

Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού

Χριστίνα Κάτσηνου¹, Χριστίνα Νομικού², & Ευγενία Φλογαΐτη³

¹Υποψήφια διδάκτωρ, ΚΕΜΕΠΕ / ΤΕΑΠΗ - Πανεπιστήμιο Αθηνών
ckatsenou@gmail.com

²Υποψήφια διδάκτωρ, ΚΕΜΕΠΕ / ΤΕΑΠΗ - Πανεπιστήμιο Αθηνών
nomikouchri@yahoo.gr

³Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών, ΚΕΜΕΠΕ/ΤΕΑΠΗ
eflogait@ecd.uoa.gr

(ΚΕΜΕΠΕ - Κέντρο Έρευνας Μελέτης κι Εφαρμογών για την Περιβαλλοντική
Εκπαίδευση, ΤΕΑΠΗ - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα δράσης συνιστά μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Τα καινοτομικά χαρακτηριστικά της όπως ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, η στοχαστικοκριτική διαδικασία και η εστίασή της στις ιδιαίτερες σχολικές συνθήκες ευνοούν τη λειτουργία των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια κοινότητα μάθησης. Μέσω της καλλιέργειας μιας στοχαστικής, αλληλεπιδραστικής και ισότιμης μορφής επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την ικανότητά τους να είναι αυτόνομοι επαγγελματίες που κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν και αναμορφώνουν την διδακτική πρακτική τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά. Η προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τις δύο ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιούνται σε δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς (δημοτικό σχολείο, ΚΠΕ) και κινούνται στο πλαίσιο των στόχων και της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα δράσης, κοινότητα μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο των αρχών και της φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) (Φλογαΐτη 2005) έχουμε αναλάβει δύο ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη. Και οι δύο έρευνες εστιάζουν στην υιοθέτηση των αξιών της αειφορίας στις δομές και λειτουργίες δύο εκπαιδευτικών οργανισμών και συγκεκριμένα ενός δημοτικού σχολείου κι ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ). Καταλυτικό ρόλο για την εξέλιξη και προοπτική της ερευνητικής μας προσπάθειας έχει η επιλογή της Έρευνας Δράσης (ΕΔ) ως ερευνητικής μεθόδου. Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης μας επιτρέπει να διερευνήσουμε τα υπό μελέτη ζητήματα, καλλιεργώντας ένα πλαίσιο ανοιχτής, αλληλεπιδραστικής και ισότιμης επικοινωνίας με την ενεργή συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία στα οποία μας οδηγεί η εμπειρία αυτής της ερευνητικής διαδικασίας είναι ότι οι

εκπαιδευτικοί καθώς επιχειρούν να αντιληφθούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους συμβάλλουν ταυτόχρονα και προωθούν την ίδια την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Elliot (1991), *Έρευνα Δράσης (Action Research)*, (ΕΔ) είναι η μελέτη μιας κοινωνικής/ εκπαιδευτικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διενεργούμενης δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής. Η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομική, αφού θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες (Posch 2003, Altrichter Posch & Somekh 2001). Οι εκπαιδευτικοί είτε μόνοι τους είτε σε αλληλεπίδραση με έναν εξωτερικό συνεργάτη διερευνούν την επαγγελματική τους πρακτική με σκοπό να κατανοήσουν και να διαγνώσουν προβλήματα, να ερμηνεύσουν δυσλειτουργίες και να παρέμβουν προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν ως επαγγελματίες (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Η επιλογή της έρευνας δράσης ως ερευνητικής μεθόδου στις δύο εργασίες έγινε λόγω των βασικών της χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης:

α) Προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της πρακτικής τους.

Οι άνθρωποι της εκπαιδευτικής πράξης εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία όχι ως αντικείμενα έρευνας που κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές διενεργούν, αλλά ως συνεργασητές, οι οποίοι επεξεργάζονται αμοιβαία την εκπαιδευτική τους πρακτική και προετοιμάζουν από κοινού νέες μαθησιακές παρεμβάσεις (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

β) Προϋποθέτει και οργανώνεται με βάση την στοχαστικοκριτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής (*εκπαιδευτικοί ερευνητές, teachers-as-researchers*) εμπλέκονται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού. Επιχειρούν να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειές τους, προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και διαλέγονται με τις αντιστάσεις που συναντούν (Kemmis & McTaggart 1988).

γ) Υποστηρίζει την αξία της διδακτικής πράξης ως μέσου ανάδειξης θεωρητικών αντιλήψεων.

Στην ΕΔ, τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική έρευνα που δεν κατευθύνεται από επιστημονικά κενά αλλά από πραγματικά βιωμένες κοινωνικές ανάγκες (Posch 2003, Altrichter, Posch & Somekh 2001). Η θεωρία δε συνιστά ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο προς εφαρμογή, αλλά αντίθετα είναι η «πρακτική γνώση» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τη διδακτική τους εμπειρία και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που αυτή απηχεί (Capr & Kemmis 1997).

δ) Αναπτύσσει την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Η λειτουργία της αυτοκριτικής ομάδας των εκπαιδευτικών, που ερευνούν και αναθεωρούν στην πράξη το έργο τους, καθίσταται το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Hollingsworth & Sockett 1994).

ε) Προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας.

Στην ΕΔ, δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που θέλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά για να δίνουν έναν προσανατολισμό στην έρευνα. Σε αντίθεση με μια γραμμικού τύπου μεθοδολογία, που αρχίζει από τον σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση, η ΕΔ συνίσταται σε ένα σύνολο επιμέρους φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται, χωρίς να οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο τέλος (Kemmis & McTaggart 1988).

στ) Προτείνει έναν συστηματικό τρόπο διερεύνησης της πρακτικής

Σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι εμπλεκόμενοι στην ΕΔ δρουν οργανωμένα κι εσκεμμένα, ενώ παραμένουν ανοιχτοί σε εκπλήξεις ή απρόοπτες καταστάσεις και ανταποκρίνονται στις ευκαιρίες όπου αυτές δίνονται (Kemmis & McTaggart 1988). Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκόμενων (π.χ. αναφορές εκπαιδευτικών, μαθητών, συναδέλφων, εξωτερικών παραγόντων) και η διασταύρωση εμπειριών ή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές («τριγωνοποίηση») προσφέρει τα εχέγγυα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Elliot 1995).

ζ) Προσφέρει ένα κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση

Μέσα στο ανανεωτικό πλαίσιο της ΕΔ η εκπαιδευτική καινοτομία δεν επιβάλλεται ως ένα προϊόν που έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς παράγοντες και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς στην τελική του μορφή. Αντιθέτως, μέσω της ΕΔ, δοκιμάζεται διαρκώς στις εκάστοτε συνθήκες, αναπτύσσεται και ανανεώνεται δημιουργικά και υπόκειται σε μια συνεχή κι επαναλαμβανόμενη διαδικασία κατανόησης, βελτίωσης και αξιολόγησης (Rudduck & Hopkins 1989).

Η ΕΔ, την οποία επιλέξαμε ως μεθοδολογία των δικών μας εκπαιδευτικών ερευνών διενεργείται, πράγματι, σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει την προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας και δεν κινείται σε ένα αναλυτικό περίγραμμα που δεσμεύει τα βήματα των εκπαιδευτικών σε προκαθορισμένες δραστηριότητες (Hopkins 1985). Συγκεκριμένα, υιοθετήσαμε το *μοντέλο του St. Kemmis*, (1980). Σύμφωνα με αυτό, μια ΕΔ αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού που αποτελεί το υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό, την ανάπτυξη και την παρατήρηση μιας νέας δράσης βάσει ενός αναθεωρημένου σχεδίου κοκ.. Έτσι, η ΕΔ δεν είναι μια γραμμικού τύπου μεθοδολογία που αρχίζει από το σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση, αλλά μια ανοικτή, κυκλική και σπειροειδής διαδικασία, όπου κάθε κύκλος οδηγεί σε έναν επόμενο και με αφετηρία μικρές αλλαγές ή παρεμβάσεις η ΕΔ προχωράει προς πιο εκτεταμένες αλλαγές για να κατευθυνθεί στη συνέχεια σε πιο γενικές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών ή πολιτικών (Kemmis & McTaggart 1988).

Σε καθεμιά από τις δύο έρευνες που συντονίζουμε, η δική μας συμμετοχή εκδηλώνεται με δύο ρόλους: με ρόλο «διευκολυντή» στην έρευνα που κάθε μία συντονίζει και με ρόλο «κριτικού φίλου» στην άλλη έρευνα. Ως *διευκολύντρια, εξωτερικός συνεργάτης (facilitator)* της έρευνας, καθεμιά από μας αναλαμβάνει ένα διευκολυντικό και συμβουλευτικό ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς όχι ως ένας «ειδικός» με έτοιμα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία, αλλά ως συνεργάτης, σύμβουλος και συντονιστής (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Ως *κριτική φίλη (critical friend)*, καθεμιά από μας συμμετέχει στην άλλη έρευνα ως ένα άτομο που εμπιστεύεται η διευκολύντρια, κατανοεί τις πεποιθήσεις του, αλλά είναι και επικοινωνιακά κριτικό (Ovens 1991). Στην εξέλιξη των δύο εκπαιδευτικών ερευνών, η καθεμιά από εμάς εμπλέκεται με υποβοηθητικό ρόλο στις φάσεις ανατροφοδότησης, του κριτικού στοχασμού ή της συλλογής δεδομένων, για να προβάλλει την οπτική της ή να προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες, ιδέες για επόμενα βήματα ή προσωπικές εμπειρίες (Ovens 1991, Lomax 1996).

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η ως τώρα εμπειρία από την ΕΔ έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν με επιτυχία και να επιδεικνύουν εντυπωσιακά αποτελέσματα, όταν τους παρέχονται ικανές ευκαιρίες και υποστήριξη (Altrichter κ.ά, 2001). Ο καινοτομικός χαρακτήρας της ΕΔ μπορεί, ωστόσο, να προβάλλει περισσότερο απειλητικός από την παραδοσιακή εξωτερική έρευνα για όσους εκπαιδευτικούς επιδιώκουν να διατηρήσουν την παραδοσιακή κουλτούρα δεξιοτήτων στα σχολεία (Elliot 1991).

Στις παραδοσιακά οργανωμένες δομές των εκπαιδευτικών οργανισμών, αυτό που φαίνεται να κυριαρχεί και να χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών είναι η απομόνωση. Όπως επιβεβαιώνεται και από πολλές έρευνες, τις τελευταίες δεκαετίες, το κύριο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, είναι η ατομικιστική παράδοση και η επαγγελματική απομόνωση (Bezzina & Testa 2005, Thornton 2006, Kougioumtzis & Patrinskson 2009), τα αίτια της οποίας θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο σε γραφειοκρατικές, οργανωτικές συνθήκες όσο και στη διδακτική κουλτούρα των εκπαιδευτικών (Klette 1997).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οποιαδήποτε επιμόρφωση εκπαιδευτικών έχει την έννοια της απλής έκθεσής τους σε νέες ιδέες και θεωρίες, ενώ η βελτίωση του σχολείου περιορίζεται σε μικρές διορθωτικές κινήσεις επιφανειακού χαρακτήρα. Η αλλαγή κουλτούρας τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και του σχολείου συνολικότερα αποτελεί τον κεντρικό στόχο προς την κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου (Uzell 1999). Όμως, για να υπάρξει αλλαγή βαθύτερη σε αυτό που ο Hoyle αποκάλεσε «βαθιά δομή» του σχολείου, δηλαδή στη συλλογιστική που στηρίζει επιφανειακές πρακτικές στην οργάνωση του σχολείου, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και στην βελτίωση της δημιουργικότητας του σχολείου, στοιχεία που ούτως ή άλλως κινούνται παράλληλα (Hoyle 1972). Την βάση για την επίτευξη αυτών των αλλαγών αποτελεί η συνεργασία, η οποία ευνοείται αφενός μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης και αφετέρου μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης. Ως *κοινότητα μάθησης (learning community)* ορίζεται μια κοινότητα

εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου κυριαρχούν οι κοινοί κανόνες και αξίες, ο αναστοχαστικός διάλογος, η αποιδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης και η συνεργατικότητα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινών στόχων κι ενδιαφερόντων (Giles & Hargreaves 2006, Dufour 2004).

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και στη σταδιοδρομία τους, αλλά εμπεριέχει μια διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειάς της στο χρόνο (Μαυρογιώργος, 2005). Πρόκειται για μια *δια βίου* διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών - εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως η μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας, οι άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας καθώς και οι τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Προβάλλει έτσι την έννοια του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία με διευρυμένες ικανότητες, που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διενεργώντας έρευνα στην τάξη του (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Η ΕΔ ως μεθοδολογική διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, ενώ αναπτύσσονται επαγγελματικά (Stenhouse 1975). Οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν απλώς ένα ρεπερτόριο διδακτικών τεχνικών, αλλά δίνουν έμφαση στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής τους, στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους και στην επιδίωξη των αξιών, που ήδη έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας. Σταδιακά, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται στο στοχασμό και αναστοχασμό της πρακτικής τους, συνειδητοποιούν την εκπαιδευτική τους θεωρία κι επιχειρούν να την επεκτείνουν ή να την αναμορφώσουν. Έτσι, καλλιεργούν ένα είδος επαγγελματικής γνώσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν καθημερινά ως επαγγελματίες. Η εμπλοκή τους σε μια ενδοσκοπική και αναστοχαστική ερευνητική διαδικασία, καθώς και ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν τους ανοίγει ένα δρόμο αυτονομίας, ο οποίος διευρύνει τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου, της δράσης και της επαγγελματικής τους κρίσης. Σταδιακά, τους βοηθά να αντιληφθούν ότι τα σύνθετα προβλήματα, καθώς και οι λύσεις τους μπορούν να αναζητηθούν μόνο μέσα στις συνθήκες, στις οποίες αυτά προκύπτουν και όπου ο άνθρωπος της δράσης παίζει αποφασιστικό και καθοριστικό ρόλο (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Επομένως, αυτό το οποίο καλλιεργείται είναι ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης, μια «πρακτική σοφία» που δεν αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικών υποθέσεων, αλλά ένα «στοχαστικά εξεταζόμενο ρεπερτόριο περιπτώσεων» (Elliot 1991).

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης, η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως ερευνητικής διαδικασίας σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν διαφορετική σχέση με τη γνώση τους, με τους μαθητές τους και με την παραγωγή της γνώσης στο πλαίσιο του γνωστικού πεδίου. Όταν οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν τη σχέση τους με τη γνώση και τη διδασκαλία αναμορφώνουν τις συνθήκες της τάξης τους και αρχίζουν να προσφέρουν διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές

τους. Η αντίληψη της διδασκαλίας ως έρευνας συνδέεται με την αντίληψη της μάθησης ως δημιουργικής και κοινωνικής διαδικασίας. Αυτή η αντίληψη της διδασκαλίας και της γνώσης για τη διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η βασισμένη στην έρευνα αντίληψη της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης στηρίζεται στην ιδέα ότι σημαντικότερη υποχρέωση και πρωταρχικός σκοπός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής πρέπει να θεωρείται η μάθηση μέσα από τη διδασκαλία (Lytle & Smith 1994).

Η βιβλιογραφία στα θέματα εκπαίδευσης είναι γεμάτη από προσωπικούς απολογισμούς για το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις προσωπικές τους πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν στη σχολική τάξη και σε μερικές περιπτώσεις και για την επαγγελματική τους ζωή, που έχει μεταμορφωθεί μέσα από την έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι η ΕΔ τους βοήθησε να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να αμβλύνουν το χάσμα των φιλοδοξιών τους και της συνείδησης της πραγματικότητας, να κατανοήσουν βαθύτερα τις δικές τους πρακτικές και τους μαθητές τους και να αναμορφώσουν τις προσωπικές τους θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία (Day 1984, Elliott & Adelman 1973, Kemmis 1985).

Όταν, λοιπόν το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει προσανατολιστεί να λειτουργεί ως μια κοινότητα μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συντελείται ενταγμένη στο πλαίσιο της συνολικής αναδόμησης του σχολείου. Όπως επισημαίνεται, άλλωστε, η λειτουργία κοινοτήτων μάθησης είναι η μεγαλύτερη ελπίδα για την αλλαγή κουλτούρας του σχολείου σε πολλές κατευθύνσεις κι επίπεδα (Eaker et al 2002).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η εμπειρία της έρευνας δράσης στους δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς (δημοτικό σχολείο, ΚΠΕ) μας προσφέρει πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις ως προς την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα:

Στο δημοτικό σχολείο, η ΕΔ διευκολύνει τη δημιουργία μιας πλατφόρμας επικοινωνίας ανάμεσα στην ερευνήτρια, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους οργανώνεται στις τέσσερις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Η σπειροειδής διαδικασία της ΕΔ προσεγγίζεται ως εξής: με αφετηρία την μικρή κλίμακα της τάξης, οι αρχές της αειφορίας δοκιμάζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των σχολικών τάξεων, για να διαχυθούν στη μεγαλύτερη κλίμακα του σχολείου και να κατευθυνθούν στη συνέχεια στην ακόμα μεγαλύτερη κλίμακα της τοπικής κοινωνίας. Όλες οι παιδαγωγικές δραστηριότητες προσανατολίζονται στην εφαρμογή ενός προγράμματος ΠΕ, σχετικό με την αειφορική διαχείριση των απορριμμάτων.

Η διευκολύντρια, οι δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου που συμμετέχουν στην έρευνα και οι μαθητές των δύο τάξεων επιχειρούν να λειτουργούν ως μια αυτοστοχαστική και αυτοκριτική κοινότητα μάθησης. Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τη διευκολύντρια πραγματοποιούνται σε σταθερή εβδομαδιαία

συχνότητα. Σε αρκετές από τις συναντήσεις αυτές συμμετέχει και η κριτική φίλη. Στις συναντήσεις, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται στο να συζητούν, να ανοίγονται, να μοιράζονται και να θεωρούν κριτικά τους στόχους, τα οράματα και την πρακτική τους. Περιγράφουν περιστατικά από την καθημερινή τους πρακτική κι επικοινωνία με τους μαθητές τους, εντοπίζουν λανθασμένες ενέργειες ή προβληματικά σημεία, αναγνωρίζουν τα τρωτά σημεία της δικής τους παρέμβασης κι επιχειρούν να τα ερμηνεύσουν και να τα κατανοήσουν. Αυτή η αλληλεπίδραση τους βοηθά να θεωρούν το έργο τους υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες και να διερευνούν την αξία και την προοπτική εναλλακτικών προσεγγίσεων ή επιλογών.

Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, είτε στην καθημερινή επικοινωνία της τάξης είτε σε οργανωμένες συζητήσεις σε τακτικά χρονικά διαστήματα, βοηθά όχι μόνο τους μαθητές στο να εκφράζουν ανοιχτά τις σκέψεις τους, αλλά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν το έργο τους μέσα από τα «μάτια» των παιδιών και να «φιλτράρουν» τις επιλογές τους μέσα από τις εμπειρίες, τις σκέψεις και την κριτική των μαθητών τους.

Χωρίς να αποτελεί μια εύκολη και ανεμπόδιστη διαδικασία, αυτή η συμμετοχική και αυτοκριτική διαδικασία ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προάγει την αυτοεκτίμησή τους και τους βοηθά να αισθάνονται ικανοί να αναμορφώνουν και να βελτιώνουν την πρακτική τους.

Ταυτόχρονα, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αναβαθμίζεται ο ρόλος των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές αισθάνονται για παράδειγμα μεγαλύτερη ετοιμότητα να συνάψουν συνεργατικές σχέσεις στην τάξη τους και να επιδιώξουν τη συνεργασία κι έξω από τα όρια της τάξης, στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του υπόλοιπου σχολείου.

Στο ΚΠΕ, γίνεται προσπάθεια η παιδαγωγική ομάδα, η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων Α/βαθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης, να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης που διενεργεί έρευνα δράσης. Συγκεκριμένα η διευκολύντρια με τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας συγκροτούν μια αυτοκριτική ομάδα ερευνητών. Πραγματοποιούνται τακτικές συναντήσεις μία ή δύο φορές την εβδομάδα, με σκοπό να αναλύονται ζητήματα που απασχολούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δράσεις του ΚΠΕ. Συγκεκριμένα, η ερευνητική ομάδα ακολουθώντας τρεις επάλληλους κύκλους έρευνας μελετά κατά τον πρώτο κύκλο τρία εκπαιδευτικά προγράμματα του ΚΠΕ, κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύκλου ασχολείται με τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης των σεμιναρίων, καθώς και με το ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτά και κατά τον τρίτο κύκλο διερευνά τη δυνατότητα ανοίγματος του ΚΠΕ στην τοπική κοινωνία. Ακολουθούνται οι φάσεις της έρευνας δράσης (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός) και οι εκπαιδευτικοί, με την ενίσχυση της διευκολύντριας, επεξεργάζονται τα ζητήματα που θεωρούν ότι απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Η ΕΔ στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρει το ΚΠΕ σε μαθητικές ομάδες, συνίσταται στην παρατήρηση τόσο της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, όσο και του περιεχομένου των προγραμμάτων που μελετήθηκαν. Κατά τον αναστοχαστικό διάλογο και τον επανασχεδιασμό διερευνούν τους τρόπους που θα βελτιωθεί η διδακτική πρακτική του κάθε μέλους χωριστά, αλλά και όλης της ομάδας, αναδεικνύοντας τη διεπιστημονικότητα της. Στον τομέα των

επιμορφωτικών σεμιναρίων που προσφέρει το ΚΠΕ σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας διερευνάται η δυνατότητα ανάληψης επιμορφωτικού έργου από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ, ενώ μελετώνται πιο συστηματικά οι δυνατότητες που υπάρχουν προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία. Μέσα από αυτή την επικοινωνιακή και συμμετοχική διαδικασία γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί κουλτούρα που θα χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμό μεταξύ των μελών και θα ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση και το διάλογο στο πλαίσιο της ανταλλαγής ιδεών.

Κατά την εξέλιξη της ΕΔ οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την πρακτική τους, οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία ή με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται και συνερευνούν τους παράγοντες που ευθύνονται για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Σταδιακά και βαθμιαία εμβαθύνουν όλο και περισσότερο στην πρακτική τους υιοθετώντας μια κυκλική και σπειροειδή διαδικασία προσέγγισης σε όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις του ΚΠΕ. Έτσι μέσα από μια τέτοια διαδικασία διερεύνησης και βελτίωσης της πρακτικής τους συνειδητοποιούν τις δυνατότητες που δίνει η συνεργασία και ο στοχαστικοκριτικός διάλογος. Η ΕΔ προσφέρει, λοιπόν, τα μεθοδολογικά εργαλεία που ενθαρρύνουν τη λειτουργία της παιδαγωγικής ομάδας ως μια κοινότητας μάθησης που ερευνά το έργο της και υιοθετεί πρακτικές προς την κατεύθυνση της αειφόρου ανάπτυξης, ενώ παράλληλα όλη η διαδικασία συνεισφέρει στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνολικά, μέσα από την ανοιχτή, ευέλικτη και αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας που προσφέρει η έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί τείνουν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα και δημιουργικά τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους στο παρόν. Έτσι, η επαγγελματική τους ανάπτυξη δε συνδέεται τόσο με την τεχνογνωσία ή την κατοχή ενός ρεπερτορίου διδακτικών τεχνικών, αλλά κυρίως με την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να είναι αυτόνομοι επαγγελματίες που κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν, αναμορφώνουν την διδακτική πρακτική τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001). «Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης», (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bezzina, C. & Testa, S. (2005). Establishing schools as professional learning communities: perspectives from Malta, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), σ. 141-150.

- Carr, W. & Kemmis S. (1997). «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης» (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.
- Day, C. (1984), Teachers' Thinking, Intentions and Practice, in Halkes, R. and Olson, J., (eds). *Teacher Thinking*, Lisse: Swets and Zeitlinger, pp 73-84
- Dufour, R.P. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Eaker, R., and DuFour, R. (2002). *Getting Started: Reculturing Schools to become Professional Learning Communities*. Indiana USA: National Education Service.
- Elliot, J. & Adelman, C. (1973), Peflecting Where the Action Is: The Design of the Ford Teaching Project, *Education for teaching*, 92, pp8=20,
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes -Extending the Horizons of Action Research, Norwich: Carn Publications, pp. 29-33.
- Elliot, J. (1995), What is a good action research? – some criteria, *Action Researcher*, 2, pp 10-11. (ΕΛΚ)
- Elliot, J. (1991). "Action Research for Educational Change", Milton Keynes - Extending the Horizons of Action Research, Norwich: Carn Publications, pp. 29-33.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform, *Educational Administration Quarterly*, 42, pp. 124-156.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994) Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction, in Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds) *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp. 5-9. (ΗΟΣ)
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.
- Hoyle, E. (1972). Creativity in the school, unpublished paper given at O.E.c.d. workshop on *Creativity of the School* (Estoril, Portugal)
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, St. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*, paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 6-9 November 1980.
- Kemmis, St. (1985), Action Reasearch, in Husen, t. and Postlethwaite, N. (eds) *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Oxford: Pegramon, pp.35-42
- Klette, K. (1997). *Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas*, *Teachers and Teaching*, 3(2), σ. 243-245.
- Kougioumtzis, K. & Patriksson, G. (2009). *School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools*, *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15(1), σ. 131-154.
- Lomax, P. (ed) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*, London and New York: The Falmer Press or Routledge, pp. 153-154
- Ovens, P. (1991). *Getting started on Action Research*, Philadelphia: Open University Press.

- Perez, A.I., Blanco, N., Ogalla, M. and Rossi, F. (1998) The Flexible Role of the Researcher within the Changing Context of Practice: forms of collaboration, *Educational Action Research*, 6, 2, pp. 249-252.
- Posch P. (2003). Action Research in Austria: a review, *Educational Action Research*, Vol. 11, No. 2, 2003, pp. 233-246.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985) Research as a basis for Teaching, London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: Heinemann.
- Thornton, H. (2006). Teachers talking: the role of collaboration in secondary schools in Bangladesh, *Compare*, 36(2), σ. 181-196.
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2005), « Το Σχολείο και ο Εκπαιδευτικός:Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Μεταίχμιο,Αθήνα,σ.348-354
- Φλογαίτη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.