

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).

## **«Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας»: Η έρευνα δράσης στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών**

**Κώστας Μάγος**

*Λέκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
ΣΕΠ Ε.Α.Π.*

**Γιώτα Παναγοπούλου**

*Φιλολόγος, Εκπαιδύτρια ενηλίκων*

### **Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται ευρύτερα γνωστή και στη χώρα μας, τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας όσο και σε εκείνο της επαγγελματικής ανάπτυξης η έννοια της έρευνας δράσης. Όπως προκύπτει και από τον ίδιο τον όρο, η έρευνα δράσης αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης δράσης, αποτελεί δηλαδή έναν απλό και συγχρόνως επιστημονικό τρόπο για έναν επαγγελματία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλους χώρους να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί. Σύμφωνα με Carr και Kemmis (1986) η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (π.χ. στο χώρο της εκπαίδευσης από εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους, συντονιστές, συμβούλους κλπ) σε εκπαιδευτικό ή γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο με σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών τους, αλλά και της βαθύτερης κατανόησης των πρακτικών αυτών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Η αξιοποίηση της υπάρχουσας επαγγελματικής εμπειρίας με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής αποτελεί το βασικό πυρήνα της έρευνας δράσης.

### **Σύντομη ιστορική επισκόπηση**

Πρώτος ο Dewey (1979) υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί οδηγό για την επαγγελματική τους εξέλιξη και προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους για την αξιοποίηση της επαγγελματικής εμπειρίας εισήγαγε τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης στον εκπαιδευτικό χώρο. Λίγο αργότερα ο κοινωνικός ψυχολόγος Kurt Lewin διεύρυνε την αξιοποίηση της στη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων και της κοινωνικής ψυχολογίας εστιάζοντας στο καθοριστικό ρόλο που μπορούν να έχουν οι καταστάσεις προσωπικής καθημερινής επικοινωνίας προκειμένου να κινητοποιήσουν τους ενδιαφερόμενους για περισσότερη έρευνα, άρα και πιθανή βελτίωση. Διασχίζοντας με πολύ γρήγορα βήματα την ιστορική διαδρομή της έρευνας δράσης θα πρέπει οπωσδήποτε να σταθούμε στη δουλειά του Lawrence Stenhouse, ο οποίος ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 εισήγαγε τον όρο του «εκπαιδευτικού – ερευνητή» (Stenhouse, 1996), μιλώντας για τον εκπαιδευτικό που αναζητά την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη μέσα από συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση του έργου του, πειραματική εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνικών, συνεργασία με συναδέλφους κ.ά. Η ομάδα των Stephen Kemmis, John Elliot και Dave Ebbut εστίασε την έρευνα δράσης στον

εκπαιδευτικό χώρο γι' αυτό και εισήγαγε τον όρο «εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (Elliot, 1991), ενώ συγχρόνως πρότειναν συγκεκριμένα στάδια για την υλοποίησή της. Ο Jack Whitehead και η Jean McNiff εστίασαν τη δική τους προσέγγιση της έρευνας δράσης στις λεγόμενες «ζωντανές εκπαιδευτικές θεωρίες» (McNiff, 1999). Με τον όρο αυτό εννοούν τους θεωρητικούς προβληματισμούς που δημιουργούν οι ίδιοι οι μάχιμοι εκπαιδευτές, οι άνθρωποι που δουλεύουν στο πεδίο και με τη βοήθεια της έρευνας δράσης επεξεργάζονται τις καθημερινές πρακτικές τους με σκοπό να τις βελτιώσουν.

### **Στάδια της έρευνας δράσης**

Η ανάπτυξη μιας έρευνας δράσης ξεκινά από την ανάγκη του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου ή κάποιου άλλου συμμετέχοντος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία να κάνει μια παρέμβαση, να δημιουργήσει μια αλλαγή που αποσκοπεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχει. Επομένως μια αρχικά προβληματική κατάσταση ή μια κατάσταση που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ή ακόμα και μια κατάσταση που μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει το σύνολο του δυναμικού τους αποτελεί το κίνητρο για την υλοποίηση του πρώτου βήματος, δηλαδή του σχεδιασμού μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης. Το στάδιο του σχεδιασμού ακολουθεί εκείνο της πραγματοποίησης της δράσης. Μετά έρχεται το στάδιο της παρατήρησης που αφορά την παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της, ενώ τελευταίο στάδιο είναι εκείνο του στοχασμού πάνω στη διαδικασία της πραγματοποίησης της δράσης και των αλλαγών που δημιούργησε. Με το στάδιο του στοχασμού ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, συνήθως όμως όχι η ίδια η έρευνα δράσης, αφού ακολουθεί ένας δεύτερος κύκλος με τα ίδια ακριβώς στάδια –σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός. Ο δεύτερος κύκλος αξιοποιεί τα αποτελέσματα του στοχασμού του πρώτου κύκλου και έτσι το στάδιο του σχεδιασμού του δεύτερου κύκλου έχει νέα και επιπλέον από τα προηγούμενα δεδομένα.

Με τον τρόπο αυτό η έρευνα δράσης εξελίσσεται σαν μια σειρά κύκλων, όπου το τέλος του πρώτου αποτελεί την αρχή του δεύτερου ή όπως την αναπαριστά η McNiff (1999) αναπαριστά τη διαδικασία ως μια διαρκώς εξελισσόμενη σπείρα, όπου κάθε κύκλος δίνει τη θέση του σε ένα ακόμη μεγαλύτερο. Βασικό χαρακτηριστικό όλης της διαδικασίας δεν είναι η μηχανική ανάπτυξη των κύκλων, αλλά μια ρέουσα, φυσική εξέλιξη με κεντρικά στοιχεία την ευελιξία και τις ανοιχτές εισόδους, αφού οποιαδήποτε στιγμή η ζωντανή διαδικασία και εξέλιξη της δράσης μπορεί να φέρει νέα στοιχεία, νέα κίνητρα, νέα ερωτήματα προς διερεύνηση. Το ζητούμενο κάθε φορά δεν είναι κατά πόσο οι συμμετέχοντες ερευνητές ακολούθησαν πιστά τα στάδια εφαρμογής της διαδικασίας, αλλά κατά πόσο είχαν μια βαθιά και αυθεντική αίσθηση κατανόησης, ανάπτυξης της πρακτικής τους, καθώς και των καταστάσεων μέσα στις οποίες η πρακτική αυτή εξελίσσεται.

### **Βασικές ιδιότητες της έρευνας δράσης**

Οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα δράσης τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνικό χώρο (Carr and Kemmis, 1993, McNiff, 1999, McNiff, Lomax and Whitehead, 2003, Kemmis and Wilkinson, 1998, Κατσαρού και Τσάφος, 2003, Μπαγάκης, 2003, Βεργίδης, 2003) συμφωνούν ότι ανάμεσα στα κεντρικά χαρακτηριστικά της συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω ιδιότητες:

Είναι **συμμετοχική**: ερευνητής και ερευνούμενος είναι το ίδιο πρόσωπο. Αντίθετα με ότι συμβαίνει στις περισσότερες έρευνες όπου το υποκείμενο της έρευνας είναι ένας ή

περισσότεροι «άλλοι», στην περίπτωση της έρευνας δράσης υποκείμενο της έρευνας είναι ο «εαυτός», ο ίδιος ο ερευνητής. Όπως υποστηρίζουν η McNiff, Lomax and Whitehead (2003) το «εγώ» αποτελεί κάθε φορά κεντρικό πυρήνα της έρευνας, ενώ τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα έχουν τη μορφή: «Πώς μπορώ να κατανοήσω καλύτερα την πρακτική μου;», «Πώς μπορώ να έχω καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε ένα συγκεκριμένο πεδίο;» κλπ. Η συμμετοχική διάσταση της έρευνας δράσης αναδεικνύει την καταλληλότητά της για την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπου η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευομένου αποτελεί βασική προϋπόθεση αποτελεσματικής μάθησης.

Είναι **συνεργατική**: ο ερευνητής συνήθως συνεργάζεται με άλλους στην πραγματοποίηση της έρευνας δράσης. Οι άλλοι μπορεί να είναι συνάδελφοι (εκπαιδευτές ή εκπαιδευόμενοι), διευκολυντές, κριτικοί φίλοι κλπ. Η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση δημιουργούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός ανοιχτού προβληματισμού, ο οποίος πολλαπλασιάζει και διευρύνει το στοχασμό και τη συνέχεια της όλης ερευνητικής διαδικασίας.

Είναι **μια κοινωνική διαδικασία**: η συμμετοχική και η συνεργατική διάσταση της έρευνας δράσης αναδεικνύουν και τη δυναμική της ως μια κοινωνική διαδικασία. Μέσα από την έρευνα δράσης ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρέασαν τους τρόπους που σκέφτεται και πράττει μέχρι τη στιγμή αυτή, τόσο αναφορικά με το επαγγελματικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πεδίο.

Είναι **δημοκρατική**: μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικού στάτους, επαγγέλματος κλπ. Όχι μόνο δεν είναι αναγκαίο ο ερευνητής να ανήκει ή να υποστηρίζεται από μια πανεπιστημιακή ερευνητική ομάδα για να πραγματοποιήσει έρευνα δράσης, αλλά αντίθετα η έρευνα δράσης είναι διαδικασία προσβάσιμη στον κάθε ενδιαφερόμενο, αρκεί να έχει το κίνητρο και την επιθυμία για διερεύνηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθεί.

Είναι **μαθησιακή**: εστιάζει στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση προηγούμενων. Μέσα από την έρευνα δράσης ο ερευνητής μπορεί όχι μόνο να διευρύνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αλλά και να διερευνήσει τους τρόπους που προσεγγίζει τη γνώση, τους τρόπους που προτιμά να μαθαίνει και να τους συγκρίνει με τρόπους που χρησιμοποιούν άλλοι συνεκπαιδευόμενοι και συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία.

Είναι συγχρόνως **θεωρητική και πρακτική**: η έρευνα δράσης είναι προσανατολισμένη στη δράση, στην πρακτική εφαρμογή, αλλά συγχρόνως συνδέεται άμεσα με τη θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη συγκεκριμένη δράση. Ο ερευνητής επαναπροσδιορίζει τη δράση κάτω από το πρίσμα των σχετικών θεωριών και μέσα από τις αλλαγές που προτείνει, την παρατήρηση και το στοχασμό, δεν βελτιώνει απλώς τη δράση του, αλλά συμβάλλει στην κριτική των παραπάνω θεωριών. Όπως υποστηρίζει και ο Whitehead (1989) ο ερευνητής εντέλει δημιουργεί τη δική του «ζωντανή θεωρία», η οποία αξιολογείται καθημερινά μέσα από την πρακτική του. Έτσι, ο κύκλος από τη θεωρία στην πράξη που παράγει θεωρία και

δοκιμάζεται με νέα πράξη αποτελεί κεντρικό επιστημολογικό άξονα της έρευνας δράσης.

**Είναι στοχαστική:** ο στοχασμός αποτελεί κομβικό σημείο της έρευνας δράσης αφού καθορίζει την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητά της. Ο στοχασμός αυτός μπορεί να είναι τόσο κατά τη διάρκεια της δράσης και να συνδυαστεί με το στάδιο της παρατήρησης, αλλά μπορεί να συμβεί και μετά την ολοκλήρωση της δράσης, αφού ο ερευνητής πάρει την απαιτούμενη απόσταση από αυτήν. Ο στοχασμός μπορεί να είναι είτε ρητός είτε άρητος, είτε προφορικός είτε γραπτός, είτε ατομικός είτε συλλογικός, αρκεί να αξιοποιεί τα δεδομένα που συγκέντρωσε κατά την πραγματοποίηση της δράσης και της παρατήρησης ο ερευνητής και να κινητοποιεί για τη συνέχεια της διαδικασίας.

**Είναι κριτική και χειραφετική:** η έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν θέλει να κάνει τον ερευνητή ένα καλύτερο τεχνικό ούτε ένα καλύτερο εφαρμοστή νέων πρακτικών, αλλά να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με τον ευρύτερο επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης οδηγεί με τη σειρά της στην κριτική ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που σχετίζονται με όσα συμβαίνουν στο χώρο που εργάζεται και ζει. Αυτό σταδιακά συντελεί στην συνειδητοποίηση του συμμετέχοντος και εντέλει στη χειραφέτησή του από δομές, συνθήκες και καταστάσεις που τον κρατούσαν υποχείριο (Freire, 1977).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης αναδεικνύουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία που **προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση**, δηλαδή τη μάθηση που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, αξίες και συναισθήματα και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα. Η έρευνα δράσης έχει τα χαρακτηριστικά εκείνης της μαθησιακής διεργασίας που μπορεί να νοηματοδοτήσει σύμφωνα με το Mezirow (2007) την εκπαίδευση ενηλίκων αφού αποσκοπεί στη βελτίωση και την ευρύτερη κατανόηση των πράξεών μας. Κομβικό σημείο τόσο της μετασχηματίζουσας μάθησης όσο και της έρευνας δράσης είναι η λειτουργία του κριτικού στοχασμού η οποία καθορίζει τις αλλαγές τόσο στη δράση και στην πρακτική όσο και στις γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις του ερευνητή.

### **Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης**

Η έρευνα δράσης είναι μια ανοικτή, εύελικτη και δημοκρατική διαδικασία, που μπορεί εύκολα, ανέξοδα και αποτελεσματικά να πραγματοποιηθεί από τον κάθε εκπαιδευτή που επιθυμεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του. Συγχρόνως αποτελεί μια επιστημονική διαδικασία, μια ερευνητική μεθοδολογία ισάξια με τις υπόλοιπες. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιεί τις γνωστές ποιοτικές ή/και ποσοτικές τεχνικές: ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, πίνακες παρατήρησης. Η φιλοσοφία της έχει πολλά κοινά σημεία με εκείνη της εθνογραφίας, όπου ο ερευνητής γίνεται συμμετοχικός παρατηρητής της κατάστασης που διερευνά. Η διαφορά έγκειται ότι στην περίπτωση της έρευνας δράσης υποκείμενο της έρευνας είναι ο ίδιος ο ερευνητής. Όπως και στην περίπτωση της εθνογραφίας έτσι και σε εκείνη της έρευνας δράσης βασικό ερευνητικό εργαλείο είναι το ερευνητικό ημερολόγιο, όπου με την κατάλληλη τεχνική, ο ερευνητής καταγραφεί τις δράσεις που πραγματοποιεί, τις παρατηρήσεις που κάνει σχετικά με τις δράσεις αυτές, καθώς

και το στοχασμό που αναπτύσσει. Το ερευνητικό ημερολόγιο ακολουθεί τη χρονική εξέλιξη των κύκλων της έρευνας δράσης και, έτσι, επιτυγχάνει αναλυτική περιγραφή της όλης σπειροειδούς διαδικασίας.

### **Αξιολόγηση της έρευνας δράσης**

Ένα άλλο στοιχείο που αναδεικνύει την επιστημονική διάσταση της έρευνας δράσης είναι η διαδικασία αξιολόγησής της. Η αξιολόγηση μιας έρευνας δράσης συνήθως εμπλέκει τρεις αξιολογητές: πρώτος είναι ο ίδιος ο ερευνητής, ο οποίος αυτοαξιολογεί την όλη διαδικασία. Δεδομένου ότι σκοπός της έρευνας δράσης είναι η βελτίωση της πρακτικής του, ο ίδιος ο ερευνητής μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο τελικά η όλη διαδικασία τον βοήθησε να κατανοήσει καλύτερα τις πρακτικές που ακολουθεί καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές συμβαίνουν, να διερευνήσει και να βελτιώσει το ρόλο του και να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Πέραν της αυτοαξιολόγησης η έρευνα δράσης μπορεί να αξιολογηθεί από κάποιον άλλο συνεργάτη, ο οποίος γνωρίζει το πλαίσιο και το περιεχόμενό της και έχει παρακολουθήσει την εξέλιξη της διαδικασίας. Τέλος, η έρευνα δράσης μπορεί να αξιολογηθεί και από κάποιο τρίτο άτομο που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνδέεται με το ευρύτερο πεδίο υλοποίησης της έρευνας και το οποίο ενδιαφέρεται να διαπιστώσει τις αλλαγές στις απόψεις και πρακτικές του ερευνητή, όπως έχουν προκύψει μέσα από την έρευνα δράση. Βασική τεχνική που χρησιμοποιείται κατά την αξιολόγηση της έρευνας δράσης είναι η παρατήρηση, η οποία ανάλογα με το ποιος είναι ο παρατηρητής μπορεί να έχει τη μορφή αυτοπαρατήρησης, ετεροπαρατήρησης ή παρατήρησης από κάποιον εξωτερικό παρατηρητή. Εκτός της παρατήρησης μπορεί συνδυαστικά να χρησιμοποιηθεί και άλλες τεχνικές όπως ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη. Ανεξαρτήτως των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν είναι φανερό ότι η αξιολόγηση στην έρευνα δράσης σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί αξιολόγηση του ερευνητή. Αποτελεί ένα οργανικό στοιχείο της ίδιας της διαδικασίας της έρευνας δράσης που βοηθά στην εξέλιξη των πιθανών επόμενων κύκλων της και αποσκοπεί στο να διαπιστώσει κατά πόσο οι πιθανές ερευνητικές υποθέσεις του ερευνητή επιβεβαιώθηκαν ή όχι και ποιες είναι οι πιθανότερες παράμετροι που επηρέασαν το συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

### **Ο διευκολυντής στην έρευνα δράσης**

Πέραν του ίδιου του ερευνητή, καθώς και των συναδέλφων του - συνεργυνητών που πιθανόν από κοινού απαρτίζουν την ερευνητική ομάδα της έρευνας δράσης ένας άλλος ρόλος-κλειδί στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης είναι ο ρόλος του διευκολυντή. Διευκολυντής μπορεί να είναι κάποιος συνάδελφος του ερευνητή, κάποιο μέλος της ίδιας ερευνητικής ομάδας ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, ο οποίος αφενός γνωρίζει το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης, ενώ συγχρόνως έχει σημαντική εμπειρία στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Ο διευκολυντής υποστηρίζει την εξέλιξη της έρευνας δράσης, βοηθά τους ερευνητές να επιλέξουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, παρέχει την απαραίτητη ενθάρρυνση και επανατροφοδότηση. Ο ρόλος του διευκολυντή της έρευνας δράσης είναι αντίστοιχος με εκείνον του εκπαιδευτή στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2006), δηλαδή ρόλος καταρχήν συνεργάτη και συμβούλου. Ανάμεσα στο διευκολυντή και τον ερευνητή επικρατεί κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, κοινών επαγγελματικών και ερευνητικών ενδιαφερόντων, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας.

Στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης κοινή είναι και η έννοια του κριτικού φίλου (McNiff, Lorpax and Whitehead, 2003), δηλαδή ενός προσώπου που παρακολουθεί από κοντά την εξέλιξη της έρευνας δράσης και προσφέρει τις κατάλληλες γόνιμες παρατηρήσεις με σκοπό την ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή της. Χωρίς να είναι απαραίτητο, ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι το ίδιο πρόσωπο με το διευκολυντή. Κοινό στοιχείο και των δύο ρόλων είναι η ενδυνάμωση του ερευνητή και η υποστήριξή του, όπου αυτή χρειάζεται, ώστε η έρευνα δράσης να αποτελέσει εντέλει ουσιαστικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο ρόλος του διευκολυντή ή/και κριτικού φίλου είναι πολύ σημαντικός στην συζήτηση του στοχασμού του ερευνητή, ώστε αυτός να αποφασίσει αν, γιατί και με ποιους νέους στόχους χρειάζεται να περάσει στο στάδιο του επανασχεδιασμού και στην έναρξη ενός νέου κύκλου έρευνας δράσης.

### ***Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων***

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική μεθοδολογία που μπορεί να βρει εφαρμογή σε πολλούς επαγγελματικούς χώρους, ιδιαίτερα όμως στην εκπαίδευση, όπου υπάρχει και μια πλούσια εμπειρία από την εφαρμογή της. Ακριβώς επειδή η έρευνα δράσης συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική εμπειρία και αφορά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μιας παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής πρακτικής, η έρευνα δράσης αφορά άμεσα το χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Εξάλλου ο κύκλος μάθησης για τους ενήλικες, όπως τον περιγράφει ο Kolb (1984), το μοντέλο μάθησης «όλο – μέρος – όλο» που εισήγαγε ο Knowles (Knowles, Holton and Swanson, 1998), οι απόψεις του Freire (1977) για την κριτική συνειδητοποίηση, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow (Mezirow και συνεργάτες, 2007), διασταυρώνονται πολλαπλώς με τη φιλοσοφία και την πρακτική της έρευνας δράσης. Η γνωριμία των ενηλίκων εκπαιδευομένων με την έρευνα δράσης ως μια μεθοδολογία επαγγελματικής ενδυνάμωσης μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτών η έρευνα δράσης μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό οδηγό που βοηθά τον εκπαιδευτή όχι μόνο στη βελτίωση της δουλειάς του, αλλά και στη ανάπτυξη ενός ευρύτερου δημιουργικού προβληματισμού σχετικά με τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο.

### ***Ένα παράδειγμα έρευνας δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων***

Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης έρευνας δράσης ξεκίνησε από την ανάγκη της εκπαιδευτριάς, η οποία ασχολείται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενηλίκους μετανάστες, να πειραματισθεί με μια καινοτόμο διδακτική παρέμβαση στηριζόμενη στην αφήγηση ενός παραμυθιού. Στόχος της παρέμβασης ήταν αφενός να ασκήσει τους εκπαιδευόμενους στην πρόσληψη του προφορικού λόγου, μέσα από ένα απλό στη γλώσσα και ευχάριστο αφήγημα, και αφετέρου να αξιοποιήσει την εμπειρία των εκπαιδευομένων, ωθώντας τους στην παραγωγή προφορικού λόγου και στην έκφραση των απόψεων τους στα ελληνικά. Η παρέμβαση αποσκοπούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο ως προς το γνωστικό της μέρος με μια διαφοροποιημένη αντίληψη για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης, αλλά και ως προς το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και στάσεων τόσο των εκπαιδευομένων όσο και της εκπαιδευτριάς.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε ενηλίκους μετανάστες είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία. Ο εκπαιδευτής πρέπει να λάβει υπόψη του πλήθος στοιχείων, όπως είναι τα χαρακτηριστικά της ενηλικότητας, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου. Ιδιαίτερα για εκπαιδευόμενους που

προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς τίθεται άμεσα και πιεστικά, εκτός των άλλων, το ζήτημα της επιτυχούς επικοινωνίας, για την οποία ο εκπαιδευτής πρέπει να διαθέτει αυξημένες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθεί. Η προσαρμογή του εκπαιδευτή σε αυτή τη σύνθετη πραγματικότητα αναδεικνύεται από το υλικό που επιλέγει για τη διδασκαλία, αλλά και από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Παράλληλα είναι αναγκαίο να υποβάλλεται σε διαρκή αυτοέλεγχο ώστε να αξιολογεί εγκαίρως τις παρεμβάσεις του. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής χρειάζεται να βρίσκεται σε ετοιμότητα και να αυτοαξιολογεί διαρκώς την εργασία του. Ένας ευέλικτος και αποτελεσματικός τρόπος για να έχει ο εκπαιδευτής επίγνωση και να αναδιαμορφώνει, όπου αυτό απαιτείται, την παρέμβαση του είναι η έρευνα δράσης.

#### *Σκοπός της έρευνας δράσης*

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας δράσης ήταν να αξιολογήσει το παραμύθι, που αποτελεί μια μορφή αφήγησης, ως εναλλακτική παρέμβαση, ενεργητικού χαρακτήρα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε ομάδες ενηλίκων μεταναστών. Εστιάζοντας σε αυτό το σκοπό, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

- Κατά πόσο το παραμύθι ως αφηγηματικό είδος είναι κατάλληλο στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών, κατά πόσο δηλαδή αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Κατά πόσο το παραμύθι ως αφηγηματικό είδος κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους ωθώντας τους στην ενεργό συμμετοχή, προφορική ή γραπτή.
- Κατά πόσο το παραμύθι ως αφηγηματικό είδος είναι αποτελεσματικό στη γλωσσική εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών. Διερευνάται δηλαδή πόσο συμβάλλει στη διεύρυνση των προσληπτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων κατανόησης καθώς και στην κατάκτηση μορφοσυντακτικών φαινομένων από τους εκπαιδευόμενους.

#### *Συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης*

Ο πληθυσμός-στόχος της συγκεκριμένης έρευνας εντάσσεται στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο πρόγραμμα «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας σε Εργαζόμενους Μετανάστες II» που έχει σχεδιαστεί και εποπτεύεται από τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, υλοποιείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και συγχρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας και το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Το πρόγραμμα προβλέπει τη λειτουργία τεσσάρων επιπέδων μάθησης, διάρκειας 100 ωρών το καθένα και στα επίπεδα αυτά εντάσσονται αντίστοιχα αρχάριοι, ψευδοαρχάριοι, μέσοι και προχωρημένοι χρήστες της γλώσσας. Τα επίπεδα αυτά περιγράφουν την αντίστοιχη ικανότητα στη χρήση της γλώσσας, από τη στοιχειώδη χρήση της ως την ευχερή της χρήση με στόχο την προοδευτική κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας. Στην έρευνα μετείχαν δύο τμήματα ψευδοαρχαρίων και μέσων αντίστοιχα. Στο τμήμα Α (πειραματική ομάδα) εκτέθηκαν στις διδασκαλίες συνολικά 20 εκπαιδευόμενοι, ψευδοαρχάριοι χρήστες της γλώσσας, μόνο 14 όμως ήταν οι τελικοί συμμετέχοντες στην έρευνα από τους οποίους ελήφθησαν και οι συνεντεύξεις. Τα κριτήρια επιλογής τους αφορούσαν στη συνεπή παρακολούθηση των μαθημάτων, αλλά και στην ικανότητα τους να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ευχερώς κατά τις συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες ήταν ενήλικοι άντρες που στην πλειοψηφία τους κατάγονταν από το Πακιστάν (12 άτομα) και 2 από την Ινδία. Η ηλικιακή κλίμακα κυμαινόταν από τα 18 έως τα 52, ενώ όλοι είναι οικονομικοί μετανάστες που

διαμένουν στην Ελλάδα από 2 (κατώτερο) έως 16 χρόνια. Οι εκπαιδευόμενοι προσήλθαν στο πρόγραμμα με σκοπό να μάθουν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να καταστούν επαρκείς χρήστες της αλλά και για να εξασφαλίζουν την άδεια του μακρά διαμένοντος. Η ομάδα ελέγχου, τμήμα Β, μέσω των όσων αφορά το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αποτελείτο από 12 άτομα, 7 γυναίκες και 5 άντρες, πολυπολιτισμικής προέλευσης. Η ηλικιακή κλίμακα κυμαινόταν από τα 18 έως τα 57 έτη, ενώ πέρα από την ευχερή χρήση της ελληνικής γλώσσας που ήταν κοινό τους στόχος, αρκετοί ήθελαν την γλωσσική επάρκεια προκειμένου να σπουδάσουν και δύο για να διασφαλίσουν την άδεια του μακρά διαμένοντος.

#### *Μεθοδολογία της έρευνας δράσης*

Η πολυμεθοδική προσέγγιση είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας και να τα ελέγξει, αποφεύγοντας την ύπαρξη ορισμένων φαινομένων και επιβεβαιώνοντας την αλήθεια των αναφορών των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων από έναν αριθμό ερωτώμενων και πηγών, και στη συνέχεια με τη σύγκριση και την αντιπαραβολή των δεδομένων με σκοπό να διεξαχθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη και ισορροπημένη έρευνα (Bell, 2001, σ. 106)

Για το σκοπό που προαναφέρθηκε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε ένα πλήθος μεθοδολογικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, εφόσον η έρευνα δράση είναι μια κατεξοχήν αναστοχαστική σπειροειδής διαδικασία αναγκαίο εργαλείο είναι το ερευνητικό ημερολόγιο. Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης με την έννοια ότι τηρείται από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή και είναι η από μνήμης καταγραφή όσων παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, άλλες φορές μετά τη λήξη τους ή και σε κάποιες περιπτώσεις και εντός της τάξης ενώ οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με ομαδικές εργασίες. Είναι δυνατόν επίσης να συλλεχθούν πληροφορίες και από την ηχογράφηση ή και μαγνητοσκόπηση του μαθήματος.

Ως συμπληρωματικό εργαλείο της έρευνας, για την διερεύνηση τόσο της διάθεσης για συμμετοχή και την ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων στην αφηγηματική δράση, όσο και την συνολική καταγραφή της δράσης σε ό,τι αφορά τους μετέχοντες, εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτριά, εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης στα τμήματα μάθησης. Η έρευνας δράσης εξάλλου είναι μια ανοιχτή, συνεργατική διαδικασία στην οποία προσιδιάζει η παρατήρηση από κάποιον κριτικό φίλο, που διαδραματίζει έναν σημαντικό στην εξέλιξη και διαμόρφωση της δράσης ρόλο. Για τη συγκεκριμένη ομάδα στόχο επιλέχθηκε η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης με περιορισμένο βαθμό συμμετοχής των παρατηρητών. Υπήρχε, συστηματικός παρατηρητής ο οποίος γνώριζε το θεωρητικό μέρος και «μετείχε» σε κομβικά σημεία της έρευνας. Από τη σχέση του με την ερευνήτρια και τη συμβολή του μπορεί να θεωρηθεί ο ρόλος του διευκολυντικός και χωρίς αμφιβολία εξέλαβε τη θέση του «κριτικού φίλου». Στην έρευνα αυτή όμως μετείχαν και μη συστηματικοί παρατηρητές που οι παρατηρήσεις τους θεωρήθηκαν πολύτιμες και για το λόγο αυτό συμπεριελήφθησαν στα δεδομένα της έρευνας που συλλέχθηκαν.

Εκτός των προαναφερομένων μεθοδολογικών εργαλείων, χρησιμοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα και η μέθοδος των ομαδικών συνεντεύξεων. Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πλέον ενδεικτικές μεθόδους άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, Carty, 1999) και ειδικότερα στην έρευνα – δράση (Kemmis όπ. αναφέρεται στο Κατσαρού, Τσαφός, 2003), εφόσον αποτελεί εργαλείο απόσπασης πληροφοριών για ποικίλες συμπεριφορές. Όσον αφορά, στο εργαλείο των ομαδικών συνεντεύξεων, επιλέχθηκε ο τύπος των ημιδομημένων



συνεντεύξεων που δόθηκαν από το τμήμα αρχαρίων Α και ελήφθησαν από την ερευνήτρια.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία και συνδυαστικά ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της δράσης και της παρέμβασης της εκπαιδύτριας. Συγκεκριμένα, κάθε κλειστού τύπου ερώτηση συνοδευόταν και από ερώτηση ανοικτού τύπου για την αιτιολόγηση της δεδομένης επιλογής των εκπαιδευομένων. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από την ομάδα ελέγχου. Η δόμηση των ερωτημάτων στηρίχθηκε στους άξονες βάσει των οποίων έγιναν και οι συνεντεύξεις.

#### *Τα στάδια της έρευνας δράσης*

Πριν την έναρξη της έρευνας επιχειρήσαμε την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την αφήγηση, ενθαρρύνοντας τους να παράγουν είτε κείμενα αυτοβιογραφικού χαρακτήρα είτε παραμύθια από τον τόπο τους. Παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς των εκπαιδευομένων οι οποίοι ήταν αρχάριοι χρήστες της γλώσσας και εξαιτίας της «αδιαφορίας» της εκπαιδύτριας για τα λάθη, οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να γράφουν. Τα κείμενα τους εφόσον συμπληρώνονταν από την εκπαιδύτρια με τη συνεργασία του «συγγραφέα» τους παρουσιάζονταν στην τάξη με τη μορφή αφήγησης, ακολουθούσε η από κοινού διόρθωση λαθών με τον εκπαιδευόμενο που παρήγαγε το κείμενο να έχει έναν κεντρικό ρόλο. Κατόπιν ακολουθούσε συζήτηση που καθοριζόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Αξιοσημείωτο στάδιο αποτέλεσε η εργασία εκπαιδευόμενου που στην ουσία επρόκειτο για ένα παραμύθι από τον τόπο του που θύμιζε έντονα Αίσωπο και που ήταν γνωστό σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Το παραμύθι είχε τον τίτλο «Η μαϊμού και οι γάτες» και πραγματευόταν την διχόνοια ανάμεσα στις γάτες και την εκμετάλλευση της από την «πονηρή» μαϊμού. Το παραμύθι έδωσε την ευκαιρία να κατακτηθούν νέες και δύσκολες λέξεις, όπως «ομόνοια» σε αντιπαραβολή με τη «διχόνοια» που θα ήταν δύσκολο να κατακτηθούν χωρίς την ένταξη τους στην ιστορία. Επίσης, κινητοποίησε την ομάδα σε μια συζήτηση ενηλίκων για τον ρόλο που διαδραματίζουν τα ισχυρά κράτη κατά την ανάμειξη τους στην εσωτερική πολιτική των αναπτυσσομένων χωρών. Το περιστατικό αυτό έδωσε την πληροφορία ότι ήταν η κατάλληλη στιγμή για την έναρξη της παρέμβασης μας, στοιχείο που γίνεται εμφανές και από τις σημειώσεις της εκπαιδύτριας στο ερευνητικό ημερολόγιο:

*«Η διαδικασία μου φάνηκε επιτυχής καθώς ήταν ιδιαίτερα υψηλή η συμμετοχή, υπήρχε διάθεση συμμετοχής και το κυριότερο οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν «φωνή». (...)»  
(Ημερολόγιο έρευνας, μάθημα 8<sup>ο</sup>)*

Επιλέχθηκε το παραμύθι του Σελ Σιλβερστάιν «Το Δέντρο Που Έδινε». Το παραμύθι αυτό αποδίδει συμβολικά τα στάδια ενηλικίωσης του ανθρώπου –αγόρι και τις προοδευτικές μεταβολές στις προτεραιότητες του όπως διαγράφονται μέσα από τη σχέση του με ένα δέντρο –μηλιά. Η μηλιά παραμένοντας σταθερή «αγαπά» και «δίνει» στο αγόρι, όσα κάθε φορά χρειάζεται χωρίς να «περιμένει» ανταλλάγματα. Τα κριτήρια επιλογής του αφορούσαν πρώτα την γλωσσική του απλότητα και την επανάληψη γλωσσικών δομών, στοιχείο που θα επέτρεπε την εσωτερική ενός γλωσσικού προτύπου. Ακόλουθα, κριτήριο αποτέλεσε και η μικρή του έκταση για λόγους οικονομίας χρόνου καθώς και η λιτή και καλόγουστη εικονογράφιση του ως επιβοηθητικού στοιχείου για την κατανόηση του περιεχομένου. Τέλος, καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή του αποτέλεσε η δύναμη των συμβολισμών του εφόσον

κατά τον αποσυμβολισμό μπορεί να δοθούν ποικίλες ερμηνείες για το θέμα που διαπραγματεύεται. Ενδεικτικά, ορισμένες ερμηνείες που έχουν δοθεί σε διεθνές επιστημονικό συμπόσιο που πραγματοποιήθηκε για το συγκεκριμένο αφήγημα είναι πως μπορεί να συμβολίζει την ηθική της αγάπης ή το μέτρο του «δοσίματος» σε μια σχέση, τη σχέση ανθρώπου φύσης ή και τη σχέση μητέρας-παιδιού. Εκτός αυτών, πρόκειται για ένα παραμύθι που δε δεσμεύεται σε συγκεκριμένη πολιτισμική παράδοση αλλά διαπραγματεύεται ένα οικουμενικό θέμα αποδεικνύοντας έμπρακτα πως οι άνθρωποι ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση μπορούν να έχουν κοινές ιδέες και πεποιθήσεις, στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως μια γέφυρα απέναντι στον άλλο, τον «ανοίκειο».

Αρχικά, το αφήγημα χωρίστηκε σε πέντε ενότητες που η διδασκαλία τους αντιστοιχούσε σε πέντε αντίστοιχες διδακτικές ώρες. Η εκπαιδύτρια πρώτα διάβαζε με εκφραστικό τρόπο το απόσπασμα ενώ είχαν αναρτηθεί επιβοηθητικά καρτέλες με σκίτσα από την εικονογράφηση του βιβλίου, με εστίαση στους πρωταγωνιστές και στο κεντρικό θέμα της ενότητας. Ακολουθούσε η γλωσσική εξομάλυνση, με τη διατύπωση ερωτήσεων κατανόησης του αφηγήματος. Από την πρώτη αφήγηση επιχειρήθηκε η πρώτη απόπειρα διαλόγου μέσω της ανάκλησης εμπειριών- τα παιδικά παιχνίδια των εκπαιδευόμενων, που διαμορφώθηκε σε συζήτηση για την παιδική ηλικία. Κατόπιν διανεμόταν το κείμενο. Ακολουθούσε η συμπλήρωση ασκήσεων από τους εκπαιδευόμενους ώστε να γίνει αξιολόγηση της διαδικασίας από άποψη γλωσσικής πρόσληψης. Με αυτόν τον τρόπο έγινε η πρώτη αφηγηματική δράση.

Οι επόμενες αφηγηματικές δράσεις, με εξαίρεση την καταληκτική που ελαφρά παραλλάχθηκε, πραγματώνονταν με αφετηρία την ανάκληση των προηγούμενων μέσα από ερωτήσεις που η εκπαιδύτρια υπέβαλε στους εκπαιδευόμενους, ακολουθώντας συγκεκριμένες γλωσσικές σημάνσεις. Ακολουθούσε η αφήγηση της νέας ενότητας, η γλωσσική εξομάλυνση και η συζήτηση.

Στην πέμπτη και καταληκτική αφήγηση έγινε συνδιδασκαλία με τμήμα μάθησης επιπέδου Β, ψευδοαρχαίων. Οι αρχαίοι εκπαιδευόμενοι που είχαν εκτεθεί σε τέσσερις αφηγηματικές δράσεις ανέλαβαν να παρουσιάσουν την ιστορία στη φιλοξενούμενη ομάδα Β που την αγνοούσε. Η ανάκληση των προηγούμενων υποβοηθήκε από την ερευνήτρια που ήταν και η εκπαιδύτρια του τμήματος Α μέσα από ερωτήσεις που υπέβαλε ενώ είχαν αναρτηθεί και οι καρτέλες που αισθητοποιούσαν τις τέσσερις ενότητες του παραμυθιού. Κατόπιν έγινε η διανομή του κειμένου και η ανάγνωση του από εκπαιδευόμενο του τμήματος Β. Στη συνέχεια η εκπαιδύτρια αφηγήθηκε τη νέα ενότητα που αποτελούσε το τέλος του παραμυθιού και το τέλος της παρέμβασης. Το τμήμα αυτό το αγνοούσαν και οι δύο ομάδες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η έως τότε εφαρμοζόμενη. Προηγήθηκε η γλωσσική εξομάλυνση, επιχειρήθηκε ο έλεγχος της κατανόησης του περιεχόμενου της ενότητας με την ανατροφοδότηση μέσα από ερωτήσεις που η εκπαιδύτρια απεύθυνε και στις δύο ομάδες και ακολούθησε με αφορμή την ερμηνεία των συμβολισμών του παραμυθιού συζήτηση από τους εκπαιδευόμενους και των δύο τμημάτων την οποία η εκπαιδύτρια συντόνιζε. Τέλος, συμπληρώθηκαν έντυπα και από τις δύο ομάδες με ασκήσεις κατανόησης του κειμένου και γραμματικές ασκήσεις.

#### *Ο αναστοχασμός της έρευνας δράσης*

Σε όλη τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο αναστοχασμός επί της δράσης, ο οποίος διατρέχει όλη την παρέμβαση και καθόρισε τα στάδια και την τελική διαμόρφωσή τους. Ο αναστοχασμός ήταν παράγωγο των προσωπικών εκτιμήσεων της εκπαιδύτριας μέσα από τη δράση αλλά και της συζήτησης με τον «κριτικό φίλο»

που παρακολουθούσε σε τακτά διαστήματα τη δράση. Το ερευνητικό ημερολόγιο και οι παρατηρήσεις έγιναν ένα πολύτιμο εργαλείο για το μετασχηματισμό πρωταρχικά των αντιλήψεων της εκπαιδευτριας ειδικά των δυσλειτουργικών στοιχείων που εμπόδιζαν την εξέλιξη και την αλλαγή. Ενδεικτικά, και καθώς δεν είναι δυνατή η πλήρης παράθεση αποσπασμάτων για να φανεί συνολικά η σπειροειδής διαδικασία της έρευνας μέσα από τους διαδοχικούς της κύκλους καταγράφονται στη συνέχεια ορισμένα αποσπάσματα από το ερευνητικό ημερολόγιο καθώς και από την παρατήρηση που δείχνουν την επίδραση του αναστοχασμού στην πορεία και τελική διαμόρφωση της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο ημερολόγιο της πιλοτικής έρευνας η ερευνήτρια σημειώνει:

*«Η αλήθεια είναι πως θεωρούσα, (...) ότι συντελέστηκαν πολύ λίγα πράγματα σε σχέση με αυτά που μάλλον φανταζόμουν χωρίς επακριβώς να γνωρίζω τι. Η καταγραφή συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσω ότι η δράση σε πειραματική μορφή έστω και χωρίς να είναι καλά σχεδιασμένη λειτούργησε θετικά. Πρέπει να μάθω: να σχεδιάζω πιο σταθμισμένα τις δράσεις μου, να μην περιμένω συγκλονιστικές αλλαγές, να μη θεωρώ το άγχος μου να αποδείξω καλή τη μέθοδο μου ως ασφαλές κριτήριο για την επιτυχία ή όχι της παρέμβασης. (Ημερολόγιο Πιλοτικής έρευνας, μάθημα 6<sup>ο</sup>)*

Στην αρχή και ενώ η εκπαιδευτρια καταγράφει τις πρώτες της εντυπώσεις στην ομάδα που τελικά έγινε η παρέμβαση παρατηρεί:

*«Η συμμετοχή υπάρχει μόνο όταν ζητούν διευκρινίσεις και όταν ορίζω εγώ ποιός θα πει τι. Υπάρχει και κάτι στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων... στάση ανηλίκου (...). Λειτουργούν σε ομάδες ή μάλλον σε υποομάδες. Δεν παρεμβαίνω σε αυτή τη διαδικασία αλλά θα ήθελα να λειτουργούν αυτόβουλα» (Ημερολόγιο έρευνας, Μάθημα 6<sup>ο</sup>)*

Κατόπιν και ενώ η εκπαιδευτρια εξοικειώνει τους εκπαιδευόμενους με την αυτοβιογραφική γραφή, παρατηρεί στο ερευνητικό ημερολόγιο για το μάθημα με το παραμύθι του εκπαιδευόμενου πριν την έναρξη της δράσης :

*«Η διαδικασία μου φάνηκε επιτυχής καθώς ήταν ιδιαίτερα υψηλή η συμμετοχή, υπήρχε διάθεση συμμετοχής και το κυριότερο οι εκπαιδευόμενοι απέκτησαν «φωνή». (Ημερολόγιο της έρευνας, 14<sup>ο</sup> μάθημα)*

Προοδευτικά καταγράφονται οι αλλαγές που συμβαίνουν κατόπιν της έναρξης της παρέμβασης και στο ερευνητικό ημερολόγιο και στην παρατήρηση:

*«Οι εκπαιδευόμενοι έχουν εξοικειωθεί σημαντικά με τη διαδικασία. Συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στην ανάκληση και δε διστάζουν να χρησιμοποιούν όταν μιλούν και λέξεις της ιστορίας. Ο Σάντζιντ μάλιστα χρησιμοποίησε μερικές στην ιστορία του.» (Ημερολόγιο έρευνας, μάθημα 18<sup>ο</sup>)*

*«Οι εκπαιδευόμενοι συνεχίζουν να παρεμβαίνουν χωρίς να περιμένουν την άδεια της εκπαιδευτριας. Όλοι συμμετέχουν, σαν μέλη ομάδας: συνεργατικότητα και απουσία ανταγωνισμού- Χρησιμοποιούν τη γλώσσα καλύτερα όταν διηγούνται μια ιστορία, (...) θυμούνται την ιστορία και λένε το σωστό χρόνο, όταν –στη διόρθωση- η εκπαιδευτρια τους ζητούσε το χρόνο δυσκολεύονταν. Όταν η ιστορία εξελίσσεται (...), εκφέρουν γνώμη, συμμετέχουν πιο πολύ, ατομικά και ομαδικά. Η συμμετοχή είναι πιο υψηλή σε σχέση με το πρώτο μάθημα.» (Παρατήρηση, μάθημα 18<sup>ο</sup>)*

Οι παρατηρήσεις, μάλιστα, του κριτικού φίλου βοήθησαν σημαντικά στον έγκαιρο εντοπισμό εσφαλμένων ή δυσλειτουργικών σημείων, όπως γίνεται σαφές τόσο από την παρατήρηση όσο και από το ημερολόγιο της εκπαιδευτριας:

*« Η εκπαιδύτρια υπέβαλε αρκετές ερωτήσεις. Κάποιες ταυτίζονταν προκαλώντας αμηχανία στους εκπαιδευόμενους. Θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερες και πιο εύστοχες ερωτήσεις» (Παρατήρηση κριτικού φίλου, μάθημα 15<sup>ο</sup>)*

*« Η καλύτερη δόμηση των ερωτήσεων που μου υπέδειξε η Μαρία (παρατηρήτρια) βοήθησε σημαντικά, είναι ακόμα νωρίς για να φανούν τα αποτελέσματα, στο επόμενο θα προσέξω ακόμα πιο πολύ τη δόμηση».  
( Ημερολόγιο έρευνας, μάθημα 16<sup>ο</sup>)*

### *Συμπεράσματα της έρευνας δράσης*

Κάθε ποιοτική έρευνα και ειδικά η έρευνα δράσης δεν έχει τις αξιώσεις γενίκευσης. Το ζητούμενο της είναι ο έλεγχος και η επαλήθευση των παραμέτρων που τίθενται υπό διερεύνηση. Στην προκειμένη περίπτωση η έρευνα αφορούσε στον έλεγχο της δράσης που στηρίχθηκε στην αφήγηση με την διαρκή ανατροφοδότηση δια μέσω του αναστοχασμού, στοιχείο που φάνηκε και από τα στάδια της δράσης, όπου το πρότερο στάδιο γίνεται η βάση του επόμενου κ.ο.κ. Έτσι, όσον αφορά στην πρώτη ερευνούμενη διάσταση φαίνεται να επιβεβαιώνεται η θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην αφήγηση του παραμυθιού (ειδικά Αρχαρίων και Μέσων). Βέβαια, ενδείκνυται ο συνδυασμός της με το εγχειρίδιο.

Ακόμα φαίνεται πως η αφήγηση καθιστά δυνατή την ανάκληση της εμπειρίας και την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων καθώς συμμετέχουν για να εκφράσουν άποψη για ποικίλα θέματα στα ελληνικά, ενώ αξιοσημείωτη ήταν και η αυτενέργεια εφόσον η εμπειρία που ανακαλούσε και εξέθετε καθένας από τους εκπαιδευόμενους ήταν προϊόν της προσωπικής του ιστορίας.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη γλωσσική διδασκαλία φαίνεται πως η αφήγηση του παραμυθιού συμβάλλει στην ενίσχυση των προσληπτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, ειδικά των δεξιοτήτων ακρόασης. Επιπλέον, η ένταξη επαναλαμβανόμενων μορφοσυντακτικών φαινομένων μέσα στην ιστορία συμβάλλει στην πρωτογενή έστω εσωτερίκευση τους ενώ σημαντική είναι η χρήση της γλώσσας στόχου. Φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι η αφήγηση συμπληρώνει την επικοινωνιακή μέθοδο.

Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή και για τη επιτυχία της δράσης φάνηκε από το δεδομένα πως είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτής να λειτουργεί ως εμπνευστής, έχοντας δομήσει μια στέρεη σχέση αλληλοσεβασμού με τους εκπαιδευόμενους μέσα από τον έμπρακτο σεβασμό της ενηλικότητας. Ειδικότερα δε, όταν πρόκειται για μια πολυπολιτισμική ομάδα ενηλίκων είναι αναγκαίο να διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα (Μάγος, 2005). Ακόμα φαίνεται πως η έρευνα δράσης αποτελεί μια πηγή έγκαιρης πληροφόρησης καθώς επιτρέπει τον έλεγχο της θεωρίας αλλά και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της πρακτικής. Ο αναστοχασμός που αποτελεί κομβικό της σημείο είναι μια διαδικασία αναγκαία για την αναπροσαρμογή της δράσης που κρατά σε εγρήγορση τον εκπαιδευτή. Επίσης, η έρευνα δράσης ενδείκνυται στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς με τον συνεργατικό της χαρακτήρα σπάει το ταμπού της «κλειστής τάξης», επιτρέποντας τη δημιουργία δικτύων επαγγελματιών που συνεργάζονται, ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις. Το στοιχείο αυτό ενδυναμώνει τον επαγγελματία καθώς αυτοαξιολογείται αποκτώντας επίγνωση. Επομένως, η έρευνα δράσης θέτει τα θεμέλια για την επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτών.

## Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003) Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα : Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- Carr, W. and Kemmis, S. (2002) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1993). Action Research in Education. In M. Hammersley, (Ed.), *Controversies in Classroom Research*, London: Open University Press.
- Dewey, J. (1997) *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999) *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον – Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Freire, P. (1972). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππας.
- Κατσαρού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003) *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. and Wilkinson, M. (1998) Participatory action research and the study of practice. In B. Atweb, S. Kemmis and P. Weeks (Eds), *Action Research in Practice. Partnerships for social justice in education*, London: Routledge
- Knowles, M., Holton, E.F. and Swanson, R.A. (1998) *The adult learner*, Huston: Gulf Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning*, N. Jersey: Prentice Hall P.T.R.
- Μάγος, Κ. (2005) Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο CD-ROM με τα *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου*

της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, London: Routledge.

McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead J., (2003) *You and your action research project*, London: RoutledgeFalmer.

Mezirow, J. (2007) Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές θέσεις της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ.Βεργίδης, (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Stenhouse, L. (1996) The Teacher as Researcher. In M. Hammersley, (Ed.), *Controversies in Classroom Research*, London: Open University Press.

Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19 (1), pp. 41-52