

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ BROWN & MACATANGAY (2002)

Αθηνά Βαρσαμίδου
Εκπαιδευτικός
Δρ. Παν/μίου Κρήτης

Résumé

La recherche action comme outil méthodologique des enquêtes qualificatives incite les enseignants à améliorer leurs pratiques didactiques et à réfléchir sur les stratégies choisies. La recherche action permet en même temps aux enseignants d'apprendre à identifier leurs besoins, ainsi que les besoins particuliers de leurs élèves en proposant des moyens thérapeutiques dans des cadres pathogènes et en aboutissant au changement éducatif sur plusieurs niveaux. Cet article vise à mettre l'accent sur le rôle majeur de la recherche action au développement professionnel des enseignants et sur le développement personnel des élèves en ayant comme appui le modèle de développement professionnel de Brown & Macatangay (2002).

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα δράση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, προσωπική ανάπτυξη μαθητή, αξιολόγηση αυτοαξιολόγηση.

0. Εισαγωγικά

Η έρευνα δράση ως στρατηγική της ποιοτικής έρευνας είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εν των έσω εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Στην έρευνα δράση δεν υπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές, καθώς χαρακτηρίζεται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού πάνω στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός, συνειδητά ή ασυνειδητά, μέσα στην τάξη του, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος, αναπτύσσοντας τη γνώση του. Έτσι, το κέρδος είναι διπλό: αφενός, η σκέψη ανοίγει νέες προοπτικές δράσης, αφετέρου ερμηνεύεται μέσα από την πρακτική εφαρμογή

της. Η έρευνα δράση, επίσης, εκλαμβάνεται ως ένα εργαλείο εκδημοκρατισμού του σχολείου, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών. Ο πιο επιγραμματικός και σαφής ορισμός για την *έρευνα δράση* (action research) δίνεται από τον άγγλο ερευνητή Elliott (1991: 69): η έρευνα δράση είναι η «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης». Ο ορισμός αυτός εστιάζει την προσοχή μας σε ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα για να ασχοληθεί κάποιος με την έρευνα δράση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εννοούμε τη βούληση του να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο σχολείο. Η έρευνα δράση έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες, μετά από προβληματισμό και συζήτηση. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στην έρευνα δράση βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά. Συμμετέχοντας ενεργά, αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και ολιστικά και να τις αντιμετωπίσει, υποχρεούται να καθιερώσει μια προβληματική, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα, το όλο, τη μη-γραμμικότητα (Kemmis et al., 1988: 234-236). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου θα εστιάσουμε στη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μελετώντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, που προτείνεται στη συναφή βιβλιογραφία.

1. Η έρευνα δράση ως μοχλός βελτίωσης εκπαιδευτικών & μαθητών

Οι Marie Brown και Ana Macatangay (2002: 35-45), ερευνήτριες στο Πανεπιστήμιο του Manchester, υποστηρίζουν πως, καθώς η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο αναγνωρίζεται ως εθνική πολιτική προτεραιότητα που συνδέεται με τη βελτίωση των δεικτών της σχολικής αποτελεσματικότητας, απαιτούνται διαρκώς νέες προσεγγίσεις της έννοιας, προκειμένου να εξασφαλιστεί ρεαλιστική και ουσιαστική βελτίωση εκπαιδευτικών και μαθητών. Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνουν προήλθε από την έρευνα που πραγματοποίησαν σε τρεις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα North West Consortium for the Study of Effectiveness in Urban Schools (NWCSEUS). Επρόκειτο, ουσιαστικά, για μια συνεργασία των σχολείων Manchester και Salford και των Πανεπιστημίων του Manchester και του Manchester Metropolitan, με σκοπό να εδραιωθεί μια κουλτούρα έρευνας στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να βελτιωθούν οι

καθημερινές πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας. Ως γενικός σκοπός ορίστηκε η κριτική ανάλυση του αντίκτυπου του προγράμματος έρευνας δράσης NWCSEUS στην επαγγελματική ανάπτυξη τριών συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, έτσι ώστε να προκύψουν ασφαλείς και δόκιμες πληροφορίες, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν μελλοντικά σε παρόμοιες προσπάθειες.

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε, καταρχάς, τη θέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του Ηνωμένου Βασιλείου στη σχετική βιβλιογραφία. Οι O'Brien & Mac Beath (1999: 69-83) τοποθετούν τη συνεχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μεταξύ των εθνικών στόχων των κυβερνήσεων του Ηνωμένου Βασιλείου. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τη σχολική αποτελεσματικότητα αλλά και τη βελτίωση των προτύπων επίδοσης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί σύνεση και προσοχή. Δεν αρκεί να μάθουν οι εκπαιδευτικοί νέες δεξιότητες ή γνώση περιεχομένου, αλλά αυτό που κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικό είναι να έρθουν όλοι σε επαφή και στη συνέχεια να υιοθετήσουν επινοητικούς και αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας. Ο Fullan (1991: 123) γράφει: *«Η συνεχής ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της βελτίωσης και της οποιασδήποτε μεταρρύθμισης. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας»*. Στο Green Paper (Department for Education and Employment, 2000) υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις για την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αλλά και τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στο σχολείο. Ο Bolam (2000: 267-280) προτείνει τρόπους ένταξης της έρευνας στη καθημερινή διδακτική πράξη. Μεταξύ αυτών, είναι και η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, να διεξάγουν έρευνα στις τάξεις τους και στα σχολεία τους είτε ανεξάρτητοι είτε σε συνεργασία με εξωτερικούς ερευνητές και να αποκτήσουν έτσι μια πιο διευρυμένη οπτική στη συλλογή, ανάλυση και χρήση ερευνητικών δεδομένων για την εργασία τους. Οι Sebba (1997: 19-20) και Joyce et al., (1999: 45) υποστηρίζουν πως η εισαγωγή της έρευνας στα σχολεία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και αξίζει την ενεργή υποστήριξη των φορέων ως στοιχείου προώθησης τόσο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού όσο και της ανάπτυξης της ίδιας της σχολικής μονάδας όπου θα διεξαχθεί η έρευνα. Στην κατεύθυνση αυτή, η έρευνα δράση αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση που στοχεύει στην παροχή πρακτικών μεθόδων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους μέσα από την ίδια την εμπειρία τους, αλλά και να μοιραστούν αυτές τις γνώσεις με συναδέλφους (Altrichter et al., 2001: 45). Οι Lytle και Cochran-Smith (1994: 2-11) θεωρούν πως η έρευνα δράση παρέχει μια μεθοδολογία στους εκπαιδευτικούς για να ερευνήσουν και να βελτιώσουν παράλληλα τις καθημερινές πρακτικές τους στην τάξη, καθώς αποτελεί ένα μοναδικό εργαλείο που τους επιτρέπει «να γνωρίσουν τη γνώση τους». Θα μπορούσε ακόμα να θεωρηθεί ως μια

διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τρεις ρόλους: το ρόλο του ερευνητή, το ρόλο αυτού που εντοπίζει το πρόβλημα και το ρόλο αυτού που το χειρίζεται. Κατά τη διαδικασία χειρισμού του προβλήματος οι νέες ιδέες ή οι προσωπικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να ενισχύσουν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Mc Niff et al., (1996: 76) η έρευνα δράση εμπεριέχει στοχασμό και αυτοαξιολόγηση και μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή εδραιωμένων πρακτικών ή ακόμα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε ένα ευρύ πλαίσιο, η έρευνα δράση μπορεί να γεφυρώσει το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης προκειμένου να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην εφαρμογή εκπαιδευτικών αρχών. Πολλοί ερευνητές (Mc Niff, 1988: 32· Elliott, 1989: 81-101· Whitehead, 1989: 41-52· Elliott, 1991: 81-101· Lomax, 1994: 34) υποστηρίζουν πως η βαθιά κατανόηση της διδασκαλίας πρέπει να βασίζεται στη θεωρία που προέρχεται από έρευνα και πως όταν οι εκπαιδευτικοί ερευνούν τις πρακτικές τους, διαμορφώνουν μια νέα προοπτική ανάπτυξης της γνώσης. Ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης θεωρούνται η καλύτερη κατανόηση και εκτίμηση της έρευνας στο χώρο του σχολείου, η αύξηση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού των εκπαιδευτικών, ο στοχασμός και η ευρύτερη κατανόηση του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου της σχολικής μονάδας (Stevenson, 1991: 277-292).

Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Brown και Macatangay (2002: 35-45), προήλθε από τη διερεύνηση του αντίκτυπου της έρευνας δράσης σε τρεις εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα NWCSEUS, ένα πρόγραμμα που φιλοδοξούσε να στηρίξει τη βελτίωση των σχολείων της περιοχής δια μέσου της έρευνας δράσης. Πιο συγκεκριμένα: ο σκοπός της συνεργασίας των σχολείων Manchester & Salford LEAs και των Πανεπιστημίων Manchester & Manchester Metropolitan ήταν να εδραιωθεί μια ερευνητική κουλτούρα στις εκπαιδευτικές μονάδες, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι πρακτικές και οι δείκτες διδασκαλίας, προωθώντας συγχρόνως την έρευνα δράση ως ένα πλαίσιο συστηματικού, αυστηρού και στοχαστικού ελέγχου και αξιολόγησης, όπου οι εκπαιδευτικοί θα κατέχουν κεντρικό ρόλο. Εξάλλου, σύμφωνα με σχετικές αναφορές του OFSTED (Government's Office For Standards in Education) σε αρκετά σχολεία της περιοχής απουσίαζαν οι διαδικασίες συστηματικού ελέγχου και αξιολόγησης. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και ήταν πολλοί οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν την επιθυμία να λάβουν μέρος. Τελικά συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί από τα δύο προαναφερθέντα σχολεία, οι οποίοι ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν την έρευνα των πρακτικών τους σε στενή συνεργασία, τόσο με τις διοικούσες επιτροπές των σχολείων (Local Education Authorities) όσο και με τα δύο ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα που αναφέρθηκαν (Higher Education Institutions). Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρείχαν ακαδημαϊκή στήριξη, ενώ από τις διοικούσες επιτροπές κλήθηκαν οι επιθεωρητές του προγράμματος. Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του εγχειρήματος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν να πραγματοποιηθεί μια κριτική ανάλυση

του αντίκτυπου της έρευνας δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρήθηκε πολύ σημαντικό να μελετηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την έρευνα δράση και μπορεί να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις Brown και Macatangay (2002: 35-45), ο σχεδιασμός του μοντέλου που προέκυψε από την εφαρμογή της έρευνας δράσης στα προαναφερθέντα σχολεία, στηρίχτηκε σε πολλά σημεία στις μελέτες των Carter & Halsall (1998: 73) για τους οποίους η έρευνα με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά: **α)** στηρίζεται στη συστηματική συλλογή ερευνητικών δεδομένων που αναλύονται για κάποιο σαφώς οριοθετημένο σκοπό, **β)** αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς και συχνά υποστηρίζεται από «κριτικούς φίλους»¹, **γ)** εστιάζει στην επαγγελματική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στον εργασιακό χώρο, **δ)** φωτίζει πτυχές αυτής της επαγγελματικής δραστηριότητας με πρόθεση να επιφέρει θετικές αλλαγές και να βελτιώσει την πρόοδο και τις επιδόσεις των μαθητών, **ε)** επικεντρώνεται τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Γενικά, ο σκοπός της είναι διττός: αφενός να κατανοήσουν και να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους, αφετέρου να συνειδητοποιήσουν την επιστημολογική βάση της γνώσης τους.

Το πρώτο σχολείο που συμμετείχε ήταν ένα σχολείο στοιχειώδους εκπαίδευσης, το οποίο είχε κατά το παρελθόν ελάχιστες ευκαιρίες πρόσβασης σε προγράμματα σχεδιασμού σχολικής ανάπτυξης και για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να επικεντρώσει το NWCSEUS πρόγραμμά του στην ανάπτυξη του ρόλου του συντονιστή του αναλυτικού προγράμματος, προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών που θα συμμετείχαν στις προαγωγικές εξετάσεις, εξασφαλίζοντας, ωστόσο, παράλληλη βελτίωση του ίδιου. Τελικά ορίστηκαν δύο συντονιστές εκπαιδευτικοί από το σχολείο (ένας εκπαιδευτικός μαθηματικών και ένας θρησκευτικών) οι οποίοι, με τη βοήθεια των εξωτερικών εμπυχωτών από τα Πανεπιστήμια αλλά και με τη στήριξη της διοικούσας επιτροπής, ανέλαβαν την έρευνα δράση για το σχολείο τους.

Το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε τέσσερα στάδια: **α)** προγραμματισμός, **β)** δράση, **γ)** παρατήρηση και **δ)** αξιολόγηση. Άρχισε το 1995 και η συνολική του διάρκεια ξεπέρασε τους δεκαοχτώ μήνες. Καταρχάς, ο προγραμματισμός του αναλυτικού προγράμματος ενισχύθηκε με την υιοθέτηση ενός προτύπου σχεδιασμού, προκειμένου να διευκολυνθούν οι ερευνητές. Οι δύο συντονιστές ανέλυσαν εργασίες των μαθητών, πήραν συνεντεύξεις, ενώ ο εκπαιδευτικός των μαθηματικών ανέλυσε αποτελέσματα αξιολογικών δοκιμασιών των μαθητών. Στη συνέχεια οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί έπρεπε να σχεδιάσουν ένα σύστημα παρατήρησης των τάξεων και τέλος να εφαρμόσουν στην πράξη αυτό το σύστημα. Κατά το επόμενο στάδιο, αυτό της παρατήρησης, οι ερευνητές κατεύθυναν την παρατήρηση των τάξεων και των εκπαιδευτικών και κλήθηκαν να αναλύσουν τα δεδομένα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να «ανοίξουν τις τάξεις τους» μαζί με άλλους συναδέλφους μέσα

από συζητήσεις και ειλικρινείς διαλόγους. Το τελευταίο στάδιο της διαδικασίας ήταν αυτό της αξιολόγησης. Καθώς κανένας από τους δύο συντονιστές δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από συμμετοχή σε έρευνα, μεθοδολογικά καθοδηγήθηκαν αποκλειστικά από τους πανεπιστημιακούς βοηθούς. Να επισημάνουμε πως οι «διευκολυντές» αρχικά προσπάθησαν να εξοικειώσουν τους εκπαιδευτικούς με τις αρχές της έρευνας δράσης και τις προεκτάσεις της στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το δεύτερο σχολείο ήταν ένα σχολείο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές, οι οποίοι μετά από κάποιο διάστημα νοσηλείας, παρουσιάζουν προβλήματα επανένταξης στο σχολείο τους (hospital school). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 1995 και διήρκεσε συνολικά δύο έτη. Επικεντρώθηκε στην παροχή συναισθηματικής στήριξης σε μαθητές που ήταν ευάλωτοι λόγω προσωπικών προβλημάτων. Ο ειδικότερος στόχος της εκπαιδευτικού που ανέλαβε το ρόλο της ερευνήτριας, στην περίπτωση αυτή ήταν να ξετάσει το βαθμό στον οποίο ένα τέτοιο σχολείο (hospital school) μπορεί να παρέχει εκπαίδευση στους μαθητές, βοηθώντας τους συγχρόνως να επανενταχθούν ομαλά στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να το πετύχει αυτό η εκπαιδευτικός έδρασε με ποικίλους τρόπους, καθώς διένυε τα στάδια που ήδη έχουν αναφερθεί: ενθάρρυνε την οικογένεια, συζήτησε με τα παιδιά τους προσωπικούς τους στόχους, συνεργάστηκε με διεπιστημονικές ομάδες εκπαιδευτικών, ανάπτυξε κριτήρια αποδοχής και παρείχε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές που θα εγγυόταν την απόλυτη επανένταξή τους. Η εκπαιδευτικός αυτού του σχολείου είχε προηγούμενη εμπειρία στην έρευνα δράση, αλλά παρόλα αυτά οι μεθοδολογικές παρατηρήσεις του πανεπιστημιακού διευκολυντή ήταν πολύτιμες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Βρετανίδων ερευνητριών, είναι να εστιάσουμε σε τέσσερα στοιχεία της έρευνας δράσης, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης των τριών εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα² και τα οποία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες σχετίζονται απόλυτα με την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία είναι: **α)** το ημερολόγιο, **β)** ο στοχασμός στην πράξη, **γ)** η συνεργασία και **δ)** η βαθμιαία ανάπτυξη.

Ημερολόγιο: Και οι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως το ημερολόγιο είναι ένα ουσιώδες στοιχείο της έρευνας δράσης. Αν και όλοι παραδέχτηκαν πως η διατήρησή του είναι εξαιρετικά χρονοβόρα, εντούτοις κατέληξαν πως το ημερολόγιο διευκολύνει το στοχασμό, βοηθά στον καθορισμό των στόχων και στην εξεύρεση μελλοντικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως το ημερολόγιο ήταν για αυτούς μια εξαιρετική πηγή στοιχείων για υποστήριξη αποφάσεων στην πράξη, καθώς παρείχε πληροφορίες που τους επέτρεπαν να φτάσουν σε αιτιολογημένα συμπεράσματα. Τα ημερολόγια χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα δράση ως

μέσα συλλογής δεδομένων και ως εργαλεία αξιολόγησης της εξέλιξης του προγράμματος. Τα αρχικά κείμενα των ημερολογίων συζητήθηκαν με τους πανεπιστημιακούς βοηθούς και, αφού εμπλουτίστηκαν με επιπλέον πληροφορίες, αποτέλεσαν εναύσματα στοχασμού, αξιολόγησης και καθορισμού μελλοντικών στόχων.

Στοχασμός στην πράξη: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ως ερευνητές στην πρόγραμμα υποστήριξαν πως ο στοχασμός συμβαδίζει με την τήρηση ημερολογίου, καθώς με τον τρόπο αυτό αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται. Ο στοχασμός εκλήφθηκε ως ουσιώδες συστατικό της έρευνας δράσης, το οποίο βοήθησε πολύ τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και αξιολόγηση των σκέψεων τους, καθώς τους διευκόλυνε στην ανάλυση προβλημάτων και τους κράτησε επικεντρωμένους στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο στοχασμός αποτέλεσε, επίσης, ένα στοιχείο διευκόλυνσης των συζητήσεων και του διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εξωτερικών συντονιστών.

Συνεργασία: Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (Cohen & Manion, 2000: 258· Altrichter et al., 2001: 45), αλλά και από την εξέλιξη του προγράμματος αυτού προκύπτει πως η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων αποτελεί το θεμέλιο λίθο της έρευνας δράσης. Στα δύο σχολεία όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετείχε ενεργά και σε εθελοντική βάση στο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές υποστήριξαν πως χάρη στις ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν μεταξύ συναδελφών μπόρεσαν να αποκτήσουν μια ευρύτερη οπτική του ερευνητικού προβλήματος. Αξίζει να αναφέρουμε πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου, αρχικά, δήλωσαν πως η προοπτική της συνεργασίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης τους προκαλούσε άγχος, αλλά στη συνέχεια υποστήριξαν πως η συνεργασία μπορεί να στηριχθεί σε στέρεες βάσεις όταν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές κερδίσουν την εμπιστοσύνη του υπόλοιπου προσωπικού – και αυτή είναι μια προσπάθεια που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς. Ο εκπαιδευτικός που θα «ανοίξει την τάξη του» και δεχθεί να γίνει αντικείμενο παρατήρησης, δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να αισθανθεί πως απειλείται. Αν ο εκπαιδευτικός-ερευνητής δεν κερδίσει την εμπιστοσύνη των συναδελφών και δεν αποδειχθεί αξιόπιστος τότε είναι πολύ πιθανό το υπόλοιπο προσωπικό να μην προθυμοποιηθεί να λάβει μέρος στην έρευνα. Οι «κριτικές φίλιες» στην έρευνα δράση αποτελούν ένα βασικό στοιχείο. Ο Day (1999: 78-82) πολύ χαρακτηριστικά τονίζει πως όταν ο εκπαιδευτικός έχει την τύχη να συζητά και να συνεργάζεται με τους άλλους, τότε βελτιώνεται ο ίδιος, η εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και οι μαθητές.

Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή: Η έρευνα δράση είχε τελικά θετικό αντίκτυπο και στους τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν, καθώς συντελέστηκαν πολλές αλλαγές και σε πολλά επίπεδα. Και οι τρεις δήλωσαν στις συνεντεύξεις πως βοηθήθηκαν

πολύ στην καθημερινή εργασία τους και βελτιώθηκαν επαγγελματικά, καθώς μπορούσαν πλέον να αντιμετωπίζουν προβλήματα με πιο κριτικό και συστηματικό τρόπο. Η εμπειρία τους μέσα από την έρευνα δράση, η οποία απαιτεί προγραμματισμό, εφαρμογή, παρατήρηση και αξιολόγηση, τους δίδαξε να εργάζονται διαφορετικά, θέτοντας ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση των μαθητών τους μέσα από τη δική τους συνεχή ενδυνάμωση. Απέκτησαν μια πιο θετική στάση ως προς την εργασία τους και έγιναν πιο δεκτικοί στις αλλαγές. Η διαδικασία μάθησης, όπως είναι φανερό, ήταν για τους συμμετέχοντες υποκειμενική, αφού ο καθένας ερμήνευσε τα γεγονότα και εκτίμησε το βαθμό αλλαγών του βάσει των δικών του κριτηρίων. Απέκτησαν σταδιακά καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης, κάτι πολύ σημαντικό είναι πως οι δύο εκπαιδευτικοί του πρώτου σχολείου δήλωσαν πως ανέπτυξαν ηγετικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, όλοι υποστήριξαν πως αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση τους και άλλαξε η αντίληψή τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έχοντας στη συνέχεια την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια, αντιλήφθηκαν με ικανοποίηση πως το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να χαίρει εκτίμησης από το κοινωνικό σύνολο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η έρευνα δράση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική δραστηριότητα, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν πιο υπεύθυνοι για την επαγγελματική ανάπτυξή τους, καθώς μπορούν να τη βιώσουν ως μια βαθιά προσωπική υπόθεση. Τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν σε ένα οικείο περιβάλλον (στο δικό τους εργασιακό χώρο) και, επειδή αισθάνονται «υπόλογοι» για τα αποτελέσματα, αντλούν ικανοποίηση από τη διαδικασία. Η αλληλεξάρτηση από το σχολείο είναι προφανής, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με αυτή του σχολείου. Η συνεργασία με πανεπιστημιακούς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν πως η τεχνολογία τους αναγνωρίζεται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, κάτι που συμβάλλει, επίσης, στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Η έρευνα δράση παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης σε όλο το προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα από τη συνεργατική κουλτούρα που διαμορφώνεται, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αποδέχονται αλλαγές και προκλήσεις, στοχάζονται και αυτοαξιολογούνται. Γενικά, ενθαρρύνεται η υιοθέτηση αλλαγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε εξ ολοκλήρου στη συνεργασία (μεταξύ σχολείων, διοικούσας επιτροπής και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) και σύμφωνα με το Green Paper (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πρωτίστως μια συνεργατική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλάβουν την οικοδόμηση της.

Συγκρίνοντας την εφαρμογή της έρευνας δράσης που έγινε στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου με αντίστοιχη που έλαβε χώρα στην Αυστραλία (Perret, 2003: 1-4)³, μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία διατρέχουν τη

συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση: καταρχάς, και στις δύο περιπτώσεις ήταν μια διαδικασία συνεργατική, όπου ομάδες ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης εργάστηκαν μαζί σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα. Επίσης, ήταν μια διαδικασία συμμετοχική, καθώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας έλαβαν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας. Επιπρόσθετα, επρόκειτο για μια διαδικασία αυτοαξιολογική όπου οι τυχόν τροποποιήσεις αξιολογούνταν συνεχώς μέσα στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης, επειδή ο τελικός στόχος ήταν η βελτίωση της πρακτικής με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο. Στην πρακτική έρευνα δράση, όπως δηλαδή στις δύο περιπτώσεις που αναφέραμε, οι συμμετέχοντες διερεύνησαν τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους έχοντας ως άμεσο στόχο την ανάπτυξη της πρακτικής τους κρίσης ως άτομα και την περαιτέρω ενίσχυσή τους. Ο ρόλος του διευκολυντή ήταν σημαντικός και στις δύο περιπτώσεις, καθώς επιχειρούσε πάντα να προσφέρει μια επιφάνεια αντήχησης πάνω στην οποία οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να μαθαίνουν περισσότερα για τα αίτια των πράξεων τους, καθώς και για τη διαδικασία αναλογισμού (Cohen & Manion, 2000: 263). Κάτι επίσης πολύ σημαντικό που απορρέει από τις δύο εφαρμογές είναι το στοιχείο της αλλαγής και της βελτίωσης που εμπεριέχει η έρευνα δράση: Οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογήθηκαν και προσπάθησαν, στο πλαίσιο του εφικτού, να εξετάσουν το βαθμό αλλαγής των στάσεων και της συμπεριφοράς τους. Το κυριότερο επιχείρημα υπέρ της έρευνας δράσης στο σχολείο είναι η βελτίωση της πρακτικής μέσα από την ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αυτός ακριβώς ήταν ο σκοπός και των δύο προγραμμάτων. Τέλος, η έρευνα δράση βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς, πρόκειται δηλαδή για μια εμπειρική μέθοδο. Αυτό διαφάνηκε στα δύο προγράμματα, καθώς συλλέχθηκαν πληροφορίες, οι οποίες στη συνέχεια αποτέλεσαν αντικείμενο συζητήσεων, καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό και αξίζει να επισημάνουμε είναι πως οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί της πράξης και στα δύο προγράμματα δήλωσαν πως άλλαξαν, πως ενδυναμώθηκαν επαγγελματικά, πως αυτοαξιολογήθηκαν και αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους και πως, τελικά, αυτή η συμμετοχή τους είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, αλλά και στην εκπαιδευτική μονάδα, όπου εργάζονταν.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί, το μοντέλο των Brown & Macatangay (2002: 35-45) αναπαρίσταται σχηματικά.

Διάγραμμα 1: Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των Marie Brown και Ana Macatangay (2002: 35-45)
Η έρευνα δράση στην πράξη

Η έρευνα δράση στη σχολική μονάδα	
Φάσεις	Στοιχεία της έρευνας δράσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού-ερευνητή
α) Προγραμματισμός	α) Ημερολόγιο
β) Δράση	β) Στοχασμός στην πράξη
γ) Παρατήρηση	γ) Συνεργασία
δ) Αξιολόγηση	δ) Βαθμιαία ανάπτυξη-Αλλαγή

2. Καταληκτικές επισημάνσεις

Το να δεσμεύεται κανείς να συμμετέχει ενεργά στην προσωπική ανάπτυξη του σε όλη τη διάρκεια μιας σχεδόν σαραντάχρονης καριέρας εκπαιδευτικού είναι σχέδιο φιλόδοξο. Σημαίνει να θέτει και να διατηρεί υψηλούς στόχους διδασκαλίας, να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς τρόπους με ένα σύνολο μαθητών, των οποίων οι ανάγκες, τα κίνητρα, οι συνθήκες ζωής και οι δυνατότητες θα διαφέρουν, όμως οι προσδοκίες για επιδόσεις εκ μέρους τους (των μαθητών) πρέπει να είναι και δόκιμες και υψηλές. Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι θέματα όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε νέες δεξιότητες διαχείρισης της τάξης μαθητών, στην ενεργό μάθηση και τη συνεργατική διαδικασία, ακόμα και στην αυτοαξιολόγησή τους, είναι το ίδιο σημαντικά με τη συνειδητοποίηση ότι αυτό που συμβαίνει μέσα στην αίθουσα συνδέεται στενά με ό,τι συμβαίνει έξω απ' αυτήν. Η ποιότητα, η ευρύτητα και η ευελιξία του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική ανάπτυξή τους με τον τρόπο που εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες. Το πλέγμα αυτό συνθέτει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ο κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, στα μεταβαλλόμενα πλαίσια όπου εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση (Day, 2003: 54).

Το έργο των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, εάν δεν γίνουν αντιληπτές, πρωτίστως, οι προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με αυτό. Με άλλα λόγια, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού κρίνεται ως η πλέον σημαντική πρακτική, προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφής εικόνα για το έργο που επιτελεί. Στην πλειοψηφία τους τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και το υπό ανάλυση μοντέλο,

στηρίζονται στην προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού και προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ιδέα της συμμετοχής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην ακολουθούμενη αξιολογική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιείται η έρευνα δράση ως βασική μεθοδολογική προσέγγιση στην εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η αυτοαξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια πορεία εσωτερικής συγκέντρωσης πληροφοριών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε όσους εμπλέκονται να συμμετέχουν σε συνεχείς και συστηματικές συζητήσεις που αφορούν, πρωτίστως, στους ίδιους και στο βαθμό ανάπτυξής τους αλλά και στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ορισμένα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, όπως η εμπλοκή σε κοινωνική βάση και η βελτίωση σε εκπαιδευτική βάση, καθώς επίσης και η διαλεκτική λογική στη διερεύνηση για την παραγωγή γνώσεων, θεωρείται πως συγγενεύουν στενά με εκείνα της αξιολόγησης, οπότε σε πολλά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης η πορεία της αξιολόγησης γενικά και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ειδικότερα, ταυτίζεται με εκείνη της έρευνας δράσης.

Σημειώσεις

1. O Day (2003: 91) αναφέρει πως ο κριτικός φίλος (critical friend) είναι ένας συνάδελφος ή ένας εκπαιδευτής, ο οποίος ασκεί καλοπροαίρετη κριτική στην πρακτική του εκπαιδευτικού, ενώ πολλές φορές αναλαμβάνει να βοηθήσει έμπρακτα τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Στην έρευνα δράση απαιτείται η αρωγή κριτικών φίλων που να έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε, σε όχι πάντοτε, ευχάριστες συνεργασίες.
2. Τα ερευνητικά δεδομένα για τη δόμηση του μοντέλου προήλθαν σύμφωνα με τις ερευνήτριες με τρεις τρόπους: α) Με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών που ανέλαβαν την έρευνα δράση στις εκπαιδευτικές μονάδες τους και παρείχαν πληροφορίες για την πορεία της διαδικασίας, β) με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών που συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την απόκτηση συμπληρωματικών πληροφοριών για τις συνθήκες και τους παράγοντες που επηρέασαν την έρευνα, αλλά και για να επικυρωθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και γ) από την επισκόπηση υλικών των σχολείων (π.χ. γραπτά μαθητών ή αναφορές μαθητών, ηγεσίας, εκπαιδευτικών) που προέκυψαν από την έρευνα. Η ανάλυση των δεδομένων επιχείρησε να δείξει την πιθανή σχέση της έρευνας δράσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.
3. O Gillian Perret (2003: 1-14), ερευνητής στο Πανεπιστήμιο του Sydney στην Αυστραλία, προτείνει ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην έρευνα δράση και το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία στο πλαίσιο ενός προγράμματος ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τίτλο: «Η έρευνα δράση στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης». Από το πρόγραμμα αυτό ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, βάσει ενός μοντέλου που στηρίζεται στην ένταξη της έρευνας δράσης στη σχολική πραγματικότητα, ωφελήθηκαν, καταρχάς, οι μαθητές, οι οποίοι βελτίωσαν τα αγγλικά τους και τις στρατηγικές τους για το πώς να μαθαίνουν τη γλώσσα, στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέπτυξαν νέους τρόπους σκέψης για την ενίσχυση των μαθητών τους και τέλος, οι εκπαιδευτές, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και να πειραματιστούν με ένα νέο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός πως το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε διάστημα

πολλών εβδομάδων εκλήφθηκε ως μεγάλη επιτυχία. Έγινε κατανοητό πως η έρευνα δράση μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα υπηρεσιακής εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία τους και φάνηκαν πρόθυμοι να τις εντάξουν στην καθημερινή διδακτική πράξη τους, αν υπάρχει ανάλογη θεσμική στήριξη.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bolam, R. (2000) Emerging policy trends: some implications for continuing professional development, *Journal of in-service Education*, 26, pp 267-280.
- Brown, M. & Macatangay A. (2002) The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, Vo. 25 (1), pp. 35-45.
- Carter, K. & Halsall, R. (1998). Teacher research for school improvement, in: Halsall, R. (Ed.) *Teacher Research and School Improvement opening the doors from the inside*. Milton Keynes: Open University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφρ. Α. Κυριακίδου) Αθήνα: Έκφραση.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning* (pp. 28-31). London: Falmer-Press.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Elliot, J. (1989) Educational Theory and the professional learning of teachers: on overview, *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 81-101.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Green Paper on teacher education in Europe (2000). High Quality teacher education for high quality education and training.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1999) *The new structures of school improvement: inquiring schools and achieving students.*, p.45, Milton Keynes: Open University Press.

- Kemmis, S., McTaggart, R. (1988) *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press, Geelong.
- Lomax, P. (1994) The narrative of an educational journey of crossing track, paper based on an inaugural address as *Professor of Educational Research* in the School of Teacher Training at Kingston University.
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1994) Research on teaching and teacher research: The issues that divide, *Educational Researcher*, 19 (2), pp. 2-11.
- Mac Niff, J. (1988) *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Mac Niff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996) *You and your action research project*. London: Routledge.
- O' Brien, J. & Mac Beath, J. (1999) Co-ordinating staff development: The training and development of staff development co-ordinators, *Journal of in-Service Education*, 25, pp. 69-83.
- Perret, G. (2003) Teacher development through action research: A case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2) pp. 1-10.
- Sebba, J. (1997) Educational research developing and implementing the government's action plan, *Research Intelligence*, 67, pp. 19-20.
- Stevenson, R. (1991) Action research as professional development in a US case study of inquiry-oriented in-service education, *Journal of Education for Teaching*, 17, pp. 277-292.
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind «how do I improve my practice?» *Cambridge Journal of Education*, 19, pp. 41-52.