε φοιτητές υπό την προϋπόθεση ότι θα είναι προσανατολισμένη στην πράξη, σε μια προοπτική σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη μέσω αναστοχαστικής δράσης. Η αρχική μάλιστα επιφύλαξη για το πώς είναι δυνατόν να εμπλακούν σε εκπαιδευτική έρευνα δράσης φοιτητές που δεν έχουν εκπαιδευτική εμπειρία φαίνεται να αίρεται. Οι φοιτητές διερεύνησαν την πρακτική που σχεδίασαν και υλοποίησαν διερευνώντας με αυτό τον τρόπο όχι μόνο την ίδια τη διαδικασία αλλά και τις παραμέτρους που οδήγησαν στο συγκεκριμένο σχεδιασμό-υλοποίηση.

Έτσι μπόρεσαν σταδιακά να αντιληφθούν ότι ο σχεδιασμός επηρεάζεται από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τους στόχους της. Σταδιακά και ανάλογα με τις κατευθύνσεις που τους δίνονταν από τον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα – κριτικούς φίλους - άρχισαν να λαμβάνουν υπόψη τους η μια ομάδα την ακαδημαϊκή θεωρία και η άλλη το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Και στις δύο ωστόσο ομάδες οι διαδικασίες αυτές είτε έμειναν ημιτελείς είτε οδήγησαν τους/τις φοιτητές/ήτριες σε μονομερείς διαπιστώσεις. Η ομάδα που έλαβε υπόψη της την ακαδημαϊκή θεωρία αντιμετώπισε την πράξη ως εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας, αγνοώντας εν μέρει τη δυναμική της ίδιας της πράξης. Οι διδασκαλίες δηλαδή εξετάζονταν σχεδόν αποπλαισιωμένες με αποτέλεσμα να μην φωτίζονται δυνατότητες και περιορισμοί που επιδρούσαν σε επιτυχίες ή αποτυχίες τους. Η ομάδα που βασίστηκε περισσότερο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενίσχυσε την «πρακτικίστικη» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πολύ συχνά καλλιεργείται κατά τη φάση της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αυτό βέβαια μπορεί να συσχετισθεί και με άλλους παράγοντες, όπως η κουλτούρα του κάθε Πανεπιστημιακού Τμήματος. Όπου δηλαδή η θεωρία ιεραρχείται ως ανώτερη της πράξης, όπως συνήθως συμβαίνει στα πανεπιστημιακά τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι φυσικό οι φοιτητές να προσεγγίζουν τεχνοκρατικά την πράξη ως εφαρμογή συγκεκριμένης θεωρίας. Στα πανεπιστημιακά τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελούν τη συνέχεια των επαγγελματικών σχολών, η πράξη προσλαμβάνεται ανεξάρτητα από τη θεωρία, ως τεχνική που μπορεί να βελτιωθεί.

Αυτό βέβαια μας αναγκάζει να αναζητήσουμε και διαφορετικές λύσεις στον τρόπο σχεδιασμού του σεμιναρίου σε κάθε Τμήμα. Η διαφοροποίηση άλλωστε αυτή συνάδει με την φιλοσοφία της έρευνας δράσης. Η μοναδικότητα κάθε εκπαιδευτικής συνθήκης διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό και την εστίαση μιας έρευνας δράσης έστω και εάν το ευρύτερο ενδιαφέρον μοιάζει να είναι το ίδιο.

Μια επίσης παράμετρος που φαίνεται να θέλει μεγαλύτερο προβληματισμό κατά τον ανασχεδιασμό της έρευνά μας είναι η εξοικείωση των φοιτητών με τις διαδικασίες του (ανα)στοχασμού. Οι φοιτητές εντυπωσιασμένοι από τα στοιχεία που προέκυπταν στάθηκαν περισσότερο στη διαδικασία της έρευνας και λιγότερο στο στοχασμό που πρέπει να τη συνοδεύει σε όλα της τα στάδια. Ακόμη και στην ομάδα που από την αρχή τέθηκαν ερωτήματα που τους προσανατόλιζαν σε στοχαστική δράση και διερεύνηση των επιλογών τους, στις τελικές τους αξιολογήσεις δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους ευρύτερους παράγοντες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να εμβαθύνουν στην ερμηνεία τους.

Όπως είναι φυσικό λοιπόν, οι προκλήσεις για τη συνέχεια είναι πολλές και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Δύο φαίνονται να είναι τα πιο ενδιαφέροντα ζητήματα, στα οποία πρόκειται να εστιάσουμε στη συνέχεια, τα οποία είναι και αλληλένδετα: Με ποιους τρόπους μπορούν να αναπτυχθούν πρώτον οι (ανα)στοχαστικές και δεύτερον οι διαλογικές πρακτικές των υποψήφιων εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας δράσης, τόσο στο πλαίσιο του πανεπιστημίου όσο και κατά τις συναντήσεις των επιμέρους ομάδων στο πλαίσιο της διενέργειας της δικής τους έρευνας δράσης. Απώτερος στόχος για μας και δυναμική προοπτική για τους ίδιους τους υποψήφιους

εκπαιδευτικούς είναι η προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και η διαμόρφωση συλλογικής πρακτικής γνώσης, που θα μπορεί να συμβάλλει στην επέκταση ή αναμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. (2005). *Τιώς σε λένε;: Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work*. London & New York: Routledge.
- Argyris, C. & Schon, D. (1988/89). 'Participatory Action Research and Action Science Compared'. *American Behavioral Scientist*, 32 (5): 612-623. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). 'Action research in initial teacher education: an explorative study'. *Educational Action Research*, 16 (1): 55-72.
- Bullough, R.V., Knowles, J.G. & Crow, N.A. (1992). *Emerging as a Teacher*. New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη - Παγανού, Ευανθία Μηλιγκου, Κώτια Ροδιάδου – Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). 'Staying Critical'. *Educational Action Research*, 13 (3): 347-357.
- Carter, K. (1992). 'Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge'. In Russell, T. & H. Munnby (eds.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. (1991). 'Learning to teach against the grain'. *Harvard Educational Review*, 51: 279-310.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). 'Research on teaching and teacher research: The issues that divide'. *Educational Researcher*, 19(2): 2-11.
- Dadds, M. (1995). *Passionate Enquiry and School Development. A story about teacher action research*. London, Washington DC: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1993). 'Are Performance Indicators Educational Quality Indicators?'. In Elliott J. (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press, 51-64.
- Goodson, I. F. (1995). 'Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού : Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών'. Στο Andy Hargreaves & Michael G. Fullan (eds.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ Παναγιώτα Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης, 175-192.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). 'Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States'. *Teaching and Teacher Education*, 7(2): 119-136.
- Greenbank, P. (2007). 'Utilising collaborative forms of educational action research: some reflections'. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (2): 97-108.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. London: SAGE.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*. London - New York & Philadelphia: The Falmer Press.
- Hall, B.L. (2001). 'I Wish This Were a Poem of Practices of Participatory Research'. In Peter Reason & Hilary Bradbury (eds.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. London, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Katsarou, E. (2008). 'Students research and modify teaching and their perceptions of a subject: a "students as co-researchers" approach'. *Action Research Expeditions*, available on-line: <http://www.montana.edu/arexpeditions/articleviewer.php?AID=109>

- Κατσαρού, Ε. (2002). 'Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με έρευνα δράσης: το παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας'. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 504-511.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds.) (1988³). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Levin, M. & Martin, A. (2007). 'The praxis of educating action researchers: The possibilities and obstacles in higher education'. *Action Research*, 5 (3): 219-229.
- Lomax, P. (ed.) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. London & New York: The Falmer Press.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Mellado, V. (1998). 'The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science'. *Science Education*, 82 (2): 197-214.
- 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: 418-431.
- Nelson, C. & Harper, V. (2006). 'A Pedagogy of Difficulty: Preparing teachers to Understand and Integrate Complexity in Teaching and Learning'. *Teacher Education Quarterly*, 33 (2): 7-21.
- Noffke, S. E. (1992). 'The work and workplace of teachers in action research'. *Teaching and Teacher Education*, 8: 15-29.
- Pajares, M.F. (1992). 'Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct'. *Review of Educational Research*, 62 (3): 307-332.
- Polanyi, Michael (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Reason, P. & Marshall, J. (2001). 'On Working with Graduate Research Students'. In Peter Reason & Hilary Bradbury (eds.). *Handbook of Action research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE.
- Richardson, V. (2003). 'Preservice teachers beliefs'. In J. Raths & A. McAninch (Eds), *Teachers beliefs and classroom performance: the impact of teacher education, USA*, Information Age Publishing, Volume 6, *Advances in teacher education*, 1 - 22.
- Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook: A Four-Step Process for Educators and School Teams*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Tsafos, V. (2009a). 'Developing a practice-theory model in pre-service teacher education in Greece. The implications of action-research: A case study', *Action Research*, 8 (2): 153-170.
- Tsafos, V. (2009b). 'Teacher-student negotiation in an action research project', *Educational Action Research*, 17 (2): 197-212.
- Taylor, P. & Pettit, J. (2007). 'Learning and teaching participation through action research: Experiences from an innovative masters programme'. *Action Research*, 5 (3): 231-247.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1995). 'Using action research as a vehicle for student teacher reflection: A social reconstructionist approach'. In S. Noffke & B. Stevenson (eds.) *Practically critical: An invitation to action research in education*. New York: Teachers College Press, 13-30.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.