

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

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η διαδικασία συντονισμού και υποστήριξης μιας έρευνας δράσης και διατυπώνονται προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Στην περίπτωση που συζητάμε, ο στόχος και το περιεχόμενο της έρευνας δράσης προέκυψε από την ανάγκη ενίσχυσης της προσπάθειας των αποσπασμένων εκπαιδευτικών-μεντόρωνⁱ να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς κατά την πρακτική τους άσκηση. Η απόσπαση των εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα δημιουργεί γι' αυτούς μια νέα επαγγελματική εμπειρία, εφόσον μεταβαίνουν από ένα χώρο εκπαίδευσης νηπίων σε ένα νέο εργασιακό χώρο εκπαίδευσης ενηλίκων, στον οποίο προφανώς αλλάζουν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες αλλά και το περιεχόμενο και οι στρατηγικές εκπαίδευσής τους. Ουσιαστικά απαιτείται από τους μέντορες να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση από ένα επίπεδο εκπαίδευσης νηπίων σε ένα επίπεδο εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, απαιτείται η κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου από απόσταση, προκειμένου να μιλήσουν και να υποστηρίξουν τη λογική, το περιεχόμενο και τη μέθοδο δουλειάς τους στην καθημερινή παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Η υποστήριξη των μεντόρων από τα πανεπιστημιακά τμήματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μέσω μιας συστηματικής και σταδιακής διαδικασίας προετοιμασίας τους, θεωρείται απαραίτητη (Orland, 2001α). Η διαδικασία που προτείνεται μάλιστα δίνει έμφαση στις ευκαιρίες που πρέπει να δοθούν στους μέντορες να συζητήσουν, να συγκρίνουν και να αναθεωρήσουν τις θεωρίες και τις πρακτικές τους ως μέντορες σε σχέση με τις διδακτικές τους θεωρίες και εμπειρίες, σε συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες αλλά και συναδέλφους (Orland, 2001α: 66). Η έρευνα δράσης στόχευε στην παροχή ενός πλαισίου ευρείας συζήτησης, ανταλλαγής απόψεων και υποστήριξης του έργου των μεντόρων.

Η φιλοσοφία αλλά και η διαδικασία της έρευνας δράσης προϋποθέτει αφενός την ανάληψη ρόλου ερευνητή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να λειτουργήσει ως διαμορφωτής και ως παράγοντας ανανέωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αφετέρου την εγκατάλειψη του ρόλου του παθητικού εκτελεστή των εκπαιδευτικών αλλαγών.ⁱⁱ Ποιες ερευνητικές γνώσεις, δεξιότητες και διαδικασίες εμπλέκονται όμως στην ανάληψη μιας έρευνας δράσης; Ποιες τεχνικές θα επιλεγούν για τη διερεύνηση του προβλήματος και τη διερεύνηση των πιθανών αιτιών του; Πώς θα αναλυθούν τα δεδομένα για να αποφασιστεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης; Με ποιες διαδικασίες θα αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της παρέμβασης; Ποια

ερευνητική σκέψη θα οδηγήσει στην αναθεώρηση της προσπάθειας και στο σχεδιασμό ενός νέου πλάνου εργασίας; Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης προϋποθέτει μία σειρά από γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην επιστημονική διαδικασία διερεύνησης, ανάλυσης και σύνθεσης της γνώσης, δηλαδή, προϋποθέτει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και τις ποικίλες μεθόδους της. Πώς όμως θα γίνει αυτή η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα;

Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει ελάχιστα χρησιμοποιηθεί στη χώρα μας σε σχέση με άλλες μεθόδους επιμόρφωσης (Βαρνάβα-Σκούρα 1992, Μπαγάκης 1992, 2002, Σουβατζή 1993, Κατσαρού και Τσάφος 2003), ενώ η διεθνής εμπειρία τεκμηριώνει τη σημασία της για την ενίσχυση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (αυτο-επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών (Blake 1986, Whitehead 1987, Lomax 1999). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσης επιτρέπει μια ερευνητική προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου και ενισχύει την καινοτόμο σκέψη και δράση στο σχολικό χώρο.

Υπέρμαχοι της έρευνας δράσης τονίζουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με άλλες μορφές επιμόρφωσης λόγω της ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, μέσω της ικανότητάς του να αναλύει, να κατανοεί και να επιλύει θέματα και προβλήματα που συναντά καθημερινά στην εκπαιδευτική του πράξη (Mc Niff 1993, Whitehead 1999, Carr και Kemmis, 1997). Σε θεωρητικό επίπεδο, τονίζονται τα οφέλη της έρευνας δράσης σε σχέση με την παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία βασίζεται τόσο στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι όσο και στα μέσα που χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Cochran – Smith & Lytle 1998). Η έρευνα δράσης δίνει λοιπόν την ευκαιρία να ακουστεί ο λόγος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με άλλου τύπου έρευνες, στο πλαίσιο των οποίων οι ακαδημαϊκοί συνήθως επιλέγουν το τι θα ρωτήσουν και πώς θα το διερευνήσουν. Επίσης, σημαντική είναι η συσχέτιση της έρευνας δράσης και του εκπαιδευτικού ως ερευνητή με την ενίσχυση της δημοκρατίας και της κοινωνικής αλλαγής στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Χατζηγεωργίου και Φωτεινός, 2003).

Στην έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία συγκεκριμένη διαδικασία βημάτων η οποία τους βοηθά στην κατανόηση και επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν. Η επίλυση του προβλήματος προκύπτει μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκομένων που θεωρούνται υπεύθυνοι και υπόλογοι για την αντιμετώπισή του. Η διαδικασία της έρευνας δράσης αποτελείται από τα στάδια της παρατήρησης και ερμηνείας του προβλήματος, του σχεδιασμού ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, το στοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της

ερμηνείας του προβλήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (McNiff 1984:42-46, Μπαγάκης 1993).

Οι εκπαιδευτικοί δε μένουν συνήθως μόνοι σε μία προσπάθεια ανάληψης της έρευνας δράσης ως διαδικασίας αυτο-βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Διαδεδομένη είναι η συνεργασία της ομάδας των εκπαιδευτικών με το συντονιστή ή διευκολυντήⁱⁱⁱ της έρευνας δράσης, ο οποίος συνήθως είναι ένας εξωτερικός συνεργάτης, ένας επαγγελματίας ερευνητής (βλ. έρευνες δράσης των Βαρνάβα-Σκούρα 1989 και Κολιάδη 1989) αλλά μπορεί να είναι και ένας εκπαιδευτικός του σχολείου, που, σε κάθε περίπτωση, έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην έρευνα δράσης, προσφέροντας υλική και ηθική υποστήριξη στους δασκάλους που ασχολούνται με αυτήν (Carit και Kemmis, 1997:264).

Στο παρόν κείμενο θα παρουσιαστούν οι λόγοι και το πλαίσιο επιλογής της έρευνας δράσης ως μεθόδου επιμόρφωσης, η διαδικασία εισαγωγής και υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης από τη συντονίστρια, οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν και ορισμένες προτάσεις για τη βελτίωση του συντονιστικού ρόλου σε μια τέτοια συνεργασία. Θα υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος του συντονιστή διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες των μελών της ομάδας και διαφοροποιείται στη διάρκεια της έρευνας δράσης. Τέλος, θα γίνει μια αναφορά στα οφέλη των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης.

Η εισαγωγή της έρευνας δράσης για την επίλυση ενός προβλήματος

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι επιδίωξη του προγράμματος πρακτικής άσκησης, το οποίο αποτελούσε και το ευρύτερο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, αποτελούσε η εφαρμογή του μοντέλου του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας 1998, Καλαϊτζοπούλου 2001) στη συνεργασία μεταξύ μεντόρων και φοιτητών. Με άλλα λόγια η επιδίωξη του προγράμματος επικεντρωνόταν στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι διαφορετικές επιστημονικές και προσωπικές θεωρίες οδηγούν σε διαφορετικές επιλογές και αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη. Στόχος, λοιπόν, δεν ήταν να κάνουν οι φοιτητές μας καλές διδασκαλίες αλλά να ξέρουν γιατί διδάσκουν μ' αυτόν τον τρόπο και ποια επιθυμούν να είναι τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας. Ανάλογη προβληματική αναμέναμε να εφαρμόσουν και οι μέντορες στη συνεργασία τους με διαφορετικούς φοιτητές. Αξίζει να αναφέρουμε ότι σε παρόμοιες προσπάθειες υποστήριξης των μεντόρων ως ενισχυτών του στοχασμού των φοιτητών παρουσιάστηκαν δυσκολίες και συγκεκριμένα, μία αντίφαση ανάμεσα στην λεκτική υποστήριξη του στοχασμού από τις μέντορες και στην έμπρακτη και συνειδητή υποστήριξη του στη διαδικασία προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Penny, et. al. 1996). Εφόσον η ίδια η έρευνα δράσης προϋποθέτει το στοχασμό και τον αναστοχασμό, η συμμετοχή των μεντόρων σε αυτήν, πιστεύαμε ότι θα

συντελούσε ενισχυτικά στην υποκίνηση του στοχασμού των φοιτητών κατά τη διάρκεια υποστήριξής τους στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Στην πρώτη συνάντηση με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς, κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους, έγινε μια πρώτη εισαγωγή στη σκοπιμότητα, δομή και οργάνωση της πρακτικής άσκησης και του τρόπου συνεργασίας με τους καθηγητές και τους φοιτητές προκειμένου να καταστούν κοινωνοί της προβληματικής και των επιδιώξεων του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. Μετά από την πρώτη συνάντηση, τα ερωτήματα και οι αμφιβολίες που διατυπώνονταν με αγωνία από τις αποσπασμένες εκπαιδευτικούς ήταν πολύ συχνά και επέβαλλαν επιπλέον συζητήσεις και διευκρινίσεις. Διαπιστώσαμε ότι στο νέο ρόλο του μέντορα, οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί δεν έπρεπε να μείνουν αβοήθητες. Δεν επιθυμούσαμε τις συναντήσεις πυροσβεστικού χαρακτήρα όπου θα λύναμε κάθε φορά τα ζητήματα που προέκυπταν και μάλιστα από μια ιεραρχική θέση. Πιστεύαμε ότι η συστηματική υποστήριξη των μεντόρων μέσω της επιμόρφωσής τους σε ζητήματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα σε ό,τι αφορούσε στην οργάνωση και τη δομή της πρακτικής άσκησης θα λειτουργούσε θετικά για το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης όσο και για τις ίδιες. Επίσης, κανείς μας δε διέθετε προηγούμενη εμπειρία στο ειδικό θέμα συνεργασίας μεταξύ μεντόρων και φοιτητών αφού η πρακτική άσκηση θα εφαρμοζόταν για πρώτη φορά σε ένα νεοσύστατο Τμήμα. Κανείς, λοιπόν, δεν ήταν ειδικός αλλά όλοι αντλούσαμε γνώσεις και πληροφορίες από διαφορετικές πηγές. Η λύση πιστεύαμε ότι θα δινόταν μέσα από τη συνεργατική προσπάθεια όλων προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαδικασία αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια σπουδών.

Έχοντας αυτό το πλαίσιο ως σκεπτικό, παρουσιάσαμε στις πέντε αποσπασμένες νηπιαγωγούς την πρόταση να εργαστούμε μέσω της έρευνας δράσης στην κατεύθυνση της αυτο-βελτίωσης του ρόλου της καθοδήγησης που ανέλαβαν ως μέντορες. Παρουσιάσαμε σύντομα τη λογική και τα στάδια της έρευνας δράσης και εξηγήσαμε ότι η προσπάθεια αυτή απαιτούσε κόπο, χρόνο και αφοσίωση από όλους τους εμπλεκόμενους. Δύο από τις πέντε νηπιαγωγούς συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα δράσης που διάρκεσε ένα ακαδημαϊκό έτος. Σε αυτήν την προσπάθεια η συντονίστρια ανέλαβε ρόλο μέντορα των μεντόρων στη διαδικασία συμμετοχής τους στην έρευνα δράσης και στο συντονισμό της προσπάθειας διερεύνησης και αυτο-βελτίωσης του ρόλου τους. Το ερώτημα που ανέκυπτε λοιπόν ήταν: «πώς να υποστηρίξουμε καλύτερα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης και στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας με την αυτο-βελτίωση του ρόλου τους».

Η διαδικασία υποστήριξης της έρευνας δράσης

Γνωρίζοντας τους διαφορετικούς τύπους της έρευνας δράσης και τα κύρια χαρακτηριστικά τους, επιλέξαμε να προτείνουμε στις αποσπασμένες εκπαιδευτικούς αυτό που οι Carr και Kemmis (1997:266-267) ονομάζουν πρακτική έρευνα δράσης (practical action research). Ο σκοπός μας ήταν να αναλάβουμε εξ αρχής ένα ρόλο «κριτικού φίλου»^{iv} που θα ενθάρρυνε τη συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης και θα ενίσχυε τον αναστοχασμό τους στο ρόλο που αναλάμβαναν μέσω *μίας σωκρατικής διαδικασίας*. Απώτερος στόχος ήταν η χειραφετική έρευνα δράσης, όπου «η ομάδα αναγνωρίζει τις ευθύνες της για τη διατήρηση και τη μετατροπή των αντιλήψεων και των πρακτικών που χαρακτηρίζουν την κοινή κατάσταση και της επιτρέπουν να αλλάξει» (Carr και Kemmis, 1997:268).

Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες από τα άλλα μέλη της ομάδας προκειμένου να ανταποκριθούν στη λογική και τη διαδικασία της έρευνας δράσης ήταν:

- Καταρχήν, να ακολουθήσουν μία κριτική και αναστοχαστική διαδικασία προκειμένου να διερευνήσουν τις δικές τους προσδοκίες από το νέο ρόλο και να διαμορφώσουν τις απορίες και τα ερωτήματά τους, σχετικά με αυτόν,
- δεύτερον, να εισαχθούν στη λογική ότι τα ερωτήματά τους και οι προβληματισμοί τους μπορούν να απαντηθούν από τις ίδιες μέσω της συμμετοχής τους στην έρευνα δράσης,
- τρίτον, να διαπιστώσουν ότι ο εντοπισμός μίας δυσκολίας είναι απλά το πρώτο βήμα για να βρεθεί μία λύση και να ξεπεραστεί,
- τέταρτον, να επεξεργαστούν τη βιβλιογραφία και να ανταποκριθούν στα βήματα της έρευνας δράσης με συστηματικότητα, ακρίβεια και επιστημονικότητα και
- τέλος, να δουλέψουν ομαδικά και συνεργατικά με έντονο το στοιχείο της επικοινωνίας και της ανταλλαγής απόψεων.

Τα μέλη της ομάδας κατάφεραν να αναπτύξουν μια «επαγγελματική φιλία» (Gardiner 1998), με την έννοια ότι διατηρούσαν φιλικές σχέσεις, μοιράζονταν ιδέες και σκέψεις ανοικτά, ήταν συνεπείς στις υποχρεώσεις που είχαν αναλάβει, εξασφάλιζαν συναισθηματική, διανοητική και πρακτική υποστήριξη και απέφευγαν την εύκολη κριτική σε μια διαδικασία αυτο-διερεύνησης και προβληματισμού.

Το πρώτο βήμα από πλευράς συντονισμού ήταν η εκτενής και αναλυτική πλέον παρουσίαση της πρότασης συνεργασίας στα μέλη της ομάδας. Ακολούθησε η παρουσίαση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης. Δόθηκαν σύντομες επεξηγήσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε, τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων και της συντονίστριας και πραγματοποιήθηκε ο καθορισμός του χρονοδιαγράμματος των συναντήσεών μας. Σε πρώτη φάση δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτά ερωτήματα, ως ερέθισμα για να

ενισχυθεί ένας πρώτος προβληματισμός για το ρόλο τους. Το ερωτηματολόγιο συγκεκριμένα αφορούσε στις επιδιώξεις, απαιτήσεις, προσδοκίες από τη συνεργασία τους με τους φοιτητές, τις αναμενόμενες δυσκολίες, τα μέσα που πίστευαν ότι θα τους βοηθούσαν καθώς και τον εντοπισμό των προσώπων που θα τους βοηθούσαν αποτελεσματικότερα στο νέο ρόλο τους. Δόθηκε, επίσης, μία σχετική ελληνική αρθρογραφία για την έρευνα δράσης ώστε να μελετηθεί από τα μέλη της ομάδας και να συζητηθεί στην επόμενη συνάντησή μας.

Το επόμενο βήμα αφορούσε στην ενίσχυση της διαδικασίας παρατήρησης και καταγραφής των προβλημάτων και των δυσκολιών που ανέκυπταν από τις καθημερινές συναντήσεις των νηπιαγωγών με τους φοιτητές. Μετά από κάποιες συζητήσεις, διαπιστώθηκε η ανάγκη να συστηματοποιηθεί η διαδικασία διερεύνησης του προβλήματος. Για λόγους που θα εξηγήσουμε παρακάτω, η συντονίστρια σχεδίασε μία σειρά από μεθόδους και εργαλεία για τη συστηματική καταγραφή των προβλημάτων και τη διερεύνησή τους. Στόχος αυτής της πρωτοβουλίας ήταν να εξασφαλίσουμε την επιστημονική καταγραφή του προβλήματος και να βασίσουμε τις επόμενες δράσεις σε μία αναλυτική καταγραφή.

Η πρώτη μέθοδος βασιζόταν στην καταγραφή ενός ημερολογίου^v με τέσσερις άξονες. Οι άξονες αυτοί αφορούσαν α) στη βίωση του ρόλου του μέντορα από τις ίδιες τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και τα αναδυόμενα συναισθήματα κατά τη διαδικασία υποστήριξης των φοιτητών, β) στην περιγραφή της συνεργασίας τους με τους φοιτητές κατά τις φάσεις σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των διδασκαλιών των φοιτητών (η περιγραφή αυτή γινόταν ξεχωριστά για κάθε συνεργασία με το φοιτητή), γ) στις πιθανές αλλαγές των απόψεων ή των πρακτικών των αποσπασμένων νηπιαγωγών, όπως αυτές προέκυπταν από την εξοικείωσή τους με το ρόλο ή τις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών κ.ο.κ. και δ) στους προβληματισμούς και στις προτάσεις τους για τη γενικότερη λειτουργία και οργάνωση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. Οι άξονες και τα ερωτήματα που δόθηκαν στις νηπιαγωγούς στόχευαν σε μία πρώτη φάση στη διάγνωση των δυσκολιών και των προβλημάτων και παράλληλα στη διαπίστωση ορισμένων υποθέσεων για την αιτιολόγηση αυτών των δυσκολιών. Σε μία δεύτερη φάση, με βάση τις υποθέσεις που προέκυπταν από τις καταγραφές στα ημερολόγια, προχωρούσαμε στην οργάνωση σχετικών παρεμβάσεων, μετά από συζήτηση και σχεδιασμό στρατηγικών ή σχεδίων δράσης, προκειμένου να βελτιωθεί η υποστήριξη των φοιτητών και η συνεργασία μαζί τους. Στο ημερολόγιο αναγράφονταν επίσης η πειραματική εφαρμογή αυτών των στρατηγικών, τα αποτελέσματά τους και οι αναθεωρήσεις τους.

Ο δεύτερος τρόπος ενίσχυσης της διερεύνησης του 'προβλήματος' και της συστηματικής ανάλυσής του ήταν η συνοπτική περιγραφή του διδακτικού προφίλ του φοιτητή: για παράδειγμα, σε ποια σημεία ο φοιτητής χρειαζόταν περισσότερη υποστήριξη, τι είχε περισσότερο ανάγκη για να υλοποιήσει μία διδασκαλία, ποιο ήταν το είδος της βοήθειας που του προσφέρθηκε, κ.ο.κ. Ο

στόχος της καταγραφής του προφίλ του φοιτητή ήταν η συστηματική αναγνώριση των ατομικών διαφοροποιήσεων σε επίπεδο συνεργασίας.

Ο τρίτος τρόπος καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος ήταν η μαγνητοφώνηση των συνομιλιών με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της υποστήριξης των διδασκαλιών τους, μετά από σχετική ενημέρωση των φοιτητών για τη σκοπιμότητα της έρευνας. Στη συνέχεια, γινόταν ακρόαση των μαγνητοφωνημένων συνομιλιών ατομικά από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς για να αναλύσουν κριτικά τα ερωτήματα των φοιτητών όσο και τις δικές τους παρεμβάσεις. Ως μέρος της διαδικασίας ενίσχυσης του αναστοχασμού, η συντονίστρια ακροαζόταν τις μαγνητοφωνημένες συνομιλίες και ανέλυε το λόγο των νηπιαγωγών όσο και αυτό των φοιτητών. Αναζητούσαμε να αναγνωρίσουμε τις προσδοκίες των δύο πλευρών αλλά και το είδος των ερωτημάτων και παρεμβάσεων που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια της συνομιλίας. Οι διαπιστώσεις, αλλά και οι υποθέσεις που προέκυπταν από την ανάλυση λόγου των μεντόρων και των φοιτητών, συζητιόνταν με τα μέλη της ομάδας προκειμένου να συγκρίνουμε εκτιμήσεις, να εμβαθύνουμε στη λογική και στις προεκτάσεις των ενεργειών μας και να επιφέρουμε πιθανές αναθεωρήσεις στις μέχρι τότε δράσεις μας.

Το τρίτο βήμα υποστήριξης της έρευνας δράσης αφορούσε στην ενίσχυση της πιθανής αναθεώρησης και αλλαγής του κύκλου της έρευνας δράσης. Σε αυτή τη φάση προχωρούσαμε σε μια συγκριτική ανάλυση των ημερολογίων των νηπιαγωγών, των προφίλ των φοιτητών, των συμπερασμάτων της συντονίστριας από την ανάλυση λόγου νηπιαγωγών και φοιτητών και των συζητήσεών μας με τα άλλα μέλη της ομάδας (διασταύρωση πληροφοριών και πληροφορητών). Με βάση τις διαπιστώσεις και τους προβληματισμούς που προέκυπταν από αυτή τη σύγκριση – σύνθεση οργανώσαμε συναντήσεις για να ανταλλάξουμε απόψεις, να εμβαθύνουμε στην ανάλυση του προβλήματος και να οργανώσουμε νέες στρατηγικές και σχέδια παρέμβασης. Μετά από τρεις μήνες συνεργασίας και συστηματικής ανταλλαγής απόψεων, οργανώσαμε την πρώτη συνολική αποτίμηση της προσπάθειας συστηματικής καταγραφής και αναγνώρισης των διαδικασιών που εμπλέκονται στο ρόλο των αποσπασμένων νηπιαγωγών και των αποτελεσματικών τρόπων υποστήριξης των φοιτητών. Η ανατροφοδότηση έγινε μετά από προετοιμασία σχετικών ερωτημάτων με βάση τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των νηπιαγωγών στα ημερολόγιά τους και στόχευε στην παρότρυνση της κριτικής και στοχαστικής ανάλυσης της βιωματικής εμπειρίας τους, με ερωτήματα του τύπου «τι εννοείς όταν αναφέρεσαι στο τάδε;» ή «γιατί σε ενόχλησε αυτό;», «τι έχει αλλάξει από την πρώτη σου συνεργασία με τους φοιτητές;», κ.λ.π. Στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους πήραμε μια ημι-δομημένη συνέντευξη από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς με σχόλια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης, για τα οφέλη που πιθανόν αποκόμισαν από αυτήν και για τον αν τελικά πέτυχαν την αυτο-βελτίωση του ρόλου τους μέσα από αυτή τη

διαδικασία. Οι απόψεις αυτές συζητήθηκαν μεταξύ των μελών της ομάδας σε ένα δημιουργικό κλίμα.

Πίνακας 1: Στάδια, στόχοι και μέσα υποστήριξης των μεντόρων στην έρευνα δράσης

Στάδιο της διαδικασίας υποστήριξης της έρευνας δράσης	Στόχοι	Ρόλος συντονίστριας - Διαδικασία υποστήριξης της έρευνας δράσης
<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση της έρευνας δράσης • Διερεύνηση προσδοκιών – αντιλήψεων για το ρόλο • Γνωριμία με τα στάδια της έρευνας δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενεργοποίηση του προβληματισμού των μεντόρων • Πρώτη κατανόηση του προβλήματος – ερωτήματος της έρευνας δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναντήσεις με την ομάδα • Σχεδιασμός και διανομή του ερωτηματολογίου • Επιλογή και διανομή της βιβλιογραφίας
<ul style="list-style-type: none"> • Συστηματοποίηση της διαδικασίας καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση της επιστημονικής καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος • Εξοικείωση των μεντόρων με τον κύκλο της έρευνας δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση και ανάλυση τεχνικών καταγραφής (Ημερολόγιο, Προφίλ φοιτητών, μαγνητοφώνηση συνομιλιών) • Ανάγνωση, ακρόαση και ανάλυση δεδομένων • Συναντήσεις με την ομάδα • Επιστημοποίηση της γνώσης

	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργατική ανακάλυψη της γνώσης 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ανατροφοδότηση στη διαδικασία καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμβάθυνση στη διαδικασία της έρευνας δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση δείγματος ανάλυσης του λόγου μεντόρων – φοιτητών από τη συντονίστρια και συζητήσεις • Ομαδική συνέντευξη
<ul style="list-style-type: none"> • Καταγραφή των αποτελεσμάτων της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχασμός για τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της 	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομική συνέντευξη με βάση το προσωπικό ημερολόγιο και συζητήσεις με την ομάδα

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η συντονίστρια κρατούσε προσωπικό ημερολόγιο με όλες τις σκέψεις για τη διαδικασία συντονισμού αλλά και για την οργάνωση του κύκλου της έρευνας δράσης με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην παραγωγή της γνώσης μέσω της συμμετοχής τους στην έρευνα. Οι διαπιστώσεις και τα αποτελέσματα από την ομαδική δουλειά στο πλαίσιο της έρευνας δράσης τροφοδοτούσε συζητήσεις και με τις υπόλοιπες αποσπασμένες νηπιαγωγούς και λειτουργούσε βοηθητικά για την ευρύτερη ομάδα των μεντόρων.

Προβληματισμοί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης

Μετά από την περιγραφή της διαδικασίας εισαγωγής και εφαρμογής της έρευνας δράσης θα αναφερθούμε στις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης των αποσπασμένων νηπιαγωγών τόσο στην έρευνα γενικότερα όσο και ειδικότερα στην έρευνα δράσης. Ο εντοπισμός των δυσκολιών στοχεύει στη συνειδητοποίηση τόσο των πολύπλοκων διαδικασιών που ενέχονται στη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και στην ανάλυση των ρόλων των συμμετεχόντων σε αυτές τις διαδικασίες. Σημαντικό είναι να δούμε πως διαμορφώθηκε ο ρόλος της συντονίστριας κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην έρευνα και ποιοι παράγοντες επηρέασαν αυτή τη διαμόρφωση.

Όπως αναφέρθηκε και πριν, η πρώτη προσπάθεια εισαγωγής των αποσπασμένων νηπιαγωγών στην έρευνα δράσης έγινε με προφορικές εισηγήσεις και συζητήσεις για τη φιλοσοφία, τη λογική και τη διαδικασία της έρευνας δράσης και προτάθηκε σχετική αρθρογραφία για την περαιτέρω ενημέρωσή τους. Αν και οι προφορικές εισηγήσεις ήταν ευπρόσδεκτες από τα μέλη της ομάδας, δε συνεχίστηκε το ενδιαφέρον τους στην ανάγνωση της σχετικής αρθρογραφίας, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό το μοντέλο της έρευνας δράσης και να προχωρήσουμε σε περαιτέρω συζητήσεις. Θεωρήσαμε όμως ότι η εξοικείωση των μελών της ομάδας με την έρευνα δράσης θα μπορούσε να γίνει βιωματικά, σταδιακά και συνεργατικά κατά τη διάρκεια εφαρμογής της. Δε συνειδητοποιήσαμε τότε εντελώς ότι η επιλογή αυτή θα επέφερε μία σειρά αλλαγών στους ρόλους που αναλάμβαναν τα μέλη της ομάδας.

Ξεκινήσαμε με την πεποίθηση ότι οι ρόλοι όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα δράσης ήταν ίσοι και από κοινού προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τις διαδικασίες αυτο-βελτίωσης των μεντόρων. Έγινε προσπάθεια, μετά από μια στοιχειώδη μύηση της ομάδας στην έρευνα δράσης, να επιτευχθεί μια συμμετοχική διαδικασία. Όμως η χάραξη της ερευνητικής διαδικασίας που θα ακολουθούσαμε μόνο από το ένα μέλος της ομάδας (τη συντονίστρια) δημιουργούσε εκ των πραγμάτων σχέσεις ιεραρχίας. Η επιλογή να μην επιμείνουμε εξ αρχής στην ισότιμη συμμετοχή στις ερευνητικές διαδικασίες αλλά να προβούμε στη βιωματική διδασκαλία τους στα μέλη της ομάδας απαιτούσε, από πλευράς συντονισμού, την έντονη υποστήριξη του κύκλου της έρευνας δράσης (ρωτώ, καταγράφω, αναλύω, απαντώ, προτείνω κ.ο.κ.) μέσω της συστηματικής συνεργασίας με τα άλλα μέλη της ομάδας. Για παράδειγμα, όπως προαναφέραμε, αρχικά δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με πέντε ανοικτά ερωτήματα προκειμένου να ξεκινήσουμε τη συζήτηση για τη διευκρίνιση του προβλήματος-ερωτήματος της έρευνας. Αν και ο στόχος του ερωτηματολογίου ήταν βοηθητικός και σε καμία περίπτωση περιοριστικός και τα ερωτήματα ήταν ανοικτά παρά κλειστά, θα μπορούσαν αυτά να είχαν τεθεί από όλη την ομάδα και όχι μόνο από το ένα μέλος της. Επίσης, αν και το ημερολόγιο φάνηκε πολύ χρήσιμο εργαλείο στη συστηματοποίηση της καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος ήταν και πάλι μια έτοιμη πρόταση, στη διαμόρφωση της οποίας δεν συμμετείχαν τα άλλα μέλη της ομάδας. Η συντονίστρια ήταν υπεύθυνη για την

προετοιμασία των εργαλείων καταγραφής και την ανάλυση των δεδομένων με κύριο στόχο την ενίσχυση του επιστημονικού μέρους αλλά και την ενθάρρυνση του αναστοχασμού των μελών της ομάδας για τη διαδικασία που ακολουθούσαμε. Η πρακτική έρευνα δράσης μετατράπηκε εν μέρει σε «τεχνική» έρευνα δράσης, με την έννοια ότι τα κριτήρια για την αποτελεσματική εφαρμογή της κατευθύνονταν από τη συντονίστρια παρά από το στοχασμό των εκπαιδευτικών (Carit και Kemmis 1997: 265). Πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η επιλογή αυτή έγινε για δύο λόγους. Πρώτον, κανένα από τα δύο άλλα μέλη της ομάδας δεν ήταν εξοικειωμένο με την επιστημονική έρευνα ή με κάποια από τις μεθόδους της. Παράλληλα, το πρόγραμμα της πρακτικής άσκησης ήταν σε εξέλιξη και δεν επέτρεπε την προετοιμασία της διερεύνησης του προβλήματος από όλη την ομάδα, διότι θα σήμαινε μία μεγάλη χρονικά διαδικασία. Δεύτερον, αναμενόταν ότι οι μέθοδοι καταγραφής θα δοκιμάζονταν από την ομάδα και ότι ήταν ανοιχτές σε βελτιώσεις και αλλαγές.

Η επιβεβαίωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ερευνητική διαδικασία προέκυψε και κατά την ανάγνωση των ημερολογίων των μεντόρων, σε σχέση με τη συστηματικότητα του τρόπου συλλογής των δεδομένων και την επιστημονικότητα της ανάλυσής τους. Διαβάζοντας τα ημερολόγια, διαπιστώναμε ορισμένες φορές ότι καταγράφονταν γεγονότα χωρίς να υπάρχει η ανάλογη προσπάθεια αιτιολόγησης και προβληματισμού για τη συγκεκριμένη καταγραφή ή περιγράφονταν προσωπικές ερμηνείες χωρίς την παράθεση συγκεκριμένων γεγονότων. Αυτό οδηγούσε, σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις, σε γρήγορα συμπεράσματα, σε διαπιστώσεις βασισμένες σε εντυπώσεις παρά στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση πραγματικών γεγονότων.

Επίσης, στα ημερολόγια και στις συζητήσεις ανατροφοδότησης με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς αποδείχτηκε ότι δεν ήταν σαφής πάντα η σχέση ανάμεσα στο είδος της συνεργασίας τους με τους φοιτητές, στη στρατηγική που επέλεξαν για να τους βοηθήσουν αποτελεσματικότερα, στο πώς την εφαρμόζαν και πώς αποτίμησαν την εφαρμογή της. Στις εβδομαδιαίες συναντήσεις ανατροφοδότησης εντοπίστηκαν τα σημεία αυτά και έγινε εκ νέου προσπάθεια να τονιστούν οι προσωπικές ερμηνείες που έδινε η καθεμία νηπιαγωγός στα γεγονότα και οι τρόποι με τους οποίους στη συνέχεια αυτές οι ερμηνείες κατεύθυναν την πράξη τους.

Γνωρίζαμε ότι η ανάληψη του ρόλου του μέντορα από έναν αποσπασμένο εκπαιδευτικό που εργάζεται ικανοποιητικά με μικρά παιδιά δεν προκύπτει φυσικά και αβίαστα (Orland, 2001β). Όμως, η ενίσχυση του αναστοχασμού και η συζήτηση της διαδικασίας καταγραφής και ερμηνείας των δεδομένων, μέσω των τεχνικών που είχαν προσχεδιαστεί από τη συντονίστρια, αποδείχθηκε ότι είχε εντέλει θετικά αποτελέσματα στην εξοικείωση των μεντόρων με την έρευνα δράσης και στη σταδιακή χειραφέτησή τους στη διατύπωση ερωτημάτων και στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αντίστοιχων πρακτικών. Από τη μια, οι μέντορες συστηματοποίησαν τις εμπειρίες τους και έθεταν εκ νέου ερωτήματα μέσα από την μεθοδική ανάλυση αυτών που βίωναν

καθημερινά με τους φοιτητές. Για παράδειγμα, η μία αποσπασμένη νηπιαγωγός στα τέλη του Ιανουαρίου σημειώνει στο ημερολόγιό της *«Έχω ένα φόβο μήπως τελικά οι διδασκαλίες των φοιτητών είναι λίγο ο καθρέφτης των μεντόρων»*. Μια τέτοια ανησυχία υπό τη μορφή έμμεσου ερωτήματος καθοδήγησε την επόμενη σκέψη και δράση της καθώς και άλλα της επόμενα ερωτήματα. Η ίδια αποσπασμένη νηπιαγωγός αργότερα στο ημερολόγιο της σημειώνει:

«Όταν έβλεπα πως κάτι που είχε προσχεδιαστεί πολύ καλά δεν προχωρούσε στην πράξη, εκεί δεν ξέρω κατά πόσο έφταιγα εγώ που δεν προέβλεψα κάποιες δυσκολίες, ο φοιτητής που δεν εξελίχθηκε, το τμήμα των νηπίων που ήταν απρόβλεπτο ή η απουσία της νηπιαγωγού του τμήματος ή κάτι άλλο».

Επίσης, οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί προχωρούσαν σε διαπιστώσεις λανθασμένων τακτικών και σε προτάσεις συγκεκριμένων στρατηγικών. Και οι δύο νηπιαγωγοί εντόπισαν ότι κατά τη διαδικασία συνεργασίας μιλούσαν περισσότερο οι ίδιες, χωρίς ωστόσο να ενισχύουν απαραίτητα το στοχασμό των φοιτητών. Μια καταγραφή της πορείας αυτο-αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του μέντορα αναγράφεται στο ημερολόγιο της δεύτερης αποσπασμένης νηπιαγωγού στα τέλη του Ιανουαρίου:

«...η καταγραφή των συνομιλιών μας με τις υπόλοιπες φοιτήτριες μέσω μαγνητοφώνου και η επανακρόασή τους κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη του προγράμματος (της πρακτικής άσκησης), βοήθησαν σημαντικά στη διαμόρφωση και εξέλιξή μου ως μέντορα στα παρακάτω σημεία: 1. Συνειδητοποίηση και αναπροσαρμογή του χρόνου ομιλίας μου κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. 2. Προβληματισμό σχετικά με τη συναισθηματική μου προσέγγιση σε κάθε φοιτήτρια και το βαθμό συμμετοχής μου στην ψυχολογική της κατάσταση με απώτερο στόχο τη μείωση ή και την εξαφάνιση αρνητικών και ανασταλτικών συναισθημάτων όπως άγχος, αγωνία, κλπ. 3. Θετική ερμηνεία του παρεμβατικού μέρους του ρόλου μου, χωρίς να υποπέσω στο σφάλμα της καθοδήγησης. 4. Ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων με τις συναδέλφους μέντορες για σύγκριση δεδομένων και επανατροφοδότηση μέσω των υπεύθυνων διδασκόντων με μελέτη σχετικών βιβλίων και συζήτηση για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του ρόλου...».

Παρατηρούμε λοιπόν ότι, εν τέλει, η ανάληψη ενός περισσότερου κατευθυντικού ρόλου από τη συντονίστρια και η σύντομη μετατροπή της «πρακτικής» έρευνας δράσης σε «τεχνική» λειτούργησε ενισχυτικά στο συγκεκριμένο πλαίσιο και χειραφετικά για τα μέλη της ομάδας.

Τα αποτελέσματα της συμμετοχής των αποσπασμένων νηπιαγωγών στην έρευνα δράσης, όπως ανέφεραν οι ίδιες σε συνέντευξη που έγινε μετά το πέρας του ακαδημαϊκού έτους αφορούν στη συνειδητοποίηση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην υποστήριξη των φοιτητών, στην προσωπική τους ανάπτυξη, στην αναθεώρηση των στάσεών τους απέναντι στο επάγγελμά τους και στην κριτική προσέγγιση του μέχρι τότε εκπαιδευτικού τους έργου. Η μία αποσπασμένη νηπιαγωγός απαντά ως εξής στο ερώτημα «πώς έχεις καταλάβει την έρευνα δράσης; Τι είναι για σένα;»: «περισσότερο έχω δει σε βάθος αυτό που γίνεται με τους φοιτητές, αν τους βοηθάμε, πόσο τους βοηθάμε, πόσο αποτελεσματικοί είμαστε στην εξέλιξη των φοιτητών». Αργότερα η ίδια νηπιαγωγός αναφέρει:

«Θυμάμαι τον εαυτό μου πριν έρθω στο Παιδαγωγικό, επειδή στο σχολείο του ο καθένας είναι άρχοντας της ζούγκλας,.... προβληματίστηκα..... Άλλαξα ως χαρακτήρας, άλλαξα και ως εκπαιδευτικός, όμως. Για μένα από το Γενάρη και μετά, που βλέπω πιο ξεκάθαρα τα πράγματα, άλλαξε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα που έχω ζήσει μέχρι τώρα. Δηλαδή, μέσα από την προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος πια και την πρακτική εφαρμογή του, μέσα από νέες ιδέες, νέες δραστηριότητες που έζησα με τους φοιτητές, με έκαναν κάποια στιγμή να σκεφτώ, και όπως αποδεικνύεται δυστυχώς, οι συνάδελφοι μας και εγώ μαζί δε δουλεύουμε τόσο συνειδητά και τόσο αποτελεσματικά όσο έπρεπε.»

Μεταξύ των άλλων η άλλη νηπιαγωγός αναφέρει:

«Στην έρευνα δράσης κάθεσαι και ασχολείσαι και σε προσωπικό επίπεδο, όχι σε επαγγελματικό μόνο. Εδώ βγαίνουν και οι περισσότερες αλλαγές, ότι αναγκάζεσαι να ψάξεις τον εαυτό σου, να ορίσεις το τι θέλεις, τι δε θέλεις, πως μπορείς να το κατακτήσεις, να αφήσεις αυτά που δε μπορείς και να πιάσεις το πιο εφικτό και κάπου κάνεις τους στόχους σου πιο εμφανείς και μπορείς να βρεις μία μέθοδο, μία πορεία και να βελτιωθείς».

Οι σκέψεις και απόψεις των νηπιαγωγών που προαναφέραμε τονίζουν τη συμβολή της έρευνας δράσης στην ενεργοποίηση των νηπιαγωγών και στην ενίσχυση της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Η διαδικασία της έρευνας δράσης έδωσε τα κατάλληλα ερεθίσματα στις μέντορες ώστε να προβληματιστούν για τις γνώσεις τους, τη συζήτηση των γνώσεων αυτών με άλλους ανθρώπους, την ανάγκη αιτιολόγησης του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου του εκπαιδευτικού τους έργου. Παρά τις δυσκολίες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην έρευνα δράσης, αποτέλεσε μια προσπάθεια

συστηματικής καταγραφής γεγονότων, διερεύνησης συναισθημάτων και σχέσεων, συζήτησης και πρόκλησης στοχασμού και, τέλος, συνεργασίας για την επίλυση ενός ζητήματος. Οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με τις ερευνητικές διαδικασίες, αναθεώρησαν τις διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές τους και επωφελήθηκαν σε σχέση με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι κριτικές παρατηρήσεις και ο αναστοχασμός στην πορεία που ακολουθήσαμε ως ομάδα τονίζει τόσο τα θετικά όσο και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση σε μια τέτοια συνεργασία. Συνολικά, πιστεύουμε ότι οι προτάσεις καταγραφής και ανάλυσης του προβλήματος, καθώς και οι συζητήσεις ανατροφοδότησης, βοήθησαν πολύ στο έργο των μεντόρων, ιδιαίτερα στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Είναι όμως βέβαιο ότι η ενίσχυση της γνώσης επιμέρους ερευνητικών μεθόδων (όπως η μέθοδος της παρατήρησης, η ανάλυση περιεχομένου και η ανάλυση λόγου) συντελεί στη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των υπό διερεύνηση θεμάτων. Τα αποτελέσματα στα οποία και από άλλες παρόμοιες προσπάθειες όπου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να κάνουν μια έρευνα δράσης χρειάζονται υποστήριξη από πανεπιστημιακούς συμβούλους ή εξωτερικούς συνεργάτες. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να συζητήσουν την έρευνά τους, να κάνουν μεθοδολογικές ερωτήσεις, να πάρουν βοήθεια όταν «κολλούν» και πολύ περισσότερο να βοηθηθούν στις αναστοχαστικές αναλύσεις τους και στον έλεγχο των ερμηνειών τους (Christenson, et. al. 2002). Αυτό που επιπλέον δείξαμε εμείς είναι ότι μια τέτοια συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προβαίνει σε πρωτοβουλίες και αυτονομείται στην ερευνητική διαδικασία.

5. Συμπεράσματα

Με το άρθρο αυτό θελήσαμε να συμβάλουμε στη συζήτηση για τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή μέσα από την ανάπτυξη της βιωματικής μας εμπειρίας ως συντονίστριας σε μια έρευνα δράσης. Τόνισαμε το ρόλο του συντονιστή ως κεντρικό στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και παρουσιάσαμε τόσο τη διαδικασία όσο και τα εργαλεία υποστήριξης μιας τέτοιας προσπάθειας. Παράλληλα, αναδείξαμε ότι ο ρόλος του συντονιστή της έρευνας δράσης εξαρτάται από μια δυναμική διαδικασία συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας και διαμορφώνεται αναλόγως, προκειμένου να εκπαιδεύσει, αλλά και να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή. Υποστηρίξαμε, επίσης, ότι η ανάγκη ανάληψης ενός περισσότερο καθοδηγητικού ρόλου στην αρχή της έρευνας δράσης από τον εξωτερικό συνεργάτη συντελεί θετικά στη σταδιακή χειραφέτηση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση της έρευνας δράσης. Τα άμεσα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης στην αυτο-βελτίωση των συμμετεχόντων μέσω της αναθεώρησης των προσωπικών τους θεωριών και διδακτικών αντιλήψεων. Από την άλλη, οι δυσκολίες παραπέμπουν στην αναγκαιότητα

συστηματικών προσπαθειών στα πλαίσια τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών να μελετήσουν και να εμβαθύνουν στη φιλοσοφία και διαδικασία της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής έρευνας ως χρήσιμου εργαλείου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

ⁱ Τα Παιδαγωγικά Τμήματα αιτούνται κάθε χρόνο την απόσπαση εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου να συνεργαστούν στα προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών. Στο Π. Τ. Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, υιοθετήσαμε τον όρο «μέντορας», προκειμένου να προσδιορίσουμε το βοηθητικό και στενά συνεργατικό ρόλο των αποσπασμένων νηπιαγωγών στην προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους άσκηση. Ο όρος «μέντορας» χρησιμοποιείται στο εξωτερικό αναφερόμενος πάντα στον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος αναλαμβάνει την υποστήριξη των φοιτητών στη διδασκαλία. Στη χώρα μας το ρόλο του μέντορα αναλαμβάνουν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί, μιας και ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν αναλαμβάνει συστηματικά έναν τέτοιο ρόλο.

ⁱⁱ Για μια ταξινόμηση των ποικίλων ρόλων του εκπαιδευτικού, βλ. Ξωχέλλης 1984 και Ματσαγγούρας 1998.

ⁱⁱⁱ Παρά την αναγνωρισμένη σημασία του ρόλου του συντονιστή της έρευνας δράσης, η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχει συζητήσει αναλυτικά τις διαδικασίες που εμπλέκονται σε έναν τέτοιο ρόλο και σε μια τέτοια συνεργασία.

^{iv} Για μια αναφορά στους ποικίλους ρόλους του μέντορα βλ. Gay & Stephenson 1998.

^v Η συμβολή των ημερολογίων στην ενίσχυση του αναστοχασμού και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών έχει συζητηθεί εκτενώς στην περίπτωση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Hatton και Smith 1995, Bain, Mills, Ballantyne και Packer 2002).

Βιβλιογραφία

Bain, J.D., Mills, C., Ballantyne, R. και J. Packer, (2002). “Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: impacts of variations in the focus and level of feedback”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 171-194.

Βαρνάβα – Σκούρα, Τζ. (1992). “Για έναν Επιτυχημένο Αλφαριθμητισμό στο Σχολείο. Έρευνα – δράση στα σχολεία του Βύρωνα”, στο *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, Πανελλήνιο Συνέδριο ΥΠΕΠΘ- ΝΕΛΕ, 23-25/11/1989, Αθήνα.

Blake, D., (1986). “Action Research and INSET”, *British Journal of In-Service Education*, 12(2), 73-77.

Carr, W. και S. Cemmis, (1997³). *Για μια Κριτική εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* /μετ. Λαμπράκη – Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ευ., και Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ. Αθήνα: Κώδικας.

Christenson, M., Slutsky, R, Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G. και M. Johnston, (2002). “The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers”, *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 259-272.

Cochran – Smith, M. και S. Lytle, (1988). “Teacher Research: The Question that Persists”, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36.

- Gardiner, C. (1998). "Mentoring: Towards a Professional Friendship", *Mentoring and Tutoring*, 6(1/2), 177-184.
- Gay, B. και J. Stephenson, (1998). "The Mentoring Dilemma: guidance and/or direction?", *Mentoring and Tutoring*, 6(1/2), 43-54.
- Hatton, N. και D. Smith (1995). "Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσαρού, Ε. (1994). "Ενεργητική – Συμμετοχική Έρευνα", *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 18-22.
- Κατσαρού, Ε. και Β. Τσάφος, (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κολιάδης, Εμμ. (1987). "Το πρόγραμμα έρευνας – δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση του λειτουργικού αναλφαβητισμού στην Άνω Ελευσίνα", στο *Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, Πανελλήνιο Συνέδριο ΥΠΕΠΘ- ΝΕΛΕ, 23-25/11/1989, Αθήνα.
- Lomax, P. (1999). "Working Together for Educative Community through Research". Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο της American Educational Research Association, Montreal (Απρίλιος 1999).
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). "Τι Είναι η Έρευνα Δράσης και ποια η Αναγκαιότητά της Σήμερα στην Εκπαίδευση", *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). "Ένα Παράξενο Σύνθημα: Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μια Απόπειρα Θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης", *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 31-35.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London:Routledge.
- McNiff, J. (1984). "Action Research: A Generative Model for In-service Support", *British Journal of In-Service Education*, 10(3), 40-46.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδης.
- Orland, L. (2001α). "Reading a Mentoring Situation: one aspect of learning to mentor", *Teaching and Teacher Education*, 75-88.
- Orland, L. (2001β). "Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching", *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.

Penny, A.J., Harley, K.L. και T.S. Jessop, (1996). “Towards a Language of Possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(1), 57-69.

Σουβατζή, Δ. (1993). “Όταν αναζητούμε τις απαντήσεις στην πράξη ή η καταγραφή μιας εμπειρίας”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 45-47.

Χατζηγεωργίου, Γ. και Ν. Φωτεινός, (2003). “Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής”, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 25-37.

Whitehead, J.E. (1987). “In-Service Education as Collaborative Action Research”, *British Journal of In-Service Education*, 13(3), 142-148.

Whitehead, J. (1999). “Action Research in Teacher Training and in the Living Theories of Professional Educators”. Ανακοίνωση στο Συμπόσιο-Επιμορφωτικό Σεμινάριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας με θέμα «Αρχική Εκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις, Πανεπιστήμιο Πατρών, 16-18 Απριλίου.