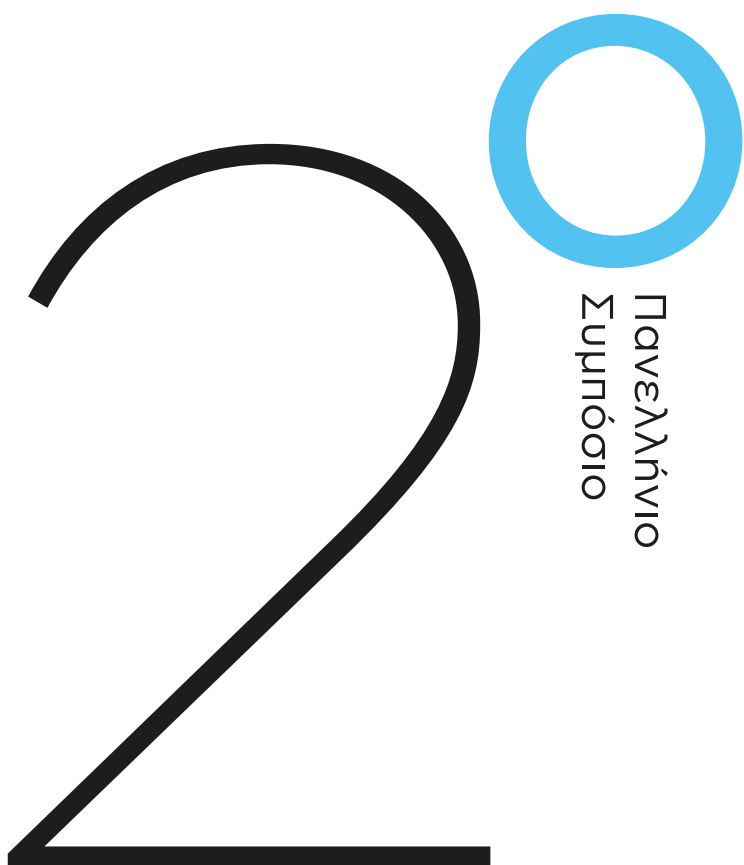


1-2 Απριλίου 2017

# ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ

# ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ &



Πανελλήνιο  
Συμπόσιο

ΒΙΒΛΙΟ ΠΕΡΙΛΗΨΕΩΝ

# ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Μεγάλο Αμφιθέατρο  
Παιδαγωγικής Σχολής  
Φλώρινας

### Φορείς συνδιοργάνωσης

Υπό την αιγίδα του  
Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής



**CARN**  
Collaborative Action Research Network

Χορηγοί: \_\_\_\_\_

## **Αναστοχασμοί μίας χειραφετητικής έρευνας δράσης με παιδιά Ρομά στο Δημοτικό σχολείο υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης**

*Θεοδώρα Αγάπογλου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Η παρούσα έρευνα δράσης εστιάζει στη δημιουργία ενός σχολικού πολιτισμού ειρήνης στο Δημοτικό, ώστε τα παιδιά Ρομά, που προέρχονται από μία κοινωνικά καταπιεσμένη πολιτισμική και γλωσσική μειονότητα, να ενταχθούν λειτουργικά στο πλαίσιο του σχολείου, να αποκτήσουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για φοίτηση και μέσω μίας απελευθερωτικής διδασκαλίας να οδηγηθούν προς την ατομική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Επομένως, ο τύπος της έρευνας δράσης που κρίθηκε καταλληλότερος ήταν ο κριτικός-χειραφετικός. Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας προέκυψε όταν ως εκπαιδευτικός ανέλαβα υπηρεσία στην Τάξη Υποδοχής του συγκεκριμένου Δημοτικού και συνειδητοποίησα τα βαθύτερα αίτια του εκπαιδευτικού μειονεκτήματος και της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά. Ο διπτός ρόλος μου ως εκπαιδευτικού και ερευνήτριας αποδείχθηκε ιδιαίτερα απαιτητικός καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Καθοριστικής σημασίας υπήρξε η συμβολή του διευκολυντή, κύριου Κυριάκου Μπονίδη, αναπληρωτή καθηγητή του Α.Π.Θ., που μου παρείχε πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των παρεμβάσεων που σχεδιάζα, καθώς και ανατροφοδότηση κατά τον αναστοχασμό, αλλά και υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η μεγαλύτερη πρόκληση αποδείχθηκε ο σχεδιασμός κατάλληλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των παιδιών, αλλά παράλληλα προωθούν και την κριτική συνειδητοποίησή τους σχετικά με ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και αναγνώρισης των άμεσων και έμμεσων μορφών βίας που βιώνουν μέσω παροχής χειραφετητικής γνώσης. Μία άλλη δυσκολία που προέκυψε ήταν η κατάλληλη διαχείριση της εξουσίας που δόθηκε στα παιδιά, ώστε να αναλάβουν δράση για άρθρωση λόγου και διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυπταν από την παρατήρηση της δράσης και ανάλυση του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών/τριών παρείχαν πλούσια δεδομένα σχετικά με το βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων της έρευνας και οδηγούσαν μέσω αναστοχασμού στον επανασχεδιασμό της δράσης. Κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού η οπτική της ομάδας των κριτικών φίλων, που αποτελούνταν από μέλη ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και από εκπαιδευτικούς της πράξης, προσέφερε τη δυνατότητα πολλαπλής νοηματοδότησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αναλύονταν και εμπλούτιζε τον επανασχεδιασμό της δράσης με νέα ερεθίσματα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης η ομάδα συμμετεχόντων/ουσών έπαιρνε σταδιακά τη μορφή μίας κριτικής κοινότητας που συνειδητοποιούσε τις δυνατότητες και τις συνέπειες εφαρμογής ενός πιο κοινωνικο-κριτικού Αναλυτικού Προγράμματος και καινοτόμων παιδαγωγικών καλών πρακτικών, αλλά και τις αγκυλώσεις που έπρεπε να ξεπεραστούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού. Αξιοσημείωτα επιτεύγματα αποτέλεσαν αφενός, η διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού όλων των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από την επανεξέταση της πρακτικής τους χάρη στις γνωστικές συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις απόψεων, αφετέρου, οι αναλύσεις των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός σχολικού πολιτισμού ειρήνης.

## **Η έρευνα-δράση ως διαδικασία κοινωνικής παρέμβασης: Η περίπτωση της εκπαίδευσης των προσφυγοπαίδων**

*Αλεξάνδρα Ανδρούσου*

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση που υλοποιείται από τον Οκτώβριο του 2015 στην ανοιχτή δομή φιλοξενίας του Ελαιώνα από ομάδα φοιτητών/τριών του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Θα αναπτυχθούν οι λόγοι οι λόγοι για τους οποίους αποφασίστηκε η συγκεκριμένη παρέμβαση (ο στοχαστικοκριτικός προσανατολισμός των σπουδών στο συγκεκριμένο τμήμα και η κοινωνική του διάσταση), οι παράμετροι που λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης και ο τρόπος ανάπτυξης και εξέλιξής της στη λογική της έρευνας δράσης (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση και στοχασμός). Τέλος θα παρουσιαστούν τα ποικίλα οφέλη που προέκυψαν από την δυναμική ανάπτυξη της παρέμβασης τόσο για τα παιδιά-πρόσφυγες που συμμετείχαν σε αυτήν όσο και για την ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης (διδάσκουσα-επόπτρια και φοιτητές-υποψήφιοι εκπαιδευτικοί).

### **Μετά την ολοκλήρωση υποστήριξης της έρευνας-δράσης: σκέψεις και ερωτήματα για το τι ακολουθεί**

*Σοφία Αυγητίδου*

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Οι κριτικές σε ένα από πάνω προς τα κάτω μοντέλο επιμόρφωσης και υποστήριξης της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την παροχή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών εφαρμογών εστίασαν στην αναποτελεσματικότητά του σε σχέση με τον μετασχηματισμό και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη. Οι κριτικές αυτές οδήγησαν στην ενίσχυση άλλων διαδικασιών υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης όπως η έρευνα-δράση. Οι παραδοχές, τα χαρακτηριστικά και οι διαδικασίες της έρευνας –δράσης αποσκοπούν μεταξύ άλλων στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση του συλλογικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής γνώσης και πράξης στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης και στη βελτίωση ή/και μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών με βάση ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, την έρευνα στο πεδίο και τον αναστοχασμό. Η παρουσίαση αυτή αντλεί από τη συμμετοχή μου σε τρεις μορφές επιμόρφωσης με ερευνο-δρασιακό προσανατολισμό αλλά και την υποστήριξη τριών διατριβών με τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης και τον αναστοχασμό μου για το τι συμβαίνει μετά το τέλος της έρευνας-δράσης σε ατομικό (εκπαιδευτικοί) και συλλογικό επίπεδο (σχολική μονάδα). Γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες που εξηγούν την έλλειψη «συνέχειας» της έρευνας δράσης μετά τη λήξη της εξωτερικής υποστήριξής της. Καταγράφονται πιθανές δυσκολίες πλαισίου (τεχνοκρατική προσέγγιση της γνώσης, μειωμένα περιθώρια αυτονομίας του εκπαιδευτικού και του σχολείου, πίεση χρόνου, έλλειψη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, αξιολόγηση με βάση την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα) αλλά και οι δυσκολίες που αφορούν στις απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως άτομα, σχέσεις και συλλογικότητες (επιφυλάξεις για την αξιοποίηση της συλλογής δεδομένων στη λήψη αποφάσεων αλλά και για τη συμμετοχή των παιδιών και των γονέων ως πληροφορητών για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής κατάστασης, έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αποφυγή ρίσκου, εντάσεις ή δυστοκίες στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών-ερευνητών, ανάγκη των εκπαιδευτικών για σαφή καθοδήγηση παρά συμμετοχή στην ενεργητική κατασκευή της γνώσης). Καταλήγω σε ερωτήματα σχετικά με τη νοηματοδότηση των «αντιστάσεων» των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια, φαινομενικά τουλάχιστον, «εκπαιδευτικο-κεντρική» μεθοδολογία υποστήριξης



του εκπαιδευτικού έργου και τη δυνατότητα εγκαθίδρυσής της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Η Εκπαιδευτική Έρευνα- Δράση και ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Έρευνας (educational design research) στον σχεδιασμό καινοτομικών προγραμμάτων και επιμορφώσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την τελευταία δεκαετία 2006-2016. Εννοιολογικές διευκρινίσεις**

*Λευτέρης Βεκρής*

*Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Από τότε που η έρευνα δράση για πρώτη φορά αξιοποιείται στο καινοτομικό πρόγραμμα της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σολομών, 1999), διαφοροποιείται σταδιακά ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγικό υποκείμενο. Δίνεται περισσότερος χώρος και χρόνος στον εκπαιδευτικό που μετέχει σε επιμορφωτικά ή άλλα καινοτομικά προγράμματα, να αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες σε κάθε πρόγραμμα (εκπαιδευτικούς, εισηγητές, επιμορφωτές, σχεδιαστές και υπεύθυνους των προγραμμάτων), να ερευνά και να αξιολογεί την εκπαιδευτική δράση και να αναπτύσσεται επαγγελματικά.

Σε πολλά επιμορφωτικά-καινοτομικά προγράμματα, έκτοτε, ακολουθήθηκαν «συμμετοχικές» διαδικασίες. Σε κάποια από αυτά, στο πρόγραμμα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου και στο πρόγραμμα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για την εκπόνηση διδακτικών σεναρίων, υπάρχουν ρητές αναφορές στο επιστημολογικό παράδειγμα της «Έρευνας-Δράσης». Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις καταγράφεται μια απόσταση μεταξύ των προθέσεων και των αποτελεσμάτων. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι σχεδιαστές του προγράμματος των σεναρίων για την ελληνική γλώσσα: «Όταν σε μια κοινότητα υπάρχουν ιεραρχίες αυτές αποτυπώνονται στις ίδιες τις πρακτικές των κοινοτήτων και δεν ανατρέπονται, επειδή υπάρχουν καλές προθέσεις» (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015: 22).

Στην ανακοίνωσή μου, αφού αναφερθώ συνοπτικά στα κύρια χαρακτηριστικά μεγάλης εμβέλειας επιμορφωτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και εποπτευόμενων φορέων του της τελευταίας δεκαετίας (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Πιλοτικό πρόγραμμα «Νέο Σχολείο», Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και η λειτουργία διαδικτυακών κοινοτήτων για την εκπόνηση εκπαιδευτικών σεναρίων διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα με τον συντονισμό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας), θα υποστηρίξω ως υπόθεση εργασίας ότι αυτό που ενώνει τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι η αξιοποίηση ενός μοντέλου σχεδιασμού εκπαιδευτικής έρευνας (educational design research) και πιλοτικών-πειραματικών εφαρμογών (design experiment), όπως ορίζονται στο συλλογικό έργο των Jan van der Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenney και Nienke Nieven (2006) με τίτλο: «Educational Design Research». Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η οργάνωση μιας παρέμβασης, που είναι θεωρητικά προσανατολισμένη και συγχρόνως αποσκοπεί στη διαμόρφωση νέων πρακτικών και αντιλήψεων αναφορικά με την μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία. Στις παρεμβάσεις αυτού του χαρακτήρα αξιοποιούνται στοιχεία που παραπέμπουν στην Έρευνα-Δράση: α) είναι αναστοχαστικές, σχεδιάζονται και επανασχεδιάζονται, β) είναι συμμετοχικές, πραγματοποιούνται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, γ) είναι τοποθετημένες, πλαισιωμένες πρακτικές με τις οποίες επιχειρείται να δοθούν πρακτικές λύσεις σε προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος και των υποκειμένων της εκπαίδευσης. Ωστόσο, διαφοροποιούνται σημαντικά από την Έρευνα – Δράση στο βαθμό που παραμένουν σχέδια παρέμβασης εξουσιαστικών φορέων της κεντρικής διοίκησης ή της επιστημονικής κοινότητας, τα οποία επηρεάζουν εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς.

## **Έρευνα-δράση, πολιτιστική και κοινωνική αειφορία**

*Μαρία Βλαχάκη*  
*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Η έρευνα-δράση από τις απαρχές της εφαρμογής της ως ερευνητική προσέγγιση με σαφή κοινωνικό προσανατολισμό και έντονα συμμετοχικό χαρακτήρα υπήρξε αποτελεσματική στην αντιμετώπιση ζητημάτων όπως οι εθνοπολιτισμικές διακρίσεις.

Ειδικότερα η παρουσιαζόμενη έρευνα-δράση αντλώντας το θέμα της από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής είχε ως παιδαγωγικούς στόχους τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιών με γηγενή και διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, προσχολικής και σχολικής ηλικίας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ομαδικότητας μεταξύ τους, την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως νέας αξίας.

Η ερευνήτρια υπήρξε ταυτόχρονα εκπαιδευτικός της τάξης και η συμμετοχή της στην ερευνητική διαδικασία ανατροφοδότησε τις οικείες πρακτικές της για την αποδοχή και την ένταξη των παιδιών με διαφορετική καταγωγή.

Η επιλογή της έρευνας-δράσης πραγματοποιήθηκε με κριτήρια τη δυνατότητα ανάπτυξης ανοιχτού διαλόγου και κριτικού στοχασμού με αφορμή τις προηγούμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών, αρκετές από τις οποίες αποδείχθηκαν ισχυρές, καθώς ήταν συνυφασμένες στις περιοχές καταγωγής τους με την τοπική παράδοση.

Μία από τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης αποτέλεσε η εμπλοκή στους επιμέρους κύκλους της των παιδιών που ανέλαβαν το ρόλο του συνερευνητή αλλά και διαφορετικών προσώπων, τα οποία προέρχονταν από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, κι ακόμη εκπροσώπων θεσμών και μεταναστευτικών ομάδων. Με τον συγκεκριμένο τρόπο ανάπτυξης ενισχύθηκε η πολυφωνικότητα αλλά και η κοινωνική απήχηση της διεξαγόμενης έρευνας και των αποτελεσμάτων της.

Επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της ερευνητικής διαδικασίας αποτέλεσε η πρόκληση της εντοπιότητας και της πολιτισμικής ομοιογένειας μέσω της διερεύνησης του τοπικού και οικογενειακού παρελθόντος των συμμετεχόντων. Ακόμη η αξιοποίηση των συλλεγόμενων υλικών και άυλων τεκμηρίων επέτρεψε τη διαμόρφωση νέων μαθησιακών περιβαλλόντων διαφορετικών από το οικείο σχολικό, όπως οι μουσειακές εκθέσεις με θέμα τη μετανάστευση.

Στην έρευνα-δράση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί ως κριτικοί φίλοι και πληροφορητές και συνέβαλαν αντίστοιχα με την παροχή παρατηρήσεων, γνώσεων και αφηγήσεων ζωής στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαλεκτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συλλογικότητα σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης των δράσεων, το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων τους έκαμψαν την αρχική διστακτικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου για την έλλειψη διδακτικού χρόνου αλλά και τη δυνατότητα πρόκλησης των κυρίαρχων στις τοπικές κοινωνίες στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους μετανάστες.

Παράλληλα η έρευνα-δράση συνέβαλε στην αλλαγή πρακτικών όπως η ενθάρρυνση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων με την εμπλοκή μαθητών και γονέων, ο εμπλουτισμός της σχολικής κουλτούρας με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες, η ανάπτυξη ως σημαντικών μαθησιακών στόχων οριζόντιων ικανοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, η οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας με εκπροσώπους διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων και φορέων της τοπικής κοινότητας, η λειτουργία του σχολείου και εκτός των τειχών του.

## **Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών: Το πλαίσιο μιας έρευνας δράσης σε δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας**

Η παρούσα μελέτη αφορά την υπό εξέλιξη εφαρμογή ενός ερευνητικού σχεδιασμού, της οποίας τα πρώτα αποτελέσματα αναμένονται τους προσεχείς μήνες. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης σε πλαίσιο έρευνας δράσης, το οποίο θα εφαρμοστεί σε 6 δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας. Στόχος του είναι η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) (resilience) μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τις επιπτώσεις που έχει στη σχολική συμπεριφορά τους η οικονομική δυσπραγία των οικογενειών τους: μειωμένη επίδοση, τάσεις απομόνωσης, αντικοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματικές μεταπτώσεις, διάσπαση προσοχής, θλίψη, έλλειψη συγκέντρωσης και ραθυμία.

Ένας αριθμός εκπαιδευτικών με μαθητές που παρουσιάζουν τέτοια συμπτώματα κλήθηκαν να συνεργαστούν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχεδίων διδασκαλίας που θα είναι προσανατολισμένα στον παραπάνω στόχο. Η όλη διαδικασία θα υποστηριχτεί από την ερευνήτρια σε ρόλο κριτικής φίλης, σε επίπεδο τόσο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, όσο και μεθόδευσης και ερευνητικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

Στο εγχείρημα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν αρχικά δυσκολίες, καθώς πολλοί δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στη σχετική πρόσκληση. Η στάση τους αυτή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν είναι προετοιμασμένοι να ασκήσουν ρόλο εμπυχωτή σε δύσκολες περιόδους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την αλλαγή των πρακτικών που εφαρμόζουν. Επιπλέον ενδέχεται τα ισχύοντα μοντέλα (top-down) που εφαρμόζονται σε ανάλογες περιπτώσεις να έχουν αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη αποφάσεων για αλλαγές πρακτικής που θα είναι προς όφελος των μαθητών, βάσει των συγκεκριμένων αναγκών τους. Στην πορεία της αναζήτησης συνεργατών, ωστόσο, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που αντιμετώπισαν την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ως «πρόκληση» και δήλωσαν πρόθυμοι για συνεργασία.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν ρόλο «ερευνητή» ως εξής: σε συνεργασία με την ερευνήτρια-κριτική φίλη θα λάβουν μέρος στη χαρτογράφηση της υπό διερεύνηση κατάστασης, θα σχεδιάσουν διδακτικές παρεμβάσεις και θα συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών τους. Επιπλέον, θα τηρήσουν ημερολόγιο καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών και θα λάβουν μέρος στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Η ερευνητική παρακολούθηση της διαδικασίας θα τους δώσει τη δυνατότητα να επανασχεδιάζουν διαρκώς τη δράση τους, σύμφωνα με τις αναδυόμενες κάθε φορά ανάγκες.

Τα οφέλη που αναμένονται να προκύψουν αφορούν ταυτόχρονα τους μαθητές, στην κατεύθυνση ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, για την ανανέωση της προσωπικής τους θεωρίας και τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους. Η εμπειρία που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενισχύσει την επαγγελματική τους μάθηση και χειραφέτηση, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν κατάλληλες διαδικασίες σε ανάλογες περιπτώσεις στο μέλλον.

## **Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση ως παράγοντας της ατομικής αλλαγής στο σχολείο**

*Δημήτρης Γερμανός*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Η αλλαγή στο σχολείο έχει ως βασική παράμετρο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, γενικότερα, της ζωής της σχολικής τάξης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο επίπεδο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας («οργανωτική αλλαγή») να συναρτάται με την αλλαγή των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο. Να ενισχύεται, δηλαδή, από την «ατομική αλλαγή», η οποία αφορά κυρίως την δυνατότητα του εκπαιδευτικού να τροποποιεί, ως ενεργητικό υποκείμενο, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική και, μέσα από αυτή τη διαδικασία, να υιοθετεί την εισαγωγή της καινοτομίας στην τάξη του και να την εφαρμόζει με την εκπαιδευτική του πρακτική. Η ατομική αλλαγή είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που κινητοποιεί το σύνολο της προσωπικότητας του δρώντος υποκειμένου και στο οποίο η άμεση εμπειρία και οι συγκινησιακές παράμετροι που την συνοδεύουν έχουν μεγάλη σημασία.

Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση αποτελεί τόσο ένα εργαλείο έρευνας, όσο και μια διαδικασία υλοποίησης που σχετίζονται με την υιοθέτηση της καινοτομίας από τον εκπαιδευτικό. Ιδιαίτερα, η δυνατότητα για βιωματική εφαρμογή της νέας γνώσης που του προσφέρει, τον (καθ)οδηγεί μέσα από διεπιστημονικές πρακτικές να ενσωματώσει τις ανάγκες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις του στη διαδικασία της δικής του αλλαγής.

Στο πλαίσιο αυτό, ο χώρος προσφέρει τις υλικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της καινοτομίας μέσα από την ανάπτυξη της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης, για δυο λόγους:

- αφενός αποτελεί ένα σύνθετο, πολυδιάστατο πεδίο έρευνας, του οποίου η πολυπλοκότητα το καθιστά κατάλληλο για τον σύνθετο χαρακτήρα της μεθόδου και
- αφετέρου, η σύνδεση των σχέσεων χώρου με την απόκτηση βιωματικής εμπειρίας από το δρων υποκείμενο, αναδεικνύει τον χώρο σε προνομιακό πεδίο τόσο για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών της καινοτομίας μέσα από την πράξη, όσο και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού να αλλάξει και ο ίδιος, ώστε να καταφέρει να αλλάξει και τις εκπαιδευτικές πρακτικές του.

Η παρούσα ανακοίνωση αναπτύσσει τον προβληματισμό αυτό μέσα από την κριτική παρουσίαση ερευνών που βασίζονται στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης-επιμόρφωσης για την εισαγωγή καινοτομιών στο ελληνικό σχολείο.

### **Διαστάσεις της έρευνας δράσης στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα ERASMUS+:**

#### **Η περίπτωση του 'CRITHINKEDU'**

*Κατερίνα Δημητριάδου*

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Στο θεματολόγιο για την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα κεντρική θέση κατέχει η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης, όπως προκύπτει από την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Έμφαση δίνεται όχι μόνο στις βασικές δεξιότητες που αφορούν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (hard skills) αλλά και στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), όπως η κριτική σκέψη, η διαπροσωπική επικοινωνία, ο κριτικός στοχασμός κ.λπ., οι οποίες προετοιμάζουν τους μαθητευομένους για μια δυναμική επαγγελματική σταδιοδρομία.

Η παραπάνω λογική βρίσκει την πλήρη έκφρασή της στα Προγράμματα ERASMUS+, τα οποία προωθούν τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης. Στη δομή αυτών των προγραμμάτων μπορεί κανείς να διακρίνει επιστημολογικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, σε ένα πολύ πιο διευρυμένο όμως γεωγραφικό, κοινωνικο-πολιτισμικό και επιστημονικό πεδίο από εκείνο της σχολικής τάξης: οι δράσεις σχεδιάζονται από τους ίδιους τους διδάσκοντες και αποβλέπουν στη διερεύνηση και κριτική



αντιμετώπιση συγκεκριμένων αναγκών μέσω της σύζευξης θεωρίας και πράξης• αξιοποιούν διαδικασίες αναστοχασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων• περιλαμβάνουν την εμπλοκή σε θεωρητικές αναλύσεις, ερευνητικές διαδικασίες και ανάληψη δράσης εστιασμένης στην περίπτωση• υποστηρίζονται από επιστήμονες εκπαιδευτικούς-ερευνητές, οι οποίοι «ενορχηστρώνουν», συντονίζουν και αξιολογούν αιτιολογημένες, καλά σχεδιασμένες πρακτικές• εισάγουν καινοτομίες προωθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη και χειραφέτηση των διδασκόντων• ενδιαφέρονται για την αναδρομική ερμηνεία της δράσης και τη διάχυση των αποτελεσμάτων, ώστε να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη και θεσμικοί φορείς της ακαδημαϊκής –και ευρύτερα της εκπαιδευτικής– κοινότητας.

Με τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης βρίσκεται ευθυγραμμισμένο και το πρόγραμμα “Critical Thinking Across the Higher Education Curricula” (CRITHINKEDU) (2016-2019), στο οποίο συνεργάζονται 9 ευρωπαϊκές χώρες με 11 Ανώτατα Ιδρύματα – μεταξύ αυτών και το ΠΔΜ. Υπερκείμενος στόχος του είναι να βελτιωθεί η ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνάφεια με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, το Πρόγραμμα αποβλέπει στην προώθηση της κριτικής σκέψης στα Ανώτατα Ιδρύματα μέσα από την αποσαφήνιση του νοήματός της για μια μεγάλη ποικιλία επιστημών, καθώς και στην ανεύρεση τρόπων για την υποστήριξη και την αξιολόγησή της.

Στην εισήγηση περιγράφονται οι αξιακές θέσεις, τα χαρακτηριστικά και οι δεσμεύσεις του Προγράμματος CRITHINKEDU για τους συμμετέχοντες, υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της έρευνας δράσης. Ακόμη αναλύεται ο τρόπος με τον οποίον οι διδάσκοντες των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν μέρος σε ένα σχέδιο ευρείας κλίμακας για τη βελτίωση των πρακτικών τους. Τέλος περιγράφονται οι καινοτομίες, οι δυνατότητες αλλά και οι δυσκολίες ή οι κίνδυνοι που επιφυλάσσει η υλοποίηση του συγκεκριμένου Προγράμματος.

### **Επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και δυναμική αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα από το παράδειγμα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο**

*Ελένη Διδάχου*

*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Το 2008 οι νηπιαγωγοί της ελληνικής επικράτειας κλήθηκαν να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν με βάση τις κατευθύνσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αναφορικά με το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί έρευνα δράσης δύο νηπιαγωγών σε ρόλο ερευνητή και της υποψήφιας διδάκτορος σε ρόλο διευκολυντή, η οποία αναπτύχθηκε για τρία σχολικά έτη (2009-2012), και είχε ως στόχο τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών της ομάδας αναφορικά με το θέμα της μετάβασης σε συνδυασμό με δυνατούς τρόπους κάλυψής τους.

Η Δρ. ενθάρρυνε τις νηπιαγωγούς της ομάδας να μετέχουν στην έρευνα δράσης, χωρίς να κατευθύνει τις επιλογές τους και δίνοντάς τους το έναυσμα να εμπλακούν ενεργά, να βελτιώσουν την κατανόηση της μετάβασης, την πρακτική τους σε θέματα μετάβασης, αλλά και το πλαίσιο στο οποίο υλοποιούν τις δράσεις τους, σε μια απόπειρα να μετατραπεί η έρευνα δράσης της ομάδας από τεχνική σε πρακτική. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η Δρ., λειτουργώντας ως διευκολυντής, δημιούργησε σχέσεις συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς της ομάδας, προσπάθησε να τις βοηθήσει να εκφράσουν απόψεις και ανησυχίες σχετικά με το θέμα της μετάβασης, να οργανώσουν δράσεις για αλλαγές και να παρακολουθήσουν την επίδραση, την αξία και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών στην πραγματικότητα της τάξης τους.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο ακολουθήθηκαν τα γενικά βήματα του σπειροειδούς μοντέλου έρευνας δράσης (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός), ενώ για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία φιλικά προς τις νηπιαγωγούς και η ανάλυσή τους

συναποφασίστηκε από την ομάδα. Γνωρίζοντας ότι, σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας και διερεύνησης, η ερευνήτρια θα μπορούσε ίσως να υπονομεύσει ή να κατευθύνει τις αναστοχαστικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών της ομάδας, προσπάθησε να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα δημοκρατικό κλίμα λήψης αποφάσεων, να βοηθήσει τις εκπαιδευτικούς να αναλάβουν συνεργατική ευθύνη για την όλη διαδικασία και να περιορίσει το ρόλο της, λειτουργώντας συμπληρωματικά στις ανάγκες τους

Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών της ομάδας εστίαζε τόσο στην ενημέρωσή τους όσο και στην οργάνωση της πρακτικής τους και προσδιορίστηκε από την ομάδα ως προς το βάθος του, σε τρία επίπεδα: α. ανάκλησης, β. αιτιολόγησης και γ. κριτικής ανάλυσης. Ως διευκολύντρια η Δρ. δεν κατήχυνε τις διερευνήσεις των εκπαιδευτικών και σταδιακά ο έλεγχος της σκέψης και της δράσης πέρασε αυτόνομα στα χέρια τους. Στην εισήγηση θα σχολιαστεί η δυνατότητα αξιοποίησης της έρευνας δράσης ως διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της κατανόησης και του χειρισμού της πολυπλοκότητας της μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

### **Ο ρόλος του διευθυντή στο σχεδιασμό και υλοποίηση μιας συμμετοχικής έρευνας-δράσης. Προοπτικές, εμπόδια, περιορισμοί: μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας**

*Βενετία Καπαχτοή*

*Δόμνα Κακανά*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Η ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας της για την ανάληψη πρωτοβουλιών για βελτίωση ή για την υποστήριξη καινοτομιών, απαιτεί διευθυντή ικανό να λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του αλλά και από τους άλλους και να προσπαθεί να μετατρέψει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε μια κοινότητα γνώσης "learning community". Η μάθηση επομένως αποτελεί διαδικασία που διαπερνά όλο το σύστημα (organizational learning). Αφορά στην αξιοποίηση της δυναμικής που υπάρχει στο σχολείο, στην απελευθέρωση δυνάμεων που στο παραδοσιακό σχολείο παραμένουν συνήθως «εν υπνώσει», με τη διεύθυνση του σχολείου να παίζει καθοριστικό ρόλο στο να ενθαρρύνει, να υποστηρίζει, να καθοδηγεί τη μάθηση όλου του οργανισμού και να δημιουργεί κουλτούρα συνεργασίας.

Κατά το σχολικό έτος 2013-2014, υλοποιήθηκε σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης έρευνα δράσης, με πρωτοβουλία της διεύθυνσης του σχολείου σε συνεργασία με την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Κακανά. Συμμετείχαν έντεκα καθηγητές του σχολείου διαφόρων ειδικοτήτων. Η έρευνα δράσης (Ε.Δ) στηρίχτηκε στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες σύμφωνα με την αρχική καταγραφή αναγκών των συμμετεχόντων, εντοπίζονταν στην επιθυμία τους για μια πιο καινοτόμο δράση στη διδακτική πρακτική και πιο συγκεκριμένα στις βιωματικές δράσεις, στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην ανάγκη μιας ουσιαστικότερης συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και στην κάλυψη της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών σε νέες πρακτικές.

Κατά τη διάρκεια της Ε.Δ δόθηκε μεγάλη σημασία στη σπουδαιότητα του αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν είτε στο πρώτο στάδιο, άμεσου (on action) αναστοχασμού, είτε μέσω των ημερολογίων τους, όπου αποτυπώνονταν οι εμπειρίες και τα βιώματα. Το τελευταίο στάδιο αναστοχασμού ήταν η τακτική συνάντηση της ολομέλειας των συμμετεχόντων στην έρευνα δράσης που γινόταν σε εβδομαδιαία κατά το πλείστον βάση.

Στο πλαίσιο αυτών των συναντήσεων, ανταλλάχθηκαν απόψεις και εμπειρίες, αναδείχθηκαν πρακτικά και θεωρητικά προβλήματα και προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισής τους. Οι συμμετέχοντες εργάστηκαν από κοινού, προβληματίστηκαν, αντάλλαξαν τις εμπειρίες τους. Η πλειονότητα των συναδέλφων αξιολόγησε αυτές τις συναντήσεις ως την κρισιμότερη φάση επεξεργασίας των δεδομένων της πρακτικής τους εμπειρίας.



Στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης θα παρουσιαστούν οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων κατά την προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινότητας μάθησης με όραμα και στόχους, ο εμπυχωτικός και συνεργατικός ρόλος της διεύθυνσης της ΣΜ, ο διευκολυντικός ρόλος του μέλους ΔΕΠ, οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών καθώς και αυτοί των μαθητών.

### **«Έρευνα - δράση για την ανάπτυξη διαδικασιών γραμματισμού σε τάξεις με παιδιά Ρομά»**

*Θωμαΐς Καρτσιώτου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Από τον Ιανουάριο του 2012 μέχρι τον Μάρτιο του 2014 ανέλαβα καθήκοντα σχολικής συμβούλου στην 3η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Καβάλας. Την περίοδο της θητείας μου έξι Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Νέστου συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά του ΑΠΘ με επιστημονικά υπεύθυνα καθηγήτρια την κ. Τρέσσου Ευαγγελία. Μετά από τις διαπιστώσεις μου σχετικά με την ελλιπή φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία ευθύνης μου, σε συνδυασμό με τον εκφρασμένο προβληματισμό πολλών εκπαιδευτικών στην περιοχή, αναζητούσα τρόπους συνεργασίας με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, ώστε να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους και να προβούν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους. Έτσι προέκυψε αυτή η συνεργατική έρευνα - δράση, που ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2013. Ο στόχος της ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαδικασιών γραμματισμού σε τάξεις με παιδιά Ρομά. Σ' αυτή την πρόσκληση ανταποκρίθηκαν 8 εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα βασίζονταν στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας ή αλλιώς «η γλώσσα ως όλο».

Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανά δεκαπενθήμερο είχα συναντήσεις με τους/ις εκπαιδευτικούς και τηρήθηκε ημερολόγιο των συναντήσεων. Η παρουσίαση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσα από τις διαφάνειες power point, οι φωτογραφίες και τα βίντεο στις αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης, ανταλλαγής πληροφοριών και αφορμή για αναστοχασμό και για σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων. Από τη δεύτερη κιόλας συνάντηση διαφάνηκε ότι ο ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών άλλαξε σε ρόλο εκπαιδευτικών-ερευνητών/τριών, που επιθυμούσαν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Οι δυσκολίες που προέκυψαν στους/ις εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ξεπεράστηκαν με τη δική μου βοήθεια, καθώς και με την υποστήριξη των δύο πιο έμπειρων εκπαιδευτικών που έπαιξαν το ρόλο των μεντόρων.

Ως εργαλείο της συνεργατικής έρευνας - δράσης χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στην αρχή στη μέση και στο τέλος της δράσης, οι οποίες βοηθούσαν στον αναστοχασμό και το σχεδιασμό των δράσεων. Από την ανάλυση δεδομένων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δυσκολία να διαχειριστούν την ετερότητα στην τάξη έγιναν εκπαιδευτικοί-ερευνητές/τριες και ωφελήθηκαν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, αναδείχθηκε η σημασία του θεσμικού ρόλου της σχολικής συμβούλου ως διευκολύντριας ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Μέσα απ' αυτή τη συνεργατική έρευνα-δράση συνειδητοποίησα ότι η συνεργασία μου με έναν φορέα όπως το Πανεπιστήμιο και στη συνέχεια η συνεργασία μου με τους/τις διευθυντές/ριες και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων μου έδωσε τη δυνατότητα να συνδέσω τη θεωρητική γνώση με την καθημερινή διδακτική πρακτική και να συμβάλω στη γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

## **Εκλεκτικές συγγένειες και ανταλλαγές μεταξύ Έρευνας-Δράσης και Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας**

*Ελένη Κατσαρού  
Γιώργος Τσιώλης  
Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Στην εισήγησή μας αυτή θα θέσουμε προς συζήτηση τη σχέση μεταξύ έρευνας-δράσης και εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (Grounded Theory), ανιχνεύοντας συγγένειες που παρατηρούνται μεταξύ των δύο προσεγγίσεων αλλά και δυνατότητες ανταλλαγής στοιχείων και εμπλουτισμού αμφοτέρων των πλευρών. Ειδικότερα, θα αναδείξουμε τις εγγενείς μεθοδολογικές συγγένειες των δύο προσεγγίσεων που εστιάζονται στον ποιοτικό τους χαρακτήρα, τη ρευστή και εξελισσόμενη (διαρκώς μεταβαλλόμενη) πορεία τους, την οργανική σύνδεση της θεωρίας και της πράξης (ερευνητικής ή διδακτικής) που προβάλλουν, τον σπειροειδή τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία και στις δύο, την πολυπαραδειγματικότητα (και οι δύο μπορούν να βρουν εφαρμογή σε πολλές και ποικίλες θεωρήσεις) και τον δημοκρατικό τους χαρακτήρα. Αφού αναδείξουμε τις εκλεκτικές συγγένειες ανάμεσα στις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στο δεύτερο μέρος της εισήγησης θα εξετάσουμε στοιχεία που μπορούν να αντλήσουν οι ερευνητές της μιας προσέγγισης από την άλλη με σκοπό τον εμπλουτισμό της δικής τους οπτικής. Θα συζητήσουμε το κατά πόσον και κάτω από ποιες προϋποθέσεις η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία μπορεί να αποτελέσει την απάντηση στο ερώτημα: σε τι μορφή ευρημάτων μπορεί να απολήγει μια έρευνα-δράση. Θα επιχειρήσουμε, δηλαδή, να δείξουμε πώς, αξιοποιώντας την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, μπορεί η έρευνα-δράση να ξεφύγει από το στενό και αποκλειστικά τοπικό χαρακτήρα των αποτελεσμάτων της (που μοιάζουν περισσότερο με υποθέσεις εργασίας νέων ερευνών και λιγότερο με ερευνητικά συμπεράσματα) και να συμβάλει στην παραγωγή μιας θεωρίας μέσου βεληνεκούς σχετικά με το αντικείμενο που διερευνά. Μέσω ενός τέτοιου εμπλουτισμού, με την αξιοποίηση της λογικής της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η έρευνα-δράση θα αποκτήσει τη δυνατότητα να παράγει θεωρία που θεμελιώνεται σε εμπειρικά δεδομένα, τα οποία συλλέγονται και αναλύονται με συστηματικό τρόπο. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα-δράση θα ενισχύσει την αυστηρότητα των διαδικασιών της (σημαντικό αίτημα στους μετανεωτερικούς καιρούς μας) και ταυτόχρονα θα αποκτήσει έναν νέο προσανατολισμό: την παραγωγή εκείνου του τύπου θεωρίας που τοποθετείται πέραν των υποθέσεων εργασίας της καθημερινής ζωής (αφού αν έμενε εκεί θα μειωνόταν το κύρος της), χωρίς ωστόσο να προσομοιάζει στις μεγάλες καθολικές θεωρίες (που βέβαια δεν συνάδουν με την ειδοποιό λογική της). Από την άλλη, οι ερευνητές που αξιοποιούν την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, μπολιάζοντας τη λογική τους με στοιχεία από την έρευνα-δράση, μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα του ερευνητικού τους αναστοχασμού, αποφεύγοντας έτσι τον κίνδυνο ενός υφέρποντος θετικισμού που κατά καιρούς έχει αγγίξει την εν λόγω μεθοδολογική προσέγγιση.

### **Έρευνα Δράσης: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά θέματα**

*Μαίρη Κουτσελίνη  
Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Στην εισήγηση εξετάζεται η αναγκαιότητα για Έρευνα Δράσης και οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές της καταβολές. Παράλληλα επισημαίνονται οι αρνητικές παρενέργειες από την ψευδοέρευνα δράσης ως μια «εύκολη» εφαρμογή. Επισημαίνεται η ανάγκη να διαφυλαχθεί η αυθεντικότητα της Έρευνας Δράσης με την εφαρμογή της φαινομενολογικής αρχής ότι το νόημα

δεν βρίσκεται στην ίδια την εμπειρία ή τη θεωρία αλλά στην ανάλυση και κατανόηση της εμπειρίας από αυτούς που συμμετέχουν (Koutselini, 2010). Θεμελιώνεται στον αναστοχασμό και την ανάλυση της εμπειρίας (Reason & Bradbury, 2001), στη διαλεκτική πορεία και ενδοσκοπήση και στη συνεχή δόμηση και αποδόμηση νοήματος (Grundy, 1986). Παραδείγματα εφαρμογής και ψευδοεφαρμογής της Έρευνας Δράσης οδηγούν σε ένα τεκμηριωμένο θεωρητικό μοντέλο και στις βασικές αρχές της εφαρμογής της.

## **Η υποστήριξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών διαμέσου της Έρευνας Δράσης: δυσκολίες, κατανοήσεις, ρόλοι και προοπτικές**

*Σόνια Λυκομήτρου*

*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία αναστοχαστική προσέγγιση της συνεργατικής έρευνας-δράσης που είχα εκπονήσει στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής και αφορούσε στις διαλογικές πρακτικές των νηπιαγωγών και την υποστήριξη μιας κριτικής επανατοποθέτησής τους για το νόημα αυτών των πρακτικών αλλά και επανασχεδιασμού και αξιολόγησής τους στην τάξη. Δύο χρόνια μετά την ολοκλήρωση της διατριβής θέτω δύο ερωτήματα, προκειμένου να επισκεφθώ ξανά τα ερευνητικά δεδομένα και να αναστοχαστώ για τη διαδικασία υποστήριξης και τη συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς-ερευνήτριες υπό το πρίσμα των σχέσεων εξουσίας που βιώνονται ρητά ή άρρητα από τους συμμετέχοντες στην προσπάθεια υποστήριξης μιας κριτικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πρακτικής και ενίσχυσης της επιθυμίας και προσπάθειας αλλαγής ή τροποποίησής της. Τα δύο ερωτήματα αφορούν στη διαδικασία επίτευξης μιας κριτικής επίγνωσης των συμμετεχόντων νηπιαγωγών και στο ρόλο της διευκολύντριας κατά την έρευνα-δράση.

Συγκεκριμένα, ο αναστοχασμός μου αφορά στο αν η κριτική επίγνωση επιτεύχθηκε ως μία χειραφετική/συμμετοχική διαδικασία που τροφοδότησε τα επόμενα βήματα της έρευνας δράσης ή ως μία κατευθυντική και γραμμική διαδικασία που ενισχύονταν τεχνικά από την διευκολύντρια της έρευνας δράσης. Διερευνάται ποιες ήταν οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών, πότε προέκυψαν και με ποια διαδικασία γίνονταν «αποδεκτές» στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Επίσης, ο αναστοχασμός μου αφορά στις δικές μου πρακτικές ως διευκολύντριας (facilitator) της έρευνας δράσης και τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά.

Η μελέτη των δεδομένων υπό το παραπάνω πρίσμα έδειξε ότι η έρευνα-δράση αποτέλεσε καταρχήν μία δυναμική, αλληλοεμπλεκόμενη, ευέλικτη και διαπραγματεύσιμη διαδικασία που υποστήριξε την κριτική επίγνωση των παραδοχών και των πρακτικών τους στην τάξη για την ενίσχυση του διαλόγου και την επανατοποθέτηση των εκπαιδευτικών-ερευνητριών στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση εναλλακτικών διαλογικών πρακτικών. Δεύτερον, η έρευνα-δράση αποτέλεσε μία σταδιακή και όχι προκαθορισμένη διαδικασία, η οποία όμως χρειάστηκε χρόνο για να αναπτυχθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης στην ομάδα, το περιεχόμενο και ο σκοπός των συναντήσεων, η συν-κατασκευή των κοινών νοημάτων, ο μετασχηματισμός των προηγούμενων πεποιθήσεων και πρακτικών και η τροποποίησή τους. Ο ρόλος της διευκολύντριας αναδεικνύεται σε σχέση με συγκεκριμένες στρατηγικές που είχαν ως στόχο (α) την ενίσχυση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, (β) την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων τους, (γ) την υποστήριξή τους μέσα από ερευνητικά εργαλεία, (δ) τις συζητήσεις σε ομαδικές και ατομικές συναντήσεις, αλλά και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών-ερευνητριών στην προσπάθεια μετασχηματισμού των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Παράλληλα, αναδεικνύονται ζητήματα και επιλογές της διευκολύντριας και εναλλακτικές προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί η υποστήριξη στο πλαίσιο της



έρευνας-δράσης.

## **Από το αμφιθέατρο στον προσφυγικό καταυλισμό: η έρευνα-δράση ως μέσο ευαισθητοποίησης υποψηφίων εκπαιδευτικών στο προσφυγικό ζήτημα**

*Κώστας Μάγος*

*Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, έχει συστηματικά υπογραμμισθεί τόσο στην ελληνική όσο και στην διεθνή βιβλιογραφία. Η διαδικασία ανάπτυξης στοχασμού και αναστοχασμού, όπως αυτή εξελίσσεται μέσα από την πραγματοποίηση μιας έρευνας-δράσης, και ιδιαίτερα μιας κριτικής έρευνας – δράσης, δημιουργεί ουσιαστικές προϋποθέσεις για την κριτική προσέγγιση τόσο εκπαιδευτικών όσο και γενικότερων κοινωνικών ζητημάτων, με πιθανό αποτέλεσμα την έναρξη μιας διαδικασίας μετασχηματίζουσας μάθησης, ικανής να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό προηγούμενων απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην παρουσίαση μιας έρευνας-δράσης που έγινε στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης υποψηφίων εκπαιδευτικών με σκοπό την ευαισθητοποίηση τους απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα. Τα βήματα σχεδιασμού, οι κύκλοι της έρευνας – δράσης, οι δυσκολίες πραγματοποίησης και τα συμπεράσματα από την εφαρμογή της θα αποτελέσουν τους κεντρικούς άξονες της παρουσίασης.

**«Φέτος νιώθω ότι η τάξη μου έχει ανάγκη από κάτι διαφορετικό, μια άλλη προσέγγιση...»: το παράδειγμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης**

*Αναστασία Μαβίδου και Δόμνα Κακανά*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Η παραδοχή ότι κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα με διαφορετικές ανάγκες, δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορεί να ανταποκριθεί ένας εκπαιδευτικός το ίδιο αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των παιδιών. Με αφορμή αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι η διδακτική τους πρακτική είναι επαναλαμβανόμενη και χρήζει αλλαγής ή/και βελτίωσης, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Το πρόγραμμα αξιοποίησε τη μεθοδολογία της συνεργατικής έρευνας δράσης με 8 συμμετέχουσες νηπιαγωγούς, το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη και πρόκειται να ολοκληρωθεί την τρέχουσα σχολική χρονιά, περιλαμβάνοντας δύο φάσεις: 1η) εμβάθυνση στην προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και 2η) σχεδιασμό και υλοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα συλλέγονται από ομαδικές συναντήσεις, ερωτηματολόγια αξιολόγησης των συναντήσεων, ημερολόγιο της ερευνήτριας, συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών και της διδασκαλίας, ατομικές συνεντεύξεις και έργα των παιδιών. Η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με Ανάλυση Περιεχομένου τόσο στο επίπεδο της τάξης, με σκοπό την καταγραφή της πορείας που διέγραψαν τα παιδιά, καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όσο και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, με σκοπό την καταγραφή της προσωπικής του πορείας και της αλλαγής που σημείωσε, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν σταδιακά το ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή που στοχάζεται για τη διδασκαλία του και τη συμπεριφορά των παιδιών. Ο ρόλος τους ενισχύεται από τη διευκολύντρια με παροχή εργαλείων συστηματικής παρατήρησης, με πρακτικές συμβουλές και οδηγίες για την αποτελεσματικότερη καταγραφή και οργάνωση των παρατηρήσεών τους, συζητήσεις κατά τις ομαδικές συναντήσεις και με την εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, όπου καλούνται να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τα ζητήματα που αναδύονται με σκοπό να τα

μοιραστούν στην ομάδα, να λάβουν ανατροφοδότηση και ουσιαστικά να αναστοχαστούν. Η έρευνα είναι ακόμη σε εξέλιξη, ωστόσο η ερευνήτρια-διευκολύντρια στη 2η φάση πρόκειται να επισκέπτεται τις τάξεις και να παρακολουθεί τις διαφοροποιημένες διδασκαλίες, κρατώντας σημειώσεις και συμπληρώνοντας σχετικό οδηγό παρατήρησης. Έπειτα, σε ατομικές και ομαδικές συναντήσεις θα δίνεται ανατροφοδότηση και επανασχεδιασμός των διδασκαλιών. Ο ρόλος της διευκολύντριας, αφορά την προετοιμασία και οργάνωση του υλικού των συναντήσεων του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, εμπύχωση των νηπιαγωγών για την πραγμάτωση του ρόλου τους και παροχή βοήθειας. Επίσης, η διευκολύντρια ενθαρρύνει τη συνεργασία και το διάλογο μεταξύ της ομάδας των νηπιαγωγών κατά τις συναντήσεις και αναλαμβάνει το ρόλο του κριτικού φίλου για την κάθε νηπιαγωγό. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλλουν στη γνώση γύρω από την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που αξιοποιούν την έρευνα δράσης, προκειμένου να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και να επιτύχουν την πολυπόθητη αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής.

**Η έρευνα δράσης ως όχημα μελέτης του εκπαιδευτικού έργου  
σε μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Θεσμικές συντεταγμένες σε αναφορά  
προς το χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών  
και του ευρύτερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού**

*Ευανθία-Ελλη Μηλίγκου*

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Αφετηρία του προβληματισμού αποτελεί η διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό έργο, μεταβάλλεται πλέον με πολύ γρήγορους ρυθμούς, χωρίς πάντα να είναι δυνατή η ανίχνευση των μεταβολών του σε πραγματικό χρόνο και χώρο, πράγμα που, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, δυσκολεύει τη συστηματική μελέτη των ποικίλων πτυχών και όψεων του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και των διαφοροποιήσεών του.

Όμως, η μελέτη του έργου των εκπαιδευτικών στην πραγματικότητά του, και όχι στην αδιαμεσολάβητη αναγωγή του σε αντικείμενο μιας, ή πολλών και αντικρουόμενων «από τα πάνω» στρατηγικών στοχεύσεων, αποτελεί θεμελιώδες υπόβαθρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αλλιώς αυτή (η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών), με την εγγενώς στρατηγική θέση την οποία καταλαμβάνει στο χάρτη της επιστημονικής παραγωγής καθώς βρίσκεται σε δομική συνάφεια με τα τεκταινόμενα στο πεδίο της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, κινδυνεύει να συρρικνωθεί σε μηχανισμό απλής νομιμοποίησης προειλημμένων αποφάσεων, ή/και σε μηχανισμό δόμησης ενός προ-οριοθετημένου στενού επαγγελματικού γνωστικού κώδικα.

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία η εκπαιδευτική έρευνα δράσης με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτήν, εμφανίζεται, σε μια βασική της διάσταση, να προσφέρει τη δυνατότητα να παραχθεί γνώση βασισμένη σε ερωτήματα αυθεντικά, αντιπροσωπευτικά δηλαδή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και όχι κατασκευασμένα *in vitro* (εδώ παραπέμπει και το ζήτημα της διάστασης θεωρίας και πράξης για το οποίο γενικώς και συλλήβδην κατηγορείται η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής).

Για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό που συμπορεύεται με τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών, αυτή η παραγωγική ιδιότητα της έρευνας δράσης δημιουργεί ένα μεγάλο εύρος δυνατοτήτων στο πεδίο της παραγωγής επιστημολογικά έγκυρης και, παράλληλα, κοινωνικά χρήσιμης και πρακτικά λειτουργικής εκπαιδευτικής γνώσης. Έτσι, το κεντρικό ερώτημα που θα αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης, αφορά, κατά βάσιν, το είδος και τη δυναμική των διαθεσμικών τόπων και συνεργειών που θα μπορούσαν, όπως, άλλωστε, έχει πολλαπλά επιδιωχθεί κατά καιρούς, να εντάξουν στη θεσμοποιημένη διαδικασία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών την παραγωγή γνώσης, μέσω της έρευνας δράσης στην προκείμενη περίπτωση,

τόσο σε επίπεδο βασικής κατάρτισης, όσο και στο επίπεδο της ενδοεπαγγελματικής επιμόρφωσής τους, δομημένης με όρους δυναμικής επαγγελματικής ανάπτυξης και ουσιαστικής κοινωνικής εμβέλειας.

## **Έρευνα δράσης: Μέθοδος ή θεσμός; Κριτική θεώρηση και προοπτική στο ελληνικό συγκείμενο**

*Γιώργος Μπαγάκης*

*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Από τη δεκαετία του 1990 άρχισε να εμφανίζεται στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, κάτι που αντίστοιχα στο Ηνωμένο Βασίλειο είχε γίνει δυο δεκαετίες πριν, μάλιστα με μεγαλύτερη ένταση. Σήμερα το τοπίο είναι πολύ διαφορετικό στη χώρα μας αλλά και διεθνώς: Μια αρχικά περιθωριακή τάση, σήμερα, χωρίς να αποτελεί το κυρίαρχο ρεύμα (mainstream), έχει μια σημαντική θέση στην εκπαιδευτική και την ερευνητική κοινότητα. Επιπλέον, σήμερα, υπάρχουν πολλές διασυνδέσεις με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και σε άλλους χώρους και πεδία. Ως ενδεικτικά παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν η θέση της στα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών των επιστημών της εκπαίδευσης, σε συναφή εκπαιδευτικά κείμενα των διεθνών οργανισμών, της ΕΕ καθώς και σε συναφή πεδία των επιστημών της εκπαίδευσης.

Εύλογα ερώτημα που τίθενται στην υπάρχουσα σήμερα κατάσταση είναι: Πώς αξιοποιείται η θέση που έχει κατακτήσει τα τελευταία χρόνια η έρευνα δράση από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική; Πώς είναι δυνατό να ενσωματωθεί καλύτερα σε θεσμούς της εκπαίδευσης;

Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν φαίνεται καθόλου εύκολη. Η εμπειρία από παρόμοιες ελληνικές καινοτόμες εκπαιδευτικές προσπάθειες σε συγγενικά αντικείμενα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές τουλάχιστον όσον αφορά το μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης. Το δίλημμα λοιπόν που τίθεται άλλη μια φορά είναι: Παρέμβαση στο μακρο-επίπεδο της εκπαίδευσης με την γραφειοκρατικοποίηση της προσπάθειας να ελλοχεύει πάντα ή παραμονή σε ad-hoc προσπάθειες, όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν, με μικρότερο συνήθως αποτύπωμα, κυρίως στο μικρο-επίπεδο της εκπαίδευσης.

Στην παρουσίαση θα συζητηθούν, στην λογική που προαναφέρθηκε, χαρακτηριστικά παραδείγματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κ.ά. Θα επιδιωχτεί επίσης η ανίχνευση μιας βιώσιμης προοπτικής.

Η «χειραφέτηση» και η «αλλαγή» στην έρευνα δράσης κατά την εποχή του νεοφιλελευθερισμού: εμπειρίες και κριτικός αναστοχασμός ακαδημαϊκού, εκπαιδευτικών ερευνητριών και διευκολυντή

*Κυριάκος Μπονίδης*

*Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου*

*Δώρα Αγάπογλου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Με αφετηρία την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι δυνατόν να αναμορφώσει την εκπαίδευση και την καταστήσει χειραφετητική διαδικασία για όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες σε αυτήν, στην παρουσίασή μας καταθέτουμε τις εμπειρίες και τον κριτικό αναστοχασμό μας, εκπαιδευτικοί ερευνήτριες και διευκολυντής, αλλά και ερευνητής δράσης στον δικό του επαγγελματικό χώρο, από τις παρακάτω έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά την εποχή του



νεοφιλελευθερισμού και της οικονομικής κρίσης. Αλλά και άλλες σχετικές δράσεις:

1. την χειραφετητική έρευνα δράσης με θέμα τις «ευπαθείς» κοινωνικές ομάδες στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ.
2. την χειραφετητική έρευνα δράσης σε τάξη υποδοχής παιδιών Ρομά σε Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης
3. την πρακτική έρευνα δράσης που εξελίχθηκε σε χειραφετητική σε γυμνασιακή τάξη Πειραματικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης με θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών και
4. την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα έρευνας δράσης και τη διευκόλυνσή τους κατά τη διεξαγωγή στο πλαίσιο ενός χρηματοδοτούμενου προγράμματος τεχνικών ερευνών δράσης σε σχολεία της Βόρειας Ελλάδας, ορισμένες από τις οποίες εξελίχθηκαν σε χειραφετητικές, με παιδιά Ρομά.

Η χειραφέτηση στις έρευνες αυτές προσδιορίστηκε εξ αρχής ως η απελευθέρωση του ακαδημαϊκού ως ερευνητή και ως διευκολυντή, των εκπαιδευτικών ερευνητριών/ερευνητών και κάθε συμμετέχοντος και συμμετέχουσας στην εκπαιδευτική διαδικασία –ως (ανθρώπινου) είδους με το γνωστικό χειραφετητικό ενδιαφέρον, ως συλλογικού όντος με την ιδεολογικοκριτική και ως υποκειμένου με τον αυτοστοχασμό– από υλικούς και μη υλικούς εξαναγκασμούς, ως η απελευθέρωσή τους από την κυριαρχία, με στόχο, αφενός, την ωριμότητα, την ενδυνάμωση και τον αυτο-καθορισμό τους και, αφετέρου, την εξασφάλιση της ισότητας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όλων. από πολιτική δε σκοπιά ως αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών και διαδικασιών που έχουν ως αποτέλεσμα την αλλοτρίωση και την καθυπόταξη του ανθρώπου, αλλαγή που θα συμβάλλει μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Στο παραπάνω πλαίσιο αναστοχαζόμαστε κριτικά, μεταξύ άλλων, αναφορικά με:

- τους περιορισμούς που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή των παραπάνω ερευνών εξαιτίας του σύγχρονου ιδεολογικο-κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου και της επίδρασής του στην συγκεντρωτική ελληνική εκπαίδευση (ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική ιδεολογία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση, δομική και πολιτισμική, αλλά και άμεση βία κ.λπ.), αλλά και τις αφορμές που προσφέρει το ίδιο πλαίσιο σε κριτικά αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς για μια απελευθερωτική εκπαίδευση αντίστασης μέσω της διεξαγωγής κριτικών ερευνών δράσης
- την αλλαγή της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών κατά τη διεξαγωγή των παραπάνω ερευνών, τις αντιστάσεις στην αλλαγή αυτή και τις συνέπειές της
- τις θεσμοθετημένες ή μη σχέσεις εξουσίας και τη διαπραγματεύσή τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. τις δυσκολίες κατά τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα όρια που θέτει το κάθετο συγκεντρωτικό και αυταρχικό πλαίσιο στο δημοκρατικό «διάλογο» μέσα σε αυτήν
- το ρόλο του αναμορφωτή διανοούμενου και της αναμορφώτριας διανοουμένης ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού ερευνητή και ερευνήτριας και τον προβληματισμό των ίδιων αναφορικά με αυτό την αυτοπροσδιορισμό τους
- των αντιδράσεων από το εγγύς σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (από διευθυντή/διευθύντρια, μαθητές, μαθήτριες, γονείς κ.λπ.) για ιδεολογικές ή άλλες αιτίες στους χειραφετητικούς λόγους (παιδαγωγικούς πόρους και παιδαγωγικές πρακτικές) που αναπτύχθηκαν ως δράση στις παραπάνω έρευνες
- τις δυνατότητες και τα όρια αλλαγής των εκπαιδευτικών δομών. τη δομική βία ως απάντηση στις προσπάθειες αλλαγής. τις συνέπειες της βίας αυτής στην επαγγελματική ταυτότητα του κριτικά αναστοχαζόμενου και της κριτικά αναστοχαζόμενης ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού
- την αντίληψη της χειραφετητικής έρευνας δράσης, ως κύριου εργαλείου της ατζέντας της Κριτικής Παιδαγωγικής, στο ρόλο του «Δούρειου Ίππου» που θα «αλώσει» το νεοφιλελευθερισμό και θα οδηγήσει σε κοινωνικό μετασχηματισμό: «ευσεβής πόθος» και αισιοδοξία της νεωτερικότητας ή παραίτηση και νέος μεσαίωνας;

## **Ο ρόλος της έρευνας δράσης στο σχεδιασμό μιας διδακτορικής διατριβής**

*Ελευθερία Παπαμανώλη*

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Η έρευνα δράση ως ερευνητική διαδικασία που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω της συνεργασίας, του αυτοστοχασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Carr.& Kemmis, 1997), επιτρέπει σε αυτόν που έχει εξοικειωθεί με τη μεθοδολογία της να μεταφέρει χαρακτηριστικά της σε οποιοδήποτε πεδίο έρευνας. Στην κριτική της διάσταση, ως ποιοτική μέθοδος προσφέρει μεθοδολογικά εργαλεία- αλλά και τρόπο δράσης και σκέψης στον ερευνητή - που συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιότητας της έρευνάς του ( Κατσαρού, 2016).

Στην εισήγησή μου, σκοπεύω να παρουσιάσω αυτά που έως τώρα η έρευνα- δράση έχει προσφέρει στην κριτική ανάλυση των κυρίαρχων κι εναλλακτικών λόγων στα θεσμικά κείμενα για την αρχαία ελληνική γλώσσα που αποτελεί το θέμα της διδακτορικής μου διατριβής. Πρόκειται για ένα θέμα που συνδέεται, ανάμεσα στα άλλα, με τον λόγο της εξουσίας, με τις ιδεολογίες, με τη διαμόρφωση της ταυτότητας και με τη γλώσσα, θεματικές που απαιτούν από τον ερευνητή αποστασιοποίηση και αποδόμηση των αυτονόητων παραδόσεων, αλλά και των προσωπικών του πεποιθήσεων. Σε αυτά, ακριβώς, είναι ουσιαστική η συμβολή της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης.

Η έρευνα δράση θεωρεί βασικό τον αναστοχασμό του ερευνητή πάνω στα δεδομένα, αλλά και στα αποτελέσματα της έρευνάς του, τον κριτικό στοχασμό των ιδεολογιών και των ιστορικών συνθηκών και τον επανασχεδιασμό, μέσα σε ένα συνεργατικό και συμμετοχικό πλαίσιο, που στην περίπτωση μου είναι ο επιβλέπων μου και οι κριτικοί μου φίλοι με τους οποίους μοιράζομαι τους προβληματισμούς μου και συζητώ την πορεία της έρευνας. Η βοήθειά τους είναι πολύ σημαντική, γιατί θέτουν ερωτήματα τα οποία ανατροφοδοτούν το στοχασμό μου, αποκαλύπτουν τις προσωπικές μου πεποιθήσεις, διατυπώνουν προτάσεις, μου δίνουν υλικό για την έρευνά μου, αντιμετωπίζουν τα ευρήματα από άλλη οπτική, σημαντικό στοιχείο για την ποιότητα μιας έρευνας. Επίσης, η εξοικείωση με την έρευνα δράση μου πρόσφερε τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και την κατηγοριοποίησή τους σε ένα πιο ρεαλιστικό πλαίσιο ως απάντηση στα ερωτήματα που έθεσε ο Pine (Κατσαρού, 2016): γιατί τα συλλέγω, πώς συνδέονται με τα ερωτήματα, τι θα μας πουν για το πρόβλημα, πώς θα τα συλλέξουμε και άλλα. Επιπλέον, με βοήθησε να αντιμετωπίζω τα δεδομένα ως κείμενα που υπάρχουν μόνο μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, στοιχείο που συνδέεται στενά με την κριτική ανάλυση λόγου που επιχειρείται στη διατριβή.

Αλλά, πάνω από όλα, η επαφή μου με την έρευνα δράση άλλαξε τον τρόπο που σκέφτομαι για μένα, με βοήθησε να αποκτήσω συνείδηση του ρόλου μου ως εκπαιδευτικού και ως ερευνήτριας, να γίνω πιο αισιόδοξη και να θελήσω μέσα από τη δική μου επαγγελματική ανάπτυξη να βελτιώσω τον τρόπο που αντιμετωπίζω το σχολείο και τους μαθητές μου.

### **Εκπαιδευτικές Κοινότητες Μάθησης-Έρευνα Δράσης-Καταγραφές: (Από τη δοσμένη γραμμικότητα στη δυναμική πλαστικότητα της διάδρασής τους)**

*Γεώργιος Πολυζώης*

*Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Στην έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν είναι μόνος. Τα σχεδιάσματα της έρευνας δράσης αρχίζουν με τη συμμετοχή τουλάχιστον ενός κριτικού φίλου. Αυτή η πραγματικότητα δικαιολογεί τον ισχυρισμό: «η έρευνα δράση ξεκινά πάντα από μια ομάδα (έστω και δύο (2) ατόμων!)». Στο αντιδιαμετρικό σημείο της, στο τέλος/στην ολοκλήρωση, η έρευνα δράσης καταγράφει πάντα αποτελέσματα (κυρίως μαθησιακά, αλλά και ικανοτήτων, πεποιθήσεων, λύσης

/ προσέγγισης προβλήματος κ.ά.). Ανεξάρτητα από τον σπειροειδή/ελικοειδή ή όπως αλλιώς ονομάσουμε τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, το κυρίαρχο «σχήμα» που υλοποιείται (ομάδα-έρευνα-δράσης-καταγραφές αποτελεσμάτων) μοιάζει να έχει γραμμικό χαρακτήρα. Αυτό το σχήμα, λόγω ακριβώς της γραμμικότητάς του, δεν φαίνεται ικανό, χωρίς τουλάχιστον μακροσκελείς επεξηγήσεις / συμπληρώσεις, ούτε να συγκροτήσει και να ενισχύσει την κοινότητα των εκπαιδευτικών-ερευνητών ούτε να στηρίξει μία θεσμική εισαγωγή της έρευνας δράσης με στόχο την επαγγελματική μάθηση ή / και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, το σχήμα αυτό φαίνεται να έχει και μεθοδολογικά προβλήματα μιας και οι αλληλεπιδράσεις της ομάδας κατά την πορεία της έρευνας για καταγραφή των αποτελεσμάτων παραπέμπονται, στην καλύτερη περίπτωση, μόνο στη δεδομένη “μεθοδολογική δύναμη” της έρευνας δράσης.

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα σχήμα για την έρευνα δράσης, που απαντά στα παραπάνω σημεία στα οποία ασκήθηκε κριτική.

(α) Για τη συγκρότηση και την ενίσχυση της κάθε κοινότητας των εκπαιδευτικών-ερευνητών προτείνεται η δημιουργία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης (EKM, Professional Learning Communities PLC).

(β) Για τη γενικευμένη και θεσμική εφαρμογή της έρευνας δράσης προτείνεται η συμπερίληψη θεωρίας και πρακτικής από την διδακτική του αντικειμένου στο οποίο εστιάζει η εκάστοτε έρευνα.

(γ) Ο εντοπισμός μεθοδολογικών στοιχείων των (α) και (β) και η συσχέτιση με αντίστοιχα στοιχεία μεθοδολογίας της έρευνας δράσης, καθώς και η εφαρμογή μιας γενικευμένης μάθησης με διερώτηση (IBL–Inquiry Based Learning) στην πορεία καταγραφής των αποτελεσμάτων των σταδίων της έρευνας δράσης, αποτελούν ένα διάφανο, διαλογικό, διαδραστικό και εύκολα τροποποιήσιμο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται και επιστημολογικά η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

## **Οι μαθητές συν-ερευνούν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.**

### **Οι φωνές των μαθητών –αντέχουμε να τις ακούσουμε;**

*Κωνσταντίνος Σιπητάνος*

*Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Αφετηρία έρευνας: Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες του 21ου αιώνα έχουν αλλάξει τις απαιτήσεις στην παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Οι μαθητές καλούνται να παράγουν νοήματα που αντανakλούν τις εμπειρίες τους, τη δημιουργία και αναδημιουργία κειμένων μέσα από τη χρήση, αποκωδικοποίηση και διαπραγμάτευση όλων των τρόπων επικοινωνίας που συνυπάρχουν σε κάθε κείμενο (Kress, 2000; Katsarou & Tsafos, 2009: 44). Οι νέες απαιτήσεις απαιτούν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Κωστούλη, 2015: 163).

Επιστημονική μέθοδος: Καθώς, λοιπόν, η συμμετοχή των μαθητών κρίνεται ως το απαραίτητο στοιχείο επιλέχθηκε ως μέθοδος έρευνας η συμμετοχική έρευνα δράσης.

Ζητήματα ΣΕΔ: Στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτουν ζητήματα γύρω από τους ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν οι επόπτες-ακαδημαϊκοί, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, οι μαθητές συνερευνητές και η επιστημονική και εκπαιδευτική έρευνα στην οποία απευθύνεται η έρευνα. Τα ζητήματα μπορούν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

1. Ζητήματα εξουσίας: Η έρευνα δεν εμπορευματοποιείται, δεν νοείται δηλαδή μόνο πως κατέχεται από ενήλικες ερευνητές που αντλούν δεδομένα από παιδιά-συνερευνητές (Groundwater-Smith, Dockett, & Bottrell, 2015). 2. Ζητήματα συμμετοχής: Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σχεδιασμό-εφαρμογή και αξιολόγηση) ισότιμα με τον εκπαιδευτικό ερευνητή. 3. Ζητήματα ιδιοκτησίας της έρευνας που αφορούν το διαχωρισμό «δουλεύω με» και «δουλεύω πάνω σε» (Handfield & Haw, 2001) 3. Ζητήματα ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού-διευκολυντή και θα βοηθάει τους μαθητές στη διεξαγωγή της δικής τους έρευνας. Μιας έρευνας που θα διέπεται από εντιμότητα, ειλικρίνεια, συνέπεια, αξιοπιστία, έμπρακτο ενδιαφέρον, αποδοχή ατομικότητας και συμμετοχικότητα χωρίς αποκλεισμούς (Lind, 2007; 2013).



Στόχος: Καθώς θα κλείνει η πρώτη φάση συλλογής δεδομένων στο συνέδριο θα παρουσιαστούν τα προβλήματα που προέκυψαν, ο τρόπος που οργανώθηκε – διαμορφώθηκε η έρευνα από τους μαθητές, οι αναστοχασμοί και οι σκέψεις του εκπαιδευτικού με σκοπό τη γόνιμη ανατροφοδότηση για τη συνέχιση της έρευνας.

## **Στήνοντας το πρωινό «σχολείο» στον καταυλισμό των Διαβατών**

Αργυρώ Σκίτσα  
Παιδικά Χωριά SOS  
Ελένη Χοντολίδου  
ΑΠΘ

Στην εισήγησή μας καταγράφουμε τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στον καταυλισμό των Διαβατών από τις αρχές Μαρτίου μέχρι σήμερα. Χωρίζουμε την εισήγηση σε δύο φάσεις:

- ☒ πρώτη φάση (Μάρτιος-Αύγουστος 2016): αντιμετώπιση επείγουσας κρίσης, οπότε και έχουμε σταδιακή αποσυμφόρηση του καταυλισμού
- ☒ δεύτερη φάση (Σεπτέμβριος 2016 έως σήμερα): απόπειρα οργάνωσης σταθερών δομών εν όψει της λειτουργίας των Διαβατών ως μόνιμης δομής πρώτης υποδοχής.

Στον καταυλισμό των Διαβατών από αρχές Μαρτίου μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2016 διάφορες ομάδες εθελοντών και μη απασχολούσαν τα παιδιά με δημιουργικές δραστηριότητες: ζωγραφική, παραδοσιακά και ψυχοκινητικά παιχνίδια, κατασκευές, αγγλικά... Επιπλέον, ομάδα ΜΚΟ δίδασκε στα παιδιά αραβικά και ένας πρόσφυγας δίδασκε φαρσί. Οι δραστηριότητες αυτές εξαρχής συντονίζονταν από τον δήμο, με εβδομαδιαίες συναντήσεις και αναφορές προς τη λίστα όλων των εμπλεκόμενων. Οι ομάδες απασχολούσαν τα παιδιά καθημερινά πρωί και απόγευμα και μετακινούνταν με λεωφορεία του Δήμου και του ΑΠΘ. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται σε εξωτερικούς χώρους (τον Μάρτιο σε κλειστό και ακατάλληλο χώρο).

Τον Σεπτέμβριο ενέσκυψαν στον καταυλισμό 220 άτομα της Κοινωφελούς με οκτάμηνη πρόσληψη στα Διαβατά εκ των οποίων 15 ήταν παιδαγωγοί και 30 ήταν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί που εντάχθηκαν και αυτοί σταδιακά. Οι ομάδες μειώθηκαν, στην πορεία προσετέθη η Save the Children και ο Ερυθρός Σταυρός. Το εγχείρημα ήταν πολύπλοκο καθώς έπρεπε να περάσουμε από τις δημιουργικές δραστηριότητες στην οργάνωση προενταξιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών. Η Αργυρώ Σκίτσα με τους δύο ΣΕΠ προσπαθούν να φτιάξουν σε ένα εντελώς ακατάλληλο κτήριο ένα καθημερινό πρόγραμμα «μαθημάτων» για όλες τις ηλικίες (προσχολική έως 16) ενσωματώνοντας οργανώσεις, εθελοντές και τους εργαζομένους της Κοινωφελούς. Σήμερα τα παιδιά συμμετέχουν σχεδόν σταθερά σε μία καθημερινή ρουτίνα σχολείου περιμένοντας τη φοίτησή τους στο απογευματινό δημόσιο σχολείο. Δεν ήταν ούτε εύκολο ούτε απλό. Στην έναρξη της παρέμβασης και της σταδιακής αναδιαμόρφωσής του μέσα από τη συλλογή δεδομένων με επιτόπια παρατήρηση και διάλογο με τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση, οι αναστοχασμοί οδήγησαν στην επιλογή των δράσεών μας. Το αρχικό ερώτημα ξεκίνησε ως «πώς να αντιμετωπίσουμε μια επείγουσα κατάσταση κρίσης» και εξελίχθηκε στο «πώς να διαμορφώσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα συγκεκριμένα παιδιά στο συγκεκριμένο πλαίσιο που να λειτουργήσει ενταξιακά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Οι αρχικές δράσεις εστίασαν στη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με το συντονισμό του Δήμου και του Α.Π.Θ. και, στην πορεία, οργανώθηκαν με προσανατολισμό την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών (προενταξιακές εκπαιδευτικές δράσεις). Από την αποσπασματικότητα των δράσεων (ποικίλοι εθελοντές και οργανώσεις) προχωρήσαμε στον σχεδιασμό μιας σταθερής δομής με πρόγραμμα. Η καταγραφή της εμπειρίας και της πορείας των ερωτημάτων, διλημμάτων, δράσεων μέσα από την ενεργό εμπλοκή μας και τον όχι πάντοτε πετυχημένο διάλογο με άλλες οργανώσεις, φορείς κ.λπ. παρουσιάζεται ως μία άτυπη έρευνα δράσης, όπου ανάλογα με την σταδιακή κατανόηση του πλαισίου από πλευράς των δρώντων υποκειμένων και του τρόπου που

λειτουργούσαν οι συνέργειες και διαφορετικοί φορείς δράσης αναδιαμορφώναμε συνεχώς τα ερωτήματα, λαμβάναμε αποφάσεις και αναστοχαζόμασταν για την αποτελεσματικότητά τους.

## **Προβλήματα τύπου 'Επιστημολογικού Εμποδίου' κατά την Έρευνα-Δράση σε θεματικές της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, με ενδεικτικές επισημάνσεις από αντίστοιχους προβληματισμούς της Κριτικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης**

Θανάσης Στράντζαλος

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μια αποτίμηση του πλαισίου της Μαθηματικής Εκπαίδευσης

Η τρέχουσα νοηματοδότηση της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (ΜΕ) διέπεται από «ειδικές» αρχές που συνυφαίνονται με

- τις εγκύκλιες σπουδές του Εκπαιδευτικού-Μαθηματικού, όσο και αν δεν μπορούν αυτές να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και διδακτική του αντικειμένου (Freudenthal, 1981:133-134; Schoenfeld, 1994; Kozulin, 2012),
- την κοινωνική-εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και
- την απουσία «οχλήσεων» προς την αλλαγή/επαναξιολόγηση στάσεων και αντιλήψεων.

Αντικείμενο της τρέχουσας ΜΕ είναι η διδασκαλία νοητικών δεξιοτήτων (cognitive skills) (Kozulin, 2012) με υφή ανεξάρτητη από την υπόσταση του διδασκόμενου (Bishop, 1994), έξω από την καθημερινότητά του (Kinard & Kozulin, 2008:2), ως διαμόρφωση νέων αναγκών μάθησης μέσα στην τάξη. Στο βαθμό που αυτό υπηρετείται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), η μαθηματική διδακτική πράξη δεν έχει κοινωνικό-πολιτισμικό ρητό περιεχόμενο και στόχευση (Skovsmose, 1994), ούτε αναφορά στην καθημερινότητα, απέχοντας, πέραν των τεχνικών, από κάποιο «μορφωτικό αίτημα» των Μαθηματικών, που θα τα προσεγγίζει ως «στιγμές υψηλής ποιοτικά δημιουργίας» (Miller, 2001)) και ταυτόχρονα ως μεταγνωστική υπόσταση (Skovsmose, 1994).

Για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών

Η ίδια η Διδασκαλία των Μαθηματικών νοείται σαν μια «τέχνη» καθαρά υποκειμενικού-εμπειρικού χαρακτήρα, που «επεξεργάζεται» τεχνικές και όχι «σημαντικά» για τους μαθητές θέματα. Η Μαθηματική Γνώση μεταφέρεται στην τάξη (didactic transposition), σε δύο επίπεδα (Kinard & Kozulin, 2008:3): μαθηματικές λειτουργίες και πράξεις και μαθηματικές έννοιες. Λείπει η «Μαθηματική Ενόραση» (mathematical insights) (Freudenthal, 1981:141).

Οι στάσεις των Εκπαιδευτικών-Μαθηματικών

Οι έτσι διαμορφωμένες προσωπικές απόψεις των Εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις διδακτικές και μεθοδολογικές επιλογές τους (Sbaragli et al., 2011), όντας άρρηκτα δεμένες με

- τη «διδακτική μεταλαμπάδευση» που δεν έχει κριτικά μετασχηματίσει το αντικείμενο στη διδάξιμη μορφή του, και
- τις επιλογές της «διδακτικής μηχανικής» (didactic engineering), με τη μορφή και του «διδακτικού συμβολαίου» (Brousseau 1997; Brousseau et al., 2014).

Το «επιστημολογικό εμπόδιο» νοείται ακριβώς ως εμπόδιο στη διαδικασία μετασχηματισμού της πρακτικής, είτε ως «επιστημολογική πολυπλοκότητα» (απουσία συναντίληψης) (Sbaragli et al., 2011), είτε ως, «αναπόφευκτη στατιστικά», αναποτελεσματική αντίληψη ιστορικού-επιστημολογικού χαρακτήρα που πρέπει να προγραμματιστεί η αντιμετώπισή της εκ των προτέρων (Brousseau, 1989), που μπορεί να έχει και ατομικό χαρακτήρα (Freudenthal, 1981).

Για την Εκπαιδευτική Έρευνα

Οι διδακτικές ερευνητικές θεωρίες για τη ΜΕ στέκονται κριτικά πάνω από την «δихοτομία» μεταξύ της «κοινωνικής» και της «ατομικής» αντίληψης για τη «συμμετοχική εκπαίδευση» (Nunes and

Bryant, 1996; Lerman, 2001; Valero, 2002). Η «συμμετοχή» αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην διαμόρφωση ενός «μαθησιακού-διαλογικού πλαισίου» (discourse) (Civil & Planas, 2004) μέσα στο οποίο η «μάθηση» επισυμβαίνει ως “ένταξη”, με την υιοθέτηση από τη μεριά του μαθητή των «νορμών, αξιών και σημαντικότητων». Σε αυτό το πλαίσιο βαρύνουν αντιλήψεις και στάσεις όπως οι «έννοιες, τα αντικείμενα και οι μέθοδοι που έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους» (Vygotsky), αλλά και το «ενεργό κοινωνικό υποκείμενο», η εμπλοκή του οποίου διέπεται από την αρχή της «αυτονομίας» (έναντι της «ετερονομίας») (Καστοριάδης; Straume, 2016). Από την άλλη, το ζητούμενο είναι η «Θεσμιζόμενη Κοινωνία» (της Μάθησης), που πραγματώνει την συλλογική δυναμική των «αυτόνομων» μελών της – πιθανά «σπάζοντας και τα διδακτικά συμβόλαια στην πορεία» (Brousseau, 1997; Brousseau et al., 2014). Η πρόσφατη Ιστορία, αλλά και η Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1983), υποδεικνύουν ότι η Εκπαίδευση μπορεί εύκολα να εκτρέπεται σε κοινωνική αναπαραγωγή.

Η Κοινωνικο-πολιτισμική αντίληψη μπορεί να λειτουργικοποιήσει ερευνητικά και στην πράξη μια ευρύτητα «αρχών»/νόμων/αιτημάτων (Freudenthal, 1981; Stinson et al., 20012; Bishop, 2008; Schoenfeld, 2013; Mason, 1998; Kinard & Kozulin, 2008), χωρίς ν’ απεμπολεί τον κοινωνικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα της ΜΕ (Elliott, 1994; Skovsmose, 1994; Stinson et al., 2012; Bishop, 2008; Valero, 2002).

Για την Εκπαιδευτική Έρευνα στην ΜΕ και την Έρευνα-Δράση

Σε ό,τι αφορά στην Επαγγελματική υπόσταση και αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών, ζητείται να μάθουμε να παρατηρούμε, αξιολογούμε κι εκμεταλλευόμαστε αποτελεσματικά τις ίδιες τις διαδικασίες της μάθησης, είτε ως νοητικά επιτεύγματα (Mason, 1998; Freudenthal, 1981:137; Schoenfeld, 2013; Kinard & Kozulin, 2008; Brousseau, 1976:102-104), είτε αντιμετωπίζοντας την ΜΕ ως ένα από τα μέρη μιας συνολικής διαδικασίας μέσα από την οποία οι μαθητές θα νοηματοδοτήσουν την Πρόοδο (Valero, 2002; Stinson et al., 2012; Schoenfeld, 1994), όσο και αν οι Εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να περιγράψουν ρητά τα αντίστοιχα αιτήματα και αρχές (Bishop, 2008).

Δεδομένου του χαρακτήρα της έτσι νοούμενης Εκπαιδευτικής Έρευνας, χρειάζονται κατάλληλες μεθοδολογικές, επιμορφωτικές κι ερευνητικές επιλογές (Stenhouse, 1981; Katsarou, 2016). Η ίδια η σχετική βιβλιογραφία δεν υιοθετεί μονοδρομικές απαντήσεις (Stenhouse, 1981; Bishop, 2008; Schoenfeld, 2013; Vithal, 2002; Ramos-Rodríguez et al., 2016; Hardy & Hanley, 2002; Marti, 2016), επιτείνοντας την προβληματική μας περί «επιστημολογικών εμποδίων».

Η Εκπαιδευτική Έρευνα, με τη μορφή της Έρευνας-Δράσης (Ε-Δ) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) αρμόζει να διερευνηθεί, οπότε η «αξία της» θα πρέπει να καταστεί πειστική (Checkland & Holwell, 1998.; Anderson & Herr, 1999; Heikkinen et al., 2007; Heikkinen et al., 2012; Champion & Stowell, 2003; Oolbeking-Marchant et al., 2014; Τσιώλης, 2014:ΜΕΡΟΣ Γ΄, § 2) για τον Εκπαιδευτικό-Μαθηματικό στην πορεία διαμόρφωσης του Εκπαιδευτικού-Ερευνητή.

### **Αφήγηση, δράση και στοχασμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: υποστηρίζοντας του υποψήφιους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τις επιλογές τους**

*Βασίλης Τσάφος*

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Στη συγκεκριμένη εισήγηση πρόκειται να παρουσιάσω μια μελέτη που διεξήγαγα κατά τα δύο τελευταία ακαδημαϊκά έτη στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας για το μάθημα "Εκπαιδευτική έρευνα Δράσης», όπως το εμπλούτισα με το πεδίο της έρευνας των αφηγήσεων. Ο κύριος στόχος του μαθήματος ήταν να βοηθήσει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν όχι μόνο για την πρακτική τους κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σχεδιασμού τους, αλλά και για τις επιλογές τους και τις θεωρίες που τις υποστηρίζουν. Χρησιμοποίησα την εκπαιδευτική έρευνα δράσης και την έρευνα των αφηγήσεων ως εργαλεία που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους φοιτητές να επιχειρήσουν κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών των πρακτικών τους σε άμεση συνάρτηση με



την συνειδητοποίηση της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας τους. Έτσι κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα από ποικίλες αναλύσεις αφηγήσεων, δράσεων αλλά και στοχαστικών καταγραφών εστιάσαμε στη «άρρητη γνώση» και στη διαισθητική συμπεριφορά των υποψήφιων εκπαιδευτικών με στόχο την οικοδόμηση μιας νέας πρακτικής θεωρίας για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους στόχους της. Αυτή η προσέγγιση που αξιοποιεί τις δύο ερευνητικές μεθόδους (εκπαιδευτική έρευνα δράσης και έρευνα αφηγήσεων) συσχετίζοντας τις εντάσσεται σε μια σύγχρονη συζήτηση που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και προτείνει τον στοχασμό ως απάντηση στην εικόνα του εκπαιδευτικού τεχνικού, που εφαρμόζει ό,τι οι άλλοι σχεδιάζουν για αυτόν. Θεωρώντας ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να διερευνηθεί ο αντίκτυπος αυτού του συνδυασμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης μελέτησα κατά τη διάρκεια δύο εξαμήνων την εξέλιξη των φοιτητών μέσα από τις αφηγήσεις τους και τις αναλύσεις τους, αλλά και τις στοχαστικές καταγραφές και τις αξιολογήσεις των παρεμβάσεών τους.

### **Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου: Διερευνώντας (προ)οπτικές μέσα από τον ρόλο του υποστηρικτή-κριτικού συνεργάτη**

*Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου  
Χριστίνα Παπασολομώντος  
Μαρία Ηρακλέους  
Έφη Παπαριστοδήμου  
Μαρία Πιτζιολή  
Χριστίνα Σταύρου  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*

Στο πλαίσιο μιας σειράς μεταρρυθμίσεων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2015 θεσμοθετείται η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με το επίκεντρο της να βρίσκεται στο σχολείο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να αποτελεί τον επίσημο φορέα επαγγελματικής μάθησης. Η απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου στις 19/8/2015 για θεσμοθέτηση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, και μετακίνηση της ορολογίας από την επιμόρφωση και την ανάπτυξη στη μάθηση, σηματοδοτεί τη μετακίνηση από το κέντρο στην περιφέρεια και ειδικότερα στο σχολείο, και από τις ιεραρχικές δομές της αυθεντίας και της εξουσίας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που καθορίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησής τους και συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς που διευκολύνουν, καθοδηγούν και συντονίζουν. Η συνεργατική έρευνα-δράση ήταν στον πυρήνα της Πρότασης της Επιστημονικής Επιτροπής για το ενιαίο πλαίσιο πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε της προαναφερθείσας απόφασης του Υπουργικού Συμβουλίου.

Τη σχολική χρονιά 2014-15, είχε υιοθετηθεί για πρώτη φορά συστηματικά, η συγκεκριμένη επιστημολογική προσέγγιση και πρακτική στο πλαίσιο των υφιστάμενων δομών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε δεκατρία (13) σχολεία. Το 2015-16 δεκαέξι (16) σχολεία εντάχθηκαν στη συγκεκριμένη δράση ενώ παράλληλα, ως απόρροια της απόφασης του Υπουργικού Συμβουλίου της 19ης Αυγούστου 2015, εικοσιένα σχολεία (21) εντάχθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή της πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση. Κοινό σημείο αναφοράς ήταν η υιοθέτηση της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης. Οι εκπαιδευτικοί, ο/η συντονιστής/στρια του σχολείου, και ο/η υποστηρικτής-λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κινήθηκαν στο πλαίσιο του κύκλου της έρευνας-δράσης μεταβαίνοντας από τη διάγνωση αναγκών, στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τον αναστοχασμό και την επαναδράση και κάλυψαν ζητήματα που εντάσσονταν σε τέσσερις θεματικούς άξονες: Διδασκαλία-μάθηση/βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων, σχέσεις σχολείου-γονέων, κλίμα τάξης, κουλτούρα σχολείου.

Η εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τους τρόπους με τους οποίους η πιλοτική εφαρμογή του

Προγράμματος Επαγγελματικής Μάθησης κατά το 2015-16 οδήγησε στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής επαγγελματικής μάθησης, η οποία στηρίζεται σε τρία στάδια πορείας προς την αλλαγή 1. Διάγνωση αναγκών-ανάπτυξη, 2. Εφαρμογή-υλοποίηση, 3. Παρακολούθηση. Επιχειρείται να ερμηνευθεί η απόφαση για τα όσα ακολούθησαν την πιλοτική φάση, κατά τη σχολική χρονιά 2016-17, στρέφοντας την προσοχή στο στοιχείο του αναστοχασμού και στην αναπτυξιακή φύση των διαδικασιών που θέτουν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο, ως παράγοντα που λαμβάνει αποφάσεις στην τάξη και το σχολείο, και φωτίζοντας τον ρόλο του υποστηρικτή, όπως αυτός διαμορφώθηκε στη διαδικασία αυτή. Αξιοποιούνται τα πορίσματα των εργαστηρίων των τελικών ημερίδων και οι καταγραφές των υποστηρικτών καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, όπως αυτές κωδικοποιήθηκαν στη βάση αξόνων που αποτυπώνουν τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας και την (προ)οπτική της.

### **Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους στα Μαθηματικά μέσω της εφαρμογής της έρευνας-δράσης ως εργαλείο της επαγγελματικής τους μάθησης**

*Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου*

*Μαρία Ηρακλέους*

*Έφη Παπαριστοδήμου*

*Μαρία Πιτζιολή*

*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*

Η θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι πόρισμα αρκετών ερευνών(π.χ., Darling-Hammond, 2000), ενώ συχνά αναφέρεται ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες, μέσω των οποίων η επαγγελματική μάθηση επιτυγχάνεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (π.χ., Clarke, Lodge, και Shevlin, 2012). Η κυριότερη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε και στην Κύπρο είναι αυτή της έρευνας-δράσης. Όπως η McNiff (2002) υποστηρίζει, η έρευνα-δράση χρησιμοποιείται έμμεσα ή άμεσα ως μέσο της επαγγελματικής μάθησης, αφού αναφέρεται στο ερώτημα 'πώς να βελτιώσω τη δουλειά μου;' και η απάντηση σε αυτό το ερώτημα έρχεται μέσα από την κατανόηση και εφαρμογή των δύο όρων που αποτελούν την έρευνα-δράση.

Η παρούσα εργασία έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας, όπου εφαρμόστηκε η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016. Το συγκεκριμένο σχολείο έθεσε ως θέμα προς διερεύνηση τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών του στα Μαθηματικά. Παρακολουθώντας την όλη πορεία του συγκεκριμένου σχολείου, η εργασία εστιάστηκε στη μελέτη των εκπαιδευτικών ως 'αναστοχαζόμενων επαγγελματιών' (Charman, 2009). Συγκεκριμένα, η εργασία έθεσε ως ερώτημα 'Πώς ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους εξελίχθηκε μέσω της έρευνας-δράσης;'. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται όλη η πορεία εργασίας που ακολουθήθηκε, μέσα από τις δράσεις του κάθε εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση κάθε δράσης τους, με σκοπό να αναστοχαστούν για το πώς αντιλήφθηκαν οι ίδιοι την όλη πορεία. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και αναλύθηκαν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί στον αναστοχασμό τους αναφέρθηκαν τόσο σε θέματα διοίκησης και ευαισθησίας μαθητών/τριών όσο και σε θέματα μαθηματικών προκλήσεων (PotariandJaworski, 2002).

**Συμμετέχουν:**

Θεοδώρα Αγάπογλου, Υποψήφια Δρ. ΑΠΘ  
Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια ΠΔΜ  
Λευτέρης Βεκρής, Δρ. Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Α΄ - ΙΕΠ  
Μαρία Βλαχάκη, Δρ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Αγάπη Βράντση, Υποψήφια Δρ. ΠΔΜ  
Δημήτρης Γερμανός, Καθηγητής ΑΠΘ  
Κατερίνα Δημητριάδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
Ελένη Διδάχου, Δρ. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, Δρ. ΑΠΘ  
Μαρία Ηρακλέους, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια ΑΠΘ  
Βενετία Καπαχτή, Δρ. ΑΠΘ  
Θωμαΐς Καρτσιώτου, Υποψήφια Δρ. Α.Π.Θ.  
Ελένη Κατσαρού, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης  
Μαίρη Κουσελίνη, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Σόνια Λυκομήτρου, Δρ. ΠΔΜ  
Αναστασία Μαβίδου, Υποψήφια Δρ. ΑΠΘ  
Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
Ευανθία- Έλλη Μηλίγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ  
Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου  
Κυριάκος Μπονίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ  
Ελευθερία Παπαμανώλη, Υποψήφια Δρ. ΕΚΠΑ-Φιλολόγος Δ.Ε.  
Έφη Παπαριστοδήμου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Χριστίνα Παπασολομώντος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Μαρία Πιτζιόλη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Γεώργιος Πολυζώης, Σύμβουλος Β΄ Φυσικής ΙΕΠ  
Κωνσταντίνος Σιπητάνος, Υποψήφιος Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης  
Αργυρώ Σκίτσα, Παιδαγωγός-Συντονίστρια Παιδικά Χωριά SOS Ελλάδος  
Χριστίνα Σταύρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Θανάσης Στράντζαλος, Σύμβουλος Β΄ Μαθηματικών-ΙΕΠ  
Βασίλειος Τσάφος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ  
Γιώργος Τσιώλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης  
Παυλίνα Χατζηθεοδούλου Λοϊζίδου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Ελένη Χοντολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΠΘ

## **Οργανωτική Επιτροπή:**

Συντονισμός:

Σοφία Αυγητίδου

Ελένη Κατσαρού

Βασίλης Τσάφος

## **Μέλη:**

Βασιλική Αλεξίου

Θεοδώρα Ανδριώτη

Σταυρούλα Γιοβάνη

Δήμητρα Γκούλη

Άννα-Παρασκευή Καρλή

Αναστασία Μεκάση

Κατερίνα Μπόγλη

Εμμέλεια Ρίμπα

Αθηνά Στεφάνοβιτς

Παναγιώτης Τάκος

Βικτώρια Τσώτσου

Μελπομένη Βράντση



