



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Α.Μ 139

Θέμα: Ο αναστοχασμός στην έρευνα-δράση και ο ρόλος του στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελένη Κατσαρού, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών
Παν/μίου Κρήτης*

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Αυγητίδου Σοφία *Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής
Μακεδονίας*

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, *Αναπλ. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παν/μίου Κρήτης*

Ρέθυμνο, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	7
1.ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	8
1.1.Επιστημολογικές διακρίσεις: Ερμηνευτικό και Κριτικό παράδειγμα	8
1.2. Στοχασμός	12
1.2.1. Η συμβολή του έργου του Dewey.....	15
1.2.2. Η συμβολή του έργου του Schön.....	17
1.2.3. Ο στοχασμός στη διδασκαλία	21
1.3.3.1. Οι ποικίλες προσεγγίσεις.....	22
1.2.3.2. Η κριτική προσέγγιση	26
1.3. Αναστοχασμός	29
1.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός	29
1.3.2. Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού.....	30
1.3.3. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο του αναστοχασμού του	36
2.Η ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	44
2.1.Έρευνα-δράση: εννοιολογικός προσδιορισμός.....	44
2.2.Έρευνα-δράση και αναστοχασμός	54
2.3.Παραγωγή γνώσης μέσα από έρευνα-δράση και αναστοχασμό	56
2.4.Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ως στοχαζόμενος επαγγελματίας	61
3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ.....	69
3.1Προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	69
3.2.Η έρευνα-δράση και η συμβολή της στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.....	71
3.3.Η συμβολή του αναστοχασμού στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.....	72
Β΄ Μέρος.....	82
1.Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	83
2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ...	84
3.ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ.....	88
3.1. Αφετηρία της έρευνας-δράσης.....	88
3.2.Σύντομη περιγραφή της έρευνας-δράσης.....	89
3.3. Εργαλεία-τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	92
3.3.1.Ημερολόγιο αναστοχασμού.	92
3.3.2.Μαγνητοφώνηση.....	93
3.3.3.Παρατήρηση διδασκαλίας.....	93
3.3.4.Συνέντευξη	94
3.3.5.Τεστ στους μαθητές.....	95
3.4.Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	95
4.ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	100
4.1.Ανάλυση δεδομένων προπαρασκευαστικής φάσης	100
4.2.Ανάλυση δεδομένων Α΄ Φάσης έρευνας.....	102
4.3.Ανάλυση δεδομένων 1 ^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον α΄ κύκλο της έρευνας-δράσης.....	117
4.4.Ανάλυση δεδομένων 2 ^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον β΄ κύκλο της έρευνας-δράσης.....	131
4.5.Ανάλυση δεδομένων 3 ^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον γ΄ κύκλο της έρευνας-δράσης.....	148

4.6 Αποτελέσματα.....	167
4.6.1.Εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.....	167
4.6.2.Εξέλιξη της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του κριτικού φίλου.....	172
4.6.3.Προτεινόμενο εργαλείο.....	176
5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	179
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	216

«Ένας άνθρωπος που δεν στοχάζεται για τον εαυτό του δεν στοχάζεται καθόλου»

Oscar Wilde

Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα. Η εκπαίδευση, ως θεμελιώδες τμήμα της κοινωνίας δεν μπορεί να μείνει αμέτοχη στις εξελίξεις αυτές: η επιστημονική αναζήτηση, η κριτική θεώρηση, η αμφισβήτηση κυρίαρχων αντιλήψεων, οι ολοένα και περισσότερες έρευνες με επιστημονικά κριτήρια, οι νέες τάσεις μεθοδολογίας και διδασκαλίας, η διαμόρφωση νέων σχέσεων του διδασκόμενου με τη μάθηση και του διδάσκοντος με το επάγγελμά του, καταγράφονται πλέον ως μια πραγματικότητα εξόχως ενδιαφέρουσα και ιδιαίτερης σημασίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων, να προλαμβάνει και να οδηγεί τις εξελίξεις και όχι να τις ακολουθεί.

Μια από τις βασικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της μάθησης για τον εικοστό πρώτο αιώνα, οι οποίες διαμορφώνονται όχι μόνο από τα περιβάλλοντα στα οποία εργάζονται αλλά και από τις προσωπικές τους θεωρήσεις για τον κόσμο, είναι η δυνατότητα του στοχασμού και της ανάπτυξης (Caine & Caine, 1997,σ.221).

Η σύγχρονη θεωρία και έρευνα περί του αναστοχασμού στην εκπαίδευση θεμελιώνεται πάνω στη θεωρητική δουλειά του Dewey, του Schön και του van Manen (Birmingham, 2004).

Ο αναστοχασμός σύμφωνα με τον Roberts (2002) είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία και η θεωρία μετασχηματίζονται σε γνώση. Για να υπάρξει «συνειδητή αναστοχαστική δραστηριότητα», ο αναστοχαζόμενος πρέπει να «ξαναζήσει» την εμπειρία, κάνοντας συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών και των συναισθημάτων που προκάλεσε η εμπειρία.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της έρευνας-δράσης εκπονήθηκε η παρούσα ερευνητική εργασία. Ο

αναστοχασμός διερευνήθηκε στο πλαίσιο έρευνας-δράσης, στο οποίο συμμετείχε ο γραφών. Ο τίτλος της έρευνας-δράσης μας ήταν : **Διδακτικές μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο**. Βασικό ερευνητικό ερώτημα μας ήταν : «Με ποιες συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους μπορούμε να αναπτύξουμε τον κριτικό γραμματισμό στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;». Η έρευνα-δράση αυτή έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού σε ένα σχολείο του Νομού Ρεθύμνου. Πραγματοποιήθηκαν τρεις κύκλοι έρευνας-δράσης βασισμένες σε τρεις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους (πολυγραμματισμούς- πολυτροπικότητα, ομαδοσυνεργατική μέθοδος και μέθοδος project). Για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των εν λόγω διδακτικών μεθόδων όσον αφορά την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού προηγήθηκε μια διαγνωστική αξιολόγηση του κριτικού γραμματισμού των παιδιών με το pro test και τα αποτελέσματα του συγκρίθηκαν με αυτά της αξιολόγησης post test που έγινε μετά τις διδασκαλίες.

Η εργασία μας όμως δεν αφορά το διδακτικό μέρος της έρευνας-δράσης, αλλά τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό μέρος, Α΄ Μέρος και το ερευνητικό, Β΄ Μέρος. Στο Α΄ Μέρος, στο κεφάλαιο 1 της εργασίας μας παρουσιάζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις σχετικά με τον Στοχασμό και τον Αναστοχασμό, το έργο των Dewey και Schön, τα είδη, τα στάδια, οι προσεγγίσεις του Στοχασμού και του Αναστοχασμού, η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο του αναστοχασμού του καθώς επίσης και η αξία της, οι προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της, τη διερεύνηση της, τη σχέση της με την έρευνα δράσης . Στο κεφάλαιο 2 γίνεται αναφορά στην έρευνα-δράση, το ρόλο του Αναστοχασμού στην έρευνα δράση, την παραγωγή γνώσης μέσα από την έρευνα-δράση, στον Εκπαιδευτικό Ερευνητή ως στοχαζόμενου επαγγελματία. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η Επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, οι προσεγγίσεις για την επίτευξη της, η σχέση της με την έρευνα- δράση και η συμβολή της έρευνας-δράσης και του Αναστοχασμού στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Στο Β΄ Μέρος, αρχικά παρουσιάζουμε στο 1^ο κεφάλαιο το σκοπό της έρευνας μας και το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα. Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζουμε την μεθοδολογία έρευνας, το πλαίσιο διεξαγωγής και τους περιορισμούς στην έρευνα μας. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζουμε τη διενέργεια της έρευνας-δράσης καθώς και την αφετηρία της έρευνας μας, τα εργαλεία και τις τεχνικές συλλογής των δεδομένων. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζουμε τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Στο

υποκεφάλαιο 4.1 αναλύονται τα δεδομένα της προπαρασκευαστικής φάσης. Στο υποκεφάλαιο 4.2. αναλύονται τα δεδομένα της α΄ φάσης της έρευνας-δράσης. Στην συνέχεια στο υποκεφάλαιο 4.3 αναφερόμαστε στην ανάλυση των δεδομένων της 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον α΄ κύκλο της έρευνας-δράσης. Στο υποκεφάλαιο 4.4 γίνεται ανάλυση των δεδομένων της 2^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον β΄ κύκλο της έρευνας-δράσης. Στη συνέχεια στο υποκεφάλαιο 4.5 γίνεται ανάλυση των δεδομένων της 3^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον γ΄ κύκλο της έρευνας-δράσης. Στο υποκεφάλαιο 4.6. παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων μας στην εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής (υποκεφάλαιο 4.6.1) και της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και γίνεται αναφορά στο ρόλο του κριτικού φίλου (υποκεφάλαιο 4.6.2.) και προτείνεται το εργαλείο καταγραφής των δεδομένων (υποκεφάλαιο 4.6.3.). Στο κεφαλαίο 5 παρουσιάζεται η σύνοψη των τελικών συμπερασμάτων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1.Επιστημολογικές διακρίσεις: Ερμηνευτικό και Κριτικό παράδειγμα

Ο άνθρωπος αναζητά να καταπιαστεί με το περιβάλλον του και να κατανοήσει τη φύση των φαινομένων που αυτό παρουσιάζει. Τα μέσα με τα οποία προσπαθεί να το κάνει αυτό μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: εμπειρία, λογική σκέψη και έρευνα. Η πρώτη από αυτές τις κατηγορίες, η εμπειρία, συμπεριλαμβάνει με τη σειρά της έναν αριθμό πηγών πληροφόρησης, τις οποίες μπορεί κάποιος να επικαλεστεί σε μία περίπτωση επίλυσης προβλήματος. Αυτή που είναι πιο άμεσα προσιτή για όλους τους ανθρώπους είναι η προσωπική εμπειρία: έτσι, οι άνθρωποι μπορούν να αξιοποιήσουν το δικό τους συσσωρευμένο σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων, το οποίο προέρχεται από συναναστροφές, γνωριμία και περιστατικά μέσα στο περιβάλλον τους (Mouly, G.J., 1978).

Ο σκοπός της κοινωνικής επιστήμης είναι να κατανοήσει την κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως τη βλέπουν διαφορετικοί άνθρωποι και να καταδείξει πως οι απόψεις τους διαμορφώνουν τη δράση που αναλαμβάνουν μέσα στην πραγματικότητα αυτή (Κομίλη, Α. 1989).

Πρέπει να τονιστεί ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο στην πρόοδο των κοινωνικών επιστημών είναι η υπερβολική πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στις κοινωνικές επιστήμες οι ερευνητές ασχολούνται με γεγονότα ή συμβάντα τα οποία είναι μοναδικά για τη συγκεκριμένη στιγμή ή την ατομική ανάπτυξη. Ακόμα είναι συχνά αδύνατον να ελέγξεις τον παράγοντα ή τους παράγοντες που ερευνώνται. Επίσης είναι δύσκολο να διατυπώσεις συμπεράσματα γενικής ισχύος, επειδή δεν υπάρχουν δύο άτομα που να έχουν ακριβώς όμοια συναισθήματα, κίνητρα ή αισθήματα (Verma, G.K. & Mallick, K. 2004).

Στις κοινωνικές επιστήμες χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα που είναι μια προσέγγιση για τη συλλογή των στοιχείων, η οποία αν και είναι καλά σχεδιασμένη βασίζεται λιγότερο σε κλίμακες και σε αποτελέσματα. Τυπικά περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων που αντανakλούν εμπειρίες, αισθήματα ή τις κρίσεις των ατόμων που παίρνουν μέρος σε μια έρευνα ενός προβλήματος ή θέματος προς διερεύνηση, είτε ως υποκείμενα είτε ως ερευνητές.

Η ερμηνευτική μέθοδος είναι μέρος της ποιοτικής. Η συγκεκριμένη προσπαθεί να εξηγήσει γιατί συνέβησαν τα πράγματα κατά αυτόν τον τρόπο από την άποψη κάποιου που ζει στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Owensby, J.1994).

Η ερμηνευτική προσπαθεί να ερμηνεύσει και να κατανοήσει τη ζωή, τον κόσμο και τον άνθρωπο, μέσω της κατανόησης γραπτών ή προφορικών λόγων και για τον Dilthey (1922) "πηγαίνει ακόμη παραπέρα" μπορώντας να επεξηγήσει και τις διάφορες εκδηλώσεις του ανθρώπου σε ιστορικό - πνευματικό επίπεδο. Προσπαθεί να κατανοήσει τα κοινωνικά φαινόμενα, τις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες κυρίως από την σκοπιά των ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων δίδοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα και στο πολυδιάστατο της κοινωνικής εμπειρίας. Για τον Dilthey (1922) οι διάφορες μορφές της ανθρώπινης δράσης δε μπορούν να εξηγηθούν με βάση εξωτερικούς παράγοντες, αλλά ως έκφραση του εσωτερικού ψυχικού κόσμου.

Αυτή η έκφραση του εσωτερικού ψυχικού κόσμου του εκπαιδευτικού, πραγματώνεται μέσω του αναστοχασμού του, μέσα από ημερολόγια (γραφτή έκφραση) και τις συζητήσεις με τον κριτικό φίλο (προφορική έκφραση). Έτσι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί σε μια διαδικασία κατανόησης και εξήγησης των εμπειριών του. Ο εξωτερικός και κοινωνικός κόσμος μπορεί να αποκτήσει νόημα και σημασία μόνο μέσα από τη συνείδηση που διαμορφώνεται για αυτόν. Μέσω της καθημερινής παρατήρησης και καταγραφής της εμπειρίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί ξεκινώντας από την κατανόηση του προσωπικού βιώματος να φτάσει στην κατανόηση του γενικού και αντικειμενικού, να στοχαστεί δηλαδή πάνω στη διδακτική πρακτική του.

Η ερμηνευτική επιστήμη μπορεί να επηρεάσει την πρακτική επηρεάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι δράστες κατανοούν τους εαυτούς και την κατάσταση τους. Διότι μια ερμηνευτική αναφορά, στην προσπάθεια της να συλλάβει το νόημα της ζωής και των πράξεων των ατόμων, είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει έννοιες και αντιλήψεις διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούν τα ίδια τα άτομα. Μπορεί να υποδείξει στα άτομα εναλλακτικούς τρόπους τρόπους ερμηνείας των πράξεων τους και προσδιορισμού της πραγματικότητάς τους. Όταν όμως εφοδιάζει τα άτομα με νέες

έννοιες δεν προσφέρει απλώς έναν νέο τρόπο σκέψης, τους προσφέρει επιπλέον τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοσυναίσθηση σχετικά με τα βασικά νοητικά σχήματα που ακολουθούν συνήθως για να κάνουν κατανοητές τις πράξεις τους. Παρέχοντας τους λοιπόν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν τα πιστεύω και τις στάσεις που είναι σύμφυτες με τους υπάρχοντες τρόπους σκέψης, η ερμηνευτική κοινωνική θεωρία μπορεί να επηρεάσει την πρακτική τους. Οι πρακτικές αλλάζουν αν αλλάξουμε τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο (Cohen, L., & Manion, L. 1994).

Έργο της ερμηνευτικής κοινωνικής επιστήμης είναι η μεταβολή της συνειδητότητας, η διαφοροποίηση των τρόπων αυτογνωσίας και η διασάφηση της δράσης. Κάθε πρακτική κατάσταση προσφέρει νέα εμπειρία και συμβάλλει στον εμπλουτισμό της πρακτικής σοφίας του δράστη ενώ παράλληλα με την τροφοδότηση της μελέτης της πράξης να επηρεάζει έμμεσα τη δράση, έχουμε τη μεσολάβηση της κριτικής σκέψης του κάθε δράστη. Αυτή τη μεσολάβηση της κριτικής σκέψης υποστηρίζει και η μελέτη του Newton (2004), ο οποίος μελέτησε τον αναστοχασμό ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο, όλοι οι επαγγελματίες, εμπλέκονται σε έναν εσωτερικό διάλογο και επαναξετάζουν την προηγούμενη γνώση τους μέσω του «διαφωτισμού» που είναι αποτέλεσμα των νέων εμπειριών.

Άρα σε αυτόν τον εσωτερικό διάλογο μέσω του στοχασμού, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια διαρκής διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, κατά την οποία εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές. Ο στοχασμός είναι κάτι παραπάνω από μια κατάσταση αμφιβολίας, αμηχανίας, στην οποία περιέρχεται ο εκπαιδευτικός λόγω δυσκολιών στις οποίες καλείται να βρει λύσεις. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Στην κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου της παιδαγωγικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλακεί στον αναστοχασμό της διδακτικής του πρακτικής.

Ως αναστοχασμός προσδιορίζεται γενικότερα η κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου και ο έλεγχος από πού αυτές πηγάζουν και προέρχονται με στόχο την αναθεώρηση μιας εμπειρίας με βάση την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων (Ζαρίφης, 2009). Ο Lockhart (1994) περιγράφει τον αναστοχασμό της διδασκαλίας ως «μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν στοιχεία για τις τεχνικές διδασκαλίας, εξετάζουν τη συμπεριφορά τους, ερευνούν τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις που κάνουν και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν αποκτηθεί ως μια βάση για έναν κριτικό αναστοχασμό της διδασκαλίας».

Στην επικράτηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο συνέβαλε και η έννοια της εμπειρικής μάθησης, όπως αυτή αναπτύσσεται στο έργο του Kolb (1984). Η Κριτική θεωρία και η Σχολή της Φρανκφούρτης οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς από τη μια στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών και ιδεολογικών στοιχείων τα οποία συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και τα οποία ταυτόχρονα καθορίζουν και της δυνατότητες και τους περιορισμούς της δράσης τους και από την άλλη στη συνειδητοποίηση, η οποία προκύπτει από την έρευνα που διεξάγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, της σημασίας των αιτιών και των συνεπειών της δράσης τους (Calderhead & Gates, 1993, σ.1).

Σύμφωνα με την κριτική που ασκεί η "Σχολή της Φρανκφούρτης" οι παραδοσιακές θεωρίες της επιστήμης (ερμηνευτική, θετικισμός) αποσκοπούν στην κατανόηση, περιγραφή και ερμηνεία των δεδομένων, χωρίς όμως να ενδιαφέρονται για την αλλαγή τους. Η κοινωνική γένεση των προβλημάτων εξετάζεται επιφανειακά και η επίλυσή τους δεν απασχολεί τις παραδοσιακές αυτές θεωρίες, οι οποίες στηρίζονται στην αρχή της αποστασιοποίησης από το αντικείμενο (Akin, M. 1992).

Για την Κριτική Θεωρία οτιδήποτε καταγράφεται στο νου ως εμπειρία, διαμορφώνεται μέσα από νοητικές κατηγορίες και έννοιες, οι οποίες με τη σειρά τους εξαρτώνται από τη γλώσσα και τις μορφές ζωής της κοινωνίας και έτσι μπορούν να διαφοροποιούνται. Στην Κριτική Θεωρία σημαντικό ρόλο παίζει η έννοια της αλλοτρίωσης που ορίζεται ως η αποξένωση του ανθρώπου α) από το προϊόν της εργασίας του, β) από την εργασιακή διαδικασία, γ) από τους άλλους ανθρώπους και δ) από τον ίδιο του τον εαυτό. Ο άνθρωπος τελικά αδυνατεί να αυτοκαθορίσει τη δράση του και μόνο μέσω της χειραφέτησης, αφού συνειδητοποιήσει τις "υπόγειες"

εξουσιαστικές και πολιτιστικά αλλοτριωτικές σχέσεις, μπορεί να καθορίζει πραγματικά πια τις πράξεις του (Habermas,1985).

Ο Jürgen Habermas το 1969 στην προσπάθεια να ερμηνεύσει τις συνθήκες ανάδυσης και εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης εισάγει τον όρο: Το Καθοδηγούν τη Γνώση Ενδιαφέρον. Ο Habermas (1969) ξεκινά από την άποψη ότι οι κοινωνίες οργανώνονται μέσω της γλώσσας, της εργασίας και της εξουσίας και μέσω αυτών δημιουργούνται κοινωνικά ενδιαφέροντα τα οποία ασκούν επιδράσεις στις διάφορες επιστήμες. Κατά ένα τρόπο, συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι στις φυσικές επιστήμες και την εμπειρική - αναλυτική θεωρία της επιστήμης αντιστοιχεί ένα τεχνικό ενδιαφέρον για τη γνώση, ενώ στις κοινωνικές επιστήμες και στην κριτική θεωρία της επιστήμης αντιστοιχεί ένα χειραφετικό ενδιαφέρον. Το χειραφετικό ενδιαφέρον στοχεύει στην «άρση της εξάρτησης των υποκειμένων από τις υποστασιοποιημένες εξουσίες» κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού. Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού εντάσσεται στην προσπάθεια κριτικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με στόχο την άρση της εξάρτησης του εκπαιδευτικού από την εξουσία.

Η Κριτική Θεωρία έφερε στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών εξουσίας και δημιούργησε ένα ολόκληρο κίνημα, τόσο στις κοινωνικές επιστήμες, όσο και στο χώρο της παιδαγωγικής (χειραφετική παιδαγωγική). Ο συσχετισμός επιστήμης και κοινωνίας, ανάλογος με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες τη μάθησης είχε αναμφίβολα θετικά αποτελέσματα στη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνικής επιστήμης και της παιδαγωγικής, έστω και αν σε κάποια της σημεία, όπως στο μη αυταρχικό λόγο, φαντάζει ουτοπική. Επίσης, έστω και αν η θεωρία αυτή σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπεται σε πολιτική θέση, προφυλάσσει από μια απόλυτα τεχνοκρατική αντίληψη της επιστήμης.

1.2 Στοχασμός

Η αλλαγή είναι ίσως το μόνο σταθερό γνώρισμα της ζωής και του κόσμου μας. Μέσα σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται, προβάλλει ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη η ικανότητα του καθενός να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας είναι η υιοθέτηση εκείνης της στάσης που θα χαρακτηρίζει κάθε μας ενέργεια και σκέψη ως ατόμων και επαγγελματιών που ονομάζεται στοχασμός. Ο στοχασμός μας επιτρέπει να εκτιμήσουμε τα πράγματα, τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο περιβάλλον, καθώς και τη σκοπιμότητα αυτών των αλλαγών. Βέβαια, η ποιότητα και ο χαρακτήρας του στοχασμού μεταβάλλεται επίσης, αν λάβουμε υπόψη ότι οι παράγοντες της ηλικίας και της ωριμότητας διαφέρουν από άτομο σε άτομο, όπως και οι αξίες και οι νόρμες από κοινωνία σε κοινωνία.

Ο Mezirow (1991) σημειώνει πως ο στοχασμός είναι η διαδικασία της κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου, της διαδικασίας και των συλλογισμών της προσπάθειας μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια εμπειρία ή σε ένα πρόβλημα.

Υπάρχουν αρκετοί ερευνητές οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με το στοχασμό και τα στάδια του. Ξεκινώντας από την εκτίμηση του More (1974) πως ο στοχασμός αποτελεί μια διαδικασία ενσωματωμένη στην εμπειρία του ατόμου που στοχάζεται, η οποία είναι απόλυτα συνυφασμένη και εν μέρει προσδιορίζεται από τα συναισθήματα, οι Boud, Keogh & Walker (1985) θεωρούν πως υπάρχουν τρεις παράμετροι ή στάδια, όπως τα ονομάζουν, που καθορίζουν τη στοχαστική διαδικασία:

Το πρώτο στάδιο αφορά στην επιστροφή στην εμπειρία. Πρόκειται για την απλή ανάκληση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της εμπειρίας, τη νοητή επαναπροβολή της εμπειρίας, με βάση τις αναμνήσεις του ατόμου ή με βάση τις εκτιμήσεις τρίτων σχετικά με την εμπειρία.

Το δεύτερο στάδιο αφορά στον εντοπισμό και παρακολούθηση των συναισθημάτων. Το στάδιο αυτό έχει δύο προκείμενες. Η πρώτη αφορά στη χρήση εμπειριών με θετικό περιεχόμενο, διαδικασία που ενδέχεται να απαιτεί τη συνειδητή ανάκληση εμπειριών, με ευχάριστο περιεχόμενο ή την πιθανή προσδοκία πως θα προκύψουν ευχάριστες συναισθηματικές εναλλαγές της εμπειρίας μετά την επεξεργασία της. Η δεύτερη αφορά στην απομάκρυνση όσων συναισθημάτων δημιουργούν προβλήματα ή παρεμποδίζουν την επεξεργασία της εμπειρίας.

Το τελευταίο στάδιο, επαναξιολόγηση της εμπειρίας, περιλαμβάνει την επανεξέταση της εμπειρίας στο πλαίσιο των προθέσεων του ατόμου, συνδέοντας την νέα γνώση που έχει προκύψει από την επανεξέταση, με την ήδη υπάρχουσα και ενσωματώνοντας την στο εμπειρικό του σύστημα.

Υπάρχει επίσης και η θεώρηση για τα επίπεδα στοχασμού κατά τον Mezirow, σύμφωνα με την οποία, καθορίζουν και το πλαίσιο του μετασχηματισμού της προοπτικής μας, οργανώνονται σε «ένα σύστημα ερμηνείας» το οποίο αποτελείται από τρεις τύπους στοχασμού τους οποίους ο Mezirow συνδέει με τα αντίστοιχα πεδία μάθησης που κατασκεύασε βάσει του διαχωρισμού που έκανε ο Jurgen Habermas. Αναλυτικά:

Πρώτο επίπεδο στοχασμού: Αντικείμενα στοχαστικής σκέψης: α) αντίληψη, β) σκέψη, γ) δράση, δ) συνήθειες των α,β,γ

Δεύτερο επίπεδο στοχασμού: Συνειδητοποίηση: α) στοχασμός, β) συναισθηματικός στοχασμός, γ) διαφοροποιητικός στοχασμός

Τρίτο επίπεδο στοχασμού: Κριτική συνειδητοποίηση: α) αξιολογικός στοχασμός, β) εννοιολογικός στοχασμός, γ) ψυχικός στοχασμός, δ) θεωρητικός στοχασμός (Mezirow, 1981, σελ.12).

Ωστόσο υπάρχουν διαφορετικά είδη στοχασμού για τον Mezirow. Ο Mezirow (1991) υποστηρίζει πως ο στοχασμός μέσω της κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου της διαδικασίας και των συλλογισμών της προσπάθειας μας να ερμηνεύσουμε και να αποδώσουμε νόημα σε μια κατάσταση ή σε ένα πρόβλημα διαχωρίζεται σε τρεις τύπους: το στοχασμό στο περιεχόμενο που αφορά την εξέταση του περιεχομένου ή στην περιγραφή της εμπειρίας ή του προβλήματος, το στοχασμό στη διαδικασία που αφορά στον έλεγχο των στρατηγικών ή των τρόπων ερμηνείας της εμπειρίας ή της επίλυσης ενός προβλήματος και το στοχασμό στον αρχικό συλλογισμό που αφορά στην αμφιβολία που μπορεί να εκφράσει κάποιος για την αξία του ίδιου του προβλήματος ή της εμπειρίας για το βασικό επιχείρημα ή για την αιτία πάνω στην οποία στοχαζόμαστε.

Έτσι ο συναισθηματικός στοχασμός αφορά στο να συνειδητοποιούμε πως αισθανόμαστε για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε ή δρούμε ή για τις συνήθειες μας να πράττουμε τοιουτοτρόπως. Ο διαφοροποιητικός στοχασμός αφορά στη διαδικασία μέσω της οποίας αποτιμάμε την αποτελεσματικότητα των πεποιθήσεων, αντιλήψεων, πράξεων και συνηθειών, εντοπίζουμε αιτιακές σχέσεις και αναγνωρίζουμε διαφορετικά πλαίσια μέσα στα οποία μπορούμε να οριοθετήσουμε μια εμπειρία και τέλος ο αξιολογικός στοχασμός αφορά στη συνειδητοποίηση των αξιολογικών προτάσεων που αποδίδουμε στις

πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδέες και συνήθειες μας καθώς και στην οριοθέτηση της ποιότητας του περιεχομένου τους.

1.2.1. Η συμβολή του έργου του Dewey

Ο Dewey έβαλε τις βάσεις για τη συζήτηση περί στοχασμού. Προσδιόρισε τον στοχασμό ως ένα συστηματικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων σε συνδυασμό με μια οπτική πιο «ανοικτή» σε επιλογές, ενώ παράλληλα επαναξετάζονται οι πεποιθήσεις που κρύβονται τόσο στα προβλήματα όσο και στις λύσεις. Ο Dewey (1933) είναι ενδεχομένως ο πρώτος από τους σημαντικούς στοχαστές στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος χρησιμοποιεί τους όρους στοχασμός και στοχαστική σκέψη, χωρίς να τους διαφοροποιεί ουσιαστικά (King & Kitchener, 1994).

Η εργασία του Dewey (1933) αποτελεί το θεμέλιο για την κατανόηση του στοχασμού. Ο Dewey υποστήριξε ότι ο στοχασμός πρέπει να είναι εκπαιδευτικός στόχος για να επιτευχθεί η γνώση και ότι προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις για τις οποίες σκέφτονται αφού τελειώσουν. Για να τονίσει τη σημασία του αναστοχασμού αναφέρθηκε στη φύση: Το ζώο μπαίνει στην τρύπα όταν βρέχει από ένα ερέθισμα που επιδρά στον οργανισμό του. Όμως ένα σκεπτόμενο όν θα διακρίνει τα σημάδια ότι έρχεται βροχή και θα αντιδράσει με ανάλογες ενέργειες για να εκμεταλλευτεί την επερχόμενη βροχή προς όφελος του (Dewey, 1933, σ.18).

Για τον Dewey (1933, σελ.118) ο στοχασμός ως έννοια αφορά στην επίλυση μιας μπερδεμένης ή προβληματικής κατάστασης. Η στοχαστική σκέψη ως διαδικασία όπως αναφέρει είναι μια ενεργής, επίμονη και προσεκτική αποτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε μορφής υποτιθέμενης γνώσης βάσει των επιχειρημάτων που τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει.

Ο Dewey υποστηρίζει ότι η διαδικασία του στοχασμού συντελείται σε πέντε βήματα: Το πρώτο βήμα είναι το αίσθημα δυσκολίας που γεννά ένα πρόβλημα. Το δεύτερο είναι ο προσδιορισμός της δυσκολίας. Το τρίτο η διατύπωση πιθανών λύσεων του προβλήματος. Το τέταρτο η διατύπωση επιχειρημάτων που υποστηρίζουν τις προτεινόμενες λύσεις. Και το πέμπτο η περαιτέρω παρατήρηση και

πειραματισμός που οδηγούν στην αποδοχή ή στην απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων (Dewey, 1910, σ.72).

Ο Dewey ορίζει το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο ως *“την ενεργό, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που τη στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί”* (Dewey, 1910, σ.6) .

Τόσο ιστορικά όσο και εννοιολογικά ο Dewey παρέχει τη βάση για την κατανόηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο. Το έργο του στο βιβλίο *How we think* (1910) αποτελεί το καταλληλότερο εναρκτήριο σημείο της συζήτησης για το στοχασμό και πάνω σε αυτό έχει τις ρίζες του και το έργο του Schön. Ο Schön συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και μας βοήθησε να δούμε πιο καθαρά πως αυτή μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής μας ζωής (Zeichner & Liston, 1996, σ.14).

Σύμφωνα με τον Dewey (1933), «οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις». Από την άλλη, «οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση». Οι δυο αυτές βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, όπως τις προσδιορίζει ο Dewey, εφαρμοσμένες στην αναστοχαστική διαδικασία της διδασκαλίας, συμβάλλουν στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών τους επιλογών στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2008).

Για τον Dewey επομένως, στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατέχει και τα τρία γνωρίσματα, ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και αφοσίωση και τα οποία συνδυάζει με τις απαραίτητες ικανότητες για τη διεξαγωγή έρευνας δηλαδή τις ικανότητες της παρατήρησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης (Dewey, 1933).

Η σημασία του στοχασμού των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται στη σκέψη του Dewey για την απαίτηση για ένα νέο εκπαιδευτικό-παιδαγωγό:

«Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ανήμποροι να αναλάβουν τη διανοητική ευθύνη που συνεπάγεται καθορισμό των μεθόδων που θα χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν να υπαγορεύονται από άλλους, πώς μπορούν να τις εφαρμόσουν με άλλο τρόπο που να μην είναι μηχανιστικός, αυθαίρετος

και χαλαρός; Το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν έχει μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για πρωτοτυπία, για επινοήσεις, για συνεχή έκφραση της ατομικότητας, λειτουργεί αυτόματα για το διορισμό και τη διατήρηση των πιο ακατάλληλων εκπαιδευτικών στα σχολεία» (Dewey, 1941, σελ. 66-67).

Η άποψη του Dewey για τους εκπαιδευτικούς ως μελετητές της διαδικασίας μάθησης αποτελεί πρόδρομο της έννοιας των εκπαιδευτικών ως στοχαζόμενων επαγγελματιών, η οποία αναπτύχθηκε πιο πρόσφατα στις εργασίες του Schön και άλλων. Αντίθετα με αυτούς που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία ως πρόσκτηση δεξιοτήτων, ο Schön περιγράφει την επαγγελματική πρακτική ως μια πνευματική διαδικασία, κατά την οποία τίθενται και αναλύονται προβλήματα, τα οποία αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

1.2.2. Η συμβολή του έργου του Schön

Για τη διατύπωση των θέσεων του ο Schön άντλησε πολύτιμο υλικό από το έργο του Dewey. Οι έννοιες που ανέπτυξε ο Schön στο έργο του, δηλαδή η έννοια του στοχασμού ως κυκλική διαδικασία εκτίμησης, δράσης, επανεκτίμησης, η έννοια του στοχασμού κατά τη διάρκεια της δράσης αλλά και του στοχασμού που έπεται της δράσης, αξιοποιούν το έργο του Dewey και συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση του στοχασμού την οποία επιχειρεί ο τελευταίος (Zeichner & Liston, 1996).

Στο έργο του Schön δύο είναι οι βασικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική γνώση: η πρακτική γνώση και ο στοχασμός κατά τη δράση. Στο βιβλίο του *The Reflective Practitioner* (1983) παραθέτει τις θέσεις του που είναι επιγραμματικά οι εξής: α) είναι πολλά τα περιστατικά όπου οι επαγγελματίες έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα, τα οποία πρέπει να προσεγγίσουν με ένα διαφορετικό, πιο ευφυή τρόπο, τόσο ως προς τον προσδιορισμό όσο και προς την επίλυση τους, β) όταν εμπλέκονται σε αυτό τον τρόπο εργασίας, οι επαγγελματίες στηρίζονται στην εμπειρία τους με έναν καθαρά διαισθητικό τρόπο και ταυτόχρονα στοχάζονται πάνω στο τι κάνουν. Ο Schön υποστηρίζει ότι αυτός ο τρόπος συνδέεται με μια συγκεκριμένη διαδικασία που ταυτίζεται με αυτό που ονομάζει «στοχασμό κατά τη δράση» (Eraut, 1995, σ.12-13).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ίδιος ο Schön στο δεύτερο βιβλίο του *Educating the reflective practitioner* (1987), την πρακτική γνώση «την καθιστούμε φανερή μέσα από την αυθόρμητη, επιδέξια εκτέλεση των καθηκόντων μας και δεν

είμαστε σε θέση να την εξωτερικεύσουμε, διατυπώνοντας την (Schön, 1987, σ.25). Σε αυτή τη μορφή γνώσης οι επαγγελματίες δεν είναι ικανοί να περιγράψουν τη γνώση πάνω στην οποία στηρίζεται η δράση τους και η οποία αποκαλύπτεται μέσω της δράσης τους (Schön, 1983, σ.54).

Με το στοχασμό οι επαγγελματίες μπορούν να σκεφτούν κριτικά όσον αφορά την πρακτική γνώση. Ο στοχασμός αυτός μπορεί να πάρει δύο μορφές, μία είναι «ο στοχασμός πάνω στη δράση» και η άλλη είναι «ο στοχασμός κατά τη δράση».

Οι επαγγελματίες «στοχάζονται πάνω στη δράση τους»(Schön, 1983, σ.61) κάθε φορά που σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο η πρακτική γνώση τους οδήγησε στο απρόσμενο αποτέλεσμα το οποίο έχουν απέναντι τους. Ο στοχασμός αυτός λαμβάνει χώρα είτε μετά την εκτέλεση της πράξης τους, όταν πια είναι όλα ήρεμα, είτε κατά τη διάρκεια της δράσης τους, αν σταματήσουν και σκεφτούν. Και στις δύο περιπτώσεις ο στοχασμός τους δεν συνδέεται άμεσα με την παρούσα δράση. Είναι ένα είδος προετοιμασίας για τις μελλοντικές περιπτώσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι, είναι αυτό που προσδιορίζει τη μελλοντική τους δράση, αλλά που δεν μπορεί να επηρεάσει την παρούσα δράση.

Οι επαγγελματίες όμως μπορούν να στοχαστούν σχετικά με τη δράση τους και κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της χωρίς να τη διακόψουν. Αυτή η διαδικασία είναι που ονομάζεται «στοχασμός κατά τη δράση». Δηλαδή παράλληλα με τη δράση, η σκέψη μας μπορεί να αλλάξει αυτό που κάνουμε την ώρα που το κάνουμε. Ο παράγοντας χρόνος βέβαια είναι σημαντικός και ποικίλει από πλαίσιο σε πλαίσιο. Η δράση μπορεί να θεωρηθεί παρούσα για λεπτά, ώρες, μέρες ακόμη και εβδομάδες και μήνες, ανάλογα με τη διάρκεια της δραστηριότητας και τις επαγγελματικές συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν οι επαγγελματίες.

Ο Schön περιγράφει τρία χαρακτηριστικά του «στοχασμού κατά τη δράση»:

1) Ο στοχασμός είναι τουλάχιστον ως ένα βαθμό μια συνειδητή διαδικασία. Σκεπτόμαστε τόσο σχετικά με το απρόσμενο γεγονός όσο και με την πρακτική γνώση που οδήγησε σε αυτό, καθώς αναρωτιόμαστε: «Γιατί σκέφτομαι σχετικά με αυτό». Οι σκέψεις μας κατευθύνονται από εμάς προς το φαινόμενο και το αντίστροφο.

2) Ο «στοχασμός κατά τη δράση» είναι μια κριτική διαδικασία, καθώς υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στην «πρακτική γνώση». Σκεπτόμαστε κριτικά σχετικά με τη γνώση που μας οδήγησε στη συγκεκριμένη θέση. Και κατά τη διάρκεια της στοχαστικής διαδικασίας ίσως αλλάξουμε τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουμε τις

στρατηγικές δράσης μας, την κατανόηση των φαινομένων ή τον τρόπο με τον οποίο ορίζουμε τα προβλήματα.

3) Ο στοχασμός οδηγεί στον άμεσο και επιτόπιο προβληματισμό. Σκεφτόμαστε και δοκιμάζουμε νέες δράσεις, προκειμένου να εξερευνήσουμε τα παρατηρηθέντα φαινόμενα, ελέγχουμε τις δοκιμαστικές ερμηνείες που επιχειρούμε σχετικά με αυτά, επιβεβαιώνουμε τη σημασία των αποφάσεων που πήραμε και των δράσεων που ακολουθήσαμε για να αλλάξουμε τα πράγματα προς το καλύτερο (Schön, 1987, σ.28-29).

Ο Schön μελετά τη διαδικασία που συνεπάγεται «ο στοχασμός πάνω στη δράση» και κατέληξε στη δομή της στοχαστικής συζήτησης που αποτελείται από τρία στάδια: α) εκτίμηση της κατάστασης, β) δράση και γ) επανεκτίμηση. Σε κάθε στάδιο ακολουθούνται κάποια βήματα. Το πρώτο βήμα γίνεται με την οριοθέτηση του προβλήματος. Ακολουθεί ο πειραματισμός, προκειμένου να ανιχνευτούν οι συνέπειες από τη συγκεκριμένη οριοθέτηση του προβλήματος. Το επόμενο βήμα είναι η προσαρμογή της κατάστασης στον τρόπο με τον οποίο οριοθετήθηκε το πρόβλημα. Αυτό το βήμα οδηγεί στην εγκαθίδρυση μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ της προβληματικής κατάστασης και της οριοθέτησης του προβλήματος που επιχειρούμε, καθώς τα μέτρα που παίρνουν οι επαγγελματίες αναπόφευκτα θα προκαλέσουν και κάποια απρόσμενα αποτελέσματα τα οποία θα δώσουν νέο νόημα στην κατάσταση. Με άλλα λόγια, η κατάσταση απαντά στους χειρισμούς των επαγγελματιών, οι οποίοι οφείλουν να έχουν ανοικτά τα αυτιά τους. Και στο βαθμό που μπορούν να αξιολογήσουν αυτά που ακούν, προχωρούν σε ένα νέο επαναπροσδιορισμό της κατάστασης. Από αυτό το σημείο ξεκινά ένας δεύτερος κύκλος στοχασμού κατά τη δράση με τα ίδια τρία στάδια: εκτίμηση της κατάστασης, δράση, επανεκτίμηση (Schön, 1983, σ.129-132).

Κεντρικό στοιχείο στο έργο του Schön αποτελεί η έννοια του «επαναπροσδιορισμού». Ο «στοχασμός κατά τη δράση» είναι μια διαδικασία που προκύπτει από την εμπειρία, μια διαδικασία πάνω στην οποία είναι περιορισμένα τα περιθώρια άσκησης ελέγχου. Οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας έρχονται συχνά αντιμέτωποι με καταστάσεις όπου είναι αδύνατο να κατανοήσουν τι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Η επιτυχία μπορεί να έρθει ξαφνικά και απροσδόκητα με το «να ακούσουν με διαφορετικό τρόπο αυτά που λένε» οι μαθητές. Η βαθύτερη ουσία του «στοχασμού κατά τη δράση» βρίσκεται σε αυτήν ακριβώς τη διαδικασία του «να δει και να ακούσει» με διαφορετικό τρόπο ο εκπαιδευτικός ό,τι μέχρι τότε έβλεπε και άκουγε, η

διαδικασία δηλαδή που ο Schön ονομάζει «επαναπροσδιορισμό» (Russell & Munby, 1991, σ.164).

Ο Schön πιστεύει ότι υπάρχουν σιωπηλές ικανότητες που οι επαγγελματίες δεν μπορούν να περιγράψουν και μέσω αυτών οι επαγγελματίες ξαναερμηνεύουν, επανεκτιμούν και επαναπροσδιορίζουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται βάσει της εμπειρίας που αποκόμισαν στην προσπάθεια τους να αλλάξουν την κατάσταση. Για τον Schön η έννοια του επαναπροσδιορισμού βρίσκεται στην καρδιά αυτού που ονομάζει στοχασμό. Ο επαναπροσδιορισμός αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τα δεδομένα της πραγματικότητας. Και όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν να εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία του επαναπροσδιορισμού και αρχίσουν να κοιτάζουν τις εμπειρίες τους από μια νέα οπτική γωνία, τότε είναι πολύ πιθανό να αναλάβουν το ρόλο του ερευνητή μέσα στη σχολική τάξη.

«Ο εκπαιδευτικός που πιστεύει στην ύπαρξη σωστών απαντήσεων και πιστεύει ότι μπορεί να τις κάνει κτήμα του και ότι κύρια αποστολή του είναι να τις μεταβιβάσει στους μαθητές του, πρέπει συχνά να νιώθει ενάλωτος και χαμένος, όταν οι συνθήκες γίνονται περίπλοκες και αβέβαιες. Προσπαθεί να μάθει και να υιοθετήσει στρατηγικές όπως η επιλεκτική προσοχή, ο μονομερής έλεγχος, προκειμένου να αποφύγει ή να ξεπεράσει τέτοιου είδους εμπειρίες...Αντίθετα, η διδασκαλία που βασίζεται στο στοχασμό οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ασάφεια, στο άγνωστο και επομένως στον έλεγχο των απόψεων εκείνων που παρουσιάζονται ως «οι σωστές απαντήσεις» (Schön,1988, σ.23).

Ο Schön (1983,1987) αξιοποιεί την εμπειρικο-βιωματική γνώση στο επίπεδο της επαγγελματικής κατάρτισης. Μέσα από την έννοια του reflective practitioner αντιπροτείνει στην επιστημονική έρευνα του θετικιστικού παραδείγματος τη μικροδιερεύνηση των συγκεκριμένων καταστάσεων που κάνει μέσα στο πλαίσιο τους ο επαγγελματίας, αξιοποιώντας την προσωπική του εμπειρία και τις υποθέσεις για το πώς λειτουργούν και αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα του χώρου του. Η άμεση αναφορά της προσωπικής εμπειρίας και θεωρίας στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κατάστασης καθιστά την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού δηλαδή ένα σύνολο από αντιλήψεις, αξίες και στάσεις που αναφέρονται μεταξύ άλλων στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, λειτουργική στις επιμέρους περιπτώσεις.

1.2.3. Ο στοχασμός στη διδασκαλία

Ως εκπαιδευτικός στοχασμός, νοείται μια διαρκής διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, κατά την οποία ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές. Ο στοχασμός είναι κάτι παραπάνω από μια κατάσταση αμφιβολίας, αμηχανίας, στην οποία περιέρχεται ο εκπαιδευτικός λόγω δυσκολιών στις οποίες καλείται να βρει λύσεις. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Σύμφωνα με τον Dewey (1933), η υιοθέτηση μιας υπεύθυνης στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την προσεκτική θεώρηση των συνεπειών στις οποίες οδηγεί κάθε πράξη τους. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω σε τρεις τουλάχιστο κατηγορίες συνεπειών της διδασκαλίας τους:

1) τις προσωπικές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στις αντιλήψεις των μαθητών τους,

2) τις ακαδημαϊκές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και

3) τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή της επαγγελματικής τους πρακτικής στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές τους.

Για τον Brookfield (1995,σελ.22-27)όλα αρχίζουν από τον προσωπικό στοχασμό του εκπαιδευτικού που είναι η εξέταση του τρόπου που διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως μαθητής, εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτικός. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας, γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους και στο περιβάλλον και γενικότερα στη ζωή αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως μαθητές βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών μας εμπειριών έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε με έναν ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της

διδασκαλίας μας δεν βρίσκονται σε αυτά που έχουμε διαβάσει ή ακούσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια αναδρομή στα βιώματα μας εξηγεί την προσκόλληση μας σε συγκεκριμένες τακτικές.

1.3.3.1. Οι ποικίλες προσεγγίσεις

Οι απόψεις για το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο κυμαίνονται σε ένα ευρύ φάσμα: από την απλοϊκή θεώρηση του ως απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέχρι την πιο σύνθετη θεώρηση του ως συνειδητοποίηση αλλά και ανάληψη της ηθικής ευθύνης που φέρουν για τη δράση τους οι εκπαιδευτικοί.

Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ομαδοποίησης προκύπτουν τέσσερις βασικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου και του στοχασμού κατά την επιτέλεση του, οι οποίες είναι: α) Η τεχνοκρατική, β) η προσωποκεντρική, γ) η πρακτική και δ) η κριτική.

α) Τεχνοκρατική προσέγγιση: Αναλυτικά σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναλύει την επαγγελματική του πρακτική (Cruickshank, 1987). Έτσι σκοπός του στοχασμού γίνεται η εφαρμογή των στρατηγικών και πρακτικών εκείνων που η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι είναι αποτελεσματικές για την επίτευξη δεδομένων στόχων. Στοχαζόμενος εκπαιδευτικός βάσει της τεχνοκρατικής προσέγγισης που βρίσκεται πολύ κοντά στη θετικιστική επιστημολογία, είναι ο εκπαιδευτικός που διαθέτει μια μεγάλη γκάμα ικανοτήτων και τεχνικών δεξιοτήτων που του επιτρέπουν την επιτυχή εκτέλεση των στόχων που άλλοι έθεσαν. Κριτήριο για το χαρακτηρισμό ενός εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία αποτελεί η ικανότητα του να ακολουθεί τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις που θέτει η έρευνα. Καθίσταται φανερό ότι η προσέγγιση αυτή δεν έχει καμιά σχέση με την έννοια του στοχασμού όπως την ορίζει ο Schön αλλά ότι βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτό που ο Schön αποκαλεί «τεχνικό ορθολογισμό» και τον οποίο προσπαθεί να αντικαταστήσει με τον «στοχασμό κατά τη δράση».

β) Προσωποκεντρική προσέγγιση: Σύμφωνα με αυτήν τη προσέγγιση ο στοχασμός αντιμετωπίζεται ως η ανακατασκευή της εμπειρίας με επίκεντρο τις απόψεις του εκπαιδευτικού για τον ίδιο ως εκπαιδευτικό ή για το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται η διδασκαλία (Grimmett, 1988). Η βασική θέση της προσέγγισης είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, παρέχοντας ερμηνευτικές εξηγήσεις για τον τρόπο με τον

οποίο δομούν τη γνώση τους και τον κόσμο τους (Grimmett, 1988). Για το λόγο αυτό, ο στοχασμός αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία στη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει και ανακατασκευάζει την προσωπική του γνώση τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη ζωή. Εκείνος ο οποίος είναι σε θέση να εκτιμά και να αλλάζει τις προσωπικές του ερμηνείες σχετικά με το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιεί το παιδαγωγικό του έργο, είναι σε θέση να ανακατασκευάσει τον ίδιο του τον εαυτό ως εκπαιδευτικό (Grimmett et al.,1990, σ.31). Η προσέγγιση αυτή βρίσκεται κοντά στη θέση του Schön, καθώς αντιμετωπίζει το στοχασμό ως ανακατασκευή εμπειριών. Η προσωποκεντρική προσέγγιση προϋποθέτει αντίστοιχα το «προσωποκεντρικό παράδειγμα» (Zeichner,1983). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως ένα είδος ανάπτυξης ενηλίκων, «μια συνεχής διαδικασία γίνεσθαι» όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να βρουν το δικό τους τρόπο να λειτουργούν μέσα από μια συνεχή πορεία αναθεώρηση του ρόλου τους και των όψεων του εαυτού τους ως προσώπων. Δεν αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διδάσκουν. Το κεντρικό ερώτημα σε αυτό το παράδειγμα είναι το πώς θα προκληθούν οι κατάλληλες αλλαγές στις αντιλήψεις και στις νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών και όχι η προώθηση και η εφαρμογή προκαθορισμένων συμπεριφορών .

γ) Πρακτική προσέγγιση: Το κυρίαρχο στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η άμεση σχέση της με την πράξη. Ο στοχασμός προκύπτει ως αποτέλεσμα της δυσκολίας που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της δράσης του να οριοθετήσει το πρόβλημα το οποίο του παρουσιάζεται. Σε αυτή την περίπτωση, ο στοχασμός αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τα χαρακτηριστικά της κατάστασης τα οποία προηγουμένως δεν μπορούσε να διακρίνει είτε να προσδώσει νέα σημασία σε χαρακτηριστικά που είναι ήδη ορατά. Σε κάθε μία από αυτές τις περιπτώσεις ο στοχασμός συνεπάγεται επαναπροσδιορισμό της κατάστασης υπό το φως των διευκρινιστικών ερωτήσεων που τίθενται, αναθεώρηση των υποθέσεων στις οποίες βασίστηκε η αρχική κατανόηση της προβληματικής κατάστασης και επανεξέταση των δυνατών εναλλακτικών δράσεων που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός. Ένας τέτοιος ορισμός του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού συμφωνεί με το στοχαζόμενο επαγγελματία και το μοντέλο του στοχασμού κατά τη δράση του Schön. Η βάση της γνώσης που οδηγεί σε αυτού του είδους το στοχασμό προκύπτει από το έργο έμπειρων εκπαιδευτικών καθώς και το έργο του κάθε εκπαιδευτικού ο οποίος δρα υπό την καθοδήγηση κάποιου

άλλου έμπειρου εκπαιδευτικού. Επομένως ο ρόλος της εμπειρίας που αποκομίζει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι βασικός στην πρακτική προσέγγιση. Όσο μεγαλύτερη η εμπειρία τόσο μεγαλύτερο το ρεπερτόριο από το οποίο αντλούν οι εκπαιδευτικοί για την οριοθέτηση και επίλυση των καινούριων προβλημάτων τους.

Δ) Κριτική προσέγγιση.: Σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση (Zeichner, 1983, 1987), ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ανακατασκευή και τον επαναπροσδιορισμό όλων των δεδομένων παραδοχών που ισχύουν σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα. Ταυτόχρονα η έννοια του αυτοκαθορισμού, η συνειδητοποίηση της επίδρασης που ασκούν οι κοινωνικοί και ιδεολογικοί περιορισμοί στις εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς και η προσπάθεια να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τον έλεγχο της κατεύθυνσης αυτών των επιδράσεων συνδέουν αυτή την προσέγγιση με την κριτική θεωρία (Habermas, 1971) και την έννοια της κριτικής έρευνας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Zeichner, 1983, 1987). *«Ο στοχασμός είναι ένα μέσο με το οποίο η κριτική θεωρία μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή με σκοπό τη χειραφέτηση, γεγονός που σημαίνει ότι επιτρέπει στον επαγγελματία να προσδιορίσει και να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες οι οποίες εμποδίζουν και περιορίζουν την αυτογνωσία του. Έτσι ο κριτικός στοχασμός ξεκινά με ερωτήματα όπως για τους σκοπούς και για τίνος το όφελος χρησιμοποιείται η γνώση»* (Grimmett et al., 1990, σ.31-32). Ένα βασικό χαρακτηριστικό του στοχασμού σε αυτή την προσέγγιση αποτελεί η αναγνώριση ότι η μάθηση συντελείται σε ένα θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει ότι κάνουμε και ταυτόχρονα επηρεάζεται από ότι κάνουμε. Επιπλέον, ο κριτικός στοχασμός συμβάλλει στην επικράτηση της δημοκρατικής και χειραφετικής σκέψης και πρακτικής στην εστίαση της σκέψης των εκπαιδευτικών στην εξέταση των κοινωνικών και πολιτικών συνεπειών της διδασκαλίας τους. Παράλληλα, ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο βάσει αυτής της προσέγγισης, προωθεί τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών όπου οι τελευταίοι θα υποστηρίζουν και θα ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Γιατί η πιθανότητα για αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μεγαλύτερη αν οι εκπαιδευτικοί συνδέσουν τις ατομικές τους περιπτώσεις με αυτές των συναδέλφων τους από ότι αν οι εκπαιδευτικοί αρχίσουν βέβαια να στοχάζονται αλλά ο καθένας μόνος του (Zeichner & Liston, 1996). Η προσέγγιση αυτή μοιράζεται με το μοντέλο του Schön του «στοχασμού κατά τη δράση» το γεγονός ότι αποβλέπει και αυτό στην ανακατασκευή και αναδιοργάνωση της εμπειρίας.

Έτσι ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός στην κριτική προσέγγιση είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση και γενικά η διδασκαλία του συνεισφέρει ή αδυνατεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ανθρωπιστικής κοινωνίας. Είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να πηγαίνει πέρα από την καθημερινότητα και να φαντάζεται πως θα έπρεπε να είναι τα πράγματα και όχι απλά να τα δέχεται όπως είναι (Adler, 1991). Η προσέγγιση αυτή μοιράζεται με το μοντέλο του Schön του «στοχασμού κατά τη δράση» το γεγονός ότι αποβλέπει και αυτό στην ανακατασκευή και αναδιοργάνωση της εμπειρίας.

Οι Zeichner και Liston (1996) εντοπίζουν πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις στο στοχασμό σχετικά με τη δράση, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ουσία του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών:

- 1) Την ακαδημαϊκή στην οποία ο στοχασμός εστιάζεται στο περιεχόμενο και στο πώς αυτό διδάσκεται.
- 2) Την προσέγγιση που δίνει έμφαση στη συνετή εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που προτάθηκαν από την έρευνα πάνω στη διδασκαλία.
- 3) Την αναπτυξιακή, η οποία εστιάζεται στη διδασκαλία που είναι ευαισθητοποιημένη απέναντι στους μαθητές.
- 4) Την προσέγγιση της κοινωνικής αναμόρφωσης, σύμφωνα με την οποία ο στοχασμός θεωρείται πολιτική πράξη που είτε συμβάλλει είτε δυσχεραίνει την έλευση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας.
- 5) Την προσέγγιση της γενίκευσης, που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους γενικά χωρίς να δίνει μεγάλη σημασία στο πώς προβληματίζονται, στο πού θα πρέπει να εστιάζεται ο στοχασμός τους και στη έκταση στην οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει την εξέταση των κοινωνικών και θεσμικών πλαισίων στα οποία εργάζονται (Zeichner & Liston, 1996, σσ 51-62).

1.2.3.2. Η κριτική προσέγγιση

Τις τελευταίες δεκαετίες μια διαρκώς αυξανόμενη σε έκταση θεωρητική βιβλιογραφία καθώς και δημοσιεύσεις που αφορούσαν στη μελέτη περιπτώσεων επιδίωξαν να δώσουν έμφαση στη σημασία του κριτικού στοχασμού για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο κριτικός στοχασμός θεωρείται ως μια δράση που επιτρέπει σε αυτούς που τον ασκούν να μετατρέψουν τις προσωπικές εμπειρίες σε γνώση επανεξετάζοντας κριτικά ή επανατοποθετώντας τις παλιές εμπειρίες σε ένα νέο πλαίσιο (Amobi, 2005).

Ο κριτικός στοχασμός επομένως αφορά σε εκείνη τη διαδικασία αποτίμησης των τρόπων ή των αιτιών μέσω των οποίων ή για τις οποίες αντιλαμβανόμαστε, σκεπτόμαστε, αισθανόμαστε ή δρούμε και θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από την αποτίμηση του πως θα μπορούσαμε να πράξουμε καλύτερα κάτι από τα παραπάνω όταν η κάθε φάση μιας πράξης γίνεται με βάση τη μάθηση που έχει προηγηθεί.

Επιπλέον, ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος αποτελεί μια επιμέρους μορφή στοχασμού, υπερβαίνει την ανάλυση τεχνικών θεμάτων της διδασκαλίας και επικεντρώνεται σε ερωτήματα αναφορικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών στη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας κ.λπ. Τέλος, ο στοχασμός είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Graham & Phelps, 2003 · Parson & Stephenson, 2005· Minott, 2008).

Ο Brookfield (1995) υποστηρίζει ότι η κριτική εκπαιδευτική πρακτική ξεκινά από μια ματιά προς τα μέσα, από μια αναζήτηση των αιτιών της διδασκαλίας (όχι τι διδάσκω, αλλά γιατί διδάσκω και γιατί διδάσκω με ένα συγκεκριμένο τρόπο). Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτικού είναι η δεκτικότητα στην αλλαγή. Πρόκειται αρχικά για την αποδοχή μιας προβληματικής κατάστασης και στη συνέχεια τη δραστηριοποίηση με στόχο την επίλυση της. Κάθε θεωρητική υπόθεση ή δράση του ατόμου οφείλει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού, ο οποίος θα οδηγήσει σε αξιολογικές κρίσεις και αποτελεσματική δράση (Brookfield, 2005) Ο Brookfield εντοπίζει τέσσερις όψεις του κριτικού τρόπου σκέψης: 1) Εντοπισμός και αμφισβήτηση των παραδοχών: Εξέταση της δεδομένης φύσης των παραδοχών και των γενικεύσεων σε αντιπαράσταση με τις εμπειρίες και τις κατανοήσεις μας, 2) Αναγνώριση της σπουδαιότητας του πλαισίου: Ανάπτυξη της

συναίσθησης της σημασίας που έχει το να συσχετίζουμε τον τρόπο σκέψης μας με το πλαίσιο στο οποίο αυτός λαμβάνει χώρα, 3) Εντοπισμός και διερεύνηση των εναλλακτικών: Υιοθέτηση διαφορετικών προσεγγίσεων και οπτικών, 4) Ανάπτυξη στοχαστικού σκεπτικισμού: Το να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στους ισχυρισμούς για την ύπαρξη μιας καθολικής αλήθειας ή κάποιων ολοκληρωτικών ερμηνειών (Brookfield, 1987, σσ.7-9).

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Zeichner (1983), ο κριτικός στοχασμός είναι σύμφωνος με το διερευνητικό παράδειγμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτό το «παράδειγμα» τοποθετεί την έννοια της διδασκαλίας σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει προκειμένου να είναι σε θέση να κρίνει την καταλληλότητα των ηθικών αξιών της δράσης του. Για την προσεκτικότερη εξέταση των πράξεων του ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες στρατηγικές όπως η έρευνα-δράση καθώς και η τήρηση ημερολογίου ως μέσο για την ανάλυση του στοχασμού του. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων ο εκπαιδευτικός αναμένεται να σκέφτεται κριτικά με τα λανθάνοντα, τα άμεσα και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πρακτικών του και παράλληλα να θέτει σε έλεγχο τις προσωπικές του αντιλήψεις (Zeichner & Liston, 1987).

Για τον Mezirow (1991) η πιο σημαντική λειτουργία του κριτικού στοχασμού είναι η αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των ατόμων στις δικές τους αντιλήψεις και πεποιθήσεις καθώς και στο συνειδητό σχεδιασμό καταστάσεων οι οποίες τα βοηθούν να προσδιορίσουν νέους τρόπους ερμηνείας του εμπειρικού τους συστήματος.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί στην κριτικοστοχαστική διαδικασία με διάφορους τρόπους (Brookfield, 1995):

1) Όλα αρχίζουν από τον προσωπικό αναστοχασμό του δασκάλου που είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο διδάσκει, μέσα από τις εμπειρίες του ως δασκάλου και ως μαθητή.

2) Οι συζητήσεις με τους μαθητές βοηθούν να κατανοήσουμε πώς μας βλέπουν και πόσο κατανοούν αυτά που διδάσκονται. Στην ουσία συνυπάρχουν δύο «διαφορετικοί κόσμοι» στην ίδια αίθουσα, αφού οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ίδιες πράξεις και βιώνουν τις ίδιες εμπειρίες τελείως διαφορετικά (Brookfield, 1995).

3) Μέσα από κριτικές συζητήσεις με συναδέλφους που θα παρακολουθήσουν το μάθημα μας, μπορούν να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες των συναδέλφων για θέματα και προβλήματα κοινά στην καθημερινή διδακτική πρακτική, να φωτισθούν κάποιες

αθέατες πλευρές της διδασκαλίας μας και να βγούμε από τη σιωπή μας. Με την κριτική συζήτηση αποκτούμε άλλη οπτική των εμπειριών μας και μπορούμε να βρούμε λύσεις. Ο κριτικός στοχασμός αρχίζει ως μοναχική πορεία αλλά αργότερα γίνεται συλλογική προσπάθεια.

4) Επίσης η μελέτη της βιβλιογραφίας είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό στο δύσκολο έργο που έχει αναλάβει

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η προσέγγιση της Cranton (1994, σελ.143) για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματιστικής μάθησης.

A) Κριτικός αυτοστοχασμός του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα:

- 1) της αμφισβήτησης δεδομένων αντιλήψεων,
- 2) της συνειδητοποίησης διαφορετικών τρόπων ερμηνείας των αντιλήψεων αυτών
- 3) της επιλογής και αποτίμησης συγκεκριμένων ερμηνειών

B) Μετασχηματιστική μάθηση ως αποτέλεσμα:

- 1) της επαναξιολόγησης των αντιλήψεων
- 2) της δημιουργίας σχέσεων με άλλους εκπαιδευτικούς
- 3) της ανάληψης δράσης

Γ) Ενδυνάμωση και αυτοδυναμία του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα :

- 1) του κριτικού αυτοστοχασμού
- 2) της μετασχηματιστικής μάθησης

Απώτερος στόχος του κριτικού στοχασμού πρέπει να είναι η «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού που δεν βασίζεται στην εφαρμογή των καθιερωμένων θεωριών και πρακτικών αλλά σε κάθε περίπτωση αναλύει και συσχετίζει τη συγκεκριμένη διδακτική κατάσταση με τις παραδοχές του και τις επιδιώξεις του και επιλέγει μορφές δράσης που υπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές και κοινωνικές και πολιτικές μακροεπιδιώξεις της εκπαίδευσης (LaBoskey, 1997).

Η κριτική εκπαιδευτική επιστήμη πρέπει κατά τη γνώμη μας να έχει στόχο να εμπλέξει τους διδάσκοντες στο έργο της κριτικής ανάλυσης των περιπτώσεων τους με την προοπτική να τις μεταβάλλουν με τρόπους που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους διάσταση προς όφελος των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας. Με αυτήν την έννοια η κριτική εκπαιδευτική επιστήμη δεν απέχει και πολύ από τη διαδικασία της συνειδητοποίησης που περιγράφει ο Freire ως:

...τη διαδικασία εκείνη με την οποία οι άνθρωποι ως γνώστες και όχι ως απλοί δείκτες, επιτυγχάνουν ταυτόχρονα μια σε βάθος συνειδητοποίηση της ιστορικοκοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τις ζωές τους και της δυνατότητας τους να μεταβάλλουν αυτή την πραγματικότητα (Freire, 1970).

Για παράδειγμα οι Gore και Zeichner (1991) υποστηρίζουν ότι το να είναι κανείς κριτικά στοχαζόμενος επαγγελματίας πρέπει να περιλαμβάνει το να στοχάζεται πάνω σε ζητήματα ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που στρεβλώνουν και περιορίζουν την παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 1986, σσ 31-32).

1.3. Αναστοχασμός

1.3.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός

Οι Hatton και Smith (1995) περιγράφουν τον αναστοχασμό ως «επανεξέταση της δράσης με μια οπτική προς την βελτίωση της». Ο αναστοχασμός σύμφωνα με τον Roberts (2002) είναι μια διαδικασία της οποίας η εμπειρία και η θεωρία μετασχηματίζονται σε γνώση. Για να υπάρξει «συνειδητή αναστοχαστική δραστηριότητα», ο αναστοχαζόμενος πρέπει να «ξεναζήσει» την εμπειρία, κάνοντας συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών και των συναισθημάτων που προκάλεσε η εμπειρία.

Ο αναστοχασμός δηλαδή είναι μια αναδρομική ή οπισθενεργή διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο βλέπει στην προηγούμενη μάθηση του, επικεντρώνεται σε υποθέσεις και αντιλήψεις σχετικές με το περιεχόμενο ενός προβλήματος και τη διαδικασία επίλυσης του ή σε υποθέσεις βάσει των οποίων ετέθη το πρόβλημα εξ αρχής, με στόχο να τις αναθεωρήσει και να τις επανεντάξει στο εμπειρικό του σύστημα μετασχηματισμένες. Πρόκειται για μια εξατομικευμένη νοητική διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε μια εμπειρία, την επεξεργαζόμαστε και την αξιολογούμε.

Σε αντίθεση ο στοχασμός για τον Dewey (1933,σελ.118) ως έννοια αφορά στην επίλυση μιας μπερδεμένης ή προβληματικής κατάστασης. Η στοχαστική σκέψη ως διαδικασία όπως αναφέρει είναι μια ενεργής, επίμονη και προσεκτική αποτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε μορφής υποτιθέμενης γνώσης βάσει των επιχειρημάτων που

τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει.

1.3.2. Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού

Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία, που τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική (Pollard, 2005), έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey (1910) ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις αναστοχαστικές πράξεις: «Η δράση που βασίζεται στην ρουτίνα καθοδηγείται από την παρόρμηση, την παράδοση και την εξουσία, ενώ η αναστοχαστική δράση στοχεύει σε ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης γνώσης καθώς και της θεωρητικής βάσης της και των συμπερασμάτων στα οποία οδηγεί» (Dewey, 1933, σ.9). Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό μια πράξη μπορεί να είναι αναστοχαστική μόνο όταν καθοδηγείται από λογική σκέψη και περιλαμβάνει συμπέρασμα σχετικό με τις συνέπειες μιας απόφασης.

Η σύγχρονη έρευνα περί του αναστοχασμού στην εκπαίδευση θεμελιώνεται πάνω στη θεωρητική δουλειά του Dewey, του Schön και του van Manen (Birmingham, 2004). Ειδικότερα οι θεωρίες του Dewey περί στοχασμού και οι λεπτομερείς περιγραφές του Schön, παρέχουν μια σχετικά πλήρη εικόνα του τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί όταν αναστοχάζονται κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση της διδασκαλίας τους (Jay & Johnson, 2002).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό φαίνεται πως υπάρχει γενική συμφωνία για την απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού (Jay & Johnson, 2002· Καλαιτζοπούλου, 2001, σ.141 · Pedro, 2005).

Διαδεδομένος είναι ο ορισμός της Ross (1989) σύμφωνα με τον οποίο ο αναστοχασμός όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, είναι σε γενικές γραμμές «ένας τρόπος σκέψης σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα, η οποία εμπεριέχει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτών των επιλογών». Σημαντικό βήμα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού αποτελεί ο προσδιορισμός τεσσάρων βασικών χαρακτηριστικών του, τα οποία είναι: οι στάσεις ενός αναστοχάζομενου εκπαιδευτικού, η διαδικασία, το περιεχόμενο και το βάθος του εκπαιδευτικού αναστοχασμού.

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι αναστοχασμός είναι ένας συνειδητός και συστηματικός τρόπος σκέψης και η αναστοχαστική διδασκαλία καθοδηγείται από προσεκτική σκέψη και κρίση όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, πεποιθήσεις, αποφάσεις και δράσεις ή αποτελέσματα (O'Sullivan & Tsangaridou, 1997).

Ο αναστοχασμός υποστηρίζεται ως μέσο ανακάλυψης του διδασκαλικού εαυτού από αρκετούς ερευνητές. Ο Newton (2004) μελέτησε τον αναστοχασμό ως μια διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε έναν εσωτερικό διάλογο και επαναξετάζουν την προηγούμενη γνώση τους μέσω του «διαφωτισμού» που είναι αποτέλεσμα των νέων εμπειριών. Ο Lockhart (1994) περιγράφει τον αναστοχασμό της διδασκαλίας ως «μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν στοιχεία για τις τεχνικές διδασκαλίας, εξετάζουν τη συμπεριφορά τους, ερευνούν τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις που κάνουν και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν αποκτηθεί ως μια βάση για έναν κριτικό αναστοχασμό της διδασκαλίας». Ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τον εαυτό του και είναι ένας αναγνωρισμένος τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν για την πρακτική και για τους εαυτούς τους, μια διαδικασία που οδηγεί στην αυτό-ανακάλυψη (Bengtsson, 1995).

Ο αναστοχασμός σχετίζεται άμεσα με την ανάδραση. Ο Kurt Lewin εφάρμοσε τη μέθοδο της ανατροφοδότησης (feedback) προκειμένου να διαφοροποιήσει στις μελέτες του το επιθυμητό από το πραγματικό αποτέλεσμα. Στηριζόμενος σε πειραματικά δεδομένα, κατέληξε στην άποψη ότι η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη διευκολύνονται περισσότερο από μια πρωτογενή διαδικασία η οποία ξεκινά αυτό που ο ίδιος ονομάζει «εδώ και τώρα εμπειρία». Η αποτίμηση αυτής της εμπειρίας συνδέεται με τη συλλογή σχετικών πληροφοριών και παρατηρήσεων από τον ίδιο το δρώντα. Οι πληροφορίες αυτές αναλύονται και τα συμπεράσματα αυτής της ανάλυσης ανατροφοδοτούν τους δρώντες με στόχο να χρησιμοποιηθούν στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και στην επιλογή νέων εμπειριών για ανάλυση.

Ειδικότερα, ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης αποτελεί «μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου» (Cornford, 2002, στο Γιαννακοπούλου, 2008). Υπό την έννοια αυτή, αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και

καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών.

Ο Van Manen (1977) υποστήριξε ότι η αναστοχαστική σκέψη προκύπτει σε στάδια. Στο πρώτο, τον τεχνικό αναστοχασμό, ο εκπαιδευτικός στοχάζεται για τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο θα επιτύχει ένα στόχο. Στο δεύτερο στάδιο, τον πρακτικό αναστοχασμό, ο εκπαιδευτικός εξετάζει το τι θα πρέπει να διδαχθεί καθώς και τις εναλλακτικές πρακτικές και τις συνέπειες τους. Στο τρίτο στάδιο, τον κριτικό αναστοχασμό, εξετάζονται τα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα στη βιβλιογραφία αναγνωρίζονται τρία επίπεδα βάθους αναστοχασμού (Lee, 2005):

α) Επίπεδο ανάκλησης: όταν ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις εμπειρίες του, ερμηνεύει την κατάσταση βασισμένος στην ανάκληση εμπειριών, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις και προσπαθεί να μιμηθεί αυτό που έχει διδαχθεί. Στο επίπεδο αυτό ο εκπαιδευτικός παραθέτει λίστα δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του, εκφράζει γενικές ανησυχίες, εστιάζεται σε ζητήματα διαχείρισης χρόνου.

β) Επίπεδο αιτιολόγησης: όταν ο εκπαιδευτικός αναζητά σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει την κατάσταση με αίτια, ψάχνει το γιατί και γενικεύει την εμπειρία του ή βρίσκει καινούριες καθοδηγητικές αρχές. Ειδικότερα εντάσσονται περιπτώσεις όπως αναστοχασμός πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην επιλογή κατάλληλων υλικών και μέσων, στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας.

γ) Επίπεδο κριτικής ανάλυσης: όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την εμπειρία του με την πρόθεση της αλλαγής –βελτίωσης στο μέλλον, αναλύει την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές και είναι ικανός να δει την επίδραση των συνεργαζομένων εκπαιδευτικών πάνω στις αξίες-συμπεριφορές-επιτεύγματα των μαθητών τους. Ειδικότερη περίπτωση μπορεί να είναι στο επίπεδο αυτό, ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού για βελτίωση των διδακτικών του προσεγγίσεων.

Ο Mezirow και οι συνεργάτες του (1990) προσδιόρισαν τέσσερα επίπεδα στοχασμού:

- 1) η γνώση του πώς αισθάνεται το άτομο για τις καταστάσεις και τα πράγματα
- 2) η αναγνώριση των σχέσεων ανάμεσα στα πράγματα
- 3) η συνειδητοποίηση του τρόπου των αξιολογικών κρίσεων
- 4) η κατανόηση του εαυτού στο πλαίσιο της επιθυμητής δράσης

Ο Roberts (2002) τόνισε τη σημασία του χρόνου για την απόδοση νοήματος της εμπειρίας. Υποστήριξε ότι «μπορεί να χρειάζεται χρόνος για να διακριθεί η σημασία μιας εμπειρίας». Μετά την πράξη, η «επιστροφή» στην εμπειρία και η επικέντρωση στα αισθήματα και τα συναισθήματα μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω αναστοχασμό και μάθηση (Boud & Knights, 1996).

Συνδυάζοντας τη σημασία του χρόνου και τη διαδικασία της μάθησης μέσω της εμπειρίας, ο Moon (2000) πρότεινε τα ακόλουθα διαδοχικά στάδια τα οποία οι αναστοχαζόμενοι ακολουθούν: 1) παρατήρηση, 2) απόδοση σημασίας, 3) απόδοση νοήματος, 4) προβληματισμός πάνω στο νόημα και 5) μετασχηματιστική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Schön (1983) η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί την αναστοχαστική πρακτική και θεωρεί ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αναστοχαζονται σε γνώσεις: 1) παιδαγωγικού περιεχομένου γνώση και 2) τεχνικής φύσης γνώση (δεξιότητες διδασκαλίας) για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Μια πρόταση για ένα σχέδιο αναστοχασμού είναι αυτό του Bain και των συνεργατών του (2002) που αποτελείται από πέντε πυλώνες που συνθέτουν την κλίμακα του αναστοχασμού: 1) Αναφορά, 2) Αντίδραση, 3) Συσχέτιση, 4) Αιτιολόγηση και 5) Ανασυγκρότηση, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την αυτοδιερεύνηση, την κριτική ιδεολογία και την πρόκληση για την αλλαγή μέσω της μάθησης.

Αν οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν να εμπλακούν σε αναστοχασμό όσον αφορά την επαγγελματική τους πρακτική, θα βρουν μοντέλα αναστοχασμού με συγκεκριμένες διαδικασίες που έχουν αναπτυχθεί από ειδικούς και όχι από τους ίδιους τους δασκάλους (Fullan & Hargreaves, 1999· Miller & Bray, 1998). Ο Conway (2001) προτείνει ότι σε συνδυασμό με τον αναστοχασμό που επικεντρώνεται στις περασμένες και τις τωρινές διδακτικές καταστάσεις, θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να δώσουν περισσότερη προσοχή στον αναστοχασμό που θα στόχευε στις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές.

Ο Carol Rodgers (2002) συνέθεσε βασιζόμενος στην εργασία του Dewey ένα πλαίσιο για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν βαθύτερα επίπεδα σκέψης. Ο Rodgers (2002, σ.856) προτείνει τα εξής επίπεδα κριτικού αναστοχασμού: 1) παρών στην εμπειρία, 2) περιγραφή της εμπειρίας, 3) ανάλυση της εμπειρίας, 4) ευφυή πειραματική δράση.

Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να βρίσκεται στο επίκεντρο της θεωρητικής βιβλιογραφίας και της εμπειρικής έρευνας και ο κύριος λόγος είναι ότι ο

αναστοχασμός των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι απαραίτητος στο να τους οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση παραγόντων της διδασκαλίας που σε άλλη περίπτωση θα αγνοούνταν και θα παρερμηνεύονταν (McCutcheon & Milner, 2002).

Παρόλη την εκτεταμένη βιβλιογραφία για τον αναστοχασμό, λίγα είναι γνωστά για τη φύση του αναστοχασμού (Iker, 1999). Συγκεκριμένα παρόλο που η αναστοχαστική διδασκαλία έχει οριστεί και μελετηθεί με διάφορους τρόπους, ο ρόλος και το δυναμικό του αναστοχασμού δεν έχει διερευνηθεί πλήρως (Hatton & Smith, 1995). Με βάση τα παραπάνω απαιτείται η διενέργεια εμπειρικής έρευνας πάνω στη φύση του αναστοχασμού (Tsangaridou, 2005 · Schempp et al., 2007).

Ο αναστοχασμός θεωρείται τόσο ένα βασικό μέσο «που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη γνώση και τις διδακτικές τους δεξιότητες.» (Pedro, 2005, σ.62) όσο και μια κοινωνική πρακτική με έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και τον κριτικό ρόλο αυτού του πλαισίου στο τι μαθαίνουν και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Putnam & Borko, 2000). Νέες σκέψεις προκύπτουν από παλιές εμπειρίες και η πρότερη γνώση ενημερώνει την τωρινή σκέψη με αποτέλεσμα την κατανόηση δύσκολων καταστάσεων (Fernsten & Fernsten, 2005). Άρα ο αναστοχασμός θεωρείται σαν μια δράση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μετατρέψουν τις προσωπικές εμπειρίες τους σε μάθηση με το να επανεξετάζουν κριτικά ή να τοποθετούν τις πρότερες εμπειρίες τους σε νέο πλαίσιο.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα υποστηρίχτηκαν παραπάνω, πιστεύουμε ότι ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο για τους εκπαιδευτικούς που επιτρέπει τη συνειδητοποίηση των αξιών, των στάσεων και των παραδοχών τους για τη μάθηση και τη διδασκαλία, τις οποίες ήδη έχουν συγκροτημένες, όπως προαναφέρθηκε, και οι οποίες επιδρούν στη διδακτική τους πρακτική. Στο πλαίσιο της παρατήρησης, η ηχογράφηση, και κυρίως ο διάλογος και η συζήτηση είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν επίγνωση όλων αυτών των δεδομένων της διδακτικής τους πρακτικής (Pollard, 2005, όπως παρατίθεται στο Γιαννακοπούλου, 2008).

Ο αναστοχαστικός δάσκαλος είναι ο επαγγελματίας που μελετά τον εαυτό του συστηματικά (Johnston & Ochoa, 1993, σ.65) και αναλύει και επαναδομεί τη διαδικασία του αναστοχασμού (Korthagen, 1992, σ.266). Οι ερευνητές συμφωνούν ότι η αναστοχαστική σκέψη και η αναστοχαστική διδασκαλία απαιτούν διαδικασίες που εμπλέκουν τους δασκάλους σε «σοβαρή ανάλυση της φύσης της εργασίας τους

και να χρησιμοποιήσουν λογική και βήμα προς βήμα ανάλυση της διδασκαλίας και του πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα αυτή»(Korthagen, 1993, σ.317).

Την σημασία του αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς τόνισε η Darling-Hammond (1998) υποστηρίζοντας ότι «οι δάσκαλοι μαθαίνουν καλύτερα με το να μελετούν, να πράττουν και με το να αναστοχάζονται». Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας είναι σημαντικός γιατί η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί στοχευμένη σκέψη και λήψη αποφάσεων σε αβέβαια και διφορούμενα πλαίσια (Richardson,1999).Για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντλήσουν κατευθύνσεις από τη δεξαμενή της «προσωπικής θεωρίας» (Putnam & Borko, 2000). Η αναστοχαστική διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία της ανάλυσης των προθέσεων, πεποιθήσεων και δράσεων (Ovens & Tinning, 2009).

Η έρευνα δείχνει ότι οι πεποιθήσεις και η βασική γνώση για τη διδασκαλία διαμορφώνονται νωρίς στην αρχή της εκπαιδευτικής καριέρας (Zeichner, 1999 και Feiman-Nemser,2001).Οι Knowles και Cole (1996) πρότειναν να δοθεί έμφαση στον αναστοχασμό πάνω στην προσωπική γνώση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της πρακτικής του έτσι ώστε να υπάρχει επίδραση στην ανάπτυξη του αναστοχασμού και καθιέρωση του ως επαγγελματικής πρακτικής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής καριέρας του δασκάλου (Korthagen & Kessels,1999).

Η προώθηση του αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την υιοθέτηση ποικίλων στρατηγικών και μεθόδων όπως το γράψιμο του ημερολογίου που εφαρμόζεται σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα και προτείνεται ως μέσο στοχασμού και στους ενεργεια εκπαιδευτικούς καθώς και η ομαδική εργασία και συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθείται η κριτική και η ανταλλαγή ιδεών (Calderhead, 1992, σ.142 και Ross, 1990, σ.100).

Όπως υποστηρίζει ο Russell (2005), ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού πρέπει με ευκρίνεια, άμεσα και με υπομονή, χρησιμοποιώντας την αυτοδιερεύνηση , να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική .Το εργαλείο του αναστοχασμού μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν και να αναδιοργανώσουν τους τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας , η οποία κατανόηση είναι κρίσιμη για την εξέλιξη τους ως εκπαιδευτικοί. Ο αναστοχασμός , μπορεί να συνδεθεί με την κριτική κοινωνική θεωρία άρα και με τη μάθηση που θα οδηγήσει στην αλλαγή των κοινωνικών καταστάσεων (Massechelein & Blake, 2001). Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύπλοκες καταστάσεις μέσα στις τάξεις, οι οποίες

απαιτούν μια πιο προσεκτική διερεύνηση αλλιώς θα μείνουν δίχως να αντιμετωπιστούν ή θα προκαλέσουν σύγχυση στους εκπαιδευτικούς (Rodgers, 2002). Θεωρούμε ότι η έρευνα που είναι βαθιά αναστοχαστική και συνδέει τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις προσωπικές εμπειρίες μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια εμπνευσμένη πειραματική δράση που θα ωφελήσει τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους (Fendler, 2003). Η επαγγελματική προσέγγιση της διδασκαλίας είναι σύμφωνη με τη θεωρία ότι η διδασκαλία πρέπει να είναι μια αναστοχαστική δραστηριότητα, όπου η γνώση που απαιτείται περιέχει το να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το πώς λειτουργεί σε διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις (Margolin και Ezer, 2003).

1.3.3. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ως αντικείμενο του αναστοχασμού του

Κάθε εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει συνειδητά ή μη συνειδητά την προσωπική του θεωρία διδασκαλίας. Το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας αποτελείται από αντιλήψεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες, και στάσεις που αναφέρονται μεταξύ άλλων στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια (Ross et al, 1993).

Η προσωπική θεωρία δε μπορεί να διατυπωθεί λεκτικά με άμεσο και λογικά διαρθρωμένο τρόπο, αλλά διατυπώνεται με τη μορφή αφοριστικών γενικεύσεων, αναλογιών και μεταφορικών εκφράσεων (Munby & Russell, 1990). Δεν είναι ατομική του υπόθεση, διότι καθορίζει διδακτικές του επιλογές, πολλές από τις οποίες έχουν σημαντικές επιπτώσεις στους μαθητές του, όπως απέδειξε η σχετική έρευνα (Clark, 1995, σ.130).

Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας αναφέρεται στο πλαίσιο ανάλυσης και διδακτικής πραγματικότητας και σύνθεσης της προσωπικής γνώσης για τη διδασκαλία, αλλά και στο γνωσιακό περιεχόμενο που κατέχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τα βασικά ζητήματα της διδασκαλίας.

Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα οργανωμένων προσωπικών αντιλήψεων, που χρησιμοποιεί για να αναλύσει τις προσωπικές του διδακτικές πράξεις ο εκπαιδευτικός. Η προσωπική θεωρία δεν έχει το χαρακτήρα της οριστικής και αδιαμφισβήτητης αλήθειας αλλά παραμένει αντικείμενο

συνεχούς προβληματισμού, επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού τόσο του περιεχομένου όσο και του τρόπου ανάλυσης των καταστάσεων.

Με βάση την προσωπική του θεωρία που είναι υποκειμενικής και λανθάνουσας φύσεως (Clark & Peterson, 1986), ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί μεταξύ όλων των παραγόντων της διδακτικής διαδικασίας και διαμορφώνει τελικά τις διδακτικές καταστάσεις.

Εκτός από τον όρο «προσωπική θεωρία» στη βιβλιογραφία συναντάμε και τους παρεμφερείς όρους «προσωπική πρακτική γνώση»(αγγλικός όρος) και «θεωρία δράσης»(αγγλικός όρος)

Η άμεση προσωπική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός από τη διδακτική πράξη, μπορεί να χωριστεί σε δύο στοιχεία: σε προσωπική πρακτική γνώση και σε προσωπική θεωρία.

Η προσωπική πρακτική γνώση (Connelly et al.,1990) είναι ένα είδος τεχνογνωσίας που προέκυψε σταδιακά μέσα από τη διδακτική εμπειρία και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και να δρα στην τάξη με ευέλικτο και αποτελεσματικό τρόπο(Grimmitt & Mackinnon, 1992).

Το μειονέκτημα της πρακτικής προσωπικής γνώσης είναι κατά τον Bengtsson (1993) ότι δεν παρέχει στον κάτοχο τις δυνατότητες αποστασιοποιημένης αυτοθεώρησης. Ο Dewey (1916, σ.323) είχε προ πολλού επισημάνει ότι η δράση που δεν υπόκειται σε τέτοιου είδους αναλύσεις δεν μετατρέπεται σε εμπειρία αλλά παραμένει απλός ακτιβισμός.

Παράλληλα με την πρακτική προσωπική γνώση, ο εκπαιδευτικός μέσα από τη μαθητική και τη διδακτική του εμπειρία αναπτύσσει σε λανθάνουσα συνήθως μορφή, αντιλήψεις και πεποιθήσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία στο σχολείο που στο σύνολο τους απαρτίζουν την προσωπική του θεωρία (Carter,1990,σ.300).Δεν πρόκειται για απλή τεχνογνωσία αλλά εμπεριέχει και επιστημολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές παραδοχές, που εξηγούν τους λόγους για τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διδασκαλία του πρέπει να πάρει τούτη ή εκείνη τη μορφή (McCutcheon, 1992, σ. 191).

Οι Argyris και Schön (1974) υποστηρίζουν ότι μπορούμε να εξηγήσουμε ή να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου αποδίδοντας του θεωρίες δράσης, που καθορίζουν την πρακτική του. Μια θεωρία δράσης ορίζεται ως :

...μια θεωρία εκούσιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, που συνιστά για το φορέα της μια θεωρία ελέγχου, η οποία όταν του αποδίδεται, χρησιμεύει επίσης στο να εξηγήει ή να καθιστά προβλέψιμη τη συμπεριφορά του (Argyris & Schon, 1974, σ.6).

Στη θεωρία δράσης κάθε ατόμου μπορούν να διακριθούν δύο στοιχεία: οι θεωρίες που ασπάζεται και οι θεωρίες που εφαρμόζει. Οι πρώτες είναι εκείνες που δικαιολογούν ή περιγράφουν τη συμπεριφορά (αυτά που το άτομο λέει για ότι κάνει), ενώ οι δεύτερες περιγράφουν αυτό που κάνει το άτομο, τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιεί τις θεωρίες που ασπάζεται.

Οι Argyris και Schön (1974, σ.14) υποστηρίζουν ότι εάν επιτρέψουμε η θεωρία δράσης μας να παραμένει μονίμως αδιερεύνητη, θα αποκλείσουμε το πνεύμα από πολλές ζωτικές πληροφορίες και συνεπώς οι πιθανότητες για αλλαγή θα είναι ελάχιστες. Στην πραγματικότητα εάν είμαστε ευχαριστημένοι διατηρώντας το πεδίο σταθερότητας μας φυλακίζομαστε στα προγράμματα μας και βλέπουμε μόνο ότι θέλουμε.

Οι εκπαιδευτικοί που διερευνούν πρέπει κατά καιρούς να εξετάζουν τη θεωρία της δράσης τους. Προκειμένου να γίνει αυτό πρέπει να καταστήσουν ρητές τις θεωρίες που ασπάζονται (το τι λένε για τη διδασκαλία) και τις θεωρίες που εφαρμόζουν (το σύνολο των συμπεριφορών τους στην τάξη).

Οι Argyris και Schön (1974,σ.32-33.) δίνουν παραδείγματα του εύρους των επινοημάτων που χρησιμοποιούνται σε περιπτώσεις αντιμετώπισης διλημάτων που αφορούν την αποτελεσματικότητα, προκειμένου να προστατευθούν ή να διατηρηθούν οι τρέχουσες θεωρίες που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός:

- 1) Διατηρούμε τη θεωρία που ασπαζόμαστε ξέχωρα από τη θεωρία που εφαρμόζουμε. Συνεχίζουμε να μιλάμε τη γλώσσα της μιας θεωρίας ενώ δρούμε στη γλώσσα της άλλης.
- 2) Γινόμαστε επιλεκτικά αδιάφοροι απέναντι στις πληροφορίες που καταδεικνύουν τα διλλήματα.
- 3) Αποσιωπούμε τα δυσάρεστα δεδομένα.
- 4) Αλλάζουμε δουλειά
- 5) Καταφεύγουμε σε μια αυταπόδεικτη προφητεία, χρησιμοποιώντας την εξουσία μας για να αναγκάσουμε τους άλλους να επιδείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά.
- 6) Αλλάζουμε τη θεωρία που ασπαζόμαστε αλλά όχι τη θεωρία που εφαρμόζουμε.

7) Κάνουμε ελάχιστες αλλαγές στη θεωρία που εφαρμόζουμε.

Η βιβλιογραφία επισημαίνει την αξία του ρόλου της προσωπικής θεωρίας (Carr & Kemmis, 1997). Είναι πολύ σημαντική για τους εξής λόγους:

A) γιατί με βάση αυτή και όχι τις επίσημες θεωρίες ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές καταστάσεις και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για τις διδακτικές καταστάσεις (Huber, 1995), Από την προσωπική θεωρία προκύπτουν τα κριτήρια επιλογής για τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Tobin, 1987). Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας σε προβληματικές κυρίως καταστάσεις, όπου η συνήθεια και η καθιερωμένη ρουτίνα δεν μπορούν να δώσουν λύση, καθορίζει τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο, και τελικά την ποιότητα της διδακτικής παρέμβασης (Calderhead, 1989 και Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.32).

B) γιατί μέσα από τα γνωστικά και αξιολογικά σχήματα της προσωπικής του θεωρίας, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται, αποδέχεται και απορρίπτει την επιστημονική παιδαγωγική γνώση που του προσφέρεται μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολουθεί (Tillema & Knol, 1997). Η έρευνα μάλιστα έχει διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί πολύ δύσκολα τροποποιούν τις αρχικές προσωπικές τους θεωρίες (Chinn & Brewer, 1993).

Γ) η συνειδητοποίηση και η συστηματική ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας είναι πολύ σημαντική για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό γιατί του εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις να αυτοβελτιώνεται και να αναπτύσσεται επαγγελματικά, μέσα από την καθημερινή εμπειρία (Clark, 1996).

Η κοινωνική ζωή είναι αναστοχαστική δηλαδή έχει την ικανότητα να αλλάζει καθώς αλλάζει η γνώση μας και η σκέψη μας για αυτήν δημιουργώντας έτσι νέες μορφές κοινωνικής ζωής οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να αναδομηθούν. Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές θεωρίες πρέπει να πάρουν υπόψη τους αυτό τον αναστοχαστικό χαρακτήρα: οι αλήθειες τους πρέπει να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο και ιδιαίτερο ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο και να αντιμετωπιστούν ως απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται στο διανοητικό πλαίσιο της δεδομένης χρονικής στιγμής.

Εκπρόσωποι της κριτικής κατεύθυνσης στην παιδαγωγική σκέψη (Carr & Kemmis, 1997), αναβιώνοντας στο χώρο της παιδαγωγικής αναζήτησης τις αριστοτελικές αντιλήψεις για την πράξη, θεωρούν ότι η πράξη της διδασκαλίας είναι

έκφραση της προσωπικής και λανθάνουσας θεωρίας του εκπαιδευτικού (Griffiths & Tann, 1992, σ.70). Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας δεν διαμορφώνεται μόνο από την ατομική αντίληψη και πράξη του εκπαιδευτικού αλλά και από στοιχεία της επικρατούσας διδακτικής κουλτούρας και του επίσημου σχολικού συστήματος, που έχουν τη προέλευση τους στην κοινωνική πραγματικότητα.

Ξεκινούμε από τη θέση ότι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού δεν είναι ατομική του υπόθεση, διότι καθορίζει διδακτικές του επιλογές, πολλές από τις οποίες έχουν σημαντικές επιπτώσεις στους μαθητές του, όπως απέδειξε η σχετική έρευνα (Clark, 1995, σ.130). Για αυτό οφείλει να τη θέτει σε αυτοαμφισβήτηση και σε διαλεκτική αντιπαράθεση με τους ομότεχους του.

Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της προσωπικής του θεωρίας μπορεί να ακολουθήσει μια διαδικασία συστηματικής ανάλυσης που αφορά την ίδια τη διδακτική πράξη, προσδίδει ουσιαστικό περιεχόμενο στην προσωπική θεωρία και την καθιστά ικανή να λειτουργήσει ως φορέας αναμόρφωσης της διδακτικής πράξης (Stones, 1994, σ.313), με την απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια ότι η προσωπική θεωρία έχει πάψει να είναι σε λανθάνουσα κατάσταση και έχει γίνει συνειδητή και συστηματοποιημένη (Marland, 1995, σ.131).

Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν ο εκπαιδευτικός να διαθέτει όραμα και πάθος για την εργασία του (LaBoskey, 1997), καθώς και σχήματα ανάλυσης της διδακτικής πραγματικότητας, δηλαδή μια προσωπική θεωρία διδασκαλίας. Βέβαια για να λειτουργήσει η προσωπική θεωρία διδασκαλίας ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης πρέπει να είναι απόλυτα συνειδητοποιημένη και συστηματοποιημένη και η σχέση της θεωρίας προς την πράξη δεν πρέπει να είναι μονόδρομη αλλά αμφίδρομη (Britzman, 1991).

Μόνον έτσι μπορεί να προσφέρει τη βάση για μια οργανωμένη και σε βάθος ανάλυση των διδακτικών καταστάσεων που θεωρείται σήμερα προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Payne & Hickey, 1997, σ. 102). Σε αντίθετη περίπτωση, η λανθάνουσα προσωπική θεωρία μέσα από μηχανισμούς αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης και επιλεκτικής προσοχής (Francis, 1997) αυτοεπιβεβαιώνεται και παγιώνεται. Η ασυνείδητη λοιπόν και ασυστηματοποίητη προσωπική θεωρία δρα αρνητικά, αφού οδηγεί σε μηχανιστικές και μη εξελίξιμες επιλογές (Huber, 1987, 1989).

Μια τέτοια διαδικασία ανάπτυξης και ελέγχου της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία διότι έχει αποδειχθεί ότι μέσα στην πίεση του χρόνου

και την ταχύτατη ροή των διδακτικών καταστάσεων ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να αξιοποιεί τις εμπειρίες του και να εμπλουτίζει ανάλογα την προσωπική του θεωρία της διδασκαλίας (Huber, 1995). Η επαγγελματική γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα από τη διαδικασία της κριτικής ανάλυσης της διδακτικής πράξης εμπλουτίζει και συστηματοποιεί την προσωπική του θεωρία για τη φύση της διδασκαλίας και για τα πρακτικά, ηθικά, επιστημολογικά και κοινωνικά ερωτήματα που εγείρει η άσκηση της (Fenstermacher, 1997). Με άλλα λόγια ο μέσα από τη διαδικασία της κριτικής αυτοανάλυσης, ο εκπαιδευτικός οικοδομεί και συνειδητοποιεί την παιδαγωγική του ταυτότητα (VanManen, 1994, σ.159).

Βέβαια πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι παρά το ρόλο που παίζει η προσωπική θεωρία στην πραγματικότητα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά επιφυλάξεις για την αξία της προσωπικής τους γνώσης και την ικανότητα τους να καθοδηγήσουν την εξέλιξη της εκπαίδευσης μέσα από την υλοποίηση των αρχών της προσωπικής τους θεωρίας (Northfield & Gunstone, 1997, σ.48).

Η οικοδόμηση της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές, ενέχει τον κίνδυνο της ενσωμάτωσης ιδεολογημάτων, ασυστηματοποίητων συμπερασμάτων και αφελών αντιλήψεων στο σώμα της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας (Ross et al., 1993, σ.9). Η πορεία ανάπτυξης της προσωπικής θεωρίας συνεχίζεται με την ένταξη του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα οπότε με τον δικό του τρόπο και με βάση τα διδακτικά του βιώματα, εσωτερικεύει σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία της κυρίαρχης διδακτικής κουλτούρας (Hamilton, 1993, σ.88).

Η συνειδητοποίηση είναι πολύ σημαντικό βήμα, διότι παρέχει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να ελέγξει το περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας του, να το διατυπώσει λεκτικά και να το αντιπαραθέσει διαλεκτικά τόσο ως προς την προσωπική θεωρία άλλων συναδέλφων όσο και προς την επιστημονική παιδαγωγική γνώση (McCutcheon, 1992, σ.202.).

Αυτή η συνάντηση της προσωπικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη και τη θεωρητική γνώση δαμάζει και διευρύνει την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για αυτό και μερικοί εξαρτούν σχεδόν απόλυτα την ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας από την εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός καθώς δοκιμάζει στην πράξη τις επιστημονικές θεωρίες (Hanlon, 1993, σ.246). Η προσωπική θεωρία δεν πρέπει να αποτελεί ένα στεγανό και αυτάρκη χώρο αλλά ένα χώρο διαρκούς προβληματισμού που παραμένει ανοικτός στην ευρύτερη διδακτική έρευνα και την

ψυχοπαιδαγωγική θεωρία. Επισημαίνουμε άλλωστε ότι η κύρια δύναμη της επιστημονικής έρευνας και θεωρίας έγκειται στο γεγονός ότι ενεργοποιεί και συστηματοποιεί τον προβληματισμό και την περίσκεψη του εκπαιδευτικού κι όχι στο ότι παρέχει κανόνες και τεχνικές επίλυσης των διδακτικών προβλημάτων (Wildman et al., 1990, σ.141).

Όσο δε συστηματικότερη καθίσταται η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας, τόσο ικανότερος καθίσταται ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τις διδακτικές καταστάσεις και να προβαίνει σε συνειδητές και αποτελεσματικές καταστάσεις.

Αυτό σημαίνει ότι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι ένα αποκρυσταλλωμένο σχήμα απόλυτης αλήθειας αλλά να μετασχηματίζεται σε ένα ευέλικτο πλαίσιο συνεχούς ανάλυσης και αξιολογικής αποτίμησης των επιλογών που αφορούν τους στόχους, τα μέσα και τις συνθήκες διδασκαλίας αλλά και της συσχέτισης τους με το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο (Dewey, 1933 και Hayon, 1990,σ.59).

Για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις ασυνείδητες αντιλήψεις τους και πιθανές παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία- μάθηση, πρέπει να τους δώσουμε την ευκαιρία να αποκαλύψουν τις λανθάνουσες αντιλήψεις τους και να καταλάβουν τα πιστεύω που κουβαλούν, καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν το μετασχηματισμό της θεωρητικής τους γνώσης σε διδακτική πράξη. Σε τελευταία ανάλυση η οποιαδήποτε διαδικασία έρευνας-δράσης, εκπαιδευτικής πράξης και αλλαγής θεμελιώνεται στις αντιλήψεις και αξίες των εκπαιδευτικών (Noffke & Somekh, 2010).

Η βιβλιογραφία στα θέματα εκπαίδευσης είναι γεμάτη από προσωπικούς απολογισμούς για το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τις προσωπικές τους πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν στην τάξη και σε μερικές περιπτώσεις και για την επαγγελματική τους ζωή που έχει μεταμορφωθεί από την έρευνα- δράση. Πιστεύουν ότι τους βοήθησε να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να αμβλύνουν το χάσμα μεταξύ των φιλοδοξιών τους και της συνείδησης της πραγματικότητας, να κατανοήσουν βαθύτερα τις δικές τους πρακτικές και τους μαθητές τους, να αναμορφώσουν τις προσωπικές τους θεωρίες σχετικά με τη διδασκαλία και εσωτερικεύσουν την προδιάθεση για μελέτη της διδακτικής τους πρακτικής (Day 1984' Elliott & Adelman 1973' Kemmis 1985).

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να κινηθεί σε τρεις άξονες:

α) Στην αντίχνευση και τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των προσωπικών άρρητων θεωριών τους: Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει μια «προσωπική θεωρία» η οποία επιδρά –συνειδητά ή μη- στις επιλογές του, στις αναλύσεις της πραγματικότητας, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και την έρευνα και κατευθύνει τη μελέτη και τη δράση του (Carr & Kemmis, 1997 Fullan, 1993).

β) Στη σύνδεση ακαδημαϊκής θεωρίας - διδακτικής πράξης: Όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες, η σύνδεση της πράξης με τη θεωρία εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιούν τη γνώση στην πράξη και συμβάλλει στην καλλιέργεια αισθήματος αυτοπεποίθησης (Andrew, 1990· Andrew & Schwab, 1995). Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη προϋποθέτει μεταξύ άλλων εξοικείωση με ένα σώμα γνώσεων (γεγονότα και θεωρίες), κατανόηση αυτών των γνώσεων, αλλά και κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των επιμέρους γνώσεων, καθώς και τοποθέτησή τους σε ένα «γνωστικό χάρτη», και τέλος οργάνωση της γνώσης προκειμένου αυτή να είναι αξιοποιήσιμη στην πράξη (Darling- Hammond & Baratz-Snowden, 2005, σελ. 370-375).

γ) Στην καλλιέργεια ικανότητας στοχασμού των εκπαιδευτικών: Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Σε έρευνα τους οι Haney, Lumpe, Czerniak και Egan (2002) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις προσωπικές πεποιθήσεις τους για την εκπαίδευση.

Προσεκτικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορούν να τους βοηθήσουν να διαμορφώσουν τις προσωπικές πεποιθήσεις τους με θετικά αποτελέσματα για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν (Haney, Lumpe, Czerniak & Egan, 2002). Οι Ross & Bruce (2007) υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα των μαθητών και για αυτό θα πρέπει να διερευνηθούν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μέσω του αναστοχασμού.

2.Η ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1.Έρευνα-δράση: εννοιολογικός προσδιορισμός

Για την έρευνα-δράση έχουν δοθεί πολύ ορισμοί κάποιιοι από αυτούς είναι οι παρακάτω:

«Η έρευνα-δράση είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι μια μορφή έρευνας που κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14).

Είναι ένα μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή, πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς.

Επίσης είναι μια επιτόπια έρευνα με σκοπό την ψυχοκοινωνική αλλαγή και στηρίζεται στην αρχή του K. Lewin (1946): «Δε θέλουμε δράση χωρίς έρευνα και έρευνα χωρίς δράση».

Ακόμα σύμφωνα με τον John Elliot (1991: 69) η έρευνα-δράση είναι: *«η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης»*.

Τελικά δημιουργήθηκε ένας ορισμός, ο οποίος αποτελείται από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης στο Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Deakin το Μάιο του 1981 και είναι ο εξής: *«Εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, τα προγράμματα βελτίωσης του σχολείου και για την ανάπτυξη συστημάτων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και πολιτικής. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην δράση που αναφέραμε παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών»* (Carr W& Kemmis S, 2002: 219).

Η έρευνα-δράση όπως αντιλαμβανόμαστε είναι μια έρευνα που εμπλέκει καθηγητές, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους και οτιδήποτε εμπλέκεται με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός δε διαχωρίζεται από τον ερευνητή γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός ονομάζεται εκπαιδευτικός-ερευνητής.

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει την διδακτική του πρακτική, να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του ή θέλει να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό μέσα στη τάξη καθώς δυο είναι οι βασικοί σκοποί της έρευνας-δράσης: η συμμετοχή και η βελτίωση. Στη συνέχεια διαμορφώνει ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εφαρμόζει και παρατηρεί συστηματικά τη δράση του για να μπορέσει να την αξιολογήσει.

Σε αυτή την πορεία διατυπώνει ο ίδιος την άποψη του για την υπάρχουσα κατάσταση και τα ερευνητικά ερωτήματα, ορίζει το σχέδιο δράσης και στο τέλος της διαδικασίας την αξιολογεί με την συνδρομή όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή (μαθητές, συναδέλφους, γονείς κ.ά.). Πρόκειται για μια ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 15).

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης έχουν μετανεωτερικό χαρακτήρα και κριτικό προσανατολισμό και είναι τα εξής:

- i. Η ποιοτική-ερευνητική της διάσταση
- ii. Η σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη
- iii. Η διαπλοκή της έρευνας δράσης, θεωρίας και πράξης
- iv. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας
- v. Η σπειροειδής της διάσταση
- vi. Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε με λίγα λόγια σε κάθε χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης.

- i. Η ποιοτική-ερευνητική της διάσταση

Η έρευνα-δράση στοχεύει να τροφοδοτεί την πρακτική κρίση σε συγκεκριμένες συνθήκες, η εγκυρότητα των θεωριών που παράγει μπορεί να έγκειται στη δράση που συνεπάγεται. Η ποιότητα της θεωρητικοποίησης και της κατανόησης που

προκύπτει από την έρευνα είναι σημαντική καθώς βοηθά να διαμορφωθεί η δράση. Οι «θεωρίες» αποκτούν εγκυρότητα μέσω της πρακτικής τους. Γι' αυτό το λόγο δεν δέχεται γενικεύσεις καθώς οι γενικεύσεις αποτελούν την αναίρεση της καθημερινής εμπειρίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού.

ii. Η σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη

Η έρευνα-δράση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εφόσον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ερευνά και μαθαίνει για τους μαθητές του και γίνεται καλύτερος εκπαιδευτικός. Επίσης ο εκπαιδευτικός καθώς αναλαμβάνει έναν υπεύθυνο ρόλο και καθώς του δίνεται η δυνατότητα αυτονομίας τον οδηγεί στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του κρίσης.

iii. Η διαπλοκή της έρευνας-δράσης, θεωρίας και πράξης

Στο σχολείο διαχωρίζεται η θεωρία από τη πράξη, στην έρευνα-δράση όμως η θεωρία και η πράξη συνδυάζονται και προχωρούν σε μια σχέση αλληλοτροφοδότησης. Χρησιμοποιεί τη θεωρία για να κάνει καλύτερη τη πράξη και από την πράξη προσπαθεί να ανακαλύψει καλύτερη θεωρία.

iii. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας

Τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά (άμεσα ή έμμεσα) στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου, δεν υπάρχει κάποιος ερευνητής, ο οποίος είναι εξωτερικός παρατηρητής που κατέχει την επιστημονική αυθεντία και μόνο οι δικές του παρατηρήσεις έχουν κύρος. Παίζουν συγχρόνως ένα διπλό ρόλο. Διδάσκουν-ενεργούν και συγχρόνως ερευνούν. Αξιολογούν και συγχρόνως αξιολογούνται. Σε όλη τη διαδικασία της ερευνητικής προσπάθειας όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται ισότιμα.

v. Η σπειροειδής της διάσταση

Η έρευνα-δράση είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες αφού διατυπώσουν το πρόβλημα το οποίο θέλουν να ερευνήσουν, σχεδιάζουν την δράση, παρατηρούν και αναστοχάζονται και για να οδηγηθούν στο

επόμενο κύκλο στο οποίο πραγματεύεται ο επαναπροσδιορισμός του σχεδίου, η νέα υλοποίηση του σχεδίου και ο αναστοχασμός.

vii. Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας

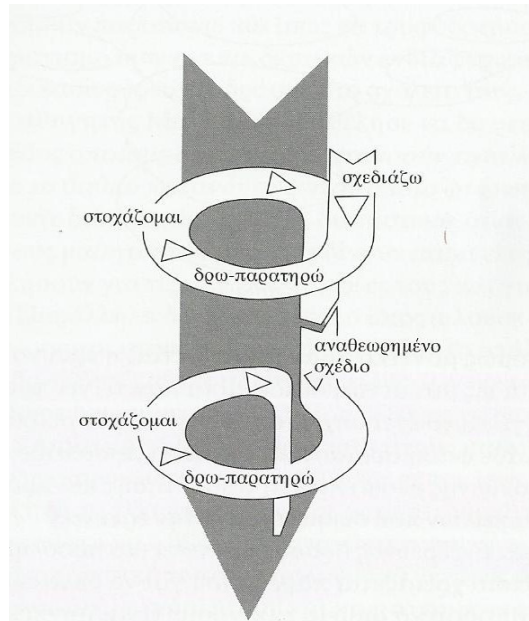
Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές μέσω του συνεχούς κριτικού στοχασμού παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας-δράσης δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20).

ΠΩΣ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΤΑΙ Η ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗΣ

Η έρευνα-δράση έχει απελευθερωτικό χαρακτήρα γι' αυτό δεν έχει ένα προκαθορισμένο πρότυπο. Υπάρχουν όμως κάποια μοντέλα όπως του K. Lewin, του J. Elliot, του St. Kemmis και της J. McNiff, τα οποία είναι τα πιο διαδεδομένα. Το μοντέλο το οποίο διαλέξαμε εμείς είναι το μοντέλο του St. Kemmis, το οποίο στηρίζεται στο μοντέλο του Lewin και αναπτύχθηκε το στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας το 1981.

Το μοντέλο του K. Lewin, για την έρευνα-δράση έχει μια σπειροειδή κίνηση στην οποία πραγματώνονται τέσσερις φάσεις. Οι τέσσερις αυτές φάσεις είναι: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός. Σύμφωνα με τον Lewin όπως μας αναφέρει ο Kemmis (2002: 218) «η έρευνα-δράση αποτελείται από την ανάλυση, την ανεύρεση, στοιχείων και το σχηματισμό των εννοιών σχετικά με τα προβλήματα το σχεδιασμό προγραμμάτων δράσης, την εκτέλεση τους και κατόπιν τη νέα επισήμανση γεγονότων ή αξιολόγηση και τέλος μια επανάληψη ολόκληρου αυτού του κύκλου δραστηριοτήτων πρόκειται πράγματι για μια σπείρα τέτοιων κύκλων». (Carf & Kemmis, 2002: 218).

Πάνω σε αυτό το μοντέλο στηρίχθηκε ο Kemmis και πρόσθεσε την επαλληλία των κύκλων με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σχήματος που αναπτύσσεται σπειροειδώς.



Η έρευνα-δράση ξεκινάει από μια προβληματική κατάσταση που επιθυμούμε να την βελτιώσουμε. Την καλύτερη αρχή της έρευνας μπορούμε να την πραγματοποιήσουμε με τις δικές μας σκέψεις και ερωτήσεις, με τη συλλογή των δεδομένων και στοιχείων για πράξεις και αλληλεπιδράσεις και με την αξιοποίηση των «κριτικών φίλων».

Για την συλλογή των δεδομένων η έρευνα-δράση προσφέρει ένα ευρύ φάσμα τεχνικών. Οι τεχνικές μπορεί να είναι ανοιχτές-ελεύθερες όπως φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, ημερολόγια, μαγνητοφωνήσεις διαδικασιών, ανοιχτή συμμετοχή ή πιο αυστηρές-ποσοτικές ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλείδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη κ.α. Εμείς επιλέξαμε τα δεδομένα μας μέσα από ηχογραφήσεις διδασκαλιών, ερωτηματολόγια (pre test κριτικού γραμματισμού, post test κριτικού γραμματισμού), φύλλα παρατήρησης εκπαιδευτικού, ημερολόγια εκπαιδευτικού, φύλλα αναστοχασμού διδασκαλίας και δομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικού.

Η εγκυρότητα των δεδομένων διασφαλίζεται μέσω του «τριγωνισμού» ή «τριγωνοποίησης», δηλαδή από την διασταύρωση τριών δεδομένων που προέρχονται από τρεις διαφορετικές πηγές ή με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων. Στην εκπαιδευτική έρευνα οι τύποι τριγωνοποίησης που χρησιμοποιούνται κυρίως είναι η ερευνητική και η μεθοδολογική σε συνδυασμό με συνεντεύξεις και παρατήρηση εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. (Altricher, Posch & Someck, 2001: 173-176).

Η τριγωνοποίηση περιέχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα που έχει είναι τα εξής: Καταργεί την «ιεράρχηση της αξιοπιστίας», η οποία υποδηλώνει ότι όσοι ανήκουν σε ανώτερη κοινωνική βαθμίδα είναι πιο αξιόπιστοι από αυτούς που είναι σε ποιο κατώτερη κοινωνική βαθμίδα, δίνει μια πιο λεπτομερή και ισορροπημένη εικόνα της κατάστασης και φανερώνει τις αντιφάσεις που υπάρχουν στις καταστάσεις. Τα μειονεκτήματα που έχει είναι ο κόπος που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί και το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί την θεωρούν απειλητική, καθώς απαιτείται αντιπαράθεση του τρόπου που βλέπει ο ίδιος μια κατάσταση για την οποία αισθάνεται υπεύθυνος με τον τρόπο που την βλέπουν οι άλλοι με αποτέλεσμα να θέσει τις αντιλήψεις του υπό αμφισβήτηση (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 176).

Το άτομο, το οποίο θα αναλάβει το συντονισμό της έρευνας-δράσης είναι ο διευκολυντής. Ο διευκολυντής βοηθάει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, του κριτικού στοχασμού καθώς και για την κατανόηση των γενικών αρχών της έρευνας δράσης.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η έρευνα-δράση χωρίζεται σε στιγμές αναδιαμόρφωσης και παραγωγής στο λόγο-διάλογο των συμμετεχόντων και στη πρακτική στο κοινωνικό συγκείμενο. Το πρώτο βήμα της, το οποίο είναι ο σχεδιασμός με προοπτική τη δράση ανήκει στη στιγμή της παραγωγής και στο διάλογο των συμμετεχόντων. Το δεύτερο βήμα της, το οποίο είναι η δράση με αναδρομική διάσταση στο σχεδιασμό, ανήκει στη στιγμή της παραγωγής και στη πρακτική στο κοινωνικό συγκείμενο. Το τρίτο βήμα είναι η συλλογή των δεδομένων με προοπτική τον αναστοχασμό και σύνδεση με το παρελθόν με τον σχεδιασμό, το οποίο ανήκει στη στιγμή της αναδιαμόρφωσης και στη πρακτική στο συγκείμενο και το τέταρτο βήμα είναι ο αναστοχασμός με αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέξαμε, ο οποίος ανήκει στη στιγμή της αναδιαμόρφωσης και στο διάλογο των συμμετεχόντων. Εδώ έχει ολοκληρωθεί ένας κύκλος της έρευνας-δράσης.

Το ερευνητικό σχήμα που είναι γνωστό ως έρευνα-δράση (action research) θεωρούμε ότι προσφέρεται ως σχήμα για να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός την προσωπική του θεωρία και την επιστημονική γνώση προκειμένου να αντιμετωπίσει τα διδακτικά του προβλήματα. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να πούμε ότι κατά πρώτο λόγο βελτιώνεται η διδακτική πράξη και κατά δεύτερο αναβαθμίζεται η προσωπική θεωρία αφού δοκιμάζεται μέσα στην πράξη και εμπλουτίζεται με έννοιες

και σχήματα από τη θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία. Ως απώτερο αποτέλεσμα όλων αυτών έρχεται η επαγγελματική ανάπτυξη.

Το ερευνητικό σχήμα έρευνα-δράση (action research) ορίζεται από τη βιβλιογραφία ως μια συλλογική αυτοδιερεύνηση που αναλαμβάνουν τα άτομα τα οποία ενέχονται σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λογική και την τεχνική των πράξεων τους (Kemmis & McTaggart, 1988, σ.5). Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι πρόκειται για μια κοινωνική και όχι ιστορική έρευνα που αφορά την ανθρώπινη επικοινωνία και δράση και αποβλέπει μέσα από τον εξορθολογισμό της δράσης και την κατανόηση των συνθηκών να συμβάλλει στη βελτίωση των καταστάσεων όπως οι συμμετέχοντες στις καταστάσεις και στην έρευνα την αντιλαμβάνονται (Grundy, 1987, σ.142).

Όλοι σχεδόν θεωρούν ότι σκοπός της έρευνας-δράσης είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, η οποία όμως προϋποθέτει τη βελτίωση της κατανόησης των καταστάσεων όπως αυτές διαμορφώνονται στις συνθήκες του συγκεκριμένου πλαισίου με τη συμμετοχή σε αυτές των συγκεκριμένων ατόμων. Τα ενεχόμενα άτομα αποτελούν ταυτόχρονα τους ερευνητές και τα υποκείμενα της έρευνας και μελετούν τα προβλήματα τους μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο αξιοποιώντας τη συλλογική «σοφία» του επαγγέλματος (Grundy, 1987, σ.157). Η θέση που προσδίδει στον εκπαιδευτικό η έρευνα-δράση είναι προφανώς αναβαθμισμένη όχι μόνο διότι θεωρεί σημαντικό στοιχείο τον τρόπο με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται τα πράγματα αλλά και διότι τον θεωρεί ικανό να βρει ο ίδιος τις αιτίες και τις λύσεις των προβλημάτων χωρίς να τον υποτάσσει στην κυριαρχία των ειδικών.

Μία από τις προϋποθέσεις της επαγγελματικής αυτονομίας είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να δοκιμάζει την εγκυρότητα της προσωπικής του θεωρίας και να την συσχετίζει και εμπλουτίζει τις επιστημονικές θεωρίες.

Μέσω της έρευνας-δράσης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αναλύει αναδρομικά τις ιστορικές κοινωνικές συνθήκες, να τις αποτιμά και ανάλογα να προγραμματίζει τη μελλοντική του δράση (Carroll & Kemmis, 1977, σ.247).

Έτσι η έρευνα-δράση συνδέει διαλεκτικά όχι μόνο το άτομο με την κοινωνία και το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον αλλά και τη γνώση με την πράξη αναχαιτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την τάση της θεωρητικοποίησης της γνώσης μέσα από αφαιρέσεις που την αποξενώνουν από τη πράξη (Πουρκός, 1997, σ.49).

Με την έρευνα-δράση αναπτύσσεται η επιστημονική επαγγελματική γνώση μέσα από τη σύνθεση προσωπικών πεποιθήσεων, εμπειριών και επιστημονικών θέσεων. Έτσι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να θεωρητικοποιεί τη διδακτική του πράξη, να επιχειρηματολογεί για τις επιλογές του και να δοκιμάζει στην πράξη τις θέσεις του. Όντας μέσα από την άμεση εμπλοκή του, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει στάσεις και δεξιότητες πειραματισμού και αποκτά δυνατότητες αποστασιοποίησης από τις αντιλήψεις και τις πράξεις του (Ross, 1990, σ.102). Τα στοιχεία αυτά ανοίγουν το δρόμο της βελτίωσης και της προσωπικής του θεωρίας αλλά και της διδακτικής του παρέμβασης. Χωρίς τις στάσεις και τις δεξιότητες που αναπτύσσει η έρευνα-δράση, τόσο η επιστημονική γνώση όσο και η προσωπική θεωρία παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανενεργές (Ross, 1992, σ.188).

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η έρευνα-δράση ικανοποιεί τον όρο της Κριτικής Παιδαγωγικής για συμμετοχή των ενεχομένων στη διαδικασία έρευνας και στην παρέμβαση για αλλαγή και υλοποιεί την επιδίωξη της Κριτικής Παιδαγωγικής να μετατρέψει το σχολικό σύστημα σε ίδρυμα παιδαγωγικής έρευνας που θα έχει ως σκοπό να αναμορφώσει την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.

Για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική γνώση πρέπει να γίνει ερευνητής (teacher as researcher) και στοχαστικοκριτικός αναλυτής (reflective practitioner) της διδακτικής πράξης (Hollingsworth & Sockett, 1994). Σε αυτή την πορεία της αυτοδιερεύνησης, η γενικευμένη θεωρητική γνώση και οι πρακτικές και τα συμπεράσματα της έρευνας είναι πολύτιμα υλικά που επιλεκτικά χρησιμοποιούνται κατά την οικοδόμηση προσωπικής επαγγελματικής γνώσης (Schwab, 1969). Η οικοδόμηση αυτή συντελείται μέσα στην δράση και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοεί τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις ανάγκες που υπαγορεύουν τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών όσο και τη δική του. Έτσι είναι σε θέση να παρέμβει με επαγγελματική σύνεση και να διαμορφώσει ανάλογα το υπόβαθρο της μαθητικής συμπεριφοράς χωρίς να εκδαπανάται στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της συμπεριφοράς. Οι ερμηνευτικοί ξεκινούν από την αλλαγή της συνειδητότητας και όχι της επιφανειακής συμπεριφοράς (Carr & Kemmis, 1997, σ.130).

Ο εκπαιδευτικός παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάλυση των καταστάσεων και στον προγραμματισμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων επίλυσης, αφού αυτός μετασχηματίζει το συνειδητό στοχασμό σε εμπρόθετη και οργανωμένη δραστηριότητα, δηλαδή σε διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν

περιορίζεται στο ρόλο του εξωτερικού κριτικού παρατηρητή και αναλυτή όπως κάνουν οι θεωρητικοί επιστήμονες στα πλαίσια του θετικιστικού παραδείγματος, αλλά αναλαμβάνει και την ευθύνη της παρέμβασης για να βελτιωθούν τα πράγματα στην πράξη (Carr & Kemmmis, 1997, σ.210).

Προτείνουμε την έρευνα-δράση ως σχήμα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων με άμεσο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και απώτερη επιδίωξη τον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας. Αυτή η συνάντηση της προσωπικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη και τη θεωρητική γνώση δαμάζει και διευρύνει την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για αυτό και μερικοί εξαρτούν σχεδόν απόλυτα την ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας από την εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός καθώς δοκιμάζει στην πράξη τις επιστημονικές θεωρίες (Hanlon,1993, σ.246). Επισημαίνουμε άλλωστε ότι η κύρια δύναμη της επιστημονικής έρευνας και θεωρίας έγκειται στο γεγονός ότι ενεργοποιεί και συστηματοποιεί τον προβληματισμό και την περίσκεψη του εκπαιδευτικού κι όχι στο ότι παρέχει κανόνες και τεχνικές επίλυσης των διδακτικών προβλημάτων (Wildman et al., 1990, σ.141).

Πιστεύουμε ότι η ανάπτυξη της έρευνας-δράσης μέσα στα πλαίσια των αρχών και των προσανατολισμών της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να :α) να βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές, β) να κατανοήσει τις πρακτικές που επιλέγει και γ) να κατανοήσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν οι πρακτικές του.

Η κατανόηση του προβλήματος που είναι το πρώτο βήμα της έρευνας-δράσης, δεν συντελείται μέσα στο κενό αλλά επιτυγχάνεται αν δει κανείς το πρόβλημα μέσα στο κοινωνικό του πλαίσιο κατά την ιστορική του εξέλιξη (Carr & Kemmis, 1997, σ.239). Ο προσδιορισμός του προβλήματος με βάση τα σημαντικότερα παιδαγωγικο-διδακτικά, κοινωνικά και ηθικά διλλήματα που απαιτεί η σύγχρονη αντίληψη(Ross et al., 1987, σ.133), αποτελεί την πρώτη κίνηση που προσδίδει στοχαστικοκριτικό προσανατολισμό στην όλη πορεία της διερεύνησης (Wildman, 1990, σ.148).

Η οριοθέτηση των χώρων και του πλαισίου βοηθά τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει την αποσπασματική και περιορισμένη θεώρηση των πραγμάτων που χαρακτηρίζει τους άπειρους και είναι αιτία για την αποτυχία των ενεργειών τους (Noordhoff & Kleinfeld, 1990, σ.170).

Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να προσδιορίσει το πρόβλημα πρέπει μεταξύ των άλλων να είναι σε θέση να φέρει το πρόβλημα από το επίπεδο της διαίσθησης στο επίπεδο του συνειδητού και να το περιγράψει με ακριβείς

όρους και δεύτερον να κατέχει ένα ευρύτερο παιδαγωγικό-διδασκτικό πλαίσιο θεώρησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων.

Η διεθνής εμπειρία τεκμηριώνει τη σημασία της έρευνας-δράσης για την ενίσχυση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (αυτό-μόρφωσης) των εκπαιδευτικών (Blake 1986· Whitehead 1987·Lomax 1999). Υπέρμαχοι της έρευνας-δράσης τονίζουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της λόγω της ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, μέσω της ικανότητάς του να αναλύει, να κατανοεί και να επιλύει θέματα και προβλήματα που συναντά καθημερινά στην εκπαιδευτική του πράξη (Mc Niff 1993· Whitehead 1999· Carr και Kemmis, 1997).

Η έρευνα-δράση, κατά την άποψη μας δεν πρέπει να εγκλωβίζεται σε λογικές μεθοδολογικής και θεωρητικής «ορθοδοξίας», αλλά να δρα επιλεκτικά μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς αναστοχασμού- αυτοστοχασμού.

Η έρευνα-δράση ενδιαφέρεται όχι μόνο να χρησιμοποιήσει τις αντιλήψεις και τις ερευνητικές κατηγορίες ατόμων αλλά και να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ερμηνευτικές κατηγορίες σχετίζονται με την πρακτική και τη συστηματική ανάπτυξη κριτικών εκπαιδευτικών θεωριών.

Το επιστημολογικό υπόβαθρο της έρευνας-δράσης στηρίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της έφεσης του μανθάνοντα για προικοδότηση και ανάπτυξη- βελτίωση του εαυτού (Habermas,1972) και στην έμφαση που δίνει η κριτική παιδαγωγική για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών μέσω Έρευνας Δράσης (Freire, 1972· Grundy, 1987).

Η πράξη δεν μπορεί να κατανοηθεί ως απλή συμπεριφορά. Μπορεί να κατανοηθεί μόνο με βάση τις αντιλήψεις και τις δεσμεύσεις που την επηρεάζουν. Η πράξη ως δράση στην οποία προβαίνει η έρευνα-δράση είναι συγχρόνως και έλεγχος των αντιλήψεων και των δεσμεύσεων του δράστη και μέσο με το οποίο αυτές οι αντιλήψεις και οι δεσμεύσεις μπορούν κριτικά να αναπτυχθούν. Αφού μόνο ο επαγγελματίας έχει πρόσβαση στις αντιλήψεις και τις δεσμεύσεις που επηρεάζουν τη δράση κατά την πράξη, μόνο ο επαγγελματίας μπορεί να μελετήσει την πράξη. Η έρευνα-δράση λοιπόν δεν μπορεί παρά να είναι έρευνα της προσωπικής πρακτικής κάποιου.

Η έρευνα-δράση εμπλέκει άμεσα τους επαγγελματίες για να θεωρητικοποιήσουν τη δική τους πρακτική και να αναθεωρήσουν τις θεωρίες τους με αυτοστοχαστικό

τρόπο υπό το φώς των πρακτικών τους συνεπειών. «Κατά τη διαδικασία του διαφωτισμού», γράφει ο Habermas, «μπορούν να υπάρχουν μόνο συμμετέχοντες» (Habermas,1974, σ.29).

2.2. Έρευνα-δράση και αναστοχασμός

Σε θεωρητικό επίπεδο, τονίζονται τα οφέλη της έρευνας-δράσης σε σχέση με την παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η οποία βασίζεται τόσο στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι όσο και στα μέσα που χρησιμοποιούν για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Cochran-Smith & Lytle,1998). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει πόσο σημαντικές είναι οι αναστοχαστικές διαδικασίες στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2010), κυρίως γιατί η αντίληψή τους για τη διδασκαλία θεμελιώνεται στην προηγούμενη δική τους σχολική εμπειρία και πολιτιστικές αξίες.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997,σελ.215 κ.ε.), η έρευνα-δράση είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λογική και τη συνέπεια των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται. Η έρευνα-δράση χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση που είναι «συλλογική, συνεργατική κριτική και αυτοστοχαζόμενη. Στόχοι μιας τέτοιας έρευνας είναι η κατανόηση της πρακτικής και η διατύπωση ενός σκεπτικού ή μιας φιλοσοφίας της πρακτικής προκειμένου αυτή να βελτιωθεί» (McCutcheon & Jung,1990, σ.148).

Είναι επομένως η έρευνα-δράση μια διαδικασία αμφίδρομης επιμόρφωσης και συνεταιριστικού – από κοινού αποδεκτού- αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν , η οποία με διαλεκτικές κινήσεις οδηγεί από τη συναπόφαση για δράση στον αναστοχασμό και την επανάδραση (Freire, 1972,σελ. 31).

Η έρευνα-δράση επιλέγεται, επομένως, για να διευκολύνει μη γραμμικές διαδικασίες που έχουν φορά από κάτω προς τα πάνω. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται την ευθύνη και τη γνώση που οικοδομείται μέσα από τις εμπειρίες τους και τους αναστοχασμούς στα πλαίσια αναζήτησης πρακτικών λύσεων και αυτό-κατανόησης (Reason & Bradbury, 2001). Οι οπτικοακουστικές απεικονίσεις της δράσης τους όταν επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα είναι, επίσης, σημαντικό εργαλείο στην

έρευνα-δράση για αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμό και επανάδραση, καθώς και για συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές (Elliott, 1983).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η έρευνα-δράση, για να φτάσει σε κάποια συμπεράσματα, βασίζεται στις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και στην αναστοχαστική πρακτική του. Σ' αυτή την ερευνητική δράση ο αναστοχασμός είναι το συστατικό κλειδί των δράσεων του εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται από τα εξής σημαντικά γνωρίσματα:

1) Δεν είναι τυχαίος αλλά σκόπιμος και σχεδιασμένος.

2) Εστιάζει όχι στην τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού» η οποία μεταφέρεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών, αλλά διαμορφώνεται από την εμπειρία του ίδιου του διδάσκοντος, όπως αυτός τη βιώνει στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.

3) Είναι ορατός και κοινοποιήσιμος, προκειμένου να προαχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.

4) Είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αναπτύξει ένα αίσθημα υπευθυνότητας για τη γνώση που κατασκευάζεται, δεσμεύοντας τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana & Silva, 2003, σελ. 5-6).

Η έρευνα-δράση δημιουργεί το πλαίσιο εντός του οποίου είναι δυνατόν να κατανοηθούν συγκεκριμένες καθημερινές ενέργειες, μέθοδοι και πρακτικές αλλά και να βελτιωθούν μέσω μιας συγκεκριμένης αλλά όχι αυστηρά δομημένης διαδικασίας (Carr & Kemmis, 1986, σελ. 156-160). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τους άλλους, προκειμένου να εμπλακούν σε συζητήσεις όπου μπορούν να ειπωθούν ιστορίες, να αντικαθρεπτιστούν, να ακουστούν με διάφορους τρόπους, να ξαναειπωθούν και να επαναβιωθούν μέσα στην ασφάλεια και την εχεμύθεια της τάξης (Connolly & Clandinin, 1995, σ.13).

Σύμφωνα με τους Kemmis και MacTagart (1988) και John Elliott (1995) ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού δραστηριοποιείται μέσα στην έρευνα-δράσης γιατί:

1) η έρευνα-δράση απαιτεί να κρατάμε ένα προσωπικό ημερολόγιο στο οποίο καταγράφουμε την πρόοδο μας και τις σκέψεις μας για δύο παράλληλες διαδικασίες μάθησης: τη μάθηση μας για τις πρακτικές που μελετάμε (πώς αναπτύσσονται οι πρακτικές μας) και για τη μάθηση μας για τη διαδικασία της μελέτης τους (πώς προχωράει το πρόγραμμα της έρευνας δράσης μας)

- 2) Η έρευνα-δράση μας επιτρέπει να κατασκευάσουμε αρχεία των βελτιώσεων μας: α) αρχεία των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που έχουμε διαφοροποιήσει, β) αρχεία των αλλαγών στη γλώσσα και το λόγο στον οποίο περιγράφουμε, εξηγούμε και αιτιολογούμε τις πρακτικές μας, γ) αρχεία των αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις και μορφές οργάνωσης που χαρακτηρίζουν και περιορίζουν τις πρακτικές μας, δ) αρχεία της ανάπτυξης στη γνώση που αποκτάμε για την έρευνα-δράση.
- 3) Η έρευνα-δράση ωθεί τους ανθρώπους να κάνουν κριτικές αναλύσεις των καταστάσεων στις οποίες εργάζονται.
- 4) Είναι μια παιδαγωγική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από το στοχασμό του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την οπτική της έρευνας δράσης η διδασκαλία είναι μια μορφή έρευνας και το αντίστροφο.
- 5) Η έρευνα-δράση συνεπάγεται ενδοσκοπική-αναστοχαστική και όχι απλώς στοχαστική διδασκαλία. Η καλή έρευνα-δράση είναι πάντα ενδοσκοπική και αναστοχαστική όχι απλώς στοχαστική. Κάποιος μπορεί να στοχαστεί πάνω σε όλα τα θέματα εκτός από τη δράση του. Τα αποτελέσματα πρέπει να εξηγούνται. Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων και η κρίση της ποιότητας της διδασκαλίας είναι δύο διαφορετικά εγχειρήματα.

Τη σημασία του αναστοχασμού στα πλαίσια της έρευνας-δράσης υποστηρίζει και η έρευνα του Sockett (2007, 2008) πάνω στο «αναστοχαστικό-προσαρμοστικό» μοντέλο του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτό ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται και μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε είδους διδακτική κατάσταση που θα προκύψει και είναι «εξοπλισμένος» με τη σχετική γνώση για τη διδασκαλία και για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη θεωρητική γνώση για να πάρει επαγγελματικές αποφάσεις και συνεχώς αναδιοργανώνει τον τρόπο εργασίας του.

2.3. Παραγωγή γνώσης μέσα από έρευνα-δράση και αναστοχασμό

Η έρευνα-δράση αποτελεί ερευνητική μέθοδο που συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη. Ως ερευνητική μέθοδος έχει χαρακτηριστικό ότι αναλαμβάνεται από ανθρώπους της καθημερινής πράξης με σκοπό την «άμεση» αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές(εκπαιδευτικές

)καταστάσεις (Kemmis & Wilkinson, 1998, σελ.24). Η ανάγκη για να αναληφθεί μια ανάλογη προσπάθεια και στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι συνειδητοποιήθηκε από τη διαπίστωση ότι ο γενικευτικός τρόπος ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν ικανοποιούσε τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, που αναζητούσαν μια αντιμετώπιση της πρακτικής περισσότερο συγκεκριμένη και άμεση (Kemmis, 1984, σελ.36).

Η έρευνα-δράση διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης. Έτσι η διαδικασία γίνεται, κατά Freire (1972, σελ. 31), μια διαλεκτική κίνηση που προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων.

Η έρευνα-δράση οδηγεί σε μια πληρέστερη κατανόηση της πολυπλοκότητας των τοπικών καταστάσεων. Πρόκειται για μια αρκετά ενδοσυστημική προσέγγιση, εφόσον οι ίδιοι οι συμμετέχοντες καθορίζουν τη συγκεκριμένη πραγματικότητα (Cohran-Smith & Lytle, 1990). Ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί και ως μια εξωσυστημική προσέγγιση εφόσον οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται από προσωπικές εμπειρίες μέσω στοχαστικών διαδικασιών και συζητήσεων που έχουν με άλλους. Υπάρχει διαφορά στο βαθμό απομάκρυνσης που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός. Η πρόκληση υπερνικάει τις δυσκολίες της αντικειμενικής στάσης κατά την προσπάθεια ερμηνείας των προσωπικών εμπειριών (Geertz, 1983).

Σύμφωνα με τους Kemmis και MacTagart (1988) και John Elliott (1995) η έρευνα-δράση ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία νέας γνώσης επειδή :

- 1) καθιερώνει αυτοστοχαστικές κοινότητες ανθρώπων που συμμετέχουν και συνεργάζονται σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας της έρευνας και στοχεύει στην κατασκευή κοινοτήτων ανθρώπων που είναι αφιερωμένοι στο διαφωτισμό τους σχετικά με τη σχέση των περιστάσεων, της δράσης και των συνεπειών της στην κατάσταση τους.
- 2) ωθεί τους ανθρώπους να θεωρητικοποιούν τις πρακτικές τους, να κάνουν ερωτήσεις για τις καταστάσεις, τη δράση και τις συνέπειες της και να αναπτύσσουν θεωρίες που μπορούν να εκφραστούν με τη μορφή συλλογιστικής για την πρακτική.

- 3) Ξεκινά με μικρούς κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού που μπορούν να βοηθήσουν στον ορισμό των ζητημάτων, των ιδεών και των υποθέσεων με πιο ξεκάθαρο τρόπο, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να μπορέσουν να καθορίσουν πιο ισχυρά ερωτήματα για τους εαυτούς τους, καθώς η εργασία προχωράει.
- 4) αρχίζει από μικρά πράγματα, με την επεξεργασία αλλαγών τις οποίες ακόμα και ένα μόνο άτομο(ο εαυτός μου) μπορεί να δοκιμάσει και προχωράει σε πιο εκτεταμένες αλλαγές.
- 5) Κατά την αναγνώριση και την ερμηνεία ασυνεπειών μεταξύ της φιλοδοξίας και της πρακτικής θέτει υπό προβληματισμό τις υποθέσεις και τις πεποιθήσεις που σιωπηρά στηρίζουν την πρακτική στις τάξεις
- 6) Εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία διαμόρφωσης και δοκιμής νέων μορφών δράσης για να κατανοήσουν τις φιλοδοξίες τους και έτσι τους καθιστά ικανούς να αναδομήσουν τις θεωρίες που κατευθύνουν την πρακτική τους.

Η έρευνα-δράση ως μια κριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, όχι απλώς προυποθέτει τη στοχαστική διαδικασία, αλλά και οργανώνεται με βάση αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ότι συμβαίνει στην τάξη τους και το σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη είναι υπό συνεχή δοκιμή. Η ίδια μάλιστα η ερευνητική διαδικασία προκαλεί τον κριτικό διάλογο σχετικά με τη γνώση που η τρέχουσα πρακτική παρήγαγε. Επομένως οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αλλάζουν, αξιοποιούν την πρακτική τους σοφία και παράγουν γνώση εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο και την εκπαιδευτική θεωρία μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς κριτικού στοχασμού.

Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης είναι, η ικανότητά της να συνδέει τη θεωρία με την πράξη και η παραγωγή γνώσης άμεσα εφαρμόσιμης στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται για μια ερευνητική μεθοδολογία με ποιοτικά χαρακτηριστικά που στόχο έχει να βελτιώσει την πράξη των εκπαιδευτικών ή των ερευνητών που την εφαρμόζουν, χωρίς να προβαίνει σε γενικεύσεις των

αποτελεσμάτων που παράγονται (Γώγου, 1995· Cohen & Manion, 1997· Πηγιάκη, 2001· Bargal, 2006· Robson, 2007· Κατσαρού, 2010).

Η σχέση θεωρίας και πράξης είναι αμφίδρομη, επειδή η θεωρία ως αποτέλεσμα της πράξης μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να σκεφθεί αναδρομικά, ώστε να επηρεάσει την πράξη και η πράξη με τη σειρά της να διαμορφώσει νέα θεωρία (Usher, 1989: 81-82). Συνεπώς αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κρίνουν τη διδακτική τους πράξη, χρειάζεται να κατέχουν τις βασικές έννοιες και αρχές της εκπαιδευτικής θεωρίας, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να κατευθύνουν τη διδασκαλία τους και όχι να κατευθύνονται από άλλους .

Ενώ η πρακτική εμπειρία μπορεί να αποκτηθεί με ένα μη συστηματικό στοχασμό πάνω στη δράση, η ορθολογική αντίληψη της πρακτικής μπορεί να αποκτηθεί από τον εκάστοτε δράστη μόνο με τη συστηματική σκέψη πάνω στη δράση. Η γνώση που αναπτύσσεται από τους ερευνητές δράσης για τις προσωπικές τους πρακτικές είναι αυτού του είδους. Περιλαμβάνει αυτό που ο Michael Polanyi (1962) αποκαλεί «προσωπική γνώση». Σύμφωνα με αυτόν, τέτοια γνώση δεν μπορεί να ονομαστεί ούτε «υποκειμενική» ούτε «αντικειμενική»:

Όσο το προσωπικό υποτάσσεται στις απαιτήσεις που το ίδιο αναγνωρίζει ως ανεξάρτητες από αυτό, δεν είναι υποκειμενικό, όσο όμως παραμένει μια ενέργεια που καθοδηγείται από προσωπικά πάθη, δεν είναι ούτε αντικειμενικό. Ξεπερνά τη διάξευξη ανάμεσα στο υποκειμενικό και το αντικειμενικό (Polanyi, 1962).

Η προσωπική γνώση αποκτά αυτό το μοναδικό χαρακτήρα μέσα από τον ορθολογικό στοχασμό πάνω στην εμπειρία και το κριτήριο με το οποίο κρίνεται είναι η αυθεντικότητα. Όταν η προσωπική γνώση προκύπτει από τον προσωπικό ορθολογικό στοχασμό κάποιου πάνω στην προσωπική του δράση, τότε μπορεί να θεωρηθεί ως αυθεντική. Αυτό υποδηλώνει ότι μόνο ο δράστης μπορεί να είναι ο τελικός κριτής της αλήθειας που περιέχει η ερμηνεία μιας δράσης και επομένως η ορθότητα της ερμηνείας μιας δράσης δεν είναι κάτι που αποφασίζεται από την εξωτερική αναφορά σε κανόνες, αρχές ή θεωρίες.

Η προσωπική γνώση αναπτύσσεται με την πρακτική. Όμως ο ερευνητής δράσης διακρίνει την πρακτική που γίνεται από συνήθεια ή σύμφωνα με το έθιμο, από τη μια και την ενήμερη δεσμευτική δράση της πράξης από την άλλη.

Το ενδιαφέρον της κριτικής εκπαιδευτικής επιστήμης και της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης είναι η κριτική αναβίωση της πρακτικής που μπορεί να μετατραπεί

σε πράξη, αν την υποβάλλουμε σε κριτικό έλεγχο και την αναζωογονήσουμε με μια δέσμευση στις παιδαγωγικές αξίες και κοινωνικές αρχές.

Είναι γενικά πλέον αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός της πράξης μπορεί να καταστεί καλύτερος στη λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότερος στη διδακτική πράξη αν ενθαρρύνεται να διεξάγει έρευνα-δράση (Verma & Mallick, 2004). Η κυριότερη αξία της εκπαιδευτικής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι τους καθοδηγεί στη βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων. Η γνώση της θεωρίας σε ότι αφορά τις καλές διδακτικές πρακτικές, ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και κριτικά να στοχαστεί για τις διδακτικές του δραστηριότητες, να αμφισβητήσει τις παραδοχές του, να πειραματιστεί και να ανακαλύψει πιο αποτελεσματικές μεθόδους (Fenstermacher, 1990).

Η έρευνα-δράση, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με ευρύτερο στόχο να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη, στην οποία πρωτοστατεί ο εκπαιδευτικός (Hitchcock & Hughes 1998,σελ.31-32). Στην «εκπαιδευτική έρευνα-δράση» (McNiff 1988,σελ.26) ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την καθημερινή πρακτική και προσπαθεί να ανακαλύψει τους τρόπους και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει συγκεκριμένα προβλήματα και να υιοθετήσει καλύτερη δράση, προκειμένου να τα αντιμετωπίσει· προσπαθεί, δηλαδή, να ασκεί το επάγγελμά του καλύτερα (Corey 1949/1988,σελ.63-64· Elliott 1978,σελ.121).Ο στόχος αυτός συνοψίζει το ουσιώδες χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης, που αποτελεί ταυτόχρονα και τη θεωρητική αφετηρία της, να ενώσει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη. Προκειμένου δε να επιτύχει τη σύνδεση αυτή εστιάζει την προσοχή της στην υλοποίηση των εξής βασικών στόχων:

- Να εντάξει ενεργά τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικό, μαθητές κ.ά.) ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, με στόχο να εξουδετερώσει τη διάκριση «υποκειμένου» και «αντικειμένου» έρευνας (Grundy & Kemmis 1981/1988,σελ. 322).
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής: να τα εντάξει στο «φυσικό» πλαίσió τους, να τα μελετήσει σε συνάρτηση με τις πραγματικές προθέσεις και την οπτική των συμμετεχόντων, να εμβαθύνει σ' αυτά και να τα ξεπεράσει (Elliott 1978:121-122· Grundy & Kemmis 1981/ 1988,σελ.322).

- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του: να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση, να αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1997,σελ.262· Altrichter 2001,σελ. 22,118).

Η ανάπτυξη σχέσεων ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα, η συμμετρική επικοινωνία, ή «συνομιλία» (discourse) όπως ονομάζεται, καλλιεργεί το στοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα (Grundy & Kemmis 1981/1988,σελ.328-329). Έτσι, προωθεί τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Kemmis 1994,σελ.44).

2.4.Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ως στοχαζόμενος επαγγελματίας

Η έννοια του δασκάλου-ερευνητή ανάγεται στον Dewey (1933), ο οποίος καλούσε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε «αναστοχαστική δράση» που θα τους μετέτρεπε σε επαγγελματίες προσανατολισμένους στην έρευνα χάρη σε τρεις βασικές τους προϋποθέσεις-γνωρίσματα: ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και προσήλωση (Καλαϊτζοπούλου,2001,σελ.48-50). Στην ίδια κατεύθυνση ο Zeichner (1996) καταλήγει σε όρους όπως «δάσκαλος ερευνητής της δράσης του», «στοχαζόμενος δάσκαλος», «δάσκαλος ανανεωτής» και «δάσκαλος συμμετοχικός παρατηρητής», προκειμένου να περιγράψει την καλλιέργεια της «ενημερωμένης πρακτικής» από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Τη σύνδεση θεωρίας και πράξης εκφράζει και η κίνηση «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», που είχε ξεκινήσει με το Stenhouse (Carr & Kemmis 1997,σελ.37· Κατσαρού & Τσάφος 2003.σελ. 126 κ.ε.). Η κίνηση αυτή τονίζει το συμμετοχικό-συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας-δράσης και προωθεί το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή, σε μια προσπάθεια να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον ερευνητή, αλλά και να διαμορφώσει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό (McNiff 1988,σελ.25-26). Όταν τα μέλη μιας ομάδας χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους όρους στους οποίους αποδίδουν το ίδιο περιεχόμενο, όταν ασκούνται να λειτουργούν ομαδικά, να υιοθετούν εναλλακτικές λύσεις και να αναλύουν μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές, τότε απελευθερώνεται η

δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα προωθείται η συμφωνία για αλλαγή ή για υιοθέτηση μιας νέας στάσης (Grundy & Kemmis 1981/1988,σελ.329· Kemmis & McTaggart 1988). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Jean McNiff «Η έρευνα-δράση είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff 1995,σελ. 3).

Ο εκπαιδευτικός στην έρευνα-δράση παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάλυση των καταστάσεων και στον προγραμματισμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων επίλυσης, αφού αυτός μετασχηματίζει το συνειδητό στοχασμό σε εμπρόθετη και οργανωμένη δραστηριότητα, δηλαδή σε διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στο ρόλο του εξωτερικού κριτικού παρατηρητή και αναλυτή όπως κάνουν οι θεωρητικοί επιστήμονες στα πλαίσια του θετικιστικού παραδείγματος, αλλά αναλαμβάνει και την ευθύνη της παρέμβασης για να βελτιωθούν τα πράγματα στην πράξη(Carr & Kemmmis,1997, σ.210).

Ο Elliot υποστηρίζει την έρευνα-δράση την οποία περιγράφει ως:
«...μια διαδικασία μέσω της οποίας η δομή των ικανοτήτων που ορίζουν την επαρκή επαγγελματική πρακτική εμπεδώνεται πλήρως σε εκείνους τους εργαζόμενους που φιλοδοξούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους, πέρα από το στάδιο του νεοφώτιστου». (Elliot, 1991,σ.134).

Μέσω της κριτικής αυτοδιερεύνησης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αναλύει αναδρομικά τις ιστορικές κοινωνικές συνθήκες, να τις αποτιμά και ανάλογα να προγραμματίζει τη μελλοντική του δράση (Carr & Kemmis,1977, σ.247). Τα ενεχόμενα άτομα αποτελούν ταυτόχρονα τους ερευνητές και τα υποκείμενα της έρευνας και μελετούν τα προβλήματα τους μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο αξιοποιώντας τη συλλογική «σοφία» του επαγγέλματος (Grundy,1987, σ.157).

Ο προσδιορισμός του προβλήματος με βάση τα σημαντικότερα παιδαγωγικο-διδασκτικά, κοινωνικά και ηθικά διλήματα που απαιτεί η σύγχρονη αντίληψη (Ross et al., 1987, σ.133), αποτελεί την πρώτη κίνηση που προσδίδει στοχαστικοκριτικό προσανατολισμό στην όλη πορεία της διερεύνησης (Wildman,1990,σ.148).Η οριοθέτηση των χώρων και του πλαισίου βοηθά τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει την αποσπασματική και περιορισμένη θεώρηση των πραγμάτων που χαρακτηρίζει τους άπειρους και είναι αιτία για την αποτυχία των ενεργειών τους (Noordhoff & Kleinfeld, 1990, σ.170).

Ανάμεσα στους στοχαζόμενους και τους μη στοχαζόμενους επαγγελματίες, υπάρχει ένα συνεχές που καλύπτει όλο το φάσμα μεταξύ της μη συστηματικής διαισθητικής διερεύνησης και της διερεύνησης μέσω της συστηματικής έρευνας που ορίζεται από τον Stenhouse ως «δημοσιοποιημένη συστηματική διερεύνηση» (Stenhouse, 1975) και επιδεικνύεται ιδιαίτερα στην περίπτωση της έρευνας-δράσης.

Η έρευνα-δράση είναι μια συστηματική εξελισσόμενη μια ζωντανή διαδικασία που αλλάζει τόσο τον ερευνητή όσο και τις καταστάσεις στις οποίες δρα ούτε οι φυσικές επιστήμες ούτε οι ιστορικές επιστήμες έχουν αυτό το διπλό στόχο, τη ζωντανή διαλεκτική του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας (Carr & Kemmis, 1986).

Όσοι συμμετέχουν στη συνεργασία της έρευνας-δράσης πρέπει να αναγνωρίζουν και να εργάζονται με τις διάφορες εικόνες ή εαυτούς (Day & Hadfield, 1996) όπως και με τους συναισθηματικούς παράγοντες που κατέχουν κεντρική θέση στις διαδικασίες της έρευνας και της αλλαγής, οι οποίες είναι σημαντικές από άποψη προσωπική, ιδεολογική και εκπαιδευτική. Αυτές οι μη λογικές διαδικασίες μπορούν να προκαλέσουν κύματα αλλαγών, όχι πάντα θετικών σε όλες τις πλευρές της ζωής (Dadds, 1993).

Υπάρχουν βέβαια και εσωτερικοί περιορισμοί, όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με τις απαιτήσεις της δουλειάς ενός επαγγελματία ερευνητή. Η αλλαγή μπορεί να είναι ταυτόχρονα έντομη επιθυμία και ανυπέβλητος φόβος (Harrison 1962 Marris 1974). Η ανάγκη για σταθερότητα μπορεί να βάλει τον ερευνητή σε πειρασμό να γυρίσει πίσω, σε εκείνα που ήταν γνώριμα και κατανοητά, ακόμα και αν συνειδητοποιεί τις αδυναμίες τους. Ο αγώνας που διεξάγει σε ένα νέο πεδίο, για να φτάσει σε βελτιωμένες καταστάσεις γνώσης και δράσης, ίσως φαίνεται υπερβολικά ριψοκίνδυνος. Ωστόσο για να υιοθετήσουμε την έρευνα των επαγγελματιών θα πρέπει να μάθουμε να ζούμε «πέρα και πάνω από τη σταθερή μας κατάσταση.» (Schön, 1971), αν θέλουμε να δουλέψουμε με όραμα για τις αλλαγές που επιδιώκουμε και στις οποίες πιστεύουμε.

Από την πλευρά του εκπαιδευτικού αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία της κατανόησης και βελτίωσης της δουλειάς του πρέπει να αρχίζει από τον κριτικό στοχασμό σχετικά με τις προσωπικές του εμπειρίες και ότι το είδος της σοφίας η οποία προέρχεται αποκλειστικά από τις εμπειρίες των άλλων είναι ανεπαρκές και μερικές φορές παραπλανητικό (Winter, 1989).

Σύμφωνα με τον Christopher Day (1998), οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν ή δεν αλλάζουν ανάλογα με το αν αντιλαμβάνονται μια ανάγκη, διαπιστώνουν ένα πρόβλημα που βρίσκεται εντός των ορίων, τόσο των πνευματικών όσο και των συναισθηματικών τους ικανοτήτων και ταιριάζει στις προσωπικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές προοπτικές τους και το γενικό πλαίσιο εργασίας τους. Οι πιθανότητες να προκύψει συναισθηματική αναστάτωση από την εργασία αυτού του τύπου αρχίζουν να φαίνονται. Όταν κάποιος ερευνά τη δική του πρακτική διατρέχει τον κίνδυνο αποσταθεροποίησης τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής του αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης (Argyris & Schon 1976· Nias 1989· Winter 1989· Holly 1991).

Αν λοιπόν αποσκοπούμε σε μια εποικοδομητική ανάπτυξη της τάξης και του σχολείου οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία, πρέπει να ερευνήσουν και να αναπτύξουν τις τάξεις και τα σχολεία τους για να παράγουν ποιότητα σε τοπικό επίπεδο. Ένας τρόπος για να αναλάβουν ενεργό ρόλο οι εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η έρευνα-δράση.

Για τη γεφύρωση λοιπόν του χάσματος αλλά και για την υπέρβαση των αδιεξόδων που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη θεωρεί ότι είναι αναγκαία η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διερευνητική διαδικασία μέσα στα πλαίσια της έρευνας-δράσης, η οποία προϋποθέτει την εξοικείωση του τόσο με τη θεωρία όσο και με την έρευνα της διδασκαλίας (Kemmis, 1994, σ.42) Η ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει μόνο με τον «εκπαιδευτικό και δια του εκπαιδευτικού».

Υπάρχει ανάγκη για αναπροσδιορισμό του προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία, καθώς σήμερα του αποδίδεται επιπλέον και ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter κ.ά., 2001). Ζητούμενο είναι λοιπόν η ανταπόκριση του δασκάλου στο μοντέλο του στοχαστικού-κριτικού εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει η αυτοεπίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr & Kemmis, 1997). Για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική γνώση πρέπει να γίνει ερευνητής (teacher as researcher) και στοχαστικοκριτικός αναλυτής (reflective practitioner) της διδακτικής πράξης (Hollingsworth & Sockett, 1994). Σε αυτή την πορεία της αυτοδιερεύνησης, η γενικευμένη θεωρητική γνώση και οι πρακτικές και τα συμπεράσματα της έρευνας

είναι πολύτιμα υλικά που επιλεκτικά χρησιμοποιούνται κατά την οικοδόμηση προσωπικής επαγγελματικής γνώσης (Schawab, 1969).

Για τον Arends (2006) ο επιστήμονας εξ ορισμού κατέχει ένα σώμα γνώσεων το οποίο του επιτρέπει να αντιμετωπίζει εννοιακά και αποτελεσματικά συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις. Ακόμα οι Hiebert, Gallimore και Stigler (2002) υποστηρίζουν ότι απαιτείται η ύπαρξη μιας βάσης γνώσης που αναπτύσσεται από την πρακτική εμπειρία. Προτείνουν το μοντέλο του εκπαιδευτικού –ερευνητή, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα εξελιχθούν επαγγελματικά με το να αναπτύξουν τη γνώση πρακτικά με το να διερευνήσουν πρωτίστως τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική. Όμοια και οι Hiebert, Gallimore και Stigler (2002) υποστηρίζουν ότι υπάρχει η ανάγκη για μια θεωρητική βάση γνώσης, η οποία έχει ως βάση την πρακτική εμπειρία και προτείνουν το μοντέλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτυχθούν επαγγελματικά με την ανάπτυξη γνώσης μέσω της διερεύνησης των διδακτικών τους πρακτικών.

Για να χαρακτηριστεί ο εκπαιδευτικός ως Επαρκής και Ειδήμονας (Elliot,1993) πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις δυσκολίες της ενσυνείδητης περίσκεψης που οφείλεται στην ανάπτυξη της ειδημοσύνης και της διαίσθησης. Σε αυτό το σημείο ίσως να είναι απαραίτητο να εμπλακεί κανείς σε σπειροειδή μάθηση, προκειμένου να εξετάσει αυτό που ο Eraut (1994) αποκαλεί «σφαλερότητα της ειδημοσύνης».

Όπως και άλλοι, ο Andy Hargreaves αναγνωρίζει ότι τα συνήθη σχήματα διδασκαλίας, σύμφωνα με τα οποία διδάσκει κανείς μόνος του, πίσω από τις κλειστές πόρτες της τάξης, αποκόβουν από τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, προάγουν την απόλυτη αυτονομία και τους προστατεύουν από την άμεση κριτική (Hargreaves,1982 και Ashton & Webb,1986).

Τα συνθήματα για κριτικό στοχασμό και έρευνα των εκπαιδευτικών φανερώνουν επίσης την άποψη ότι η διαδικασία που χρειάζεται για να γίνει κανείς εκπαιδευτικός , συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του.

Ο Lawrence Stenhouse (1975) θεώρησε ότι είναι λάθος να παραβλέπεται ή να καταργείται η λογική των εκπαιδευτικών που διδάσκουν.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ένα ακόμη επιχείρημα του Stenhouse(1980): την ιδέα για της τέχνης της διδασκαλίας.

Όταν λέμε ότι η διδασκαλία είναι τέχνη, δεν υπονοούμε ότι κάποιος μπορεί να γεννηθεί , αλλά όχι να γίνει εκπαιδευτικός. Αντιθέτως οι καλλιτέχνες μαθαίνουν και

εργάζονται ιδιαίτερα σκληρά για αυτό. Μαθαίνουν όμως μέσα από την κριτική πρακτική της τέχνης τους...εάν τα λόγια μου δεν είναι αρκετά, αρκεί να δει κανείς το μπλοκ με τα σχέδια ενός καλού ζωγράφου, την πρόβα ενός θεατρικού έργου, ένα κουαρτέτο μουσικών τζαζ να παίζουν όλοι μαζί. Αυτό , λοιπόν ισχυρίζομαι ότι είναι η καλή διδασκαλία.

Η βελτίωση είναι μια άνευ όρων διαδικασία:

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να αναπτύσσουν την τέχνη τους και όχι να την κατέχουν απόλυτα, γιατί όταν κάποιος ισχυριστεί ότι κατέχει, τότε χάνεται η έμπνευση. Η διδασκαλία δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα στατικό κατόρθωμα, σαν την ποδηλασία ή την τήρηση λογιστικών βιβλίων. Όπως όλες οι τέχνες που εμφορούνται από μεγάλη έμπνευση, είναι μια στρατηγική απέναντι σε ένα ακατόρθωτο καθήκον (Stenhouse,1983).

Σύμφωνα με τις αρχές της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης αναγνωρίζεται ότι πέρα από τις πρακτικές και τις επιλογές του εκπαιδευτικού , αντικείμενο ανάλυσης πρέπει να αποτελούν τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία γίνονται οι επιλογές και αναπτύσσονται οι πρακτικές. Το κοινωνικό πλαίσιο συχνά έχει τη δυνατότητα να αναιρεί και να διαστρεβλώνει τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Έτσι με βάση το πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διαρκή κριτική αυτοανάλυση της διδακτικής του πράξης και σε αναζήτηση των εναλλακτικών και αντικρουόμενων απόψεων για τα θέματα της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρεί μια στοχαστικοκριτική θεώρηση της διδακτικής πράξης. Η στοχαστικοκριτική θεώρηση σε επίπεδο της ωραίας διδασκαλίας παίρνει τη μορφή της αυτοδιερεύνησης και επιχειρεί να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και τον προγραμματισμό με την παραγματοποίηση της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό η αυτοδιερεύνηση διασώζει την οργανική ενότητα της ωραίας διδασκαλίας και λειτουργεί ως μηχανισμός ασφαλείας, αφού εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό τις αναγκαίες ανατροφοδοτήσεις και του παρέχει τη δυνατότητα επαναρθωτικής παρέμβασης (Carr & Kemmis, 1997, σ.64). Οι διαπιστώσεις από τις παραπάνω διαδικασίες ανάλυσης μετατρέπονται σε αποφάσεις για παρέμβαση από τις οποίες μερικές πρέπει να πραγματοποιηθούν κατά την ώρα της διδασκαλίας και απαιτούν νοητική ευελιξία εκμέρους του εκπαιδευτικού (Flanders, 1987), ενώ οι υπόλοιπες

αφορούν αποφάσεις που αναφέρονται στον προγραμματισμό της επόμενης διδασκαλίας.

Έτσι σταδιακά ο εκπαιδευτικός συνθέτοντας τα επιστημονικά δεδομένα με την προσωπική του διδακτική εμπειρία, αναπτύσσει τη δική του πρακτική και θεωρία διδασκαλίας την οποία όμως υποβάλλει συνεχώς στη διαδικασία της λογικής ανάλυσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει μέσω της κριτικής αυτοδιερεύνησης της προσωπικής του διδακτικής πρακτικής να εντοπίσει ποιες από τις δικές του επιλογές συμβάλλουν στη δημιουργία διδακτικών προβλημάτων και στη συνέχεια να αναζητήσει από τη θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία εναλλακτικές επιλογές επιλογές που θα συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της κριτικής αυτοανάλυσης μπορεί να διερευνήσει τη διδασκαλία του ως προς:

α) τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και τα στοιχεία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη, (Marton, 1981).

β) τις θεωρητικές παραδοχές των διδακτικών επιλογών που αποτελούν την άδηλη και συχνά τη μη συνειδητοποιημένη πλευρά της διδασκαλίας.

γ) τις άμεσες αλλά κυρίως στις απώτερες επιπτώσεις της διδασκαλίας τις οποίες αποτιμά με ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά κριτήρια.

Μέσα από τη διαδικασία της κριτικής αυτοανάλυσης, ο εκπαιδευτικός οικοδομεί και συνειδητοποιεί την παιδαγωγική του ταυτότητα (VanManen, 1994, σ.159). Για αυτό μπορούμε να πούμε ότι εκτός των άλλων, μέσω της κριτικής αυτοδιερεύνησης απαλλάσσει ο εκπαιδευτικός την προσωπική του θεωρία από παρανοήσεις και ιδεολογήματα (Carr & Kemmis, 1997, σ.259).

Οι φάσεις διεξαγωγής της κριτικής αυτοδιερεύνησης:

- 1) Ο εκπαιδευτικός, κατά την πρώτη φάση εντοπίζει και καθορίζει το διδακτικό πρόβλημα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί και εξηγεί τις επιπτώσεις και τη σημασία του προβλήματος.
- 2) Στη συνέχεια ο ερευνητής-εκπαιδευτικός επιλέγει αρχές και τεχνικές από τη διδακτική έρευνα και την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία που κρίνει ότι είναι κατάλληλες για να αναλύσει τη φύση του προβλήματος.
- 3) Μετά την αναλυτική περιγραφή του προβλήματος και των καταστάσεων, ο ερευνητής εκπαιδευτικός διατυπώνει τις πρώτες υποθέσεις για τα αίτια του

προβλήματος και ανάλογα προτείνει νέες διδακτικές επιλογές που θεωρεί ότι θα λύσουν το πρόβλημα.

- 4) Η υλοποίηση των εναλλακτικών προτάσεων συχνά συνεπάγεται και τη χρήση νέων δεξιοτήτων και διαδικασιών.
- 5) Δοκιμάζει την πρώτη από τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις και εργάζεται προκειμένου να συλλέξει στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή της πρότασης. Η συστηματικότητα και η ακρίβεια στη συλλογή των δεδομένων έχουν μεγάλη σημασία διότι από αυτές εξαρτάται η αξιοπιστία της αξιολόγησης που θα ακολουθήσει.
- 6) Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της λύσης που δοκιμάστηκε με βάση το βαθμό βελτίωσης της προβληματικής κατάστασης που επέφερε
- 7) Υιοθετεί τη λύση ή σε περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν ήταν ικανοποιητικά, δοκιμάζει την επόμενη εναλλακτική πρόταση και αρχίζει από την αρχή ο παραπάνω κύκλος.

Μέσω αυτών των διαδικασιών οι παρούσες εικόνες που διατηρούμε για τον επαγγελματικό μας εαυτό θα αμφισβητηθούν, θα διερευνηθούν, θα επανεξεταστούν και θα επαναπροσδιοριστούν σε κάποιο βαθμό. Δεν μπορούμε να αποφύγουμε ούτε αυτές ούτε τη δυσφορία που μπορεί να αποφέρουν εάν θέλουμε να τιμήσουμε την αφοσίωση μας στην επαγγελματική μας ανάπτυξη (Dadds, 1993, σ.288).

Η σημασία των παραδοχών είναι μεγάλη γιατί αποκαλύπτουν πως ο εκπαιδευτικός κατανοεί τις διδακτικές καταστάσεις και πως μέσα από διλλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, μπορεί να κατανοηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών που οδήγησαν στις διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες του πρώτου επιπέδου. Ακόμη οι εναλλακτικές θεωρήσεις τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει ότι οι επιλογές της διδασκαλίας είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης μεταξύ αντικρουόμενων και αλληλοαναιρούμενων σκοπιών, προσωπικών απόψεων, επιστημονικών θέσεων και αξιολογικών εκτιμήσεων που πρέπει να γίνεται υπεύθυνα και με σαφή κριτήρια.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει συσχέτιση των παιδαγωγικών φαινομένων με το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο και να προβληματισθεί για την ηθική, κοινωνική και πολιτική σημασία των διδακτικών επιλογών. Τα ανθρωπιστικά κριτήρια όπως για παράδειγμα η αυτονομία του ατόμου και η κοινωνική ανασυγκρότηση προσφέρονται για την τελική αποτίμηση των επιλογών και των επιπτώσεών τους. Έτσι μόνο γίνεται σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, με σκοπό την αναβάθμιση της τελευταίας.

3. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ

Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πολύ πρόσφατα έχει αρχίσει να αντιμετωπίζεται και στη χώρα μας ως σημαντική προϋπόθεση για την ευόδωση του ιδεώδους της δια βίου παιδείας. Μόνο εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές τους για την αναζήτηση γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσης που χρειάζονται για να σταθούν αυτοδύναμα στο σύγχρονο κόσμο.

Η συνεχιζόμενη, μακροχρόνια επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές και να αναθεωρούν και να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματα τους για καλή διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται ενεργητικά. Συνεπώς είναι ζωτικής σημασίας το να είναι κεντρικά αναμεμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης.

Σύμφωνα με τον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα λέγαμε: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν μέσω αυτών στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Hoyle, 1980, σελ. 315).

3.1. Προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εκφράζουν και διαφορετικές αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών, για τους σκοπούς και παραπέμπουν σε διαφορετικά ερευνητικά παραδείγματα.

Ένα πλαίσιο που θα βοηθούσε να κατανοήσουμε τις πρακτικές επιμόρφωσης με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι η θεωρία των γνωστικών ενδιαφερόντων του J.Habermas. Ο Habermas υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη γνώση συγκροτείται με βάση τρία είδη ενδιαφερόντων, τα οποία κατηγοριοποιεί σε «τεχνικά», «πρακτικά» και «χειραφετικά». Η αντιστοίχιση ανάμεσα στα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις μεθόδους ερευνητικής σκέψης παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον:

A) Το τεχνικό ενδιαφέρον στοχεύει στην απόκτηση της γνώσης που διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και οδηγεί σε μια εργαλειακή μορφή πράξης. Ο Habermas υποστηρίζει ότι το τεχνικό ενδιαφέρον κινητοποιεί τη θετικιστική έρευνα των εμπειρικοαναλυτικών επιστημών (Habermas, 1990: 30 Carr & Kemmis, 1986, 1997: 181-182).

B) Το πρακτικό ενδιαφέρον στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος μέσω της διερεύνησης της διυποκειμενικότητας και οδηγεί σε επικοινωνιακή μορφή πράξης. Αυτός ο τύπος ενδιαφέροντος διέπει, κυρίως την ερμηνευτική έρευνα των ιστορικο-ερμηνευτικών επιστημών (Habermas, 1990).

Γ) Το χειραφετικό ενδιαφέρον στοχεύει στην «άρση της εξάρτησης των υποκειμένων από τις υποστασιοποιημένες εξουσίες» κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού. Το χειραφετικό ενδιαφέρον είναι αυτό που έχουν οι κριτικά προσανατολισμένες κοινωνικές επιστήμες και η φιλοσοφία (Carr & Kemmis, 1986).

Οι περισσότερες προσεγγίσεις με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντιστοιχούν στα τρία γνωστικά ενδιαφέροντα του Habermas.

Σύμφωνα με μια άλλη κατηγοριοποίηση, η «προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων» προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αυτοί δεν έχουν και στοχεύει στο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να χειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές. Αυτή η προσέγγιση παραπέμπει στην εικόνα ενός μάλλον παθητικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα ενστερνιστεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει ένα ρεπερτόριο τεχνικών, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει (Diamond, 1991: 10). Τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης αυτής της προσέγγισης βασίζονται σε κάποια κριτήρια χωρίς τη συνεργασία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεν δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής τους πράξης και να

προχωρήσουν στη συνέχεια σε συνειδητές διδακτικές επιλογές (Μαυρογιώργος, 1989: 22).

Αντίθετα η αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία εστιάζει την προσοχή στις δυνατότητες ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού στοχεύει στην κατανόηση της προοπτικής του εκπαιδευτικού και στην αναζήτηση νοήματος καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος. Η αναπτυξιακή προσέγγιση μεταβιβάζει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης αφού παραδέχεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο ένας τεχνικός γνώσεων (Wiggins, 1993: 53). Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση του έργου τους μέσω ενός διαρκούς στοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία, από πολλές διαφορετικές σκοπιές (Jackson, 1995: 121) και υποστηρίζει μια διαδικασία συνεχής μάθησης. Όπως υποστηρίζει και ο Diamond: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει έμφαση στα νοήματα παρά στις μιμητικές συμπεριφορές, πρέπει να εστιάζει περισσότερο στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και λιγότερο στις αντικειμενικά συλλεγόμενες ή προσλαμβανόμενες πληροφορίες για τη διδασκαλία (1991: 11).

Τέλος η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης, η οποία υποστηρίζεται από το χειραφετικό γνωστικό ενδιαφέρον, προτείνει όπως γράφει ο Giroux (1998), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να δημιουργεί τις αναγκαίες συνθήκες έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές να στοχαστούν κριτικά για το σχολείο και την κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τις συνθήκες οι οποίες προσδιορίζουν και οριοθετούν την καθημερινή τους πράξη (Carr & Kemmis, 1986:152).

3.2..Η έρευνα-δράση και η συμβολή της στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Η έρευνα-δράση αναγνωρίζει ότι η εκπαιδευτική πράξη ως επικοινωνιακή διαδικασία δεν επαναλαμβάνεται μηχανιστικά και θεωρώντας την εκπαιδευτική εμπειρία ως σταθερή βάση για την επαγγελματική γνώση αναθέτει στον εκπαιδευτικό πρωτεύοντα ρόλο στην προσπάθεια για την επιμόρφωση και την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας μέσω της έρευνας-δράσης βοηθά τον εκπαιδευτικό όχι μόνο να διερευνήσει την πρακτική του και να προσπαθήσει να την

βελτιώσει αλλά και να αναζητήσει τις αρχές και τις εκπαιδευτικές αξίες που καθοδηγούν αυτή την πρακτική (Elliot, 1995: 10).

Η έρευνα-δράση χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση η οποία ενεργοποιεί τους ίδιους τους συμμετέχοντες(εκπαιδευτικούς) να διερευνήσουν οι ίδιοι τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τους αφορούν άμεσα. Ο βασικός κρίκος που συνδέει τη θεωρία με την πράξη είναι ο στοχασμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η έρευνα-δράση είναι μια διαδικασία κριτική και αναστοχαστική. Ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε κριτική διερεύνηση της δράσης τους που μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη θεωριών δράσης (Day, 2003: 91).

Η διδασκαλία είναι συνδεδεμένη με τις ζωές των εκπαιδευτικών, το επαγγελματικό τους ιστορικό και τη φάση της σταδιοδρομίας στην οποία βρίσκονται (Hargreaves,1994). Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να λαμβάνει υπόψη της το σύνολο της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού, εφόσον η προσωπικότητα είναι αυτή που νοηματοδοτεί τη διδακτική πράξη (Day, 2003: 37).

Η έρευνα-δράση είναι κομμάτι της αντίληψης ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί το αναπτυσσόμενο άτομο, να στοχάζεται κριτικά και να είναι φορέας κοινωνικής αλλαγής.

3.3.Η συμβολή του αναστοχασμού στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Μια αληθινά αυθεντική και πολύτιμη δράση προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να δουν τα πράγματα με ένα νέο τρόπο, που θα έχει ως αποτέλεσμα την εξέλιξη τους μέσα και έξω από την τάξη. Συχνά απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ακούν και να λαμβάνουν υπόψη τους μια ποικιλία από συνιστάμενες όταν τους επιτρέπεται και τους ενθαρρύνουν στον αναστοχασμό σε συνεργασία με συναδέλφους (Van Gyn, 1996).

Ο εκπαιδευτικός, προσεγγίζοντας αναστοχαστικά την επαγγελματική του πρακτική, τις πεποιθήσεις και τις θεωρητικές του παραδοχές, καθίσταται ικανός να συνδέσει τη θεωρία με την πρακτική και να αναζητήσει τρόπους βελτίωσης αυτής της πρακτικής (Diamond, 1991: 47).

Ο αναστοχασμός έχει προταθεί ως στόχος της εκπαίδευσης των δασκάλων από το 1980 σαν αποτέλεσμα της εργασίας του Schön (1983, 1987). Στην πραγματικότητα ακόμα και πολλοί έμπειροι δάσκαλοι μπορεί να είναι αρχάριοι στην αναστοχαστική

πρακτική και ίσως χρειάζονται την εμπειρία μιας συνεργατικής έρευνας ή της κριτικής συζήτησης πάνω στη διδασκαλία σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για να εξελιχτούν πέρα από την απλή περιγραφή της διδασκαλικής τους πρακτικής (Lyons, 1998, 2010). Η συνεργασία με συναδέλφους όχι μόνο αυξάνει τις πιθανότητες για επιτυχή αναστοχασμό αλλά αυξάνει και την αίσθηση αυτονομίας και αυτοπεποίθησης στην επαγγελματική του εξέλιξη (Day, 1993).

Μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του. Ο αναστοχασμός ορίζεται ως ένας αναγνωρισμένος τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να μάθουν για την πρακτική και για τους εαυτούς τους, μια διαδικασία που οδηγεί στην αυτό-ανακάλυψη (Bengtsson, 1995). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποστασιοποιηθεί και να δει την πρακτική του «από απόσταση». Ο αναστοχασμός σύμφωνα με τον Roberts (2002) είναι μια διαδικασία της οποίας η εμπειρία και η θεωρία μετασχηματίζονται σε γνώση.

Μέσω του αναστοχασμού στα πλαίσια της έρευνας-δράσης ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτονομία του. Ο αναστοχασμός προσδιορίζεται ως ένας τρόπος ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μέσω της ενθάρρυνσης τους να εξετάζουν τις πεποιθήσεις και τον τρόπο σκέψης τους που υποστηρίζουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Richard & Lockhart, 1996).

Ακόμα μέσω του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσπάθησει να διορθώσει τις προσωπικές του διαστρεβλώσεις. Μέσω της αναστοχαστικής ερμηνείας της πραγματικότητας (Cell, 1984) επιτυγχάνεται η διαδικασία απόδοσης νοήματος η οποία όμως στοχεύει στη «διόρθωση» των διαστρεβλώσεων τόσο στον τρόπο που σκέφτεται ο εκπαιδευτικός, όσο και στη συμπεριφορά του.

Ακόμα ο αναστοχασμός μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να άρει τις επιφυλάξεις του για την αξία της προσωπικής του γνώσης και την ικανότητα του να οδηγήσει την εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση των αρχών της προσωπικής του θεωρίας (Northfield & Gunstone, 1997, σ.48).Ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού οδηγείται στην έναρξη μιας διαδικασίας ανάπτυξης και ελέγχου της προσωπικής θεωρίας του η οποία είναι αναγκαία διότι έχει αποδειχθεί ότι μέσα στην πίεση του χρόνου και την ταχύτατη ροή των διδακτικών καταστάσεων ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να αξιοποιεί τις εμπειρίες του και να εμπλουτίζει ανάλογα την προσωπική του θεωρία της διδασκαλίας (Huber, 1995).

Μέσω του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να επανερμηνεύσει και να αναπλαισιώσει το έργο του. Η αναπλαισίωση περιγράφει τη διαδικασία κατά την

οποία ένα γεγονός που μας απασχόλησε για αρκετό καιρό, το βλέπουμε ξαφνικά διαφορετικά και με έναν τρόπο που συνιστά μια νέα προσέγγιση στο πρόβλημα. Η σημασία της αναπλαισίωσης συνίσταται στο ότι τοποθετεί το πρόβλημα διαφορετικά και στο ότι συχνά το κάνει αυτό με έναν τρόπο που δεν είναι συνηθισμένος και βρίσκεται σχεδόν πέρα από τον συνειδητό μας έλεγχο (Munby & Russell, 1990, σ.116).

Τέλος, ο αναστοχασμός εμπλουτίζει το οπλοστάσιο του εκπαιδευτικού. Είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Graham & Phelps, 2003 · Parson & Stephenson, 2005· Minott, 2008).

Πιστεύουμε ότι εκπαιδευτικός μέσω της διεργασίας του αναστοχασμού βελτιώνεται σημαντικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Ο εκπαιδευτικός της πράξης, ο οποίος δεν ανατροφοδοτείται από τον αναστοχασμό, κατάλήγει σε ένα ρηχό επαγγελματία. Μια από τις διαφορές του αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι ότι η διδακτική πρακτική του πρώτου έχει πάντοτε ως πλαίσιο αναφοράς θεωρητικές αρχές, οι οποίες του επιτρέπουν να διδάσκει δημιουργικά και όχι να ακολουθεί τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας σε όλες τις διδακτικές περιστάσεις (McKenzie, 1985).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται συνεχώς λόγω της επίδρασης των προηγούμενων εμπειριών και του σχολικού περιβάλλοντος, των συνεδέλφων και των μαθητών (Smagorinsky & Fry, 2004). Η διαμόρφωση της «εκπαιδευτικής ταυτότητας» του δασκάλου αναγνωρίζεται ως πολυπαραγοντική και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία λόγω του ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από το πλαίσιο στο οποίο δρουν (Flores & Day, 2006). Η στενή σχέση ανάμεσα στον αναστοχασμό και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας έχει σημειωθεί στην πρόσφατη βιβλιογραφία για την εκπαίδευση των δασκάλων (Freese, 2006).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας και η συζήτηση πάνω στις παρατηρήσεις δίνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση που είναι απαραίτητη για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Tang & Chow, 2007). Αυτός ο αναστοχασμός βοηθά τους εκπαιδευτικούς να χτίσουν γέφυρες ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και την πρακτική τους (Sandford & Hopper, 2000). Ο αναστοχασμός για τις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές μπορεί να ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να τους

βοηθήσει να αντιμετωπίσουν μελλοντικές καταστάσεις δίνοντας τους επιλογές στη χρήση πρακτικών (Conway, 2001). Ο αναστοχασμός βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ποια πράγματα θα ήθελαν να επιτύχουν στις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές τους (DeRuyter & Congron, 2002, σ.510). Θεωρούμε ότι ο αναστοχασμός προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία εμπλοκής σε μια ενεργή και σημαντική εξερεύνηση και αξιολόγηση που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να οραματιστούν τους εαυτούς τους στο μέλλον (Urzua & Vasquez, 2008, σ.1944).

Οι «φάκελοι εκπαιδευτικής πρακτικής» που κρατούν οι δάσκαλοι που υποστηρίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών βασίζονται στην πρακτική του αναστοχασμού της διδασκαλίας (Lyons, 1998). Όταν οι «εκπαιδευτικοί φάκελοι» στοχεύουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών, έχουν τη δυνατότητα να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της αναστοχαστικής έρευνας που τους ενθαρρύνει να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στη διδασκαλία τους (Zeichner & Liu, 2010).

Θεωρούμε ότι η έρευνα που είναι βαθιά αναστοχαστική και συνδέεται με τις γνωστικές θεωρίες μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε εφαρμογή εναλλακτικών-πειραματικών τρόπων δράσης, οι οποίοι θα ωφελήσουν γνωστικά τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές τους (Rodgers, 2002, σ.856). Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τη δεξιότητα της κατανόησης των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, επωφελούνται από τον κριτικό αναστοχασμό που συνδέει την προσωπική του ανάπτυξη με το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και πρακτικής (Zeichner & Liu, 2010). Η χρήση ενός αναστοχαστικού κύκλου προωθεί δεξιότητες παρατήρησης της διδασκαλίας καθώς και τον έλεγχο της ατζέντας της επαγγελματικής εξέλιξης (Wang & Odell, 2003).

Ο Flowerdew (1998) υποστήριξε ότι η εμπειρία από μόνη της δεν είναι αρκετή για επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα σε συνδυασμό με τον αναστοχασμό, είναι ένα πολύ πιο δυνατό έναυσμα για βελτίωση. Οι έρευνες της Chen (2003) απέδειξαν ότι η διαδικασία αλλαγής περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δράση, την παρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό.

Οι δραστηριότητες που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη συγγραφή ημερολογίων, την παρακολούθηση διδασκαλίας από συναδέλφους και τη συμμετοχή σε έρευνα-δράση (Reagan et al., 2000).

Ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση είναι ένα πεδίο γεμάτο υποσχέσεις: υποσχέσεις για βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, για ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Procee, 2006, σ.252).

Ο επαγγελματίας με διευρυμένες ικανότητες πρέπει να ενδιαφέρεται να τοποθετήσει τη διδασκαλία του μέσα στην τάξη σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, να αξιολογεί συστηματικά τη δουλειά του και συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς. Θεωρεί τη διδασκαλία ως μια ορθολογική δραστηριότητα που επιδέχεται βελτιώσεων στη βάση της έρευνας και των αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα εκείνων που συμπεριλαμβάνουν περαιτέρω μελέτη (Hoyle, 1980, σ.49).

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του αναστοχασμού μπορεί να τους βοηθήσει να διατυπώσουν και να εξιστορήσουν τα ηθικά διλλήματα που αντιμετωπίζουν στο έργο τους. Προβληματιζόμενοι πάνω στην πρακτική τους, παρατηρώντας και αναλύοντας την πρακτική άλλων εκπαιδευτικών ή μελετώντας άλλες ατομικές περιπτώσεις πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποσαφηνίσουν τα διλλήματα που αντιμετωπίζουν και να αναπτύξουν πρακτικούς, βασισμένους σε αρχές και όλο πιο επιδέξιους και εκλεπτυσμένους τρόπους αντιμετώπισης τους. Όσον αφορά την καθοδήγηση της πρακτικής και της βελτίωσης, αυτή η προσέγγιση στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξυψώνει τις αρχές της ενδελεχούς, πρακτικής κριτικής σκέψης πάνω από τις προσωπικές προκαταλήψεις, τις παραπλανητικές, άκαμπτες και απόλυτες ηθικές θέσεις ή τις λανθασμένες βεβαιότητες των επιστημών. (Hargreaves, 1995, σ.261).

Η ευθύνη για μάθηση και εξέλιξη τόσο σε προσωπικό και σε κοινωνικό-επαγγελματικό επίπεδο εναπόκειται στο ίδιο το άτομο. Αυτή η διαδικασία της ατομικοποίησης αυξάνει την ανάγκη για ατομικό και κοινωνικό στοχασμό. Το άτομο καλείται να αναπτύξει μια μέθοδο αυτό-στοχασμού, για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε νέα κατάσταση. Το ίδιο το άτομο δημιουργεί τις ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη (Stroobants et al., 2001,σελ.114-115).

Οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να εξυπηρετήσουν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς μόνο εάν είναι από τη μια καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα και από την άλλη, ικανοί να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη συμβολή τους σε αυτό μέσω της μακροχρόνιας μάθησης. Η συνεχιζόμενη, μακροχρόνια επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορούν να

παρακολουθούν τις αλλαγές και να αναθεωρούν και να ανανεώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματα τους για καλή διδασκαλία.

Η άποψη του Lawrence Stenhouse (1975) για τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής των επαγγελματιών ως ατόμων που επιδεικνύουν «τη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω συστηματικής ατομικής μελέτης, μέσω της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών και μέσω της αμφισβήτησης και της δοκιμασίας διαφόρων ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός της τάξης...» (σ.144), είναι πολύ πιο κοντά στις σύγχρονες και τις μελλοντικές ανάγκες- όπως είναι και οι μεταγενέστερες θέσεις του για την ανάγκη να διευρυνθεί η ατομική μελέτη, ώστε να περιλαμβάνει τον προβληματισμό γύρω από τις συνθήκες και το πολιτικό πλαίσιο που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Επίσης ο Michael Eraut υποστηρίζει ότι «είναι η ηθική και επαγγελματική υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών που πρέπει να παρέχει το βασικό κίνητρο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη». Υποστηρίζει ακόμη ότι το να είναι κανείς επαγγελματίας εκπαιδευτικός περιλαμβάνει:

- 1) Την ηθική δέσμευση να υπηρετεί τα συμφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη την ευημερία και την πρόοδο τους και αποφασίζοντας τον καλύτερο τρόπο για να τους ενθαρρύνει και να τους προωθήσει.
- 2) Την επαγγελματική υποχρέωση να επανεξετάζει κατά καιρούς τη φύση και την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του, προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα των χειρισμών του, της παιδαγωγικής του και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που ακολουθεί.
- 3) Την επαγγελματική υποχρέωση να συνεχίζει να αναπτύσσει τις πρακτικές του γνώσεις, τόσο μέσω των επαγγελματικών του προβληματισμών, όσο και μέσω της αλληλεπίδρασης του με άλλους (Eraut, 1995, σ.232).

Ο Lawrence Stenhouse όρισε τον διευρυμένο επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού ερευνητή ως εμπεριέχοντα:

- 1) Τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για συστηματική αμφισβήτηση της διδασκαλίας του, ως βάση για την ανάπτυξη του.
- 2) Τη δέσμευση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού να μελετήσει τη διδασκαλία του.
- 3) Το ενδιαφέρον να αμφισβητηθεί και να δοκιμαστεί η θεωρία στην πράξη, με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων.

4) Την προθυμία του εκπαιδευτικού να επιτρέψει σε συναδέλφους να παρατηρήσουν το έργο του –άμεσα ή μέσω βιντεοσκοπήσεων και να το συζητήσει μαζί τους σε ειλικρινή βάση (Stenhouse, 1975, σ.144).

«Κάθε τάξη είναι ένα επιστημονικό εργαστήριο και κάθε εκπαιδευτικός είναι μέλος της επιστημονικής κοινότητας.» (Stenhouse, 1975, σ.142).

Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να βελτιώσουν την πρακτική τους ,διακρίνονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αποδέχονται ότι είναι εφικτό να βελτιωθούν, είναι πρόθυμοι για αυτοκριτική, είναι πρόθυμοι να αναγνωρίσουν την καλύτερη πρακτική είτε στο πλαίσιο του σχολείου τους είτε αλλού, καθώς και να μάθουν αυτά που έπρεπε να μάθουν, προκειμένου να κάνουν ό,τι χρειάζεται ή πρέπει να γίνει (Nias et al., 1992, σ.72-3).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Day (1984,1986) πρέπει να:

- εξασφαλίζει τακτικές ευκαιρίες συστηματικού προβληματισμού διαφόρων τύπων,
- λαμβάνει υπόψη της το πλαίσιο διδασκαλίας, την κουλτούρα του σχολείου και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών
- προάγει τη συνήθη διερεύνηση των εκπαιδευτικών, των προσωπικών πεποιθήσεων και των θεσμικών μοντέλων πρακτικής
- Αναγνωρίζει τους περιορισμούς της ατομικής μάθησης και να εξασφαλίζει την παροχή μαθησιακών συνεργασιών(μέσω κριτικών φίλων)
- Τοποθετεί την πρακτική στην τάξη στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής, των αναγκών της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής ζωής των παιδιών
- Εξασφαλίζει την επανεξέταση και υποστηρίζει την ανανέωση των ηθικών στόχων, της επαγγελματικής εξιδίκευσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών
- Παρακινεί για επιτάχυνση της ανάπτυξης, της αλλαγής και όπου αυτό χρειάζεται της διαφοροποίησης των πεποιθήσεων και των πρακτικών παρέχοντας τις ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο εκπαιδευτικός που αγωνίζεται καθημερινά μέσα στην τάξη του και στη συνέχεια έξω από αυτή με στόχο τη διερεύνηση και επανεξέταση της διδακτικής του πρακτικής καθώς και των συνεπειών της στους μαθητές του ανήκει στην κατηγορία των στοχαζόμενων εκπαιδευτικών.

Αναπόφευκτα οι προσπάθειες για ορισμό και προσδιορισμό του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού μένουν άκαρπες εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων που επικρατούν για το στοχασμό. Παρόλα αυτά όμως έχει επιτευχθεί μια γενική συμφωνία στο ότι στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποδεικνύεται ικανός να αναλύει και να προσδιορίζει την επαγγελματική του πρακτική και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή πραγματοποιείται.

Το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, τι είδους επαγγελματική εκπαίδευση εξασφαλίζει τη δημιουργία στοχαζόμενων εκπαιδευτικών και ποιος ο ρόλος της έρευνας στην εμφάνιση και προώθηση του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη αποτελούν ζητήματα που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν πλήθος ερευνητών και όχι μόνον. Κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή από την πλευρά των ερευνητών ερευνών που να συμβάλλουν στη μεγαλύτερη κατανόηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που προϋποθέτει ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και των τρόπων μέσω των οποίων θα αποκτηθούν όλα τα παραπάνω. Είναι ανάγκη η έρευνα να εξετάσει τόσο την εργασία των εμπειρών εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοηθεί πληρέστερα η φύση της δουλειάς των εκπαιδευτικών, όσο και τη διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσεται η επιδεξιότητα τους (Calderhead, 1993, σ. 98-99).

Έτσι ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός στην κριτική προσέγγιση είναι εκείνος που έχει την ικανότητα να εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση και γενικά η διδασκαλία του συνεισφέρει ή αδυνατεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ανθρωπιστικής κοινωνίας. Είναι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να πηγαίνει πέρα από την καθημερινότητα και να φαντάζεται πως θα έπρεπε να είναι τα πράγματα και όχι απλά να τα δέχεται όπως είναι (Adler, 1991). «Στοχαζόμενος εκπαιδευτικός» είναι ο εκπαιδευτικός που ερευνά, κρίνει και δε διστάζει να αμφισβητήσει την επαγγελματική του πρακτική, το ρόλο του, την εκπαίδευση, την κοινωνία.

Για να γίνουμε στοχαζόμενοι επαγγελματίες χρειάζεται να προσέξουμε τον τρόπο με τον οποίο σκεπτόμαστε. Ταυτόχρονα, οφείλουμε να απομακρυνόμαστε και να μένουμε ανεπηρέαστοι από τις προσωπικές μας σκέψεις και συναισθήματα την ώρα

που τοποθετούμε τον εαυτό μας ψυχή τε και σώματι , στο κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης. Και αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο (Tremmel, 1993, σ.456).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στο «οπλοστάσιο» των στοχαζόμενων επαγγελματιών είναι η παρατήρηση. Το να έχουν οι εκπαιδευτικοί συναδέλφους οι οποίοι παρατηρούν τη δουλειά τους προωθεί το στοχασμό. Τέλος η συζήτηση που διεξάγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συνεργατών τους βοηθά στο στοχασμό με το να παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια ευκαιρία να διατυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους σχετικά με τη διδασκαλία, να κάνουν πιο συγκεκριμένες κάποιες γενικές αντιλήψεις που έχουν για τη δουλειά τους, να γίνουν επομένως πιο σαφείς και προσεκτικοί (Richert, 1990, σ. 511-521).

Ακόμα οι προσωπικές τους αφηγήσεις οδηγούν τόσο τους ερευνητές όσο και τους ίδιους στη βαθύτερη κατανόηση της επαγγελματικής τους πρακτικής. Παρέχουν το πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν και ερμηνεύουν τις επαγγελματικές τους εμπειρίες, τους καθιστούν ισχυρή, έγκυρη και πλούσια πηγή γνώσης για την εκπαιδευτική πράξη, η οποία μέχρι πρόσφατα αγνοήθηκε και παρέμεινε ανεκμετάλλευτη (Jalongo et al., 1995).

Καθώς η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η εκμάθηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων πρέπει να συνδυαστεί με μια θεωρία που όχι μόνο να εξηγεί γιατί τα πράγματα δουλεύουν αλλά και να προσφέρει και ένα πλαίσιο ιδεών και αξιών μέσα στο οποίο να εντάσσεται η πράξη (Παπαναούμ, 1994, σ.112-113).

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία η οποία καθιστά τους επαγγελματίες /εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών (Παπαναούμ, 1994, σ.112).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας διαπιστώσαμε τη σημασία που δίνεται στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού καθώς και το ενδιαφέρον που υπάρχει για τη διαδικασία της διαμόρφωσης της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού. Επίσης είναι εμφανής ο ρόλος της έρευνας-δράσης στη διαδικασία της αλλαγής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της διδακτικής πρακτικής τους ή μιας εκπαιδευτικής κατάστασης που

χρήζει αλλαγής. Επίσης διαπιστώνεται η σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση μιας καλύτερης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώσαμε την ανάγκη της ύπαρξης έρευνας που να διερευνήσει τον αναστοχασμό στην έρευνα-δράση και το ρόλο του στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

2^ο ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΒΑΣΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι στα πλαίσια της έρευνας-δράσης να διερευνήσουμε το ρόλο του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική ανάπτυξη του. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να προσεγγισθεί η έννοια του αναστοχασμού υπό το πρίσμα τόσο της θεωρίας που υποστηρίζει την έννοια της μεταγνωστικής διαδικασίας όσο και της θεωρίας που υποστηρίζει την έννοια του εσωτερικού διαλόγου και του «διαφωτισμού» μέσω του αναστοχασμού. Ακόμα αντικείμενο διερεύνησης θα αποτελέσει ο ρόλος της έρευνας-δράσης ως συνειδητή και σχεδιασμένη δραστηριότητα με στόχο την ανάπτυξη γνώσης για τον εκπαιδευτικό καθώς και ο τρόπος που συντελεί στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσω των διεργασιών που περιλαμβάνει.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα μας είναι: Σκοπός της έρευνας: Πώς μπορεί ο αναστοχασμός να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

A) Πώς μπορεί ο αναστοχασμός να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση και στον εμπλουτισμό της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού;

B) Πως συμβάλλει ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της έρευνας δράσης :

α)στην εξέλιξη της διδακτικής του πρακτικής του εκπαιδευτικού;

β) στην εξέλιξη της προσωπικής του θεωρίας;

γ) στην εξέλιξη του ως ερευνητής –εκπαιδευτικός;

δ) στην εξέλιξη του ως εκπαιδευτικός;

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η μεθοδολογία της έρευνας μας ήταν η έρευνα-δράση. Η έρευνα μας έγινε με την συνεργασία του γραφόντα που ήταν ο δάσκαλος της τάξης στην οποία έγινε η έρευνα-δράση, του κριτικού φίλου (που ήταν μια συνάδελφος που εκπονούσε και αυτή την μετεπτυχιακή της εργασία) και των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του νομού Ρεθύμνου. Συγκεκριμένα πραγματοποιήσαμε έρευνα-δράση με θέμα: «**Διδακτικές μέθοδοι ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού στο σχολείο**» το διάστημα από τον Οκτώβριο του 2012 έως τον Μάιο του 2013.

Κατά την έρευνα μας επιδιώξαμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση στην οποία σύμφωνα με τον Denzin (στο Cohen & Manion, 1994: 326) χρησιμοποιείται η ίδια μέθοδος σε πολλές περιπτώσεις ή σε μια περίπτωση διαφορετικές μεθόδους. Συγκεκριμένα δεδομένα αντλήσαμε από:

- α) τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας του
- β) τα ημερολόγια αναστοχασμού του εκπαιδευτικού
- γ) τα κείμενα των συνεντεύξεων-συζητήσεων εκπαιδευτικού και κριτικού φίλου
- δ) τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις
- ε) τις καταγεγραμμένες διδασκαλίες-παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού
- ζ) τα φύλλα αναστοχασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού

Το σχολείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας είναι ένα Δημοτικό Σχολείο το οποίο είναι οκταθέσιο και βρίσκεται σε μια συνοικία έξω από την πόλη του Ρεθύμνου.

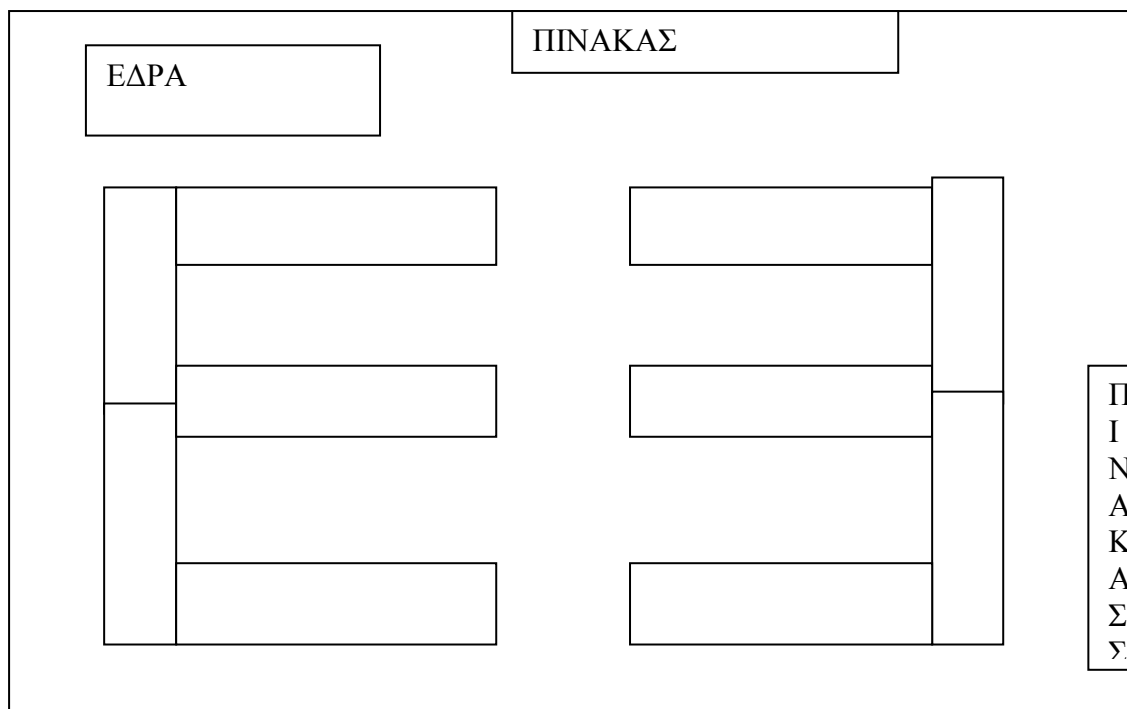
Η γνωριμία της κριτικής φίλης με την διευθύντρια και το προσωπικό του σχολείου την έκαναν να αισθάνεται οικεία στο χώρο και όχι ως ένας ξένος που εισβάλλει στο χώρο τους. Όσο για τον εκπαιδευτικό στο οποίο την τάξη πραγματοποιήθηκε η έρευνα-δράση υπήρχε ήδη μια φιλική σχέση εξαιτίας της φοίτησης και των δυο στο ίδιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα πράγμα που βοήθησε στην πολύ καλή συνεργασία που είχαμε κατά την διάρκεια της έρευνας-δράσης.

Όσον αφορά τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα μας ήταν 24 μαθητές (13 κορίτσια- 11 αγόρια) στην πλειονότητα τους ήταν γηγενείς, εκτός από μια μαθήτρια που είναι αλλοδαπή.

Ο ρόλος της κριτικής φίλης ήταν διευκολυντικός στην έρευνα. Τοποθετούσε το μαγνητοφωνάκι στην αρχή των διδασκαλιών, παρακολουθούσε διακριτικά καθισμένη σε ένα τελευταίο θρανίο τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού και συμπλήρωνε τα φύλλα παρατήρησης των διδασκαλιών του. Επίσης, στις συναντήσεις

μας μέσα από διάλογο που πραγματοποιήσαμε μου έδινε ώθηση για αναστοχασμό, αξιολογούσαμε την παρέμβαση και σχεδιάζαμε την επόμενη.

Τέλος, όσον αφορά το περιβάλλον της τάξης, η τάξη ήταν ευρύχωρη με μικρά παράθυρα πολύ ψηλά καθώς το σχολείο έχει στεγαστεί σε κτήριο που πριν ήταν εργοτάξιο και με τοίχους σχετικά άδειους εκτός από κάποιες δραστηριότητες των παιδιών, τους πίνακες και τους χάρτες. Η διάταξη των θρανίων ήταν η εξής:



Σε κάθε εγχείρημα με στόχο την καινοτομία ασφαλώς και υπάρχουν και κάποια σταθερά δεδομένα-παράγοντες που επηρεάζουν την οποιαδήποτε παρέμβαση.

Βασικοί περιοριστικοί παράγοντες των παρεμβάσεων μας ήταν οι εξής:

1. Σχέση χρόνου και ύλης.

Ο χρόνος ήταν βασικός περιοριστικός παράγοντας στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των παρεμβάσεων καθώς ο εκπαιδευτικός έπρεπε να βγάλει συγκεκριμένη ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα πράγμα που μας οδηγούσε σε περιορισμό του χρόνου των παρεμβάσεων μας έτσι ώστε να μπορέσει να καλύψει τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις. Ο χρόνος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθώς πρέπει οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού να αντιστοιχούν στο διδακτικό χρόνο που προβλέπεται.

2. Το ηθικό πρόβλημα της έρευνας-δράσης.

Με την εφαρμογή της έρευνας-δράσης υπήρχε μια αναστάτωση αρχικά στην τάξη από τους μαθητές καθώς δεν είχαν συνηθίσει την παρουσία ενός ξένου προσώπου πράγμα που στη συνέχεια των παρεμβάσεων εξαλείφθηκε πλήρως. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό στην αρχή ένιωσε μια ανασφάλεια καθώς θα έπρεπε να βγει από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο που χρησιμοποιούσε ως τότε και να μπορέσει να πραγματοποιήσει τις διδασκαλίες του με νέες διδακτικές μεθόδους που δεν είχε χρησιμοποιήσει μέχρι εκείνη την στιγμή. Οι επιφυλάξεις του εκπαιδευτικού μειώθηκαν κατά την διάρκεια της έρευνας δράσης καθώς έβλεπε το μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχικότητα των μαθητών με τις νέες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε καθώς και την αποτελεσματικότητα αυτών σε σχέση με την δασκαλοκεντρική μέθοδο που χρησιμοποιούσε μέχρι τότε.

3. Προβλήματα πρακτικής φύσης

Επίσης ο εκπαιδευτικός είχε να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα πρακτικής φύσης. Η ίδια η διδασκαλία είναι έργο που απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια, πόσο μάλλον όταν προστίθεται σε αυτήν και η διάσταση της έρευνας. Ο εκπαιδευτικός πολύ συχνά δεν είχε το χρόνο και τα ψυχικά αποθέματα ενέργειας που απαιτούνται για να διδάσκει και ταυτόχρονα να διενεργεί έρευνα. Ο διπλός αυτός ρόλος είναι ιδιαίτερα επίπονος και ο εκπαιδευτικός-ερευνητής πολλές φορές αισθανόταν να θυσιάζει τον ένα ρόλο στην προσπάθεια του να υπηρετήσει τον άλλο.

Μέσα σε ένα σύνθετο πλέγμα υποχρεώσεων, ο εκπαιδευτικός-ερευνητής ένιωθε ενοχές ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο διπλό αυτό ρόλο αλλά ούτε και στα διδακτικά του καθήκοντα αφού πολλά στοιχεία της διδακτικής του πρακτικής τα είχε

αμφισβητήσει και είχε αρχίσει να αμφιβάλλει για το βαθμό στον οποίο είναι επαρκής ως διδάσκων.

3.ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ

3.1. Αφετηρία της έρευνας-δράσης

Αφετηρία για την πραγματοποίηση της έρευνας-δράσης υπήρξε ο έντονος προβληματισμός του γραφόντος εκπαιδευτικού για τη διδακτική πρακτική του. Ο προβληματισμός του ήταν συνέπεια της παρακολούθησης του Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτική θεωρία, Ιστορία και Πολιτική» ως μεταπτυχιακός φοιτητής και ιδιαίτερα των μαθημάτων με θέμα την έρευνα-δράση.

Μέσα από την συνέντευξη που πήρε από από τον εκπαιδευτικό ο κριτικός φίλος καθώς και από την παρατήρηση που πραγματοποίησε για μια εβδομάδα στο Δημοτικό Σχολείο του νομού Ρεθύμνου στην ΣΤ΄ Τάξη έγινε φανερό το πρόβλημα της έλλειψης καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού κατά τις διδασκαλίες του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός στηριζόταν αποκλειστικά στην δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας.

Αποφασίσαμε έτσι να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα-δράση με σκοπό την διερεύνηση των διδακτικών μεθόδων που θα προωθήσουν τον κριτικό γραμματισμό, καθώς θεωρούμε ότι ο στόχος για κριτικό γραμματισμό στην ελληνική εκπαίδευση, δεν αποτελεί απλώς αναγκαίο εγχείρημα, αλλά και υποχρέωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε σχέση με το όραμα μιας ισότιμης παιδείας για όλους (Gee, 2000). Βασικό ερευνητικό μας ερώτημα είναι: «Ποιες διδακτικές μέθοδοι αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό;» Η έρευνα-δράση που πραγματοποιήσαμε είχε την διάρκεια οκτώ μηνών (Οκτώβριο 2012- Μάιο 2013) και διενεργήθηκε με τη συνεργασία του κριτικού φίλου.

Βεβαίως στο πλαίσιο αυτής της έρευνας-δράσης ο γραφών εστίασε στην εξέλιξη του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (βλέπε κεφάλαιο 1^ο ερευνητικού μέρους). Αντικείμενο του αναστοχασμού του ήταν οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούσε ως εκπαιδευτικός.

3.2.Σύντομη περιγραφή της έρευνας-δράσης

Η έρευνα-δράση ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2013 και διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

Α΄ Φάση της έρευνας. Οκτώβριος (1^η Εβδομάδα). Προπαρασκευαστική περίοδος, προετοιμασία για την έρευνα-δράση.

Κατά την πρώτη φάση της έρευνας-δράσης εντοπίσαμε και καθορίσαμε ο εκπαιδευτικός με την κριτική φίλη με σχετική γενικότητα το διδακτικό πρόβλημα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούμε και συγκεκριμένα με την έλλειψη καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού και εξηγήσαμε τις επιπτώσεις και τη σημασία του προβλήματος που επιβάλλουν την άμεση αντιμετώπιση του όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις μας, τα τεστ κριτικού γραμματισμού των παιδιών καθώς και από την συνέντευξη που έγινε με το εκπαιδευτικό πριν την παρατήρηση του κριτικού φίλου. Επίσης δώσαμε και ένα ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων των μαθητών για να δούμε την κοινωνική προέλευση τους.

Στη συνέχεια επιλέξαμε έννοιες, αρχές και τεχνικές από τη βιβλιογραφία, οι οποίες να είναι κατάλληλες για να αναλύσουμε τη φύση του προβλήματος και να περιγράψουμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες το ερευνώμενο πρόβλημα γεννάται και αναπτύσσεται.

Αφού έγινε η αναλυτική περιγραφή του προβλήματος και των καταστάσεων, διατυπώσαμε τις πρώτες υποθέσεις για τα αίτια του προβλήματος και ανάλογα προτείναμε νέες οργανωτικό-διδακτικές επιλογές που θεωρήσαμε ότι θα λύσουν το πρόβλημα.

Β΄ Φάση της έρευνας Οκτώβριος 2012 - Ιανουάριος 2013. Οργάνωση και εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σχεδιασμός-οργάνωση, εφαρμογή-αξιολόγηση-αναστοχασμός (3κύκλοι έρευνας δράσης που εξελίχθηκαν με σπειροειδή πορεία). Η πρώτη από τις προτεινόμενες εναλλακτικές λύσεις, που ήταν το μάθημα να πραγματοποιηθεί με την διδακτική μέθοδο των πολυγραμματισμών με φθίνουσα καθοδήγηση. Υλοποιήσαμε την παρέμβαση και συλλέξαμε στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή της πρότασης με φύλλα παρατήρησης, με μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας και μέσω των κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με μεγάλη συστηματικότητα και ακρίβεια, προκειμένου να έχει αξιοπιστία η αξιολόγηση που ακολούθησε.

Στην συνέχεια αξιολογήσαμε την αποτελεσματικότητα της λύσης που δοκιμάσαμε με βάση το βαθμό βελτίωσης της προβληματικής κατάστασης που επέφερε. Καθώς τα αποτελέσματα δεν ήταν αρκετά ικανοποιητικά, δοκιμάσαμε την άλλη εναλλακτική πρόταση που ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και άρχισε από την αρχή ο παραπάνω κύκλος. Πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συλλέξαμε τα δεδομένα μας από τα φύλλα παρατήρησης, τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά. Αφού αξιολογήσαμε τα αποτελέσματα και αυτής της παρέμβασης, τα οποία ήταν αρκετά ικανοποιητικά αλλά και πάλι όχι τα αναμενόμενα, περάσαμε στην επόμενη παρέμβαση με την χρήση της μεθόδου project και άρχισε από την αρχή ένας νέος ο κύκλος. Πραγματοποιήθηκαν διδασκαλίες με την μέθοδο project, συλλέξαμε τα δεδομένα μας από τα φύλλα παρατήρησης, τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες και τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά.

Τέλος δώσαμε στα παιδιά να απαντήσουν στο post-test κριτικού γραμματισμού για να δούμε τι ικανότητες αναπτύχθηκαν μετά από τις παρεμβάσεις μας.

Γ' Φάση της έρευνας. Φλεβάρης - Μάιος 2013. Αναδρομική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας (απομαγνητοφωνήσεις, φύλλα παρατήρησης εκπαιδευτικού, pre-test και post-test κριτικού γραμματισμού, συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό, ερωτηματολόγιο προσωπικών στοιχείων των μαθητών). Η αξιολόγηση της έρευνας βασίστηκε στη διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό και συγκεκριμένα αναλύθηκαν τα κείμενα που δημιούργησαν τα παιδιά με βάση τους εξής τέσσερις άξονες: α) προσέγγιση του κειμένου ως νοηματική δομή, β) προσέγγιση του κειμένου ως κοινωνική πρακτική, γ) προσέγγιση του κειμένου ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος και δ) προσέγγιση του κειμένου ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη και τις υποκατηγορίες που περιείχε ο καθένας.

Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο εδώ χρησιμοποιήσαμε τη συγκριτική ανάλυση των τεστ που έγραψαν τα παιδιά στη διάρκεια της έρευνας, στο pre-test και στο post test, τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού και τις απομαγνητοφωνημένες διδασκαλίες. Διαπιστώσαμε ότι η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από τις τρεις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους ήταν πολύ ικανοποιητική και συντελέστηκε ως προς τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών σε όλα τα επίπεδα (μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής ικανότητας, με τη γνώση και την παραγωγή ποικίλων κειμενικών ειδών, σε διάφορες συνθήκες επικοινωνίας.

Η ανάλυση των στοιχείων, που καταγράψαμε καθημερινά στα φύλλα παρατήρησης, έδειξε ότι καλύφθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος της γλώσσας. Από την άποψη για παράδειγμα της γραμματικής, τα παιδιά γνώρισαν όλα τα προβλεπόμενα φαινόμενα και μάλιστα μέσα από τις πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά την επεξεργασία των παραγόμενων κειμένων.

Η διαδικασία της επεξεργασίας των κειμένων (μονοτροπικών και πολυτροπικών) με την πάροδο του χρόνου εξελίχθηκε σε βασικό στοιχείο κριτικού γραμματισμού της τάξης. Οι μαθητές έμαθαν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για την ανταπόκριση των κειμένων τους στους αρχικούς στόχους, να σέβονται και να εκτιμούν τη γνώμη των άλλων και να ασκούνται σε μεταγνωστικές δεξιότητες γλωσσικής αυτοδιόρθωσης των λαθών τους.

Η επιτυχής χρήση και κατανόηση της διαδικασίας της επεξεργασίας κειμένων αποδεικνύει τον εποικοδομητικότερο τρόπο, με τον οποίο χειρίζονταν τα νέα κειμενικά είδη και τη διαφορετική συμπεριφορά που είχαν στις ομαδικές εργασίες και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των κειμένων τους.

Ως προς τους μαθητές με προβλήματα γλωσσικής έκφρασης (μορφές δυσλεξίας, αδυναμίες ανάγνωσης κ.ά.) εκτιμούμε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να γράψουν κείμενα και να εκφραστούν με τον προφορικό λόγο, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στο ισχύον γλωσσικό πρόγραμμα και μάλιστα σε συνθήκες βιωματικής έκφρασης.

Στη διαδικασία εφαρμογής της έρευνας-δράσης σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η ουσιαστική, από άποψη χρόνου και ποιότητας, επιμόρφωσή του.

3.3. Εργαλεία-τεχνικές συλλογής δεδομένων

Για να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής, και όχι μόνο, πορείας των παιδιών, καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, οδηγηθήκαμε σε ένα πολλαπλό σύστημα καταγραφής της καθημερινής μας εμπειρίας καθώς και της καταγραφής του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού.

3.3.1. Ημερολόγιο αναστοχασμού

Ξεκινήσαμε από την τήρηση ημερολογίου έρευνας-αναστοχασμού, την πιο απλή και οικεία από άλλες ερευνητικές μεθόδους στους παιδαγωγούς. Σύμφωνα με τους Altrichter, Posch & Somekh (2001) το ημερολόγιο της έρευνας-αναστοχασμού είναι μια από τις σημαντικότερες ερευνητικές τεχνικές και χρησιμοποιείται πολύ συχνά από εκπαιδευτικούς που κάνουν έρευνα καθώς επίσης και ένα μέσο συλλογής δεδομένων ή καταγραφής των αναλύσεων. Σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995) για την προώθηση του αναστοχασμού προτείνονται: α) Τα προγράμματα έρευνας δράσης, β) Η περιοδική καταγραφή σημειώσεων σε ημερολόγια. Επίσης χρησιμοποιήσαμε το φύλλο αναστοχασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Φθινόπωρο 2012) το οποίο μας παρείχε πολύτιμες πληροφορίες για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, οι οποίες καταγράφονταν στο ημερολόγιο αναστοχασμού.

Το ημερολόγιο αναστοχασμού αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο αν χρησιμοποιήσουν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί θα αντλήσουν βοήθεια στη διαδικασία του αναστοχασμού. Το ημερολόγιο αναστοχασμού έγινε τελικά, για μας ένας καθημερινός σύντροφος. Ο όρος ημερολόγιο αναστοχασμού χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διατηρήσει και να προστατέψει από τη φυσιολογική λειτουργία της λήθης σημαντικές εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες, αντιλήψεις και γνώμες, τις οποίες καταγράφει σε φυσικό ή ηλεκτρονικό μέσο ή καταχωρεί με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων.

Για να λειτουργήσει ο αναστοχασμός ενός εκπαιδευτικού, θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τον αναστοχασμό σαν μέσο κατανόησης της σχέσης ανάμεσα στις σκέψεις τους και τις δράσεις τους. Αυτού του

είδους η συγγραφή είναι σε πρώτο πρόσωπο και περιγράφει διδασκαλικές εμπειρίες και πρακτικές οι οποίες μετά αναλύονται (Bailey, Curtis, & Nunan, 2001). Ο λόγος για να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί αυτήν την τεχνική είναι γιατί «διευκολύνει τη βαθύτερη ανάλυση της εμπειρίας με το να βοηθήσει το συγγραφέα να βγει από την εμπειρία, να την κοιτάξει πιο αντικειμενικά και να αποκοπεί συναισθηματικά (Pavlovich, 2007, σ.284). Η συγγραφή ημερολογίου απαιτεί εξάσκηση και είναι για πολλούς πολύ απαιτητική λόγω της ασυνήθιστης χρήσης του πρώτου προσώπου αντί του τρίτου που χρησιμοποιείται στα ακαδημαϊκά κείμενα. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός μπορεί να διδαχθεί μέσω της συγγραφής των προσωπικών ημερολογίων (Pavlovich, 2007· Baker & Shanid, 2003· Boud, 2001· Carter, 1997).

3.3.2. Μαγνητοφώνηση

Χρησιμοποιήσαμε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (ηχογράφηση). Η χρήση ακουστικών μέσων μας βοήθησε να εξασφαλίσουμε την ακρίβεια, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των λεκτικών συμπεριφορών, καθώς και τη λεπτομερή ανάλυσή τους. Ενίσχυσε, επίσης, τις σχέσεις μεταξύ των μελών του ζεύγους, μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή προβληματισμών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Μάλιστα για να καταγράψουμε πλήρως τη λεκτική επικοινωνία των μαθητών και εκπαιδευτικού ηχογραφήσαμε τις δράσεις-παρεμβάσεις μας. Συγκεκριμένα ηχογραφήσαμε αρχικά τις συζητήσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον κριτικό φίλο πριν την κάθε παρέμβαση, την παρέμβαση μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και κατόπιν τις συζητήσεις μετά την κάθε παρέμβαση. Αυτές οι μαγνητοφωνήσεις μας παρείχαν πολύτιμο υλικό για την ανάλυση των δεδομένων και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων μας.

Σύμφωνα με τους Millman & Darling-Hammond(1990) η ηχογράφηση «είναι από τις πιο δημοφιλείς αλλά και από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους αυτοαξιολόγησης, διότι επιτρέπουν στον αξιολογούμενο να παρατηρήσει τον εαυτό του όπως μπορούν να κάνουν και οι άλλοι».

3.3.3. Παρατήρηση διδασκαλίας

Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της παρατήρησης. Η παρατήρηση ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας αφορά την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους. κατά την παρατήρηση επίσης

καταγράφονται συνδιαλέξεις, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, παιγνιώδεις δραστηριότητες κ.α» (Βάμβουκας, 2002, 194).

Η μέθοδος της παρατήρησης στην τάξη χρησιμοποιείται με σκοπό την ανάπτυξη, την υποστήριξη και τη βελτίωση των διδακτικών και των συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση συνδέεται με ζητήματα, όπως οι στρατηγικές οργάνωσης της τάξης, η ανάπτυξη των παιδαγωγικών σχέσεων, η διαχείριση και αξιοποίηση εργασιών των μαθητών, καθώς και με τις διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης. Η παρατήρηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τις καλές πρακτικές, να προσδιορίσει τους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας του, αλλά και να δώσει έμφαση σε πρακτικές συνεργασίας με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στην πρώτη φάση παρατήρησης της διδασκαλίας, ο σκοπός ήταν να διαπιστώσει ο κριτικός φίλος τα προβλήματα που αντιμετώπιζε στη διδασκαλία του και για αυτό το λόγο χρησιμοποιήσαμε εκτός του ημερολογίου κάποια φύλλα παρατήρησης, τα οποία μας βοήθησαν ιδιαίτερα ώστε να επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις-προβλήματα.(βλέπε παράρτημα)

Κατόπιν ο κριτικός φίλος συνέχισε την παρατήρηση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων για την απόκτηση υλικού της μελέτης της εξέλιξης της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.

3.3.4. Συνέντευξη

Πολύτιμα στοιχεία μας πρόσφεραν και η τεχνική της συνέντευξης. Με τη μέθοδο της συνέντευξης που δόθηκε από τον εκπαιδευτικό στον κριτικό φίλο πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και στη συνέχεια μετά το τέλος τους, καταφέραμε να επιτύχουμε την απαραίτητη σε κάθε έρευνα τριγωνοποίηση και μπορέσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις και τα συναισθήματα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του κριτικού φίλου.

«Η συνέντευξη είναι η «συνάντηση» και συνομιλία δυο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Είναι επίσης μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ δυο προσώπων, τα οποία δε γνωρίζονται μεταξύ τους και έχει σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και ερευνητικών δεδομένων σχετικών με ένα ορισμένο αντικείμενο, οι οποίες θα βοηθήσουν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων» (Βάμβουκας, Μ. 2002, 229).

3.3.5.Τεστ στους μαθητές

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο τεστ κριτικού γραμματισμού, ένα διαγνωστικό (pre-test) και ένα τελικό (post-test). Τα τεστ κριτικού γραμματισμού κατασκευάστηκαν για να αξιολογήσουν την ικανότητα των μαθητών/-τριών να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τις νοηματικές, υφολογικές και κειμενικές, ρητές και υπόρρητες, επιλογές του συγγραφέα συγκεκριμένων κειμένων του γραπτού λόγου που τους δόθηκαν για ανάλυση καθώς και ενός τραγουδιού.

Ως προς τη δομή τους τα τεστ απαρτίζονταν από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε το κείμενο και τις ερωτήσεις επί του κειμένου και το δεύτερο περιελάμβανε μια εικόνα και τους στίχους από ένα τραγούδι (το τραγούδι το άκουγαν ταυτόχρονα) και τις ερωτήσεις πάνω σε αυτά. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να καλύπτουν το εννοιολογικό περιεχόμενο των προαναφερόμενων όρων. Ήταν όλες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γεγονός που προέκυψε κατά κύριο λόγο από τη φύση του γλωσσικού μαθήματος αλλά και από τα ζητούμενα της έρευνας.

Οι συνθήκες εφαρμογής και των δύο τεστ ήταν ταυτόσημες για όλα τα υποκείμενα: ίδια ώρα, ίδια διάρκεια, ίδιες προφορικές εντολές, αυστηρά και ακριβή κριτήρια κατά τη διόρθωση.

3.4.Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Πέρα από τις προσπάθειες ανάλυσης τόσο των δεδομένων όσο και της πορείας της έρευνας-δράσης ο αναστοχασμός προέκυψε από τις διαλογικές πρακτικές κατά τις ίδιες συζητήσεις του εκπαιδευτικού με τον κριτικό φίλο, προκειμένου να συνκατασκευαστεί το ζητούμενο, η κοινή γνώση αλλά και η κοινή κατανόηση των όσων συνέβαιναν στην έρευνα-δράση. Στις συναντήσεις αυτές ο εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να θέσει τα προβλήματα, να περιγράψει τις ενέργειες του και τις ενέργειες των παιδιών και να ακούσει τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος μπόρεσε να προκαλέσει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ενώ παράλληλα σε αυτό συνετέλεσε και η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και της τήρησης του ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό. Σε άλλες περιπτώσεις ο αναστοχασμός προέκυψε από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των επιλεγμένων

εκπαιδευτικών πρακτικών και την κριτική επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με αυτές.

Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού διαφοροποιήθηκε ως προς το περιεχόμενο του. Σε κάποιες περιπτώσεις αφορούσε την επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις προτεραιότητες του στην καθημερινή διδακτική πρακτική και την κριτική σε σύνηθες πρακτικές που υλοποιούσε μέχρι τότε. Άλλες φορές ο αναστοχασμός αφορούσε στην αλλαγή των προσωπικών πεποιθήσεων (προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού). Παρακάτω αναφερόμαστε με παραδείγματα στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και διακρίνουμε εκτός από το διαφορετικό περιεχόμενο και τις διαφορετικές αφετηρίες του. Τέλος συσχετίζουμε το περιεχόμενο του αναστοχασμού με τη διαφοροποίηση της προσωπικής θεωρίας της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού διαμορφώθηκε στους εξής άξονες:

- 1) Τη διαμόρφωση και εξέλιξη της διδακτικής μεθοδολογίας του
- 2) Την διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού πριν και κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και
- 3) Την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα από τον αναστοχασμό του.

Όσον αφορά την η ανάλυση των δεδομένων είναι βασισμένη πάνω στο υλικό που συγκεντρώθηκε από (βλέπε παράρτημα):

- 1) το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας από τον κριτικό φίλο
- 2) την απομαγνητοφώνηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού
- 3) τα ημερολόγια αναστοχασμού του εκπαιδευτικού
- 4) τα φύλλα αναστοχασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού
- 5) τις απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις-συνεντεύξεις με τον εκπαιδευτικό

Σε κάθε διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε συμπληρώνονταν και το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας. Μέσα από αυτό αντλήσαμε πολύτιμα στοιχεία για «οπτική» του κριτικού φίλου πάνω στον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού καθώς αποτέλεσε πολύτιμη πηγή πληροφόρησης και μας παρείχε τις παρατηρήσεις

του κριτικού φίλου, τις οποίες χρησιμοποιήσαμε για τη διερεύνηση των παρεμβάσεων.

Επίσης κατά την διάρκεια της έρευνας οι διδασκαλίες μαγνητοφωνούνταν και στην συνέχεια γινόταν η απομαγνητοφώνηση τους έτσι ώστε να μπορούμε να δούμε: α) τις ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού που έκανε ο εκπαιδευτικός κατά τις παρεμβάσεις, β) τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήσαμε, γ) τη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού και τις συνέπειες της στη διδασκαλία.

Τα ημερολόγια αναστοχασμού του εκπαιδευτικού μας βοήθησαν να παρακολουθήσουμε από κοντά τους προβληματισμούς και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού πάνω στη διδακτική του πρακτική καθώς και το ρόλο της έρευνας-δράσης στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις-συζητήσεις μας παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες για την αλλαγή της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκε αυτή σταδιακά.

Για την ανάλυση των δεδομένων των τεστ δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο στατιστικό πρόγραμμα, αφού τα αποτελέσματα των τεστ δεν εξετάστηκαν σε σχέση με άλλες μεταβλητές π.χ. το φύλο ή τη σχολική επίδοση του κάθε μαθητή/-τριας. Επομένως, το μόνο που χρειάστηκε να γίνει ήταν η εξαγωγή των μέσων όρων της επίδοσης τους στα δύο τεστ, ώστε να γίνει η σύγκριση και να διαπιστωθεί η επίδραση ή όχι της διδακτικής παρέμβασης.

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη μέθοδος αλλά έγινε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων με βάση το παρακάτω σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη του Φύλλου αναστοχασμού (Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Φθινόπωρο 201)2 καθώς και του θεωρητικού περιεχομένου της προσωπικής θεωρίας (βλέπε παρακάτω και παράρτημα)::

10) Προσανατολισμός:

- 11) Στόχοι
- 12) Αρχικές ενέργειες εκπαιδευτικού
- 13) Συμπεριφορά εκπαιδευτικού

- 14) Πληροφόρηση παιδιών
- 15) Πρόκληση παιδιών
- 16) Ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση των στόχων

20) Δόμηση της διδασκαλίας

- 21) Οργάνωση μαθήματος
- 22) Επισήμανση σημαντικών σημείων
- 23) Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων

30) Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης

- 31) Δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης
- 32) Δραστηριότητες εφαρμογής που αναφέρονται σε συγκεκριμένο μέρος της διδασκαλίας
- 33) Δραστηριότητα εφαρμογής που σχετίζεται με συγκεκριμένο στόχο
- 34) Ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης
- 35) Έλεγχος και αξιολόγηση δραστηριοτήτων εφαρμογής.

40) Υποβολή ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό

- 41) Συχνότητα ερωτήσεων.
- 42) Είδος των ερωτήσεων
- 43) Βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων
- 44) Βαθμός συμπερίληψης όλων των μαθητών

50) Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου:

- 51) Οργάνωση του χρόνου
- 52) Διαχείριση του χρόνου
- 53) Ο χρόνος εμπλοκής των μαθητών στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.

60) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον:

- 61) Μαθησιακό κλίμα.
- 62) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών
- 63) Αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους
- 64) Συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά,
- 65) Σχέσεις μεταξύ των παιδιών
- 66) Διατάραξη της τάξης
- 67) Συμμετοχικότητα
- 68) Έλεγχος τάξης-Πειθαρχία
- 69) Διαχείριση απροόπτου

70) Αξιολόγηση μαθητών

- 71) Μέσα αξιολόγησης
- 72) Ανατροφοδότηση στα παιδιά

80) Προσωπική θεωρία εκπαιδευτικού(σύνολο στάσεων, αξιών και αντιλήψεων)

- 81) Εμπειρία εκπαιδευτικού
- 82) Αιτιολόγηση επιλογών εκπαιδευτικού (λανθάνουσα θεωρία)
- 83) Αντίσταση εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της προσωπικής του θεωρίας
- 84) Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικού (διδασχία μέσω της εμπειρίας)

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1. Ανάλυση δεδομένων προπαρασκευαστικής φάσης

Αρχικά, όπως προαναφέραμε, πραγματοποιήθηκε παρατήρηση της διδασκαλίας για μια εβδομάδα για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τι είδος γραμματισμό κυρίως καλλιεργεί με τη διδασκαλία του. Για την παρατήρηση του εκπαιδευτικού κατασκευάστηκε από τον κριτικό φίλο ένα φύλλο παρατήρησης εκπαιδευτικού και ένα τεστ βασισμένο στην θεωρία του κριτικού γραμματισμού για να μπορέσουμε να δούμε αν τα παιδιά είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήματα κριτικού γραμματισμού. Επίσης προτού πραγματοποιηθεί η παρατήρησή του κριτικού φίλου έγινε μια δομημένη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό για να αντλήσουμε πληροφορίες για το προφίλ του καθώς και την γνώμη του για τον κριτικό γραμματισμό και την προσωπική του θεωρία (βλ παράρτημα).

Από τη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό προέκυψε όπως και ο ίδιος ανέφερε ότι στηρίζεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία δεν δίνει την δυνατότητα καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού: *«Δ: Νομίζω είμαι παραδοσιακός και ακολουθώ την δασκαλοκεντρική μέθοδο με ερωταποκρίσεις και ... εντάξει νομίζω όχι κάτι άλλο... ακολουθώ μια παραδοσιακή διδασκαλία που δε βοηθάει πολύ τα παιδιά να αναπτύξουν μια κριτική σκέψη και να προβληματιστούν περισσότερο ούτε για το πώς είναι γραμμένο ένα κείμενο ούτε πώς γράφουμε ένα κείμενο και τι μπορούμε να περάσουμε μέσα από ένα κείμενο»* (βλ. παράρτημα).

Η εφαρμογή του διαγνωστικού τεστ είχε στόχο να εξακριβώσει το επίπεδο ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού των μελών της ερευνητικής ομάδας, πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Τα κείμενα τους (βλ. παράρτημα) αξιολογήθηκαν με κριτήριο την ορθότητα και την πληρότητα του περιεχομένου των απαντήσεων. Τα γραπτά βαθμολογήθηκαν στην κλίμακα του 100. Συνολικά οι μαθητές/-τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 ερωτήσεις (κάποιες από αυτές είχαν και επιμέρους ερωτήματα). Λόγω των επιμέρους ερωτημάτων τους καθώς και της αυξημένης βαρύτητάς τους οι ερωτήσεις δεν βαθμολογήθηκαν με την ίδια βαρύτητα.

Η μελέτη των απαντήσεων κατέδειξε ένα σημαντικό έλλειμμα στην ικανότητα των μαθητών/-τριων να αντιλαμβάνονται κριτικά ένα κείμενο (το κείμενο ως κοινωνική πρακτική), να απαντάνε σε ερωτήσεις που χρειάζονται κριτική σκέψη και να αντιμετωπίζουν το κείμενο ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη. Όσον αφορά το

κείμενο ως νοηματική δομή και ως αποτύπωση του γλωσσικού συστήματος οι μαθητές έχουν ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Επίσης, πρέπει να επισημάνω ότι η απουσία απαντήσεων σε κάποιες ερωτήσεις δεν οφείλεται σε έλλειψη χρόνου, αλλά στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε αυτές.

Συνολικό συμπέρασμα από την παρατήρηση του κριτικού φίλου και από τα αποτελέσματα του pre-test(βλέπε παραρτημα): Είναι φανερό η έλλειψη καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών δεν μπόρεσε να γράψει πάνω από την βάση (50) στο τεστ του κριτικού γραμματισμού. Οι μαθητές δυσκολεύονται να προσεγγίσουν ένα κείμενο ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργία και πρωτότυπη σκέψη. Αντίθετα, μπορούν να απαντήσουν με ευκολία μόνο σε ερωτήσεις που προσεγγίζουν το κείμενο ως γλωσσικό σύστημα και ως επικοινωνία.

Από τα φύλλα παρατήρησης έγινε κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ενδιαφέρεται κυρίως για την αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων.

Συμπέρασμα: Μέσα από τα τεστ του κριτικού γραμματισμού που συμπλήρωσαν τα παιδιά, την παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, καθώς και των απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών έγινε φανερό η πλήρης απουσία κριτικού γραμματισμού.

Γίνεται κατανοητό λοιπόν από όσα αναφέραμε σχετικά την δασκαλοκεντρική μέθοδο και από τα αποτελέσματα των φύλλων παρατήρησης του εκπαιδευτικού ότι ο εκπαιδευτικός επέλεγε δασκαλοκεντρικές μεθόδους στις διδασκαλίες του γιατί ενδιαφερόταν για την καλλιέργεια κυρίως του αναγνωριστικού γραμματισμού και σε μικρό επίπεδο του λειτουργικού γραμματισμού καθώς οι ερωτήσεις που έκανε αφορούσαν κυρίως την αναγνώριση συντακτικών και γραμματικών φαινομένων. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού ήταν οι μαθητές να μπορούν να εντοπίζουν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να κατανοούν το νόημα των λέξεων. Όσο αφορά τα κείμενα τα αντιμετώπιζε απλά ως νοηματική δομή. Επίσης, η έλλειψη κριτικού γραμματισμού γίνεται ορατή και μέσα από το pre test κριτικού γραμματισμού που συμπλήρωσαν τα παιδιά. Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να ανταπαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις κριτικού γραμματισμού ενώ σε ερωτήσεις που αφορούσαν το λεξιλόγιο και γραμματικά φαινόμενα απάντησαν κατά πλειοψηφία σωστά. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ανύπαρκτος καθώς τον βασικό ρόλο στην

διδασκαλία τον είχε ο εκπαιδευτικός καθώς ακολουθούσε την δασκαλοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, στηριζόταν κυρίως στα γλωσσικά και συντακτικά φαινόμενα, ενδιαφερόταν μόνο για την γλωσσική και νοηματική δομή του κειμένου και πρόσφερε έτοιμη την γνώση στα παιδιά.

4.2.Ανάλυση δεδομένων Α΄ Φάσης έρευνας

(Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων)

Η ανάλυση των δεδομένων μας (φύλλα παρατήρησης διδασκαλιών, οι απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών, ημερολόγια εκπαιδευτικού, απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων-συζητήσεων, φύλλα αναστοχασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού) έγινε με μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση τις κατηγορίες που προαναφέραμε στις σελίδες 21-28 και κατέληξε στα εξής ευρήματα:

10) Προσανατολισμός

11) Στόχοι

Ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τους στόχους της διδασκαλίας δεν πληροφορεί τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας στην αρχή, στη διάρκεια ή στο τέλος της. Ακόμα δεν προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν το στόχο ή τους στόχους για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας με αποτέλεσμα να μην τα βοηθάει να αναπτύξουν έτσι τα κίνητρά τους για μάθηση.

«Με το που έμπαινα στην τάξη ακολουθούσα τον «αυτόματο πιλότο» και τα παιδιά απλά ακολουθούσαν την πορεία διδασκαλίας που εγώ είχα ορίσει, δίχως να συμμετέχουν ενεργά στην πορεία προς τη μάθηση, αλλά απλά εκτελούσαν εντολές και έλυναν ασκήσεις δίχως να γνωρίζουν το γιατί;». Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

«Απλά κάνατε τις ασκήσεις του βιβλίου, δίχως τα παιδιά να ξέρον γιατί τις κάνουν και ποιος είναι ο στόχος στον οποίο θέλουν να καταλήξουν ή τι πρέπει να μάθουν στο σημερινό μάθημα». **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

16) Ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση των στόχων

Ο εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιεί τους διδακτικούς στόχους της διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και δεν διδάσκει με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ομάδες μαθητών με αποτέλεσμα οι πιο «αδύναμοι» μαθητές να μην μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

«Δεν έπαιρνα υπόψη στην οργάνωση του μαθήματος το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών μου με αποτέλεσμα να έχω (λανθασμένα) τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές μου. Όλοι οι μαθητές έκαναν τις ίδιες ασκήσεις επειδή εγώ δεν διαφοροποιούσα τις ασκήσεις ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών μου και αυτό τους πλήγωνε και τους μείωνε στα μάτια των συμμαθητών τους» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

«Δεν δίνετε σημασία στις διαφορετικές δυνατότητες των μαθητών σας και αυτό σας οδηγούσε στο να ζητάτε από όλους τους μαθητές σας να ανταποκρίνονται το ίδιο στις απαιτήσεις του μαθήματος. Δεν αλλάζατε τους στόχους της διδασκαλίας, δηλαδή δεν δείχνατε ευελιξία και προσαρμοστικότητα.» **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

20) Δόμηση

Ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί μία συγκεκριμένη δομή, ως προς τη διδασκαλία, δηλαδή: α) δεν αρχίζει με αναφορά στους στόχους της διδασκαλίας, β) δεν παρουσιάζει συνοπτικά το περιεχόμενο που θα διδαχθεί και δεν διασφαλίζει ομαλή μετάβαση από το ένα μέρος της διδασκαλίας στο άλλο, γ) δεν εφιστά την προσοχή των παιδιών στα κύρια σημεία της διδασκαλίας και δ) δεν ανακεφαλαιώνει τα σημεία αυτά.

21) Οργάνωση μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών(δεν υπάρχει αφόρμηση) στην αρχή του μαθήματος και δεν αξιοποιεί την πρότερη γνώση.

«Δ: Καλημέρα σε όλους!

M: Καλημέρα!

Δ: Ωραία! Να βγάλουμε τα βιβλία της γλώσσας! Εντάξει;

M: (Φασαρία, γέλια)

*Δ: Να βγάλουμε τα βιβλία της γλώσσας! Ευχαριστώ! ... Σιγά - σιγά !... Να πάμε στο βιβλίο μας σελ 32 που έχει ένα ωραίο κείμενο... Εντάξει; Είμαστε έτοιμοι; Σελ. 32 λέει την χρήση των θηλυκών ουσιαστικών σε -η και σε -ος. Εντάξει;»***Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δεν υπήρχε αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών σε αρκετό βαθμό. Τους έδινε έτοιμη την γνώση χωρίς να αξιοποιεί τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές.»

Παρατήρηση κριτικού φίλου.

23) Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων

Ο εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιεί τη διδασκαλία του για τα διαφορετικά επίπεδα αναγκών των μαθητών του.

«Δυστυχώς δεν μπορώ να βοηθήσω και να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία όσο θα έπρεπε για την Κατερίνα και τον Ηλία. Μάλλον πρέπει να συνεργαστώ πιο πολύ με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης για να βοηθήσω τους μαθητές μου.». **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

30) Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης

Ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί μικρές ομάδες για τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης. Ακόμα ο εκπαιδευτικός δεν οργανώνει ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να απαιτούν από απλή ανάκληση πληροφοριών σχετικών με τη νέα γνώση πληροφοριών μέχρι και πιο σύνθετη. Τέλος ο

εκπαιδευτικός δεν δίνει περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης σε παιδιά που τις χρειάζονται.

34) Ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης

Ο εκπαιδευτικός δεν δίνει ευκαιρίες εφαρμογής της γνώσης και δεν καλύπτει μέσω της διδασκαλίας του διαφορετικές νοητικές λειτουργίες.

«Όμως οι εφαρμογές της γνώσης που πρότεινα δεν κάλυπταν διαφορετικές νοητικές λειτουργίες και δεν έδινα περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε αυτούς που το χρειάζονταν.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

40) Υποβολή ερωτήσεων

Ο εκπαιδευτικός δεν κάνει ερωτήσεις που έχουν βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και, παράλληλα δεν περιλαμβάνει διάφορα είδη ερωτήσεων. Ακόμα κάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις που χρειάζονται λιγότερο χρόνο από τις ανοικτού τύπου. Επίσης ο εκπαιδευτικός δεν εντάσσει τις απαντήσεις των παιδιών στη ροή της διδασκαλίας.

42) Είδος των ερωτήσεων

Το είδος των ερωτήσεων του εκπαιδευτικού αφορούν μόνο την αναγνώριση των γραμματικών φαινομένων και καθόλου τις κοινωνικές προεκτάσεις των κειμένων.

«Όσο αφορά ερωτήσεις για την λειτουργία των γραμματικών φαινομένων βλέπω ότι είναι ελάχιστες δηλαδή μόνο για την λειτουργία των ελλειπτικών προτάσεων. Δεν κάνετε ούτε ερωτήσεις που αφορούν υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των συντακτικών απλώς στηρίζετε μόνο στην αναγνώριση συντακτικών φαινομένων όπως είπαμε και πριν. Κάνετε αρκετές ερωτήσεις για επανάληψη για να δείτε αν τα έχουν κατανοήσει οι μαθητές τα φαινόμενα.» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.**

«Δ: Σιγά μη βιάζεσαι. Τα κύρια ονόματα Πέτρος, Γιώργος, Νίκος, Μπάμπης, Στέλιος Γιάννης! Αυτά όλα με τι γράφονται το πρώτο;

Μ: Με κεφαλαίο!

Δ: Με κεφαλαίο!

Μ: Οι μήνες.

Δ: Όλοι οι μήνες: Σεπτέμβριος, Οκτώβριος, Νοέμβριος. Παναγιώτη πως γράφετε το πρώτο;

Μ: Με κεφαλαίο!» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

Η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ήταν ελάχιστη. Οι ερωτήσεις που προκαλούν τις σκέψεις των μαθητών ήταν σχεδόν ανύπαρχτες. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

50) Αξιοποίηση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει την οργάνωση του χρόνου της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι της και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

51) Οργάνωση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται κάτω από την πίεση της ολοκλήρωσης των στόχων του Α.Π.

«Υπάρχει πίεση χρόνου γιατί πρέπει να βγάλουμε σύμφωνα με το ΑΠ την ύλη. Ίσως δε θα έπρεπε να το τονίζω στα παιδιά ότι δεν έχουμε χρόνο γιατί και τους δημιουργώ άγχος και πίεση και ίσως είναι λάθος χειρισμός ...» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.**

52) Διαχείριση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται το χρόνο καλά με το να επαναλαμβάνει μια συγκεκριμένη ρουτίνα, βρισκόμενος όμως κάτω από την πίεση της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας.

«Βέβαια τα κατάφερα πολύ καλά στη διαχείριση του χρόνου της διδασκαλίας μια και έκανα το ίδιο πράγμα συνέχεια για πολύ καιρό καθώς και γιατί αρχίζω το μάθημα αμέσως με την είσοδο μου στην τάξη.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

60) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Δεν μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Επίσης δεν χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να προωθήσει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση διαφορετικών ομάδων παιδιών. Ακόμα ο εκπαιδευτικός καθορίζει μόνος του (δίχως συζήτηση με τους μαθητές) τους κανόνες της τάξης και διατηρεί τους κανόνες με αυστηρότητα για την επίτευξη του μαθησιακού κλίματος στην τάξη.

62) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών

Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι περιορισμένη και είναι απόμακρος μέσα στο μάθημα

«Από την άλλη και εγώ ένιωθα ότι δεν ήμουν αρκετά κοντά στα παιδιά αφού δεν μου είχε δοθεί η ευκαιρία λόγω της διδακτικής μεθόδου να πλησιάσω τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να εργαστούμε μαζί για να τα βοηθήσω και όχι να τα κατευθύνω όπως έκανα συνήθως. Αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να με έβλεπαν κάπως απόμακρο και σε απόσταση από αυτά.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

Δεν υπάρχει διάλογος με τα παιδιά. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας. Κατά τις διδασκαλίες ο δάσκαλος ρωτάει και οι μαθητές απαντάνε (ερωταποκρίσεις). Παρατήρηση κριτικού φίλου.

63) Αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους

Η αλληλεπίδραση των μαθητών του μεταξύ τους είναι περιορισμένη και ο εκπαιδευτικός δεν τους δίνει ευκαιρίες συνεργασίας με αποτέλεσμα να υπάρχουν διχόνοιες και εντάσεις.

«Όμως οι σχέσεις τους ήταν κάπως περιορισμένες μια και ποτέ με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας δεν τους έδωσα την ευκαιρία να συνεργαστούν, να συζητήσουν και να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. Έτσι είχαν δημιουργηθεί κλίκες και παρέες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διχόνοιες και εντάσεις, κυρίως στο διάλλειμα με παράπονα εκατέρωθεν. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

67) Συμμετοχικότητα

Το ενδιαφέρον των παιδιών είναι περιορισμένο και οι μαθητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον για να εμπλακούν στο μάθημα, ενώ και ο διαλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι περιορισμένος.

«Υπάρχουν αρκετά άτομα που μπορώ να πω δυστυχώς το έχω παρατηρήσει βαριούνται μέσα στο μάθημα και δε θέλουν να συμμετέχουν μέσα στο μάθημα και ίσως γίνομαι και λίγο ενοχλητικός που κυνηγάω με κάποιο τρόπο να συμμετέχουν με το ζόρι. Θα ήθελα να ήταν λίγο κάπως διαφορετικό το μάθημα και να δείχνουν ενδιαφέρον από μόνοι τους ώστε να μη χρειάζεται εγώ να τους εμπλέκω αλλά να εμπλέκονται μόνοι τους στο μάθημα». Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

«Διάλογος δεν υπάρχει μέσα στο μάθημα. Δεν παρατήρησα καθόλου! Ήταν μονολογική διδασκαλία. Τα παιδιά απλώς απαντούσαν». Συζήτηση με κριτικό φίλο.

68) Έλεγχος τάξης-Πειθαρχία

Ο εκπαιδευτικός διατηρεί τον έλεγχο της τάξης με την μονολογική διδασκαλία και την τάξη να λειτουργεί «αυτόματα».

«Όσον αφορά την πειθαρχία μέσα στην τάξη, νομίζω ότι είχα τον έλεγχο μια και τα παιδιά ακολουθούσαν για πολύ καιρό τις ίδιες διαδικασίες και δούλευαν κάπως «αυτόματα». **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Έχουμε θέσει τους κανόνες από την αρχή και γνωρίζουνε ποια είναι τα όρια που δεν πρέπει να ξεπερνάνε έτσι ώστε να έχουμε ένα πολύ καλό μάθημα, μια καλή συνεργασία και να είναι και αυτά ευχαριστημένα και εγώ...» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο**

69) Διαχείριση απρόοπτου

Ο εκπαιδευτικός χειρίζεται αρκετά καλά τα απρόοπτα, υπάρχει καλή συνεργασία και δεν φέρνει σε άσχημη θέση τους μαθητές.

«Εκεί με τα απρόοπτα βλέπω ότι χειρίζεστε πολύ καλά τις καταστάσεις. Απλώς τους αναφέρετε το όνομα λίγο μεγαλόφωνα ή μέσα σε κάτι θέλεις να πεις κάτι για το μάθημα γι' αυτό ακούγεσαι ως εδώ. Δηλαδή δε τους το λέτε ευθέως και είναι πολύ καλό αυτό γιατί δε τα φέρνετε και σε τόσο άσχημη θέση και γενικά έχετε ήσυχα παιδιά.» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.**

70) Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα παιδιά, χρησιμοποιώντας συνεχώς μόνο τα ίδια μέσα (ασκήσεις βιβλίου) και δεν αξιοποιεί ποικιλοτρόπως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (π.χ. για αναγνώριση των αναγκών των παιδιών, αυτοαξιολόγηση, χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση της διδασκαλίας, χρήση πληροφοριών αξιολόγησης ως μέσου για έναρξη της διδασκαλίας). Επίσης δεν δίνει ανατροφοδότηση στα παιδιά.

71) Μέσα αξιολόγησης

Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της γνώσης εξετάζουν μόνο την δηλωτική γνώση και δεν αξιοποιείται η αξιολόγηση για την επαναδιδασκαλία δύσκολων σημείων.

«Φυσικά η αξιολόγηση γινόταν μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών όπως γραπτών δοκιμασιών που έλεγχαν σε μεγάλο βαθμό μόνο τη δηλωτική γνώση και όχι τις απόψεις ή την κρίση των μαθητών για κάτι(κριτική σκέψη). Η αλήθεια είναι ότι δεν αξιοποίησα όσο καλύτερα θα μπορούσα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία των δύσκολων σημείων.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

«Λοιπόν για το σπίτι... ανοίζετε το βιβλίο στη σελ. 35. Δύο ασκησούλες που έχει το βιβλίο. Μάλλον τρεις να έχετε και το κρυπτόλεξο που σας αρέσει. Σελ 35 η άσκηση 5 που βάζεις τις καταλήξει από το κίτρινο κουτάκι στο μωβ. Συμπληρώνετε. Συμβουλευτείτε το λεξικό σας.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

Η συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης ήταν ελάχιστη μέχρι ανεπαρκής. Αυτό συνέβαινε με κάποιες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Κυρίως όμως η γνώση προσφέρεται στους μαθητές έτοιμη από τον εκπαιδευτικό. Όσο αφορά την έρευνα ο εκπαιδευτικός δεν έκανε κάτι τέτοιο μέσα στην τάξη. Ήταν προσκολλημένος στην παραδοσιακή εργασία. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

80) Προσωπική θεωρία

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι περιορίζει τους συμμαθητές σε αυστηρά όρια, χρησιμοποιεί την επιβράβευση για ενθάρρυνση ενώ προτιμά για τη δική του «ασφάλεια» και έλεγχο της τάξης τη μονολογική διδασκαλία και το δασκαλοκεντρισμό.

«Η αλήθεια είναι ότι προσπαθώ να προσαρμόσω τον μαθητή στο ρυθμό και στον τρόπο σκέψης τον δικό μου. Ίσως δεν ακούγεται καλό έτσι όπως το λέω αλλά

θέλω να υπάρχει ένας προγραμματισμός που δυστυχώς αυτό δεν αφήνει να συμμετέχουν πολύ ενεργά οι μαθητές γιατί ίσως και αυτό να με βγάλει από μια προκαθορισμένη πορεία που έχω αποφασίσει να ακολουθήσω.» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο**

«...και νομίζω για λόγους ασφάλειας δικής μου και γιατί νιώθω πιο σίγουρος και ότι πατάω καλύτερα παραμένω στα δοκιμασμένα και στα σταθερά που είναι η μονολογική διδασκαλία και η κατευθυνόμενη συζήτηση και ο διάλογος με ερωταποκρίσεις.» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο**

Ο εκπαιδευτικός δεν εστιάζει στο πώς ο μαθητής μαθαίνει, πιστεύει ότι η γνώση που κατέχει και διδάσκει πρέπει να την αποδέχονται οι μαθητές ως αυθεντική, μοναδική και απόλυτη αληθή άρα πρέπει να μην μιλούν και να κάνουν ότι τους λέει.

Παρατήρηση κριτικού φίλου.

Γ: «Εντάξει ο προβληματισμός μου είναι ότι είμαι αρκετά δασκαλοκεντρικός και ότι αναλαμβάνω εγώ οτιδήποτε μέσα στην τάξη, κάθε πρωτοβουλία, επιλέγω εγώ τα θέματα και πως θα κατευθυνθεί η διδασκαλία. Διδάσκω πολύ με μονόλογο και δεν αφήνω πολύ πρωτοβουλία στα παιδιά ούτε πολύ χώρο για σκέψη. Νομίζω σε όλα, τα πάντα ξεκινάνε και τελειώνουν σε μένα και αυτό δεν είναι πολύ καλό γιατί τα παιδιά δεν έχουν ούτε χώρο να εκφραστούν, ούτε να σκεφτούν, ούτε να πουν τις δικές τους απόψεις». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

81) εμπειρία εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι διδάσκει με τον τρόπο που διδάχτηκε ως μαθητής και ότι η έμφαση της διδασκαλίας του αφορά τη γραμματική και το συντακτικό.

«Σε αυτό το σημείο διαπίστωσα μέσα από τη συζήτηση μας ότι ήταν αλήθεια τελικά αυτό που τριγύριζε μέσα στο μυαλό μου εδώ και αρκετό καιρό ότι δηλαδή διδάσκω με τον τρόπο που διδάχτηκα όταν ήμουν μαθητής παρόλες τις θεωρίες που έχω διαβάσει!» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Η αλήθεια είναι ότι δίνω μια έμφαση στη γραμματική και στο συντακτικό. Μάλλον διδάσκω και εγώ κατά τον τρόπο που έχω διδαχθεί και παρότι έχω κάποιες ανησυχίες, κάποιους προβληματισμούς δεν έχω καταφέρει να ξεφύγω από αυτό το καλούπι το να είμαι αυστηρά επικεντρωμένος στην γραμματική και στο συντακτικό.»

Συζήτηση με Κριτικό Φίλο

82) Αιτιολόγηση επιλογών εκπαιδευτικού (λανθάνουσα θεωρία)

Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει την ανάγκη του για έλεγχο του ρυθμού του μαθήματος και των ορίων της διδασκαλίας.

«Φυσικά διατύπωσα στη Μαρία τις ανησυχίες μου για την ολοκλήρωση της ύλης και την αδυναμία μου να ξεφεύγουμε ως τάξη από τα όρια που έχουμε θέσει, καθώς και ότι θέλω να ορίζω εγώ το ρυθμό του μαθήματος και να ακολουθούμε το σχέδιο που εγώ όρισα. **Η μερολόγιο εκπαιδευτικού**

Γ: «Σε αυτό πρέπει να πω ότι είναι θέμα το κάνω για να είμαι ειλικρινής γιατί κρατάμε μια συνηθισμένη ρουτίνα και θα ήθελα τα παιδιά πειθαρχία και να ξέρουν μια συγκεκριμένη σειρά εργασιών που πρέπει να γίνουν μέσα στο μάθημα και να είναι και προετοιμασμένοι. Από εκεί και πέρα και για ευκολία προσωπική δική μου πρέπει να παραδεχτώ ότι όταν έχεις συγκεκριμένες ενέργειες τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν με κάποιο τρόπο αυτόματα και να είναι πιο εύκολο για το δάσκαλο να διαχειριστεί και το χρόνο και αυτά που πρέπει να διδάξει». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

Γ: «Ναι, η αλήθεια είναι ότι η κίνηση μέσα στη τάξη είναι βασικό χαρακτηριστικό νομίζω πάλι ενός καλού δασκάλου γιατί έτσι μπορείς να είσαι σε εγρήγορση, να γνωρίζεις τι συμβαίνει μέσα στην τάξη, να βοηθάς ανά πάσα στιγμή τον μαθητή από κοντά όταν θα χρειαστεί σε μια ερώτηση. Ε... τα παιδιά σε αισθάνονται κοντά τους και με την έννοια ότι μπορείς να τους βοηθήσεις ανά πάσα στιγμή και ότι δεν αφήνεις το έλεγχο από την τάξη και αυτό χρειάζεται». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

«και νομίζω για λόγους ασφάλειας δικής μου και γιατί νιώθω πιο σίγουρος και ότι πατάω καλύτερα παραμένω στα δοκιμασμένα και στα σταθερά που είναι η

μονολογική διδασκαλία και η κατευθυνόμενη συζήτηση και ο διάλογος με ερωταποκρίσεις». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

83) Αντίσταση εκπαιδευτικού στην εξέλιξη της προσωπικής του θεωρίας

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αδυναμία του στην ένταξη των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία του καθώς και την ασυνείδητη αντίσταση του στην εξέλιξη και την αλλαγή της διδακτικής του πρακτικής.

«Είμαι σαν ένα τρένο που τρέχει σε ράγες και δεν μπορεί να παρεκκλίνει ούτε χιλιοστό. Διδάσκω βασισμένος σε κάποιες αρχές τις οποίες έχω διαμορφώσει και μένω πιστός σε αυτές ενώ παράλληλα αντιστέκομαι στην αλλαγή γιατί αυτή προυποθέτει πόνο και κόυραση!» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

«όσο αφορά τα εποπτικά μέσα είναι... έχω διακρίνει και εγώ μια αδυναμία δικιά μου. παίζει ρόλο ότι ξέρω να χειρίζομαι τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, το βιντεοπροβολέα αλλά υπάρχει αρκετή διαδικασία, αρκετή, χρειάζεται ένας χρόνος να τον έχεις στήσει από πριν, χρειάζεται προετοιμασία πως θα διαχειριστείς το υλικό. Εδώ διακρίνω μια φυγοπονία δικιά μου, ίσως κάπου το κάνουμε αλλά όχι σε καθημερινή βάση.» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο**

«Για την αυτενέργεια; Γ: Του μαθητή; Νομίζω ότι εκεί πέρα δεν έχω δουλέψει τόσο πολύ και επειδή ακριβώς θέλω να ελέγχο το μάθημα, να έχω το έλεγχο του μαθήματος δε αφήνω ιδιαίτερο χρόνο και χώρο για πρωτοβουλία των μαθητών έτσι ώστε να μιλήσουν, να εμπλακούν αρκετά ώστε να αναζητήσουν τη γνώση. Την προσφέρω έτοιμη. Πιέζομαι βέβαια, θέλω να μάθουν όσο περισσότερα πράγματα μπορούν. Ίσως αυτό είναι λάθος και τελικά να αποβαίνει σε λανθασμένο αποτέλεσμα

και τελείως λανθασμένη κατεύθυνση από αυτό που θέλω εγώ να οδηγήσω τα παιδιά. Σίγουρα πρέπει να το κοιτάζω περισσότερο και να κάνω και προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση. **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο**

Γ: «*Η πραγματικότητα, η αλήθεια για να είμαι ειλικρινής είναι ότι δε γνωρίζω και πολλά πράγματα όχι για το πώς, σε θεωρητικό επίπεδο γνωρίζω για το project. Έχω ενημερωθεί πάνω σε αυτό, έχω επιμορφωθεί πάνω σε αυτό αλλά δε το έχω δουλέψει αληθινά και πραγματικά σε κάποια τάξη ε... μετανιώνω γι' αυτό ίσως θα έπρεπε να το έχω προσπαθήσει αλλά σίγουρα απαιτεί αρκετά πράγματα από το δάσκαλό και από τους μαθητές. Οι μαθητές είμαι σίγουρος ότι θα το καταφέρουνε γιατί είναι και δείχνουν ενδιαφέρον για κάτι καινούργιο, θέλουν να ψάξουνε, έχει όρεξη. Είναι δικό μου το θέμα γιατί χρειάζεται ένας ιδιαίτερος χειρισμός και φοβάμαι ότι το αποτέλεσμα να μην είναι το αναμενόμενο και ίσως και κάπου χαθούμε στην όλη διαδικασία του ψαξίματος. Ίσως δε το οργανώσω καλά. Έχω αμφιβολίες για το πώς θα μπορούσε να γίνει ένα project και το πώς θα τελικά θα δούλευε και ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα. Αυτό είναι που με κρατάει να μη το έχω επιχειρήσει.*» **Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.**

Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι λειτουργεί σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα πλαίσια ρουτίνας δίχως εναλλαγές με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν περιθώριο πρωτοβουλίας και ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ακόμα διατύπωσε την ανάγκη του για πλήρη έλεγχο του ρυθμού του μαθήματος και των ορίων της διδασκαλίας και συνειδητοποιεί ότι η έμφαση της διδασκαλίας του αφορά τη γραμματική και το συντακτικό. Αντιλήφθηκε ότι δεν άφηνε περιθώρια πρωτοβουλίας στα παιδιά και ότι όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες εκπορεύονταν από τον ίδιο και όχι από τα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε την αδυναμία του στην ένταξη των εποπτικών μέσων στη διδασκαλία του καθώς και την ασυνείδητη αντίσταση του στην αλλαγή της διδακτικής του πρακτικής. Τέλος αντιλήφθηκε ότι περιορίζει τους συμμαθητές σε αυστηρά όρια και προτιμά για τη δική του «ασφάλεια» και έλεγχο της τάξης τη μονολογική διδασκαλία και το δασκαλοκεντρισμό.

Ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε ότι οι ερωτήσεις του αφορούν κυρίως την εντοπισμό γραμματικών φαινομένων και την κατανόηση λεξιλογίου, δεν γίνεται καμιά

προσπάθεια να αντιμετωπίσει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική με ερωτήσεις κριτικής σκέψης. και ότι γραμματισμός που αναπτύσσει είναι κυρίως αναγνωριστικός και ελάχιστα ο λειτουργικός.

Ακόμα ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών του μεταξύ τους ήταν περιορισμένη και δεν τους έδινε ευκαιρίες συνεργασίας με αποτέλεσμα να υπάρχουν διχόνοιες και εντάσεις και ότι η αλληλεπίδραση του ίδιου με τους μαθητές του ήταν περιορισμένη και ήταν απόμακρος μέσα στο μάθημα ενώ ο και διάλογος ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές ήταν περιορισμένος. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν περιορισμένο και οι μαθητές δεν έδειχναν προθυμία να εμπλακούν στο μάθημα.

Αντιλήφθηκε ότι διατηρούσε τον έλεγχο της τάξης με την μονολογική διδασκαλία και την τάξη να λειτουργεί «αυτόματα» και ότι δεν αξιοποίησε την πρότερη γνώση ενώ και όσο αφορά την παραγωγή γνώσης ήταν ελάχιστη. Οι εργασίες των μαθητών ήταν όλες ατομικές. Ομαδικές εργασίες δεν υπήρχαν.

Τα μέσα που χρησιμοποίησε για την αξιολόγηση της γνώσης εξέταζαν μόνο την δηλωτική γνώση και δεν αξιοποιήθηκε η αξιολόγηση για την επαναδιδασκαλία δύσκολων σημείων.

Δεν υπήρχε καθόλου αυτενέργεια των μαθητών. Όσον αφορά την έρευνα δεν έκανε κάτι τέτοιο μέσα στην τάξη. Ήταν προσκολλημένος στην παραδοσιακή εργασία.

Παράλληλα εντόπισε την έλλειψη ανάπτυξης της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής ικανότητας και του προβληματισμού στη διδασκαλία του.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι υπήρχε μια διαμορφωμένη προσωπική θεωρία, η οποία μέσα από την θεωρία αρχίζει να φωτίζεται. Αρχικά ο εκπαιδευτικός φοβόταν και είχε άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης, ανησυχούσε μήπως χάσει τον έλεγχο της τάξης με το να αλλάξει μέθοδο διδασκαλίας και συνειδητοποίησε ότι διδάσκει στον «αυτόματο πιλότο» (χωρίς σκέψη σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί ή γενικότερα για το τι κάνει μέσα στην τάξη) με τον ίδιο τρόπο που διδάχτηκε ως μαθητής.

Παράλληλα έδειξε αντίσταση στην αλλαγή γιατί απαιτεί κούραση και κόπο ενώ αντιλήφθηκε ότι η αλλαγή θα αρχίσει από αυτόν τον ίδιο. Συνειδητοποίησε το ότι έχει μείνει βολεμένος σε αυτό το πλαίσιο αλλά δεν είναι ευχαριστημένος από τον τρόπο διδασκαλίας του και αυτό είναι το πρώτο σημάδι της ανάγκης για αλλαγή.

Ο εκπαιδευτικός εξέφρασε ανοικτά την πρόθεση και την επιθυμία για αλλαγή της διδασκαλίας του και διαπίστωσε την τεράστια σημασία της εμπειρίας με το να αναγνωρίσει και να συνειδητοποιήσει ότι διδάσκει με τον τρόπο που διδάχτηκε ως μαθητής ο ίδιος. Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε την προσκόλληση του σε κάποιες αρχές που έχει διαμορφώσει, τη δυσκολία που απαιτεί η προσπάθεια για την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας καθώς και την ασφάλεια που του προσφέρει η «πεπατημένη οδός». Ακόμα ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε την ανάγκη του για έλεγχο του ρυθμού του μαθήματος και των ορίων της διδασκαλίας καθώς και του κυρίαρχου ρόλου του στη διδασκαλία.

Η ανάλυση των δεδομένων της φάσης πριν την έναρξη των παρεμβάσεων έκανε φανερή την προσκόλληση του εκπαιδευτικού στον δασκαλοκεντρισμό.

Η μέθοδος αυτή ανήκει στο μεταδοτικό μοντέλο και ανήκει στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα. Σύμφωνα με αυτό ο εκπαιδευτικός δεν εστιάζει στο πώς ο μαθητής μαθαίνει, πιστεύει ότι η γνώση που κατέχει και διδάσκει ο ίδιος πρέπει να την αποδέχονται οι μαθητές ως αυθεντική, μοναδική και απόλυτη αληθή άρα πρέπει να μην μιλούν και να κάνουν ότι τους λέει. Επίσης ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό που είναι γραμμένο στα βιβλία και όχι στις ικανότητες που αποκτά ο μαθητής. Πιστεύει ότι η γνώση είναι στα βιβλία και στα κεφάλια των ειδικών, δηλαδή ότι η γνώση δεν είναι ζωντανή γι' αυτό το λόγο να προσαρμοστούν σε αυτήν. Διδάσκει τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο και θεωρεί αυτούς που δεν καταλαβαίνουν ανίκανους.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο της αυθεντίας και η αλήθεια της γνώσης αποκτά δογματικό χαρακτήρα. Οι μαθητές θεωρούνται ότι έρχονται στο σχολείο ως «άδειο δοχείο» και μαθαίνουν μέσα από την μίμηση και αυτά τα οποία λέει ο εκπαιδευτικός. Δεν ακούει την γνώμη των μαθητών και δε τους κάνει ερωτήσεις που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη. Η μάθηση αποτελείται μια γραμμική αθροιστική σύνθεση, στη οποία τα πράγματα δεν διαπλέκονται καθώς είναι σε μια σειρά σαν τα βαγόνια του τρένου που το ένα σέρνει το άλλο.

Ο εκπαιδευτικός θέλγεται από τα θετικά της μονολογικής μεθόδου: ότι σε πολύ λίγο χρόνο βγαίνει η ύλη, φέρνει μεγάλη πειθαρχία και ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερο έλεγχο στην τάξη για το τι μαθαίνει ο καθένας.

4.3.Ανάλυση δεδομένων 1^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον α΄ κύκλο της έρευνας-δρασης

Θεωρήσαμε μέσα από τα αποτελέσματα της παρατήρησης της προηγούμενης φάσης στα οποία έγινε εμφανής η έλλειψη καλλιέργειας κριτικού γραμματισμού μέσα από την δασκαλοκεντρική μέθοδο που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός ότι θα ήταν καλό στον πρώτο κύκλο της έρευνας μας να αλλάξουμε τον τρόπο της διδασκαλίας και να πραγματοποιήσουμε τις διδασκαλίες με βάση την πολυτροπικότητα και τους πολυγραμματισμούς.

Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται άμεσα με τη πολυτροπικότητα καθώς ορίζει το κείμενο ως πολυτροπική οντότητα. Έτσι η πολυτροπικότητα αποτελεί αντικείμενο επεξεργασίας και προσέγγισης γιατί είναι ένα έντονο στοιχείο των κειμένων που παράγονται στη σύγχρονη κοινωνία.

Το Παιδαγωγικό Πλαίσιο των διδασκαλιών βασίστηκε στην πρόταση των Πολυγραμματισμών (Multiliteracies), σύμφωνα με την οποία, εκτός από την γλωσσική ανάλυση, γίνονται πραγματολογικές, κοινωνιολογικές και σημειωτικές αναλύσεις, που όλες μαζί συνεισφέρουν στην κατανόηση εικόνων, πινάκων, διαγραμμάτων, σχεδίων κλπ., στοιχείων που υπάρχουν σε ένα σύγχρονο πολυτροπικό κείμενο, όπως είναι το διαφημιστικό κείμενο (Cope & Kalantzis, 2000). Ιδιαίτερη όμως έμφαση δώσαμε στα 3 από τα 4 στάδια, δηλαδή την Πλαισιωμένη Πρακτική (Situated Practice), την Ανοιχτή Διδασκαλία (Overt Instruction) και την Κριτική Πλαισίωση (Critical Framing), χωρίς να περιλάβουμε η Μετασχηματισμένη Πρακτική (Transformed Practice).

Στη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε έντυπες διαφημίσεις ως υλικό (Διαθέσιμα σχέδια νοήματος), που ανήκουν στον κόσμο της εμπειρίας των μαθητών. Ήταν Ανοιχτή Διδασκαλία, διότι ασχολήθηκε με την συστηματική ανάλυση και κατανόηση των διαφημίσεων και των διαδικασιών σχεδιασμού τους και διότι εισήγαγε τους μαθητές, στο μέτρο του δυνατού και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία τους, σε «μεταγλωσσικούς» όρους σχετικά με την έντυπη διαφήμιση. Ήταν Κριτική, διότι, μέσα από την ανάλυση την διαφήμισης, οι μαθητές αποστασιοποιήθηκαν απ' αυτή και την ερμήνευσαν κριτικά μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο που την παρήγαγε. Έγινε συζήτηση για την λειτουργία των πολυτροπικών κειμένων, την επίδραση της διαφήμισης και την σχέση αυτών των ειδών κειμένου με την κοινωνική πραγματικότητά. Εκφράστηκαν οι απόψεις των μαθητών πάνω στις διαφημίσεις και

συζητιούνται τι υπόρρητα μηνύματα μας περνούν και με ποιο τρόπο ώστε να αγοράσουμε ένα προϊόν.

Κατά την πρώτη παρέμβαση μας ασχοληθήκαμε με την διαφήμιση και με το θέμα του ρατσισμού σύμφωνα με τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα. Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές μας να γνωρίσουν τα μέρη και την λειτουργία της διαφήμισης και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στο θέμα του ρατσισμού. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα.(βλέπε παράρτημα)

Η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση τις κατηγορίες που προαναφέραμε στις σελίδες 21-28 και κατέληξε στα εξής ευρήματα:

10) Προσανατολισμός

15) Πρόκληση παιδιών

Ο εκπαιδευτικός στις διδασκαλίες μέσω της Πολυτροπικότητας προκαλεί τους μαθητές να σκεφτούν οι ίδιοι τους στόχους που πρέπει να τεθούν στο μάθημα.

«Στη διάρκεια των διδασκαλιών αυτής της φάσης προκαλούσα τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος μέσα από την ίδια την εξέλιξη της.»

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

16) Ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση των στόχων

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους διδακτικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες ανάγκες των παιδιών.

«Στις διδασκαλίες αυτής της παρέμβασης κατάφερα να απαγκιστρωθώ από τα συνηθισμένα και να αλλάξω τους στόχους των διδασκαλιών μου με έμφαση όχι στην

γραμματική και την ορθογραφία αλλά στην πρόκληση για κριτική σκέψη και προβληματισμό των παιδιών.»

20) Δόμηση

Η οικοδόμηση των νέων εννοιών στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, προχωρώντας από τις εύκολες στις πιο σύνθετες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες που οργανώνει, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

21) Οργάνωση μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του κριτικού φίλου οργάνωσε τη διδασκαλία βασιζόμενος στους στόχους της παρέμβασης, ακολουθώντας ένα προσεκτικά σχεδιασμένο πλάνο λαμβάνοντας υπόψιν του τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του.

«Στη διάρκεια της παρέμβασης κατάφερα να οργανώσω τη διδασκαλία μου διακρίνοντας τους στόχους που έπρεπε να κατακτήσουμε με τους μαθητές, χωρίς να παραγνωρίζω τις ανάγκες και τις δυνατότητες τους.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Ήταν φανερό ότι η διδασκαλία σας ήταν πιο οργανωμένη και στόχευε συγκεκριμένα στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με την ικανότητα της κριτικής σκέψης.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

30) Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης:

Οι δραστηριότητες καλύπτουν διαφορετικές νοητικές λειτουργίες και στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Διερευνήθηκε ο τρόπος σχεδιασμού και δημιουργίας μιας αφίσας διαφήμισης (χρώματα, δομή) καθώς και ο τρόπος επιρροής του αγοραστικού κοινού (παιδιά). Ο εκπαιδευτικός τονίζοντας τα μέρη των κειμένων προσπάθησε να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να παράγουν διάφορα είδη κειμένου πολυτροπικά και μονοτροπικά. Αυτό το επιδίωκε και μέσα από τα είδη

κειμένων που τους ανέθετε να παράγουν ή στην τάξη ή στο σπίτι όπως: Παραγωγή διαφήμισης στη τάξη και παραγωγή κειμένου –επιχειρηματολογία (θετικά- αρνητικά μόδας και θετικά-αρνητικά του ποδοσφαιρικού αθλήματος).Σύνταξη επιστολής προς εφημερίδα με θέματα δημιουργία καταυλισμού προσφύγων στην περιοχή. Έγινε συζήτηση για τον ρόλο της διαφήμισης όσο αφορά την παραπλάνηση των παιδιών και τις επιπτώσεις στη παχυσαρκία, των παιδικό διαβήτη και τις ασθένειες των δοντιών των παιδιών.

«Αυτό όσο αφορά το γράμμα. Εδώ στη φωτογραφία και έχει με έντονα γράμματα που είναι πιο μαυρισμένα για να τραβήξουν το βλέμμα πως λέγεται αυτό που κάτω από την φωτογραφία ή πάνω αν και συνήθως πάνω είναι ο τίτλος του άρθρου γενικά. Κάτω από την φωτογραφία όταν μπαίνει ένας υπότιτλος λέγεται λεζάντα. Εντάξει; Εδώ θα γράψετε τι είναι η λεζάντα κάτω από την φωτογραφία εκεί με τα μαυρισμένα γραμματάκια. Εδώ. Ωραία! Για δείτε και λίγο την φωτογραφία. Τι βλέπετε να συμβαίνει εδώ πέρα; Έχουν βγει οι κάτοικοι, οι ένοικοι της πολυκατοικίας. Λία είναι μέσα ή έξω;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

*Οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.***

33) Δραστηριότητα εφαρμογής που σχετίζεται με συγκεκριμένο στόχο

Έγινε συζήτηση και ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά φαινόμενα όπως οι εγκλίσεις και τα σημεία στίξης επηρεάζουν το ύφος του κειμένου. Συγκεκριμένα έγινε ανάλυση των διαφημίσεων με σκοπό την εξέταση της λειτουργίας των εγκλίσεων στο κείμενο της διαφήμισης (προστακτική και σημεία στίξης) έτσι ώστε να μπορέσουν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων εγκλίσεων και σημείων στίξης.

«Δ: Γιατί χρησιμοποιεί προστακτική. Γιατί δεν χρησιμοποιεί οριστική; Που χρησιμοποιείτε η προστακτική; Πες Βασιλική!»

«Δ: Όταν προστάξεις τον άλλον. Αρα η διαφήμιση μας προστάζει. Στην ουσία προστάζει- παρακαλεί. Μας προστάζει. Γιατί λέτε διαλέγει έτσι να μας προστάζει η διαφήμιση; Το έχει σκεφτεί κανένας; Γιατί λέει πιείτε, λουστείτε, γευτείτε, μυρίστε, δοκιμάστε, φορέσετε. Γιατί βάζει προστακτική;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Η εφαρμογή της γνώσης κάλυπτε διαφορετικές νοητικές λειτουργίες από την κατώτερη μέχρι την ανώτερη, δηλαδή την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που ήταν και ο κύριος στόχος της παρέμβασης.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

40) Υποβολή ερωτήσεων:

42) Είδος των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού δεν περιορίζονται μόνο στη δηλωτική γνώση αλλά και στον σκοπό που χρησιμοποιείται το γραμματικό φαινόμενο, στο ύφος και το πλαίσιο του κειμένου καθώς και στην ανάπτυξη προβληματισμού για το σκοπό και τη λειτουργία των διαφημίσεων. Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις που προωθούν την κατάκτηση των επικοινωνιακών περιστάσεων και πιο συγκεκριμένα σε ερωτήσεις σχετικά την σχέση του πομπού και των κοινωνικών ρόλων. Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι μέσα από ερωτήσεις που κάνει να μπορέσουν να διακρίνουν την οπτική γωνία του συγγραφέα. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μην βλέπουν μόνο μια οπτική όπως αυτό παρουσιάζεται αλλά και να μπορούν να αντιληφθούν και τις απύσες οπτικές που εκφράζονται έμμεσα. Ο εκπαιδευτικό κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου.

«Ποια είναι η δουλειά της διαφήμισης γιατί υπάρχουν οι διαφημίσεις και φτιάχνουν πολύ ωραίες διαφημίσεις και παίζουν οι ηθοποιοί, παίζουν διάφοροι, μουσικές ωραιες;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Ποιούς λέει ότι είναι κατώτεροι από όλους τους ανθρώπους;», «Μ: Οι ρατσιστές», «Πως του θεωρεί τους ρατσιστές;». **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Έχετε δει καμιά διαφήμιση που να μιλάει ή να γράφει για τα μειονεκτήματα; Έχει δει κάποιος;». **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Εσένα πως θα σε αντιμετωπίσουν αν πας σε ξένη χώρα;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

« Δ: Μπορείτε να καταλάβετε από την μορφή τη είδος κειμένου είναι;»

« Δ: Εσύ τι γράφεις πάνω αριστερά όταν γράφεις ένα γράμμα;»

«Δ: Υπάρχει χαιρετισμός είναι γράμμα;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Προσπάθησα να κάνω ερωτήσεις συνεχώς με το «γιατί ;» για να βάλω τα παιδιά στη διαδικασία του προβληματισμού και να μη μείνουν στην επιφάνεια αυτού που δείχνει μόνο η διαφήμιση.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Τους ρωτήσατε να βρουν τα λάθη της διαφήμισης πράγμα το οποίο βάλλατε τα παιδιά να αξιολογήσουν ένα κείμενο που είναι πολύ σπουδαίο γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία μόνο τους μαθαίνουν την δομή του κειμένου και το τι θέλει να προκαλέσει ένα κείμενο. Επίσης, δώσατε σημασία στις εγκλίσεις και όχι μόνο να τις αναγνωρίσουν όπως στα προηγούμενα μαθήματα αλλά και να τους ρωτήσατε που χρησιμοποιούνται και για ποιο σκοπό χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες εγκλίσεις στη διαφήμιση, την προστακτική». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

Οι ερωτήσεις για γραμματικά φαινόμενα εκεί που είχαν τον κυρίαρχο ρόλο στην παρατήρηση του εκπαιδευτικού τώρα μειώνονται και ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στον επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου, στο ύφος του κειμένου, στον πομπό, τον δέκτη, στην προθετικότητα του συγγραφέα και στο ιδεολογικό του περιεχόμενο. Ακόμα έγινε εμφανή η χρήση από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών.. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

50) Αξιοποίηση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την οργάνωση του χρόνου της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι της και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω του διαλόγου που αναπτύσσεται και παράλληλα παροτρύνει την έκφραση της προσωπικής άποψης των μαθητών.

52) Διαχείριση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μια αλλαγή στη ρουτίνα του μαθήματος που του δημιουργεί πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου που κατόπιν το επιλύει.

«Από την άλλη είχα ένα πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου ιδίως στις πρώτες διδασκαλίες της φάσης όμως κατάφερα με αρκετή πίεση να πετύχω τους στόχους που είχα θέσει». **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

60) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού/ής και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Ακόμα μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση των παιδιών.

63) Αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές διαπνεόταν από ένα πνεύμα αλληλοσεβασμού και ενθάρρυνσης.

«Νομίζω ότι μου άρεσε πολύ αλλά περισσότερο στα παιδιά το ότι μέσα στην τάξη επικράτησε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού(μετά την πρώτη διδασκαλία που ήταν πρωτόγνωρες οι συνθήκες διαλόγου), υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και σε μένα. Σε όλες τις διδασκαλίες προσπάθησα να ενθαρρύνω τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και με χαρά διαπίστωσα ότι και οι συμμαθητές τους έδειχναν σεβασμό όταν μιλούσε ο συμμαθητής τους επιτυγχάνοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και υποστήριξης.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

67) Συμμετοχικότητα

Οι μαθητές δείχνουν πολύ περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και εμπλέκονται περισσότερο ακόμα και μαθητές που δεν έδειχναν καθόλου ενδιαφέρον δείχνουν προθυμία να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες.

«Ε... νομίζω ότι αρκετά παιδιά έχουνε δείξει πιο πολύ ενδιαφέρον ακόμα και αυτά που δεν συμμετείχαν τόσο πολύ με την μετωπική διδασκαλία τώρα έδειξαν, κατάφεραν να εμπλακούν και άλλα παιδιά. Σίγουρα τα θέματα που ασχοληθήκαμε ήταν πιο κοντά στην καθημερινότητα τους, πιο κοντά σε αυτά.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο.**

Σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης, είχαν έναν ικανοποιητικό ενεργό ρόλο. Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός. Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα μαθήματα μέσα στις διδασκαλίες με την χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

70) Αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα παιδιά, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, εκτός από τις ασκήσεις του βιβλίου και αξιοποιεί ποικιλοτρόπως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

71) Μέσα αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός εξελίσει τη διαδικασία της αξιολόγησης και μεταβαίνει από την αξιολόγηση μέσω των ασκήσεων του βιβλίου σε αξιολόγηση μέσω της προσωπικής έκφρασης της κριτικής ικανότητας των μαθητών του καθώς και μέσω του διαλόγου που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του.

«Οι μαθητές αρχίζουν να «ξεδιπλώνονται» και να εκφράζονται πιο ελεύθερα μέσα από το διάλογο και καταφέρνουν να με ξαφνιάζουν ευχάριστα με τον πλούτο των σκέψεων τους και το πόσο μπορούν να προβληματίζονται για θέματα της επικαιρότητας». **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

«Αρχίζετε να δίνετε αφορμές στους μαθητές για προβληματισμό καθώς επίσης τους προτρέπετε να μιλήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα και μέσω αυτού του διαλόγου να αξιολογηθεί από εσάς η ικανότητα κριτικής σκέψης και προβληματισμού.»
Συζήτηση με Κριτικό φίλο.

80) Προσωπική θεωρία

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι ο ρόλος του δεν είναι μόνο να μεταδίδει τη γνώση αλλά και να διευκολύνει τον μαθητή να ανακαλύπτει τη γνώση καθώς και να του προσφέρει δραστηριότητες που θα τον ενεργοποιούν κατάλληλα. Ακόμα πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να προβληματιστεί και να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτά που βλέπει και ακούει στην καθημερινότητα του και στα τα μηνύματα που τον βομβαρδίζουν.

«...ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αρχίσει να αλλάζει και δε μπορεί να είναι ένα απλός προμηθευτής γνώσης αλλά θα πρέπει να μετατραπεί σε ένα καθοδηγητή, διευκολυντή, να βοηθάει το παιδί και με τις ενέργειες του κατά την διάρκεια του μαθήματος να... όσο και στην προετοιμασία του μαθήματος να είναι εστιασμένοι στην προετοιμασία υλικού και δραστηριοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές και να αλληλεπιδράσουν και να οικοδομήσουν γνώση με χρησιμοποιώντας πολλά εργαλεία και συμβόλων που έχει στην διάθεση της και η ... όπως είναι οι Η/Υ, το διαδίκτυο, τα Μ.Μ.Ε, οποιοδήποτε είδος κειμένου, αφίσες.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

«...Νομίζω ότι πρέπει από την μεριά του δασκάλου να γίνει και από την προσωπική δική μου πλευρά μεριά για να μη μιλάω γενικά ότι πρέπει να βοηθήσω τα παιδιά να γίνουν πιο ικανοί, πιο ικανά να αντιλαμβάνονται τα λανθάνοντα μηνύματα

που είναι διατυπωμένα σε ένα κώδικα που δε τους είναι και τόσο οικείος έτσι ώστε να μη γίνονται εύκολα θύματα σε παγίδες που τους στήνει ο λόγος της διαφήμισης, της πολιτικής, της επιστήμης. Νομίζω ότι αυτός είναι ο βασικός στόχος που πρέπει να έχει ο δάσκαλος και εκεί πρέπει να στοχεύει και η διδασκαλία του.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

82) Αιτιολόγηση επιλογών εκπαιδευτικού (λανθάνουσα θεωρία)

Ο εκπαιδευτικός μετατοπίζει το βάρος της διδασκαλίας του από τη Γραμματική και το Συντακτικό στην ανάπτυξη του προβληματισμού και της αυτενέργειας.

«...διαπίστωσα μια αλλαγή και ότι έχει μετατοπιστεί το κέντρο βάρους από εκεί που ήταν αυστηρά στην γραμματική και στο συντακτικό στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού και μιας σκέψης των παιδιών και μιας αυτενέργειας, αυτονομίας και να αναπτυχθούν πιο πολύ στο γραπτό λόγο και στον προφορικό τους λόγο.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

Ο εκπαιδευτικός έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάλυση του διαφημιστικού κειμένου και την ερμηνεία του τόσο όσον αφορά την εικόνα όσο και το λεκτικό κείμενο και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ερμηνεύεται με το οπτικό. **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης διδασκαλίας έγινε φανερό ότι ο εκπαιδευτικός έχει απομακρυνθεί από την αναγνώριση και την λειτουργία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που ήταν το βασικό του μέλημα όπως είχε γίνει αντιληπτό στην παρατήρηση μας πριν την έρευνα δράσης όσο και από την πρώτη παρέμβαση μας. **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

84) Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικού (δίδαχέ μέσω της εμπειρίας)

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι τη σημασία της σωστής προετοιμασίας και του προβληματισμού που πρέπει να διαπνέει το περιεχόμενο της προετοιμασίας και της διδασκαλίας του καθώς και της έμφασης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του. Επίσης περιορίζει τη διδασκαλία της Γραμματικής και της

Ορθογραφίας ως αντίβαρο στην ελευθερία τως γραπτών προβληματισμών των μαθητών.

«Νομίζω ξεπέρασα το άγχος μου και τους φόβους μου και σίγουρα με μια προσεκτική διαχείριση και ένα σωστό προγραμματισμό και προετοιμασία μπορώ να εντάξω και στη καθημερινή διδασκαλία ένα κομμάτι που να εμπλέκει αυτό το προσωπικό προβληματισμό και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ώστε να μπορούμε να συζητάμε με τα παιδιά κάποιου είδους κείμενα τι μηνύματα μπορεί να κρύβονται πίσω από αυτά τα κείμενα και φανερά και κρυφά, πιο μυστικά.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

« Πρόσεξα κιόλας ότι έχετε περιορίσει πάρα πολύ σε λογικό βαθμό τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που δύναται τόσο βάρος σε σχέση με τις πρώτες διδασκαλίες.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό βλέπουμε ότι άλλαξε τη δασκαλοκεντρική του μέθοδο, άρχισε να απομακρύνεται από τον αναγνωριστικό γραμματισμό που μέχρι τότε καλλιεργούσε και στράφηκε σταδιακά προς τον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις νέες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήσαμε μείωσε δραστικά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανέπτυξε ερωτήσεις, οι οποίες προωθούσαν την συζήτηση με τους μαθητές, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, τη μαθητεία στην αμφισβήτηση, την ικανότητα να μπορούν να ανακαλύπτουν κάτω από ποιους κοινωνικούς τρόπους η γλώσσα ενσωματώνει ιδεολογίες και θεσμούς. **Παρατήρηση κριτικού φίλου.**

Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

Ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε ότι περιορίζει τη διδασκαλία της Γραμματικής και της Ορθογραφίας ως αντίβαρο στην ελευθερία των γραπτών προβληματισμών των μαθητών και ότι υπάρχει εξέλιξη της τακτικής του στον τρόπο πρόκλησης της εμπέδωσης της γνώσης. Προχώρησε σταδιακά σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και άλλαξε τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών από την αξιολόγηση μέσω των γραπτών εργασιών που ελέγχουν μόνο τη δηλωτική γνώση σε αξιολόγηση μέσω ερωτήσεων και εργασιών που προωθούν την κριτική σκέψη.

Συνειδητοποίησε ακόμα ότι μειώνει την καθοδήγηση του προς τους μαθητές και της έμφαση στα γραμματικά φαινόμενα με παράλληλη μετατόπιση της έμφασης στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της δημιουργίας προβληματισμού και ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές διαπνέεται από ένα πνεύμα αλληλοσεβασμού και ενθάρρυνσης. Οι μαθητές έδειξαν πολύ περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και εμπλέχτηκαν περισσότερο ακόμα και μαθητές που δεν έδειχναν καθόλου ενδιαφέρον δείχνουν προθυμία να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες.

Διαπίστωσε μέσω του αναστοχασμού του ότι οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του.

Οι ερωτήσεις του δεν περιορίστηκαν μόνο στη δηλωτική γνώση αλλά και στον σκοπό που χρησιμοποιείται το γραμματικό φαινόμενο, στο ύφος και το πλαίσιο του κειμένου καθώς και στην ανάπτυξη προβληματισμού για το σκοπό και τη λειτουργία των διαφημίσεων.

Παράλληλα ενεργοποιήθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από ομαδικές εργασίες. Αναπτύχθηκε με κάθε ευκαιρία η συζήτηση με θέμα από την επικαιρότητα και τα παιδιά ανέπτυξαν τις δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Ανέπτυξαν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα κείμενο.

Ο εκπαιδευτικός αναγνώρισε τη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται μέσω της αλλαγής μεθόδου της διδασκαλίας και τόνισε τη σημασία του προβληματισμού και της κριτικής σκέψης μέσα στη διδασκαλία ενός κειμένου.

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε το όφελος που έχει και ο ίδιος μέσα από την προετοιμασία και την αναζήτηση του υλικού για μια διδασκαλία που έχει ως στόχο την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού. Αντιλήφθηκε την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας του και την απαγκίστρωση του από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, την έμφαση στη γραμματική και το συντακτικό και τον περιορισμό των ευκαιριών για προβληματισμό.

Μέσα από την διδακτική μας παρέμβαση με την χρήση της πολυτροπικότητας-πολυγραμματισμών έγινε φανερό ότι η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να αντιμετωπίσουν το κείμενο ως επικοινωνία και κοινωνική πρακτική καθώς μπόρεσαν να κατανοήσουν με ευκολία την σημειολογική λειτουργία

της εικόνας και να παράγουν εύκολα πολυτροπικά κείμενα όπως διαφημιστικές αφίσες που συνδύαζαν εικόνα και λόγο. Η αποκωδικοποίηση της εικόνας από τους μαθητές τους έδωσε την δυνατότητα ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού καθώς δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενα άτομα και ευαισθητοποιημένα κοινωνικά.

Ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στην συγκεκριμένη μέθοδο. Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάλυση του διαφημιστικού κειμένου και την ερμηνεία του τόσο όσον αφορά την εικόνα όσο και το λεκτικό κείμενο και ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ερμηνεύεται με το οπτικό. Επίσης, μέσα από την χρήση αφισών σχετικές με το φαινόμενο του ρατσισμού προσπάθησε να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διακρίνουν τις διάφορες οπτικές καθώς και την άρρητη προθετικότητα του και τα κρυφά μηνύματα.

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης της διδασκαλίας έγινε φανερό ότι ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να απομακρυνθεί από την προσκόλληση του στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και να σταθεί πίσω από την σημασία των εικόνων, των κρυφών μηνυμάτων που προωθούν, κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί και κάνει μεγάλη προσπάθεια ώστε να μπορέσει να αλλάξει το είδος των ερωτήσεων και να αναπτύξει διάλογο με τους μαθητές. Έχει μειώσει αρκετά τις ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων αλλά ακόμα δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και σε ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του κειμένου και ιδιαίτερα όσον αφορά τον δέκτη. Πολλές φορές χρησιμοποιεί ανοιχτές ερωτήσεις που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός στην συνάντηση με τον κριτικό φίλο αναφέρει: *«Είναι φανερό ότι προσπάθησα να περάσουν σε δεύτερη μοίρα τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, η απλή γραμματική που έδινα πολύ περισσότερο χρόνο και σημασία στα προηγούμενα μαθήματα. Τώρα προσπάθησα να δώσω νέες ευκαιρίες στους μαθητές έτσι ώστε να υπάρχει μια στενή σύνδεση μεταξύ γνώσης και δράσης και να αναλάβουν αυτοί τον κύριο λόγο και στην συζήτηση και στον τρόπο που σκέφτονται και στο να εκφραστούν και μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο όπως είναι η αφίσα που αποτελεί μείξη πολλών τρόπων επικοινωνίας».*

Οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του. Υπήρξαν

επίσης ενδείξεις μεταβολής της στάσης των παιδιών προς διαφημιζόμενα προϊόντα, κυρίως τρόφιμα και αναψυκτικά.

Σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης, θα λέγαμε ότι είχαν έναν ικανοποιητικό ενεργό ρόλο. Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός τους πρόσφερε ακόμα έτοιμη την γνώση χωρίς να τους δίνει δυνατότητες ανακάλυψής της από τους ίδιους και με την μεταξύ τους συνεργασία πάνω σε ομαδικές εργασίες.

Όσον αφορά τα κείμενα ο εκπαιδευτικός άρχισε να αντιμετωπίζει το κείμενο εκτός από γλωσσικό σύστημα και επικοινωνία και ως κοινωνική πράξη καθώς εκλαμβάνει το κείμενο ως τρόπο διαπραγμάτευσης κοινωνικών σχέσεων και ως δόμηση ταυτοτήτων καθώς μέσα από τις αφίσες που ήταν σχετικές με τον ρατσισμό προσπάθησε καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιληφθούν τα υπόρρητα μηνύματα που προβάλλουν και τις ταυτότητες που δημιουργούν. Παρόλη αυτή του την προσπάθεια ακόμα δε μπόρεσε αυτό να το πραγματοποιήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Έτσι καταλήξαμε να περάσουμε στον επόμενο κύκλο έρευνας-δράσης και να χρησιμοποιήσουμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας για να δούμε αν θα πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού καθώς σκοπός της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με τις οποίες το άτομο μπορεί να καταστεί κοινωνικά αυτόνομο και ικανό να παρεμβαίνει στις δημοκρατικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 1998: 526).

Οι επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στον γνωστικό τομέα αφορούν την νοητική ανάπτυξη, την γλωσσική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή μάθηση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναπτύσσει τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες καθώς σύμφωνα με τους γνωστικούς ψυχολόγους η ομάδα είναι το κατάλληλο πλαίσιο για να αναπτυχθούν πρότυπα αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης. Επίσης βοηθάει στην γλωσσική ανάπτυξη καθώς μειώνεται ο διδασκαλικός λόγος και αυξάνεται ο λόγος των μαθητών, ο οποίος εξαιτίας της ελευθερίας που δίνεται στους μαθητές βελτιώνεται και ποιοτικά. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επηρεάζει και την ακαδημαϊκή μάθηση καθώς αυξάνει και τις επιδόσεις λόγω των διαφορετικών απόψεων που έχουν τα μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με τον Thelen (1960) οι διαφορετικές απόψεις και ιδέες που εκφράζονται μέσα στην ομάδα αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δίνει τη δυνατότητα να διατυπώνουν την

προτεινόμενη λύση ενός προβλήματος, να εντοπίζουν τις διάφορες πλευρές του προβλήματος και να κάνουν διευκρινίσεις, υποθέσεις, συσχετίσεις και υποθέσεις.

4.4.Ανάλυση δεδομένων 2^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον β' κύκλο της έρευνας-δράσης

Όσον αφορά τον προγραμματισμό της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αποφασίσαμε μαζί με την κριτικό φίλο ότι:

- Η κάθε ομάδα θα αποτελείται από τέσσερα μέλη και οι ομάδες θα ήταν μεικτές όσον αφορά το φύλο και την δυναμική των μαθητών. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από άτομα με διαφορετικού επιπέδου μαθησιακές ικανότητες για να βοηθηθούν και οι αδύναμοι μαθητές μέσα από τις σχέσεις αλληλοβοήθειας και αλληλοκαθοδήγησης. Σχεδόν όλοι οι θεωρητικοί και ερευνητές του ομαδοσυνεργατικού κινήματος συνιστούν την δημιουργία ανομοιογενών ομάδων για να εξασφαλιστεί το πλαίσιο στήριξης και ενεργού ένταξης των αδύναμων και μειονοτικών μαθητών (Ματσαγγούρας, 2004:89).
- Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι μας ήταν: α) να κατανοήσουν την δομή ενός άρθρου και μιας επιστολής, β) να αντιμετωπίσουν τα κείμενα ως επικοινωνία γ) να κατακτήσουν τον τρόπο γραφής τους, γ) να τα αντιμετωπίσουν ως κοινωνική πρακτική και δ) να αποκτήσουν την ικανότητα αξιολόγησης κειμένων.
- Οι κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών που θέλαμε να δημιουργηθούν κατά την διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής ήταν η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα για την επίτευξη κοινού στόχου.
- Βασικό υλικό στις ομάδες ήταν το σχολικό βιβλίο, καθώς η ανάθεση κοινού θέματος σε όλες τις ομάδες είναι οικονομικότερο από πλευράς χρόνου διότι όλες οι ομάδες γνωρίζουν το θέμα επεξεργασίας και δεν απαιτείται αλληλοενημέρωση (Ματσαγγούρας, 2004: 150).
- Στην αρχή των διδασκαλιών γινόταν διευκρινίσεις στους μαθητές τι θα πρέπει να διεκπεραιώσουν (άρθρο, επιστολή) και πώς θα γίνει η σύνθεση της ομαδικής εργασίας.

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι απλά συντονιστικός και όσον αφορά τους ρόλους των μελών της ομάδας ορίστηκαν για κάθε ομάδα ένας συντονιστής, ένας επόπτης, ένας γραμματέας και ένας εισηγητής. Βασική αρχή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η αποκέντρωση της εξουσίας από το δάσκαλο στην ομάδα, η οποία επιμερίζει την εξουσία της σε όλα τα μέλη της μέσα από συλλογικές αρμοδιότητες και εναλλασσόμενους ρόλους (συντονιστή, φροντιστή, γραμματέα, εμπνευστή, υπεύθυνου εργασίας και παρατηρητή) (Ματσαγγούρας, 2004: 77-78).
- Διευκρινίστηκε ότι θα αξιολογηθούν με βάση τις ομαδικές εργασίες. Η βαθμολογία θα ήταν ομαδική και γι' αυτό απαιτούνταν η συμμετοχή όλων των μαθητών στις ομάδες.

Ακόμα ο σχεδιασμός της ομαδοσυνεργατικής μας διδασκαλίας βασίστηκε στις πέντε φάσεις διεξαγωγής της όπως τις παρουσιάζει ο Ματσαγγούρας (1998: 518-525). Η πρώτη φάση είναι οι προδιδασκτικές ενέργειες και στην οποία οργανώνονται οι ομάδες και η οργάνωση του χώρου. Η δεύτερη φάση είναι η ψυχολογική και γνωσιολογική προετοιμασία. Σε αυτή την φάση γίνεται η γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων, ο καθορισμός των αναμενόμενων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς και η γνωστοποίηση των διαδικασιών εργασίας. Η τέταρτη φάση είναι η παρουσίαση και επεξεργασία διδακτικού αντικείμενου. Σε αυτήν την φάση πραγματοποιείται η παρουσίαση ή συλλογή δεδομένων για το διδακτικό αντικείμενο, ο καταμερισμός του έργου υποβολής της ομάδας, και η σύνθεση έργου υποδομών και η πέμπτη φάση είναι η αξιολόγηση του έργου. Σε αυτήν την φάση γίνεται αξιολόγηση της ακαδημαϊκής μάθησης και της λειτουργικότητας της ομάδας καθώς και η μεταγνωστική θεώρηση επιλογών (Ματσαγγούρας, 1998: 519).

Κατά την δεύτερη διδακτική μας παρέμβαση, στην οποία εφαρμόσαμε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ασχοληθήκαμε κυρίως με την παραγωγή άρθρου και επιστολής. Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές μας να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον σκοπό, την μορφή και τη δομή του άρθρου και της επιστολής καθώς και να καταστούν ικανοί να δημιουργήσουν αυτά τα είδη κειμένων. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα. (βλέπε παράρτημα).

Ακολουθεί η ανάλυση που έγινε πάνω στα δεδομένα μας με μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση τις κατηγορίες που προαναφέραμε στις σελίδες 21-28 και κατέληξε στα εξής ευρήματα:

10) Προσανατολισμός

Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται και κατά τη διάρκεια της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας πληροφορεί τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας στην αρχή, στη διάρκεια ή και στο τέλος της.

15) Πρόκληση παιδιών

Οι μαθητές διατυπώνουν οι ίδιοι τους στόχους της διδασκαλίας και καθορίζουν την πορεία των ενεργειών τους, πράγμα πολύ σημαντικό που δεν γινόταν στην Δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

«Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής κατάφερα να προκαλέσω τους μαθητές μου να σκεφτούν οι ίδιοι τους στόχους του μαθήματος». **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

*«Μπράβο! Πολύ ωραία ιδέα Γεωργία μου! Λοιπόν σήμερα θα πάμε στον προγραμματισμό στο πως θα δουλέψουμε και πως θα χωριστούμε σε ομάδες. 5 λεπτάκια να συσκεφτούν οι ομάδες και να αποφασίσουν το όνομα τους. .»***Απόσπασμα διδασκαλίας**

16) Ευελιξία ως προς τη διαφοροποίηση των στόχων

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους στόχους για τους μαθητές που δείχνουν μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της Ομαδοσυνεργατικής, κάτι που δεν γινόταν στην Δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

«...προσπάθησα οι ρόλοι στην ομάδα να ανταποκρίνονται όσο γίνεται περισσότερο στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Από εκεί και πέρα έπρεπε να γίνει και εναλλαγή ρόλων αλλά σίγουρα σε περιπτώσεις όπως η Κατερίνα που θα δυσκολευόταν πολύ και θα έμενε πίσω η ομάδα και δε θα ολοκλήρωνε στο χρόνο... νομίζω ότι εκεί

βρήκα μια φόρμουλα έτσι να διατηρεί κάποιο άλλο ρόλο και να ...και για το καλό της ομάδας και για το ίδιο το παιδί και να μη αισθάνεται μειονεκτικά και ότι δε θα μπορούσε να βοηθήσει την ομάδα.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

20) Δόμηση

Η οικοδόμηση των νέων εννοιών στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, προχωρώντας από τις εύκολες στις πιο σύνθετες δραστηριότητες.

21) Οργάνωση μαθήματος

Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται και καταφέρνει να οργανώσει τη διδασκαλία του στοχεύοντας στην επίτευξη της ανάπτυξης συγκεκριμένων ικανοτήτων των μαθητών και της ενθάρρυνσης της συνεργασίας.

«Πάντως η επιστημονική επάρκεια ήταν αρκετά καλή. Είχατε προετοιμαστεί αρκετά καλά. Χρησιμοποίησα τις γνώσεις σας στο έπακρον.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

30) Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει ποικίλες δραστηριότητες και δίνει περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης σε παιδιά που τις χρειάζονται και καθοδηγεί, ελέγχει και αξιολογεί τις αντίστοιχες δραστηριότητες εφαρμογής.

34) Ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης

Έγινε η ανάλυση της δομής και της μορφής των διαφόρων ειδών επιστολών (επίσημο, ανεπίσημο, φιλικό ύφος) μέσω σχεδιαγραμμάτων στο πίνακα και επεξήγησης από τον εκπαιδευτικό του τρόπου γραφής καθώς και της δομής (θέση και ρόλος των στοιχείων της επιστολής: προσφώνηση, κύριο σώμα κειμένου και χαιρετισμός) με την βοήθεια των μαθητών. Υπάρχει σχολιασμός της σημειολογικής λειτουργίας της εικόνας τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές σε ελάχιστο βαθμό. Έγινε συζήτηση και ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά φαινόμενα

που επηρεάζουν το ύφος του κειμένου και συγκεκριμένα για με ποιο πρόσωπο και με ποιον αριθμό πρέπει να απευθύνονται σε μια επίσημη επιστολή και πως ένα άρθρο μπορεί να προσελκύσει ένα άτομο να το διαβάσει. Οι εργασίες που ανατέθηκαν στα παιδιά από τον εκπαιδευτικό έδωσαν έναυσμα για την παραγωγή ελάχιστων πολυτροπικών κείμενων.

«Και θα γίνει η ανάγνωση την Δευτέρα και η παρουσίαση των άρθρων! Θα δούμε αν πληρείται, αν έχει το άρθρο σας όλα τα τμήματα που πρέπει να έχει και αν έχετε ξεχάσει θα συζητήσουμε για ελλείψεις.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Χρησιμοποιούμε πληθυντικό αριθμό και απευθυνόμαστε με β' πρόσωπο γιατί είναι ένα επίσημο γράμμα και όχι ένα γράμμα σε ένα φίλο μας.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Λία πες μου ένα όπως βλέπεις το άρθρο στη σελ. 32. Τι έχει το άρθρο; Τα κομμάτια του; Τι έχει πάνω πάνω;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

35) Έλεγχος και αξιολόγηση δραστηριοτήτων εφαρμογής

Ο εκπαιδευτικός τονίζοντας τα μέρη των κειμένων προσπάθησε να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να παράγουν διάφορα είδη κειμένου πολυτροπικά και μονοτροπικά. Αυτό το επιδίωκε και μέσα από τα είδη κειμένων που τους ανέθετε να παράγουν ή στην τάξη ή στο σπίτι. Τα κειμενικά είδη που παράγααν τα παιδιά ήταν ένα κείμενο με την χρήση παραθετικών, δυο άρθρα το ένα για την σχολική εφημερίδα με θέμα την ηχορύπανση από τον αυτοκινητόδρομο δίπλα στο σχολείο και το άλλο είχε ως θέμα πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα του σπιτικού σε αντιπαράθεση με το «γρήγορο» φαγητού και σύνταξη μιας επιστολής προς την διευθύντρια του σχολείου με θέμα τη διατύπωση αιτημάτων και παραπόνων των μαθητών.

*«Δ: Μπράβο! Αριστερά με μικρά γράμματα και ήδη έχετε ξεκινήσει την δεύτερη παράγραφο. Μπράβο! Ξαναθυμίζω το θέμα μας! Ξαναθυμίζεις το θέμα μας είναι: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σπιτικού φαγητού. Μπορείτε να υποστηρίξετε Γεωργία στην ομάδα σου να είσαι γυρισμένη! Μπορείτε να υποστηρίξετε την δική σας θέση που μπορεί να είναι υπέρ του σπιτικού φαγητού ή του γρήγορου φαγητού. Αν σαν ομάδα θέλετε να υποστηρίξετε το γρήγορο φαγητό υποστήριξε το. Έχετε βρει τίτλο;»***Απόσπασμα διδασκαλίας**

40) Υποβολή ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού γίνονται καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και στο τέλος της, για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της . Ακόμα ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και φροντίζει έτσι ώστε ο βαθμός δυσκολίας τους να είναι ανάλογος προς το επίπεδο των παιδιών. Επίσης εντάσσει τις απαντήσεις των παιδιών στη ροή της διδασκαλίας.

42) Είδος των ερωτήσεων

Ο εκπαιδευτικός δεν έκανε κάποια ερώτηση για την οπτική του συγγραφέα και αυτό κυρίως οφείλεται στο ότι τα μόνα κείμενα που αναλύθηκαν ήταν των ίδιων των παιδιών.Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου και συγκεκριμένα έγινε συζήτηση στην οποία τα παιδιά εξέφρασαν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες πάνω στο θέμα της υγιεινής διατροφής καθώς σκοπός τη δραστηριότητας ήταν η έμφαση στην έμφαση και έκφραση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών.

«Δ: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σπιτικού φαγητού... Μπορείτε να υποστηρίξετε την δική σας θέση που μπορεί να είναι υπέρ του σπιτικού φαγητού ή του γρήγορου φαγητού». **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Δ: Σκεφτείτε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Καταρχήν ποιο θα υποστηρίξετε; Το σπιτικό ή το γρήγορο;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Υπήρχε ανατροφοδότηση με τις κατάλληλες ερωτήσεις έτσι ώστε να ανακαλύψουν από μόνα τους την γνώση χωρίς να την προσφέρετε έτοιμη. Υπήρχε διάλογος με εσάς και τους μαθητές. Υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα γραμματικά φαινόμενα όπως ανέφερε και πριν ήταν ελάχιστες. Μόνο από τους μαθητές κάποιες απορίες.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

50) Αξιοποίηση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την οργάνωση του χρόνου της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι της και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

52) Διαχείριση του χρόνου

Σταδιακά ο εκπαιδευτικός ξεπερνά τις δυσκολίες και αντιλαμβάνεται τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου των Ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών και επιλύει τα προβλήματα διαχείρισης χρόνου που είχε αντιμετωπίσει στην αρχή της εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής.

«Γ: Ναι, νομίζω ότι είναι δυο παραλείψεις. Αυτό που είπατε για το χρόνο έχω το μερίδιο της ευθύνης γιατί δε μπόρεσα να χειριστώ τόσο καλά την κατάσταση όσο θα έπρεπε και αυτό μας ανάγκασε πολλές να μην ολοκληρώνουμε μέσα στα χρονικά όρια τις εργασίες που είχαμε θέσει ως σκοπό να ολοκληρώσουμε και αναγκάζομαστε να γίνετε η παρουσίαση σε κάποια άλλη ώρα». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

«Όσον αφορά το χρόνο, σταδιακά έγινε σωστή διαχείριση και ολοκληρώσαμε τις εργασίες εντός του χρονικού ορίου που είχαμε θέσει με τα παιδιά.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

60) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Ακόμα μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα στις ομάδες και την προσήλωσή τους στους στόχους της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

62) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές βασίζεται στο διάλογο και στην έκφραση των μαθητών, αντίθετα με την μονολογική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά πολύ περισσότερο με τους μαθητές ελλατώνοντας τις εντάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονταν με το Δασκαλοκεντρισμό.

«Αντίθετα έδωσα βαρύτητα στο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και βοήθησα τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα και αβίαστα και δημιούργησα ένα κλίμα απαλλαγμένο από εντάσεις και αρνητικά συναισθήματα.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

« Νομίζω ότι πλησίασα ακόμα περισσότερο τα παιδιά. Είδα κάποιες πλευρές τους που δε τις γνώριζα όπως είπατε μέσα από την έκφραση τους από την ζωγραφική, από τις μαντινάδες. Διαπίστωσα κάποιες άλλες δυνατότητες και ταλέντα που έχουνε και που πραγματικά αισθάνομαι άσχημα που δε τα είχα γνωρίσει νωρίτερα, στην αρχή της χρονιάς. Και νομίζω ότι μέσα από όλη αυτήν την παρέμβαση κατάφερα να έρθω πιο κοντά στα παιδιά και τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά σε μένα ...» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

63) Αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους

Οι μαθητές γνωρίζουν τη συνεργασία μέσω της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και αναλαμβάνουν ευθύνες.

«Νομίζω ότι μέσω της ομαδικής εργασίας συνεργάστηκαν πολύ καλά για πρώτη φορά και μάλιστα δεν έδειξαν να βαριούνται το μάθημα, πράγμα που το έβλεπα αρκετά συχνά με την μετωπική διδασκαλία και το δασκαλοκεντρισμό. Σίγουρα μέσα στις ομάδες δεν εργαστήκαν όλοι το ίδιο μια και κάποιοι τεμπέλιασαν λίγο και υπήρχαν αρκετές διαφωνίες μέσα στις ομάδες αλλά πιστεύω ότι το όφελος με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για τα παιδιά ήταν πολύ μεγάλο αφού συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ευθύνες!» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Δ: Αποφασίστε και οι τέσσερις, βρείτε και καταλήξτε και σε ένα όνομα! Δε θα βάζουμε 2-3! Είστε όλοι ομάδα! Προτείνουμε κάποιο όνομα. Εσείς βγάλατε κάποιο όνομα;» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

67) Συμμετοχικότητα

Οι μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα και ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι μαθητές εντάσσονται στην ομάδα και εκφράζονται πολύ πιο ενεργητικά μέσω των ομαδικών εργασιών αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση.

«Πάντως το μάθημα πήγε αρκετά καλά και νομίζω ότι βοήθησα και τους πιο αδύναμους μαθητές να δραστηριοποιηθούν και να συμμετάσχουν και να πουν την άποψη τους για το θέμα. Στις παρουσιάσεις ο Λευτέρης τα πήγε πολύ καλά και αυτό θα τον βοηθήσει να αποκτήσει περισσότερη αυτοπεποίθηση!» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Όντως αυτό το παρατήρησα με δυο αδύναμα αγοράκια που τα είχα παρατηρήσει από την παραδοσιακή διδασκαλία, τα οποία δε μιλούσαν τόσο είδα ότι από μόνα τους άρχισαν να παίρνουν το λόγο και να εκφράζουν απόψεις, να γράφουν άρθρα.. **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

«Συμμετείχαν όλοι μπορώ να πω. Δεν υπήρχε κάποιος μαθητής να μην συμμετείχε και χωρίς να τους πιέζετε εσείς. Από μόνοι τους οι μαθητές θέλανε να συμμετέχουν στο μάθημα. Φαινόταν ότι τους ενδιέφερε και είχαν ενθουσιαστεί πάρα πολύ με την μέθοδο». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

68) Έλεγχος τάξης-Πειθαρχία

Ο έλεγχος της τάξης φαίνεται να χάνεται αρχικά στις πρώτες διδασκαλίες της Ομαδοσυνεργατικής λόγω του πρωτόγνωρου τρόπου εργασίας για τους μαθητές, καθώς και των εντάσεων στους μεταξύ τους διαλόγους, όμως σταδιακά ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται αυτή την «ελευθερία έκφρασης».

«Τα προβλήματα με την φασαρία μέσα στην τάξη συνεχίζουν να υπάρχουν και σε αυτό πρέπει να δείξω προσοχή.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Μπορείτε να κρατήσετε αυτό το επίπεδο θορύβου στην τάξη καθώς μιλάτε σαν ομάδα ψιθυριστά και να συζητάτε μεταξύ σας και όχι να μιλάτε δυνατά για πράγματα που δεν έχουν σχέση με αυτό που συζητάτε σαν ομάδα! Ευχαριστώ!» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Όντως το παρατήρησα και εγώ στη πρώτη διδασκαλία που χρησιμοποιήσατε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι μαθητές... επικράτησε ένας χαμός βασικά. Έκαναν πάρα πολύ φασαρία. Προσπαθήσατε με πάρα πολύ ωραίο τρόπο και τα ησυχάσατε». **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

«Υπήρχε, θα ήθελα να μιλήσω εδώ για το θόρυβο που επικρατούσε στην τάξη κάτι που για μένα μου πήρε κάποιο χρόνο να το συνηθίσω γιατί δε είχα μάθει να επικρατεί έτσι μια φασαρία μέσα στην τάξη. Βέβαια είναι, ήταν λόγω του δημιουργικού ενθουσιασμού που υπήρχε στα παιδιά. Δεν είχαν ακόμα βεβαίως στις πρώτες διδασκαλίες της ομαδοσυνεργατικής δε μπόρεσαν αμέσως να καταλάβουν να διαχειριστούν σωστά την ένταση της φωνής τους. Από εκεί και πέρα υπήρχαν εντάσεις και μέσα στις ομάδες και συναγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες και κάποιες εντάσεις ανάμεσα στις ομάδες αλλά και τόσο μέσα στην ομάδα.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

70) Αξιολόγηση

71) Μέσα αξιολόγησης

Τα μέσα αξιολόγησης αλλάζουν στην Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και βασικό μέσο αποτελούν οι ομαδικές εργασίες των μαθητών που δημιουργεί μια ασφάλεια αλλά και συνάμα ένα αίσθημα ευθύνης στους μαθητές για τον τρόπο που θα εργαστούν.

«Η αξιολόγηση θα γινόταν από τις ομαδικές εργασίες και όχι από κάποια διαγωνίσματα με αποτέλεσμα οι μαθητές να εργαστούν μέσα σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο που θα τους υποστήριζε και θα τους βοηθούσε.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

«Δ: Ωραία! Ελέγξτε το προτού το παρουσιάσετε! Προτού το παρουσιάσετε να κάνετε ένα έλεγχο να το διαβάσετε ο εισηγητής και μαζί ομαδικά να δείτε. Να το διαβάσει ο εισηγητής στην ομάδα ψιθυριστά και μαζί να αποφασίσετε αν χρειάζονται κάποιες διορθώσεις. Επίσης, στην ορθογραφία πρέπει να την δείτε γιατί αν το διαβάσει η διευθύντρια και έχει τεράστια ορθογραφικά λάθη δίνουμε μια κακή εικόνα για το γραφτό και για την ομάδα μας και για την τάξη.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Μ: Ναι, όντως συμφωνώ πάνω σε αυτό. Ήταν πολύ καλό που τα παιδιά έκαναν κριτική στις άλλες ομάδες γιατί μέσα από την κριτική τους μάθανε και αυτοί τα δικά τους τα λάθη.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

Οι εργασίες των παιδιών έδειξαν μια ανάπτυξη στην κριτική εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή κειμένου (άρθρου, επιστολής), καλύτερη κατανόηση της δομής των κειμένων και την πιο κριτική ανάγνωση και αμφισβήτησή τους. **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

72) Ανατροφοδότηση στα παιδιά

Οι μαθητές στην Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εντοπίζουν και συζητούν τα λάθη τους και αξιολογούν οι ίδιοι τις εργασίες τους δίχως τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας έτσι άμεσα ανατροφοδότηση και μαθαίνοντας μέσα από συζήτηση και προβληματισμό.

«Μου άρεσε που αφήνατε τα παιδιά να βρουν, να αξιολογήσουν τα ίδια το κείμενο που γράφανε. Οι ομάδες αξιολογούσαν τις ομάδες δηλαδή τους βάζατε και

διάβαζαν το κείμενο τους μπροστά τους. Και αξιολογούσαν οι ίδιοι το κείμενο τους που είναι σημαντικό πράγμα γιατί καταλαβαίνουν οι ίδιοι την δομή, το ύφος του κειμένου και άρα τους μένει στην μνήμη τους ότι αυτό είναι το σωστό και αυτό μου άρεσε πάρα πολύ. Μου άρεσε πάρα πολύ ότι αξιολόγησαν μόνο τους τις επιστολές τους και βρήκαν μόνο τους τα λάθη τους χωρίς να τα βοηθήσετε.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

80) Προσωπική θεωρία

82) Αιτιολόγηση επιλογών εκπαιδευτικού (λανθάνουσα θεωρία)

Ο εκπαιδευτικός προτιμούσε τη Δασκαλοκεντρική διδασκαλία για να αποφύγει το άγχος και την ένταση όμως διαπιστώνει ότι τα αποτελέσματα της Ομαδοσυνεργατικής δηλαδή η ανάπτυξη της έρευνας και της κριτικής σκέψης αντισταθμίζουν το άγχος και την κούραση του εκπαιδευτικού.

«Ήξερα τι θα αντιμετωπίσω στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μια και είχα εμπειρίες και παλιότερα. Κούραση, άγχος, ένταση, φωνές, φασαρία. Για αυτό άλλωστε και προτιμούσα τη διδασκαλία με ερωτοαποκρίσεις και τη διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π. Βέβαια πρέπει να αναγνωρίσω ότι η ομαδική εργασία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η έρευνα σε υλικό και η δραστηριοποίηση των μαθητών ακουγόταν ιδιαίτερα ελκυστικά. Στο τέλος όπως αποδείχτηκε εκ του αποτελέσματος τα πράγματα πήγαν ακόμα καλύτερα από ότι περίμενα.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

84) Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικού (διδασχή μέσω της εμπειρίας)

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει την έλλειψη ευκαιριών συνεργασίας και διαλόγου στη Δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ακόμα αναγνωρίζει την έλλειψη σωστής προετοιμασίας του και των μαθητών για την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής και του λάθους χειρισμού από μέρους του των επιμέρους εργασιών των μαθητών καθώς και τον εντοπισμό λαθών στη διαχείριση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Υπογραμμίζει όμως ότι αυτή την φορά έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κρυφά

μηνύματα που προωθούν τα κείμενα, στον πομπό-δέκτη, προθετικότητα του συγγραφέα και κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί.

«Από την άλλη μου άρεσε που έβλεπα τους μαθητές μου να συνεργάζονται και να συζητούν για το τι θα γράψουν και να έχουν ένα ουσιαστικό διάλογο μεταξύ τους. Το σίγουρο είναι ότι πρέπει να τους δώσω περισσότερες ευκαιρίες να εργαστούν ομαδικά και να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσιμες στο διάλογο και την επιχειρηματολογία. Όπως ήταν λογικό ορισμένες ομάδες τελείωσαν πολύ γρήγορα και για αυτό πρέπει να έχω έτοιμες και εναλλακτικές εργασίες καθώς και να ρυθμίσω ανάλογα τις συνθέσεις των ομάδων αργότερα έτσι ώστε να υπάρχει ανάλογη δυναμικότητα ανάμεσα στις ομάδες.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

«Νομίζω ότι έκανα λάθος που δεν χρησιμοποιούσα τόσο καιρό την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στερούσα από τα παιδιά την ευκαιρία να συνεργαστούν και να σκεφτούν μόνα τους για να πετύχουν έναν κοινό σκοπό. Πολύ σημαντική παράλειψη από μέρους μου ήταν το ότι δεν αφιέρωσα περισσότερο χρόνο στο να κατανοήσουν και να εξασκηθούν τα παιδιά στους ρόλους και τις λειτουργίες και τις αρμοδιότητες κάθε ρόλου.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης του εκπαιδευτικού έγινε φανερό ότι έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κείμενα όχι μόνο ως γλωσσικό σύστημα αλλά και ως κοινωνική πρακτική. **.Παρατήρηση κριτικού φίλου**

Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

Ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε τη σημασία της σωστής και πλήρους προετοιμασίας, τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών και τη σημασία της αλληλεπίδρασης. Προσανατολίστηκε σε μια νέα αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας για την επίτευξη της ανάπτυξης της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης και αντιλήφθηκε ότι ξεφεύγει σιγά-σιγά από την καθιερωμένη ρουτίνα και δεν μένει προσκολλημένος στο βιβλίο:

Ακόμα εντόπισε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας μέσα από τις ομαδικές εργασίες και τη συνεργασία των παιδιών και προσανατολίστηκε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων αναζήτησης της γνώσης των μαθητών.

Παρατήρησε μια αλλαγή στην ένταξη των αδύναμων μαθητών μέσα στην ομάδα και τη δραστηριοποίηση τους χάρη στην αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας ενώ ενεργοποιείται η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από ομαδικές εργασίες.

Ο εκπαιδευτικός κατάφερε να έχει μια φθίνουσα καθοδήγηση προς τα παιδιά και αυτά να αναλαμβάνουν τον κύριο ρόλο στην έρευνα της γνώσης. Δόθηκε έμφαση στο διάλογο και στην ένταξη των αδύναμων μαθητών στην ομάδα. Τα παιδιά ανέπτυξαν αυτενέργεια και πρωτοβουλίες για την επίτευξη των ομαδικών εργασιών

Παρατηρήθηκε μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της αλλαγής της μεθόδου διδασκαλίας σε Ομαδοσυνεργατική με στόχο την επίτευξη αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές γνώρισαν τη συνεργασία μέσω της Ομαδοσυνεργατικής και ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και ανέλαβαν ευθύνες ενώ παράλληλα έδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα και ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι μαθητές εντάχθηκαν στην ομάδα και εκφράστηκαν πολύ πιο ενεργητικά μέσω των ομαδικών εργασιών αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές βασίστηκε στο διάλογο και στην έκφραση των μαθητών και όχι στην μονολογική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπίδρασε πολύ περισσότερο με τους μαθητές ελαττώνοντας τις εντάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονταν με το Δασκαλοκεντρισμό

Φάνηκε να χάνει αρχικά τον έλεγχο της τάξης στις πρώτες διδασκαλίες της Ομαδοσυνεργατικής λόγω του πρωτόγνωρου τρόπου εργασίας για τους μαθητές, καθώς και των εντάσεων στους μεταξύ τους διαλόγους, όμως σταδιακά ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές έμαθαν να διαχειρίζονται αυτή την «ελευθερία έκφρασης».

Σταδιακά ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου των Ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών και επέλυσε τα προβλήματα διαχείρισης χρόνου που είχε αντιμετωπίσει στην αρχή της εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός κατάλαβε ότι διαφοροποιεί τους στόχους για τους μαθητές που δείχνουν μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της Ομαδοσυνεργατικής, κάτι που δεν γινόταν στην Δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθητές διατύπωσαν οι ίδιοι τους στόχους της διδασκαλίας και καθόρισαν την πορεία των ενεργειών τους, πράγμα πολύ σημαντικό που δεν γινόταν στο Δασκαλοκεντρισμό.

Τα μέσα αξιολόγησης άλλαξαν στην Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και βασικό μέσο αποτέλεσαν οι ομαδικές εργασίες των μαθητών που δημιουργεί μια ασφάλεια αλλά και συνάμα ένα αίσθημα ευθύνης στους μαθητές για τον τρόπο που θα εργαστούν.

Οι μαθητές στην Ομαδοσυνεργατική διδάχτηκαν να εντοπίζουν και συζητούν τα λάθη τους και αξιολογούν οι ίδιοι τις εργασίες τους δίχως τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας έτσι άμεσα ανατροφοδότηση και μαθαίνοντας μέσα από συζήτηση και προβληματισμό.

Ο εκπαιδευτικός διατύπωσε ερωτήσεις που βοηθούν τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Σε αυτή την παρέμβαση ο εκπαιδευτικός αντιμετώπισε το κείμενο και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης και αντικείμενο αξιολόγησης του από τους ίδιους τους μαθητές. Αναπτύχθηκε κυρίως ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.

Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κρυφά μηνύματα που προωθούν τα κείμενα, στον πομπό-δέκτη, προθετικότητα του συγγραφέα και κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί. Τα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν και ως αντικείμενα αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό με το να βάζει τους ίδιους τους μαθητές να αξιολογούν τα κείμενα τους όσο αφορά την δομή, το νόημα, τη μορφή και το ύφος.

Ακόμα έγινε εμφανής η χρήση από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών

Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός.

Μετά στα πλαίσια της Ομαδοσυνεργατικής αντιλήφθηκε τη σημασία της συνεργασίας των παιδιών και τις δυνατότητες δραστηριοποίησης των μαθητών που του προσφέρει η μέθοδος αυτή

Ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε ότι ξεφεύγει σιγά-σιγά από την καθιερωμένη ρουτίνα και δεν μένει προσκολλημένος στο βιβλίο.

Ο εκπαιδευτικός προτιμούσε τη Δασκαλοκεντρική διδασκαλία για να αποφύγει το άγχος και την ένταση όμως διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα της Ομαδοσυνεργατικής δηλαδή η ανάπτυξη της έρευνας και της κριτικής σκέψης αντισταθμίζουν το άγχος και την κούραση του εκπαιδευτικού. Διαπίστωσε την έλλειψη ευκαιριών συνεργασίας και διαλόγου στη Δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Εντόπισε την έλλειψη σωστής προετοιμασίας του και των μαθητών πριν την εφαρμογή της Ομαδοσυνεργατικής και του λάθους χειρισμού από μέρους του των επιμέρους εργασιών των μαθητών καθώς και τον εντοπισμό λαθών στη διαχείριση της Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Αναστοχαζόμενοι πάνω στα ευρήματα της ανάλυσης, θα λέγαμε ότι μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας που πραγματοποιήσαμε έγινε φανερό ότι καλλιεργήθηκε ο κριτικός γραμματισμός σε αρκετά μεγάλο βαθμό, καθώς δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να έχουν κεντρικό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης. Οι μαθητές μέσα στο πλαίσιο των ομάδων μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό το κείμενο ως κοινωνική πρακτική καθώς με τις διαφορετικές απόψεις που εκφράζονται μέσα στις ομάδες τους δόθηκε η δυνατότητα να κάνουν συσχετίσεις, να εντοπίσουν διαφορετικές οπτικές και να κάνουν υποθέσεις. Οι μαθητές ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που προωθούν την δημιουργία μελλοντικών πολιτών που μπορούν να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία και να έχουν ενεργό ρόλο.

Επίσης, μέσα από τα φύλλα παρατήρησης της διδασκαλίας έγινε φανερό ότι αν και εκπαιδευτικός έχει απομακρυνθεί από την αναγνώριση και την λειτουργία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που ήταν το βασικό του μέλημα όπως είχε γίνει αντιληπτό στην παρατήρηση μας πριν την έρευνα δράσης όσο και από την πρώτη παρέμβαση μας. Τώρα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα κείμενα όχι μόνο ως γλωσσικό σύστημα αλλά και ως κοινωνική πρακτική. Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στα κρυφά μηνύματα που προωθούν, στον πομπό-δέκτη, προθετικότητα του συγγραφέα και κάτω από ποιες κοινωνικές περιστάσεις έχουν δημιουργηθεί.

Τα κείμενα χρησιμοποιήθηκαν και ως αντικείμενα αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό με το να βάζει τους ίδιους τους μαθητές να αξιολογούν τα κείμενα τους όσο αφορά την δομή, το νόημα, τη μορφή και το ύφος.

Ακόμα έγινε εμφανή η χρήση από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών. Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός. Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα

μαθήματα μέσα στις διδασκαλίες με την χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά.

Οι εργασίες των παιδιών έδειξαν ανάπτυξη στην κριτική εμπλοκή των παιδιών στην παραγωγή κειμένου (άρθρου, επιστολής), καλύτερη κατανόηση της δομής των κειμένων και την πιο κριτική ανάγνωση και αμφισβήτησή τους. Είδαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα κείμενα ως κοινωνική πρακτική όπως έγινε αναφορά στην ανάλυση δεδομένων και ιδιαίτερα στην παραγωγή επιστολής προς την διευθύντρια του σχολείου, στην οποία το κείμενο εκλαμβάνεται ως τόπος διαπραγμάτευσης σχέσεων παρά απλά σαν νόημα και δομή.

Έτσι καταλήξαμε να περάσουμε στον επόμενο κύκλο έρευνας-δράσης και να δοκιμάσουμε μια μέθοδο διδασκαλίας ακόμα πιο διερευνητική από την ομαδοσυνεργατική, τη μέθοδο project, μια διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, μια μαθητοκεντρική μέθοδο με την οποία καλλιεργείται όχι μόνο η σκέψη των παιδιών αλλά και δεξιότητες και ηθικές και αισθηματικές ευαισθησίες (Πηγιάκη, 2004:123). Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ανεξάρτητο τρόπο σκέψης και προσεγγίζουν την εργασία δημιουργικά. Επίσης αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργική και κριτική σκέψη καθώς αναλύουν προβλήματα, αναζητούν μη συμβατικούς πρωτότυπους τρόπους επίλυσης, συζητούν, θέτουν ερωτήματα και εξετάζουν την σχέση ανάμεσα στο αίτιο και το αποτέλεσμα να δράσουν απέναντι σε ένα πρόβλημα το οποίο μπορεί να οδηγήσει και σε μια κοινωνική δράση πέρα από τα πλαίσια του σχολείου.

Ως μέθοδος project μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της «ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν». (Frey, 1998:9). Η βασική δομή και τα στοιχεία της μεθόδου project είναι σύμφωνα με τον Frey (1998:17) η πρωτοβουλία → ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία → από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης → υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί → περάτωση του Project με τρόπους: α) συνειδητός τερματισμός (όταν έχει επιτευχθεί ο σκοπός ή έχει εξαντληθεί ο προκαθορισμένος χρόνος), β) επανασύνδεση με την αρχική πρωτοβουλία, γ) εφαρμογή του Project στην καθημερινή πράξη. Κατά την διάρκεια του Project περιλαμβάνονται διαλείμματα ενημέρωσης και διαλείμματα ανατροφοδότησης.

4.5.Ανάλυση δεδομένων 3^{ης} διδακτικής παρέμβασης κατά τον γ' κύκλο της έρευνας-δράσης

Όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σύμφωνα με την μέθοδο project αποφασίσαμε μαζί με τον κριτικό φίλο ότι:

- Μέσα από την ανάγνωση ενός κειμένου του βιβλίου σχετικά με τα ατυχήματα που συμβαίνουν στο δρόμο να δοθεί στους μαθητές η πρωτοβουλία να επιλέξουν ένα σχετικό θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν. Αφού εκφράστηκαν οι ιδέες των μαθητών αποφασίστηκε από κοινού να ασχοληθούν με το ποδήλατο και συγκεκριμένα να δημιουργήσουν ένα βιβλίο για το ποδήλατο, το οποίο θα το άφηναν στο τέλος στην βιβλιοθήκη του σχολείου. Ο Frey (1998:20) θεωρεί ιδανική την περίπτωση που η πρόταση για το project γίνεται από ένα μέλος της ομάδας (π.χ. μαθητή) που δεν είναι ανώτερο στην ιεραρχία της ομάδας.
- Οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, ανομοιογενείς μεταξύ τους για να μπορούν να βοηθούνται και οι αδύναμοι μαθητές καθώς από τη δεύτερη παρέμβαση μας στην οποία οι μαθητές εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο παρατηρήθηκε ότι οι αδύναμοι μαθητές κατάφεραν να έχουν ενεργή συμμετοχή στο μάθημα. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004:89) συνιστάται η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων για να εξασφαλιστεί το πλαίσιο στήριξης και ενεργού ένταξης των αδύναμων και μειονοτικών μαθητών.
- Τα μέλη κάθε ομάδας να καθορίσουν τους τομείς δράσης τους, δηλαδή πάνω σε τι θέμα θα κινηθούν και στους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβουν κατά την πορεία του project.
- Οι μαθητές να εφαρμόσουν στην πράξη το πρόγραμμα που έχει ήδη καταστρωθεί.
- Το υλικό που έπρεπε να συλλέξουν οι μαθητές (φωτογραφίες, άρθρα, εικόνες κτλ.) θα είναι από διάφορες πηγές όπως περιοδικά, διαδίκτυο, εφημερίδες και από τον κοινωνικό περίγυρο. Στην συνέχεια έπρεπε να μελετήσουν και να αναλύσουν το υλικό με βάση τις δραστηριότητες που θα αποφασιστούν σε κάθε ομάδα ώστε στο τέλος να δημιουργήσουν το βιβλίο για το ποδήλατο.

- Να πραγματοποιούνται διαλείμματα ενημέρωσης. Οι δραστηριότητες να διακόπτονται για να σκεφτούν τα μέλη της ομάδας έτσι ώστε να μπορούν να συζητήσουν πάνω σε αυτά που έχουν ήδη κάνει. Τα διαλείμματα είναι σημαντικά για την οργάνωση του project καθώς βοηθούν στην διατήρηση του project σε διαρκή λειτουργία (Frey, 1998:30).
- Τέλος, να γίνει αποτίμηση της όλης δραστηριότητας.

Κατά την τρίτη παρέμβαση στην οποία εφαρμόσαμε την μέθοδο project ασχοληθήκαμε κυρίως με την παραγωγή άρθρου και επιστολής. Σκοπός των διδασκαλιών μας ήταν οι μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από την ανακάλυψη και την διερεύνηση των πηγών πληροφόρησης (ίντερνετ, έντυπος τύπος, Μ.Μ.Ε) και να μπορέσουν να παράγουν δημιουργικά πολυτροπικά και μη κείμενα (αφίσα, επιστολή) και να δημιουργήσουν ένα βιβλίο. Βασικό μας μέλημα ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες σχετικές με αυτά τα θέματα.(βλέπε παράρτημα)

Η ανάλυση των δεδομένων μας έγινε με μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με βάση τις κατηγορίες που προαναφέραμε στις σελίδες 21-28 και κατέληξε στα εξής ευρήματα:

10) Προσανατολισμός

Ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία μέσω του Πρότζεκτ πληροφορεί τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας στην αρχή, στη διάρκεια ή και στο τέλος της.

11) Στόχοι

Ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας στην αρχή, στη διάρκεια και στο τέλος της. Επίσης, να προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν το στόχο ή τους στόχους για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας, αναπτύσσοντας έτσι τα κίνητρά τους για μάθηση.

«Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να κάνουμε ένα βιβλίο για το ποδήλατο που θα είναι χρήσιμο σε όλους τους μαθητές του σχολείου. Θα γράψουμε την περίληψη, θα βάλουμε μια συνέντευξη από ένα ποδηλάτη, θα ζωγραφίσουμε το εξώφυλλο, θα οργανώσουμε το περιεχόμενο του κάθε κεφαλαίου με βάση το υλικό που έχετε συγκεντρώσει.» **Απόσπασμα διδασκαλίας.**

15) Πρόκληση μαθητών

Ο εκπαιδευτικός προκαλεί τους μαθητές τους να σκεφτούν οι ίδιοι τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν μέσω της ολοκλήρωσης του Πρότζεκτ.

«Αφού συγκεντρώσετε το υλικό θα αποφασίσετε μόνοι σας πως θα το αξιοποιήσετε και τι μπορεί να δημιουργήσετε με αυτό και το αποτέλεσμα θα είναι βασισμένο αποκλειστικά στη δική σας σκέψη και φαντασία.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

20) Δόμηση

Η οικοδόμηση των νέων εννοιών στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, προχωρώντας από τις εύκολες στις πιο σύνθετες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί και πληροφορεί επαρκώς, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοούν τη δομή της διδασκαλίας.

23) Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες που οργανώνει, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Γ: *«Ναι, προσπάθησα οι ρόλοι στην ομάδα να ανταποκρίνονται όσο γίνεται περισσότερο στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Από εκεί και πέρα έπρεπε να γίνει και εναλλαγή ρόλων αλλά σίγουρα σε περιπτώσεις όπως η Κατερίνα που θα δυσκολευόταν πολύ και θα έμενε πίσω η ομάδα και δε θα ολοκλήρωνε στο χρόνο... νομίζω ότι εκεί βρήκα μια φόρμουλα έτσι να διατηρεί κάποιο άλλο ρόλο και να ...και για το καλό της*

ομάδας και για το ίδιο το παιδί και να μη αισθάνεται μειονεκτικά και ότι δε θα μπορούσε να βοηθήσει την ομάδα». **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

30) Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης και δίνει περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης σε παιδιά που τις χρειάζονται

31) Δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης

Επίσης, έγινε μεγάλη επισήμανση των πολυτροπικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να μπορούν να τα εντοπίζουν και έπειτα να παράγουν και αυτοί τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα. Συγκεκριμένα έγινε ανάλυση και συζήτηση της μορφής και της δομής καθώς και των βασικών στοιχείων της αφίσας (τίτλος, υπότιτλος, σλόγκαν, χρώματα) και του κόμικς (διάλογοι, σκίτσα, χρώματα). Οι εργασίες που ανατέθηκαν από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές τους έδωσαν την δυνατότητα να εκφράσουν πρωτότυπες ιδέες όσον αφορά το περιεχόμενο τους και ιδιαίτερα πρωτότυπα ήταν τα κόμικς.

*«Δ: Στην αφίσα θέλουμε το θέμα, την ιδέα σας, που θα έχει σχέση με το ποδήλατο, μπορεί να είναι μια ιδέα για ένα ατύχημα ενός ποδηλάτη, μετά θα είναι ο τίτλος με μεγάλα γράμματα πάνω, μετά θα είναι η ζωγραφιά σας και εδώ πέρα θα κοιτάξετε να έχει και χρώματα για να τραβήξει την προσοχή όπως κάναμε και με την διαφήμιση. Ωραία! Επίσης μπορείτε να βάλετε και ένα σλόγκαν όπως είχατε βάλλει και στο άλλο που κάναμε στην άλλη δραστηριότητα».***Απόσπασμα διδασκαλίας**

«Μου αρκεί αυτό. Λοιπόν προσέξτε τώρα! Θέλω να σκεφτούνε οι ομάδες για πέντε λεπτά και να βρούμε το τίτλο που θα δώσουμε στο βιβλίο του ποδηλάτη. Μπορείτε να βρείτε κάποιο άλλο. Να δουλέψετε ομαδικά στο να βρείτε και την περίληψη. Άρα έχετε αρκετή δουλίτσα έχετε να φτιάξετε περίληψη, ένα κείμενο 10-12 σειρές. Εντάξει; Τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη και μια ιδέα για την ζωγραφιά στο εξώφυλλο. Τι θέλετε για

εξώφυλλο. Τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο. Εντάξει; Ωραία. Μπορούν να συμμετέχουν όλοι στην ομάδα. Όλοι να βοηθήσουν και όλοι να πουν τις ιδέες τους».

Απόσπασμα διδασκαλίας

Μ: «Οντως το παρατήρησα και εγώ. Το υλικό το έψαξαν και βρήκαν πάρα πολύ υλικό από το φωτογραφίες, από το ίντερνετ, από εφημερίδες. Μου άρεσε πολύ η ιδέα να φτιάξουν ένα κώδικά οδικής κυκλοφορίας για το ποδήλατο. Για τις φωτογραφίες είχαν βρει φανταστικές φωτογραφίες που ήταν πολύ εντυπωσιακές. Στο κείμενο που θα γράφανε μου άρεσε που τους καθοδηγήσατε στα βήματα, ότι πρέπει να περιέχει τίτλο, μια εικόνα και έτσι ο καθένας να το φτιάξει. Ξεκινήσατε στην αρχή ομαδικά, μετά χωριστήκανε και μετά ξαναδούλεψαν ομαδικά». Συζήτηση με κριτικό φίλο

33) Δραστηριότητα εφαρμογής που σχετίζεται με συγκεκριμένο στόχο

Ο εκπαιδευτικός επισήμανε τα βασικά σημεία και της δομής της περίληψης με σκοπό την ανάπτυξη της δεξιότητας της συγγραφής ενός περιληπτικού κειμένου. Επίσης, έγινε ανάλυση της δομής και της μορφής (ομοιοκαταληξία, στίχοι, ύφος) της μαντινάδας ως λογοτεχνικού κειμένου με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή (τοπική παράδοση) ώστε να παράγουν τα παιδιά τις δικές τους μαντινάδες.

«Δ: Ψάχνουμε τίτλο για το βιβλίο μας που θα έχει σχέση με το ποδήλατο. Αρα ο τίτλος πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος, δηλαδή έτσι ώστε να το διαβάσει κάποιος όπως το Ημερολόγιο ενός Σπασίκλα. Εντάξει; Πρέπει λίγο να σου τραβήξει την προσοχή. Ωραία! Μετά κάντε και την πρόταση σας τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο και μετά πάμε στην περίληψη που πρέπει να είναι ένα κειμενάκι 10-12 σειρές. Μη χάνετε το χρόνο σας γιατί έχετε ακόμα 20 λεπτά!». Απόσπασμα διδασκαλίας.

34) Ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης

Έγινε συζήτηση και ανάλυση των διαφόρων τύπων επιστολών καθώς και της δομής, μορφής, ύφους των επιστολών. Ο εκπαιδευτικός ανέθεσε στα παιδιά εργασίες πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων τις οποίες τα παιδιά στην πλειοψηφία έδωσαν πολύ καλά κείμενα όλων των ειδών.

Έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην παραγωγή κειμένων και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από τα παιδιά μέσω των οποίων να προωθείται η δημιουργικότητα αλλά και η κοινωνική δράση (επιστολή προς Δήμαρχο). **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

«Λέω τις ιδέες μας που είπαμε στην ιδεοθύελλα. Τίτλος, εξώφυλλο, υπότιτλος, εικόνες και ζωγραφιές, περιεχόμενα, ονόματα συγγραφέων, θα γράψετε τα δικά σας ονόματα, φωτογραφίες ατυχημάτων ποδηλάτων, περιπτώσεις ατυχημάτων, περιγραφή ατυχημάτων, είδη ποδηλάτων, ποδηλατικοί αγώνες παλιοί και νέοι, διάσημο ποδηλάτη, φωτογραφία, συνέντευξη με ένα ποδηλάτη, εξέλιξη του ποδηλάτου, βιβλίο να έχει ενότητες, μάρκες ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτου, σύγκριση παλιού και νέου ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτη, περίληψη ποδηλάτου στο οπισθόφυλλο, σλόγκαν και μαντινάδες, τραγούδι ποδηλάτη και συνέχεια να το βάλλουμε στο βιβλίο, στο βίντεο. Επίσης, μπορούμε να βάλλουμε και τις ζωγραφιές μας να τις κάνουμε μια μέρα μια έκθεση κάτω στο κεντρικό χώρο στο σχολείο.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

Μ: «Κάποια παιδιά πρότειναν να πάρουν συνέντευξη από κάποιους γνωστούς τους. Τους δώσατε κάποιες συμβουλές για το τι θα πρέπει να έχει κάποιος που παίρνει συνέντευξη, ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένος με το θέμα, ότι πρέπει να έχει μαγνητοφωνάκι. Έτσι τους βάλατε να σκεφτούνε στη θέση του δημοσιογράφου τι ενέργειες πρέπει να κάνουνε, να μπουν στο ρόλο του. Γράψανε τα στιχάκια που ήταν πολύ φοβερά. Ενθουσιάστηκαν και τα παιδιά και έκαναν ερωτήσεις.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

Οι εργασίες των παιδιών έδειξαν μεγάλη ανάπτυξη στην κριτική εμπλοκή τους στην παραγωγή κειμένου (επιστολής), καλύτερη κατανόηση της δομής των κειμένων κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή τους.. **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

35) Έλεγχος και αξιολόγηση δραστηριοτήτων εφαρμογής.

Ανατέθηκε από τον εκπαιδευτικό η παραγωγή αφίσας και κόμικς από τις ομάδες εργασίας των παιδιών με σκοπό την ανάπτυξη της συνεργασίας, έμπνευσης, φαντασίας, καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας των παιδιών καθώς

και της σύνδεσης της γνώσης με την πραγματική ζωή και των ενδιαφερόντων των παιδιών. Ακόμα έγιναν οι εξής δραστηριότητες:

1) Παραγωγή περιγραφικού κειμένου από τις ομάδες εργασίας των παιδιών με θέματα τα βασικά μέρη του ποδηλάτου, και ο βασικός εξοπλισμός του ποδηλάτη.

2) Συγγραφή επιστολής από τους μαθητές προς τον Δήμαρχο με την διατύπωση του αιτήματος της επέκτασης του ποδηλατοδρόμου στα προάστια του Ρεθύμνου.

3) Ατομική εργασία στο σπίτι με θέμα (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα ποδηλάτου).

4) Δημιουργία τραγουδιών με θέμα το ποδήλατο.

40) Υποβολή ερωτήσεων.

Ο εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία σε ερωτήσεις που αφορούν την σχέση του πομπού, του δέκτη και των κοινωνικών ρόλων. Ο εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές θέσεις των μαθητών έναντι των μηνυμάτων του κειμένου .

«Δ: Όχι μόνο η Κλίντα! Γιώργο Κατάλαβες για τους κινδύνους και τα προβλήματα; Πες ένα πρόβλημα!... Μ: Τα ποδήλατα τα αφήνουν μέσα στην μέση του δρόμου». Απόσπασμα διδασκαλίας

43) Βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είχαν ως στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους.

«Υπέβαλα ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και αξιοποίησα μαζί με τα παιδιά τις απαντήσεις τους για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Μ: Εικόνες φωτογραφίες.

Δ: Όχι, στην περίληψη! Στο κείμενο της περίληψης. Τι γράφουμε για το βιβλίο;

Μ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο!

Δ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο. Τα λέμε μέσα με λεπτομέρειες ή με λίγα λόγια Κατερίνα;

Μ: Με λίγα λόγια!

Δ: Μπράβο!

Μ: Και λέμε τι περιέχει μέσα το βιβλίο.» **Απόσπασμα διδασκαλίας**

50) Αξιοποίηση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την οργάνωση του χρόνου της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι της και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

51) Οργάνωση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες οργάνωσης μιας διδασκαλίας Πρότζεκτ και τη σημασία της σωστής οργάνωσης του χρόνου.

«Αυτό που είπατε για το χρόνο έχω το μερίδιο της ευθύνης γιατί δε μπόρεσα να χειριστώ τόσο καλά την κατάσταση όσο θα έπρεπε και αυτό μας ανάγκασε πολλές να μην ολοκληρώνουμε μέσα στα χρονικά όρια τις εργασίες που είχαμε θέσει ως σκοπό να ολοκληρώσουμε και αναγκαζόμαστε να γίνεται η παρουσίαση σε κάποια άλλη ώρα.»

Συζήτηση με Κριτικό φίλο

«...Χανόταν πολύς χρόνος στην αρχή μέχρι να μπούνε στο κλίμα της ομάδας και του Πρότζεκτ..» Συζήτηση με κριτικό φίλο.

52) Διαχείριση του χρόνου

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει με τη βοήθεια του κριτικού φίλου το πρόβλημα στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου στην Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και της σημασίας της σωστής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού σε αυτό τον τομέα.

«Ένα ακόμα πρόβλημα ήταν η διαχείριση του χρόνου όπως παρατήρησε πολύ σωστά η Μαρία αφού δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα παιδιά τις εργασίες εντός των χρονικών ορίων που θέταμε, πράγμα όμως που δεν είχε αντίκτυπο στο τελικό αποτέλεσμα της εργασίας του σχεδίου εργασίας.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

60) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού/ής και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Ακόμα μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας.

62) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του και αυξάνεται η αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

«Είδα κάποιες πλευρές τους που δε τις γνώριζα όπως είπατε μέσα από την έκφραση τους από την ζωγραφική, από τις μαντινάδες. Διαπίστωσα κάποιες άλλες δυνατότητες και ταλέντα που έχουνε και που πραγματικά αισθάνομαι άσχημα που δε τα είχα γνωρίσει νωρίτερα, στην αρχή της χρονιάς. Και νομίζω ότι μέσα από όλη αυτήν την παρέμβαση κατάφερα να έρθω πιο κοντά στα παιδιά και τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά σε μένα» Συζήτηση με Κριτικό φίλο

63) Αλληλεπίδραση μαθητών μεταξύ τους

Οι μαθητές δέχονται την επιβράβευση και την ενθάρρυνση των συμμαθητών τους μέσα από την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών.

«Τώρα με κάποιον άλλου είδους εργασίες που περιλαμβάνονται μέσα στο project συμμετέχουν και αυτά και να πάρουν την ενθάρρυνση και την επιβράβευση και από τους υπόλοιπους μαθητές τους.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

64) Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός βιώνει περισσότερο άγχος και ένταση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσω Πρότζεκτ από ότι στη Δασκαλοκεντρική διδασκαλία λόγω της αυξημένης συμμετοχής και της ελευθερίας των μαθητών.

«Είχα ιδιαίτερη ανησυχία για την πορεία και εξέλιξη της όλης προσπάθειας μας με αποτέλεσμα να έχω αρκετή ένταση την ώρα της διδασκαλίας.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

67) Συμμετοχικότητα

Οι μαθητές συμμετέχουν όλοι στις ομαδικές εργασίες(δίχως την παρότρυνση του εκπαιδευτικού) και εκφράζονται με πολύ ενθουσιασμό τόσο προφορικά όσο και καλλιτεχνικά.

«Ακόμα μέσα από διάφορες εργασίες (μαντινάδες, ζωγραφίες) εκφράστηκαν καλλιτεχνικά και αυτό τα έκανε πολύ χαρούμενα και συνάμα μπόρεσαν να συμμετέχουν όλοι! Το πολύ σημαντικό ήταν και πάλι η συμμετοχή και η εμπλοκή όλων των μαθητών στο αποτέλεσμα των εργασιών. Συμμετείχαν όλοι με ενθουσιασμό!» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.**

Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά καθοδηγητικός όπως προτείνει και η μέθοδος project η οποία είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι. Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα μαθήματα μέσα από έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά. **Παρατήρηση κριτικού φίλου**

« είδαμε να συνεργάζονται και να ενεργούν μέσα στο μάθημα και να μην είναι παθητικοί αποδέκτες όπως κάποια παιδιά που στην αρχή βαριόντουσαν και ασχολιόντουσαν με άλλα πράγματα. Τώρα βλέπουμε δεν υπήρχε αυτό το θέμα να χαζεύουν. Τους ενδιέφερε το θέμα, ασχολιόντουσαν, ψάχνανε υλικό. Δεν υπήρχε παιδί να μην φέρει υλικό στο project. Όλα φέρανε υλικό και αρκετά καλό και πάρα πολύ. Όλοι είχαν ιδέες και πολύ πρωτότυπες από κάποια άτομα». **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

68) Έλεγχος τάξης-Πειθαρχία

Ο εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί περισσότερο θόρυβο και ένταση από τους μαθητές του αλλά καταφέρνει να το διαχειριστεί σταδιακά και να επιτύχει τους στόχους του Πρότζεκτ.

«...έπρεπε να το διαχειριστώ όσο καλύτερα μπορούσα και σίγουρα υπήρχανε και κάποια απρόοπτα, κάποιες εντάσεις ε... το επίπεδο του θορύβου του δημιουργικού θορύβου που υπήρχε του δημιουργικού θορύβου που συνήθως γίνεται σε αυτές τις δραστηριότητες τις ομαδικές δραστηριότητες, ήταν αρκετά υψηλό..» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

«Κάποια προβλήματα λόγω θορύβου και εντάσεων , κατάφερα τελικά με πολύ προσπάθεια να τα διαχειριστώ, παρόλο που αρχικά μου φαινόταν πολύ δύσκολο λόγω του διαφορετικού πλαισίου διδασκαλίας(ομαδοσυνεργατικής) στο οποίο εργαζόμουν μαζί με τα παιδιά και στο οποίο ήμουν ασυνήθιστος.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

70) Αξιολόγηση

71) Μέσα αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στη διδασκαλία μέσω Πρότζεκτ βασίζεται στην ετεροαξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση μέσω των ομαδικών εργασιών καθώς και των αξιών που διαμορφώνουν τέτοιου είδους μέθοδοι αξιολόγησης όπως ο σεβασμός και η ευθύνη απέναντι στην ομάδα.

«Φυσικά πρέπει να τονίσω τη σημασία της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης που οι μαθητές γνώρισαν στη διαδικασία του Πρότζεκτ καθώς και οι αξίες και οι συμπεριφορές που προσπάθησα να διαμορφωθούν, οι οποίες αποτελούν και την ουσία της μάθησης. Η αξιολόγηση θα γινόταν από τις ομαδικές εργασίες και όχι από κάποια διαγωνίσματα με αποτέλεσμα οι μαθητές να εργαστούν μέσα σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο που θα τους υποστήριζε και θα τους βοηθούσε.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

72) Ανατροφοδότηση στα παιδιά

Η ανατροφοδότηση των μαθητών προήλθε από την κριτική στις εργασίες των άλλων ομάδων καθώς και από την αξιολόγηση του υλικού και της γνώσης που είχαν κατακτήσει οι μαθητές.

«Κάναμε και στο τέλος την φάση της αξιολόγησης που έπρεπε να εκτιμήσουν την εμπειρία όλοι μαζί και ατομικά και ομαδικά. Ακόμα να εντοπίσουμε τα λάθη και τα προβλήματα που υπήρχαν αλλά να γίνει μια υπενθύμιση όλου αυτού του πλούσιου και γνωστικού και βιωματικού υλικού που είχαν κατακτήσει τα παιδιά. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση ε... προσπάθησα να κάνουμε και ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση που πάντα να είναι η αυτοαξιολόγηση θετική και να στοχεύει στη πρόοδο της εργασίας και όχι στην κατάχρηση των παιδιών.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

«Ήταν πολύ καλό που τα παιδιά έκαναν κριτική στις άλλες ομάδες γιατί μέσα από την κριτική τους μάθανε και αυτοί τα δικά τους τα λάθη.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.**

80) Προσωπική θεωρία

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις λανθασμένες αντιλήψεις πάνω στις οποίες στήριζε το σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Ακόμα αντιλαμβάνεται τη σημασία του αναστοχασμού και της αυτογνωσίας για μια γνήσια και πραγματική διδασκαλία καθώς και το σπουδαίο ρόλο της σύνδεσης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του. Τέλος βρίσκεται αντιμέτωπος με τη διαχείριση της οικοδόμησης της «διδασκαλικής του ταυτότητας».

Από την άλλη υπάρχουν στιγμές που η τάξη δεν έχει ζωή, επικρατεί σύγχυση και εγώ νιώθω ανήμπορος να κάνω κάτι για αυτό. Τότε ο «εχθρός» είναι παντού: στο θέμα που νόμιζα ότι το γνωρίζω, στους μαθητές που μοιάζουν να είναι από άλλο πλανήτη. Πόσο χαζός αισθάνομαι που νόμιζα ότι έχω κατακτήσει την τέχνη της διδασκαλίας.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία όπως και κάθε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα πηγάζει από μέσα από κάθε άνθρωπο. Καθώς διδάσκω προβάλλω την ψυχή μου στους μαθητές μου. Η διδασκαλία κρατάει έναν καθρέπτη απέναντι στην ψυχή του εκπαιδευτικού. Αν δεν αποστρέψω το βλέμμα μου και καταφέρω να κοιτάζω μέσα στον καθρέπτη τότε θα αποκτήσω αυτογνωσία και το να γνωρίζω τον εαυτό μου είναι εξίσου σημαντικό για μια καλή διδασκαλία όσο και το να γνωρίζω το αντικείμενο της διδασκαλίας και τους μαθητές μου. **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

Η καλή διδασκαλία δεν μπορεί να περιοριστεί στην τεχνική. Η καλή διδασκαλία βασίζεται στην ταυτότητα και την αξιοπρέπεια του εκπαιδευτικού. Σε κάθε διδασκαλία, η ικανότητα μου να συνδέσω τους μαθητές μου με το αντικείμενο και να συνδεθώ και εγώ μαζί τους βασίζεται περισσότερο στο πόσο εγώ πιστεύω στις ικανότητες μου και είμαι πρόθυμος να πληγωθώ παρά στην τεχνική και τη μέθοδο που θα ακολουθήσω.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

«Νιώθεις να μετακινείσαι. Παγιωμένες απόψεις για τον εαυτό σου νιώθεις ότι βάλλονται, στάσεις και ιδέες που πίστευες ότι έχεις κατακτήσει και στις οποίες στηρίζοσουν αντιλαμβάνεσαι ότι είναι περισσότερο ευάλωτες από όσο εκτιμούσες. Η βεβαιότητα που λίγο ή πολύ ένιωθες για τις προθέσεις σου κλονίζεται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, αλλά κλονίζεται. Αναδεικνύονται στάσεις και ιδέες που πίστευες ότι τις έχεις ξεπεράσει. Νιώθεις περισσότερο μόνος, ενώ ταυτόχρονα καλείσαι να διαχειριστείς όλο και πιο περίπλοκες καταστάσεις και υπαγωγές, συχνά αντιφατικές μεταξύ τους. Αντιλαμβάνεσαι ότι καλείσαι να οικοδομήσεις μια νέα ταυτότητα που θα περιέχει πια τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες, τις αναιρέσεις και την ποικιλία που ενέχει η ανάδειξη του διαφορετικού. Καλείσαι πλέον να αναλύσεις και να διαχειριστείς τις προσωπικές σου διαφοροποιήσεις.» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

«Το κομμάτι του δασκάλου εαυτού μου συχνά έκανε υποσυνείδητα την εμφάνιση του, ενισχύοντας μια πιο παραδοσιακή αντιμετώπιση της τάξης. Μέσω των

καταγραφών μου στο ημερολόγιο μπορούσα να επιτύχω την διατήρηση κάποιας απόστασης, όχι όμως απαραίτητα και μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Αν και μπορούσα να παρατηρήσω σε βάθος τη διδασκαλία μου και το πλαίσιο της, δεν έκανα πάντα όσες αλλαγές θεωρούσα αναγκαίες και επιτυχείς». **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού**

81) εμπειρία εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται βάση της εμπειρίας του στη διδασκαλία μέσω των Πρότζεκτ ότι μπορεί να ξεπεράσει το άγχος και τους φόβους και να εντάξει στον προγραμματισμό της ύλης του τα σχέδια εργασίας με στόχο την σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την δραστηριοποίηση των μαθητών στην έρευνα και την ανακάλυψη της γνώσης καθώς επίσης και τη διαμόρφωση αξιών και συμπεριφορών. Παράλληλα εντοπίζει λάθη και παραλείψεις στην εφαρμογή της μεθόδου που τα συζήτησε με τους μαθητές του.

*“...η αλήθεια είναι ότι αυτό το άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης δε το έχω ξεπεράσει ακόμα και σίγουρα στο βάθος του μυαλού μου υπάρχει ακόμα αυτό, αλλά νομίζω με ένα καλό προγραμματισμό από την αρχή της χρονιάς ο κάθε δάσκαλος μπορεί να ορίσει, ξέρω εγώ ότι έχει για στόχο την εκπόνηση δυο ή τριών σχεδίων εργασίας κατά τη διάρκεια της χρονιάς και αυτό να βοηθήσει τα παιδιά στην έρευνα και στην ανακάλυψη της γνώσης και το κυριότερο να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να μην είναι κλεισμένοι οι μαθητές και ο δάσκαλος στους τέσσερις τοίχους, να μην υπάρχει επαφή σχολείου, τάξης και κοινωνίας.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο***

*«Βασικά αυτό που με ενδιέφερε από την αρχή που ξεκίνησα το project ήταν όχι αν θα ήταν τελικά πετυχημένο, το τελικό αποτέλεσμα είναι πετυχημένο ή αποτυχημένο αλλά ήθελα όπως λέει και ο Carl Frey, η συλλογική προσπάθεια των μαθητών να είναι που έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και τελικά στο κάτω κάτω αυτό που με ενδιέφερε ήταν να δω αν κατά πόσο οι γνώσεις ή οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν αν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαζαν..” **Συζήτηση με Κριτικό φίλο.***

82) Αιτιολόγηση επιλογών εκπαιδευτικού (λανθάνουσα θεωρία)

Οι επιλογές του εκπαιδευτικού εμπλουτίζονται με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, των ερωτήσεων κρίσης, της ελευθερίας έκφρασης των μαθητών, της θετικής

αλληλεπίδρασης καθώς και τον προβληματισμό και την εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα για την ανακάλυψη της γνώσης.

*«Τα παιδιά είχαν καταπληκτικές ιδέες και νομίζω ότι μου απέδειξαν για άλλη μια φορά πόσο λάθος κάνω που δεν τα εμπιστεύομαι περισσότερο και δεν τους αφήνω να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες! Νομίζω ότι πρέπει να καθιερώσω την ιδεοθύελλα ως μέθοδο!».» **Ημερολόγιο εκπαιδευτικού***

*«Στις διδασκαλίες αυτής της φάσης στόχος μου ήταν οι θετικές αλληλεπιδράσεις καθώς και η ατομική και συλλογική ευθύνη των μαθητών μέσα στην ομάδα τους. Ακόμα ήθελα να προωθήσω τη συνεργασία, και την ανάπτυξη θετικών στοιχείων στην Ακόμα ήθελα να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα.» **Συζήτηση με κριτικό φίλο.***

84) Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικού (διδασχή μέσω της εμπειρίας)

Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει την αλλαγή του ρόλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσω του σχεδίου εργασίας καθώς και της σημασίας της συμμετοχής των παιδιών στην ανακάλυψη της γνώσης καθώς και των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση.

*« Όλη αυτή τη διεργασία μου άρεσε που ναι μεν είχα καθοριστικό ρόλο αλλά πάντοτε προσπαθούσα να παρεμβαίνω όσο λιγότερο μπορώ με μια... βάση της αρχής της φθίνουσας καθοδήγησης και υπακούοντας κατά κάποιο τρόπο μοντεσιριανό «βοήθα με όσο σε χρειάζομαι» βοηθούσα τα παιδιά όπου και όσο με χρειαζόντουσαν και τα άφηνα αρκετά ελεύθερα για να κάνουν τις δικές τους σκέψεις και πράξεις χωρίς να παρεμβαίνω όπως παρέμβαινα πολύ περισσότερο στην μετωπική διδασκαλία που δε τους άφηνα χρόνο και χώρο.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο***

Γ: *«Ναι, σίγουρα χρειάστηκε αρκετός χρόνος από μια απλά μετωπική, παραδοσιακή διδασκαλία ίσως και περισσότερο από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που κάναμε και από τον κριτικό γραμματισμό γιατί έπρεπε αρκετά να διερευνήσω την θεωρία του ίδιου του project για να έχω μια βάση και αν μπορέσω να βρω κάποιο υλικό που θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε ως αφορμή για ευαισθητοποίηση των παιδιών. Νομίζω ότι έγινε περισσότερη δουλειά στο project όπως φάνηκε την έχουν κάνει τα ίδια τα παιδιά και μάλιστα πάρα πολύ δουλειά. Σε μένανε ο ρόλος μου απαιτούσε περισσότερη κούραση και προσπάθεια μέσα στην τάξη από τι προηγούμενες*

παρεμβάσεις που κάναμε και αυτό γιατί ήτανε κάτι εντελώς καινούργιο για μένα και έπρεπε να το διαχειριστώ όσο καλύτερα μπορούσα.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

Γ: «Ναι, νομίζω ότι αυτή αλλαγή από την αρχή της παρέμβασης που ξεκινήσαμε με την παραδοσιακή διδασκαλία που ακολουθούσα πιστά και δούλευα κάπως στον αυτόματο πιλότο. Και εγώ έχω παρατηρήσει την αλλαγή. Με εκπλήσσει το ότι έχω περάσει, έχω κάποια στοιχεία τώρα πια στην διδασκαλία μου που πολλές φορές τα ζήλευα σε άλλους εκπαιδευτικούς και τώρα βλέπω αφήνω περισσότερη ελευθερία στα παιδιά και δεν είμαι τόσο πιεστικό όσο αφορά την έκταση ενός κειμένου και όσο αφορά και άλλες λεπτομέρειες. Νομίζω ότι δίνω περισσότερη βαρύτητα στην ουσία του κειμένου, στις ιδέες των παιδιών, να εκφραστούν, να προβληματιστούν. Σίγουρα θα σκέφτομαι ότι παλιότερα ίσως, όχι ίσως, σίγουρα ήταν λάθος η τόση μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στη γραμματική και το συντακτικό γιατί έτσι περιόριζα τα παιδιά και δε τα άφηνα να εκφραστούν και ούτε χώρο και χρόνο για προβληματισμό. Νομίζω ότι η αλλαγή που βλέπω στη διδασκαλία μου είναι ένα πολύ μεγάλο κέρδος για μένα και μακάρι να μπορούσα να μπορώ να συνεχίσω αυτή την προσπάθεια και μετά το τέλος της έρευνας-δράσης και να αξιολογήσω τις γνώσεις και οτιδήποτε έχω μάθει μέσα στην παρέμβαση της έρευνας δράσης για το μεγαλύτερο όφελος των παιδιών στην συνέχεια».

Συζήτηση με Κριτικό φίλο

Γ: «Ναι, νομίζω ότι παρόλο που φοβόμουν και είχα πολύ άγχος πριν ξεκινήσει αυτή η φάση της παρέμβασης με την μέθοδο project τώρα πια αισθάνομαι ότι ήταν τεράστιο λάθος που δεν είχα χρησιμοποιήσει σε τόσο μεγάλο βαθμό και για τόσο πολλές διδασκαλίες την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας, ενός project και έχαναν και εγώ και τα παιδιά... χάναμε όλες αυτές τις εμπειρίες, τις γνώσεις και ότι συνδέεται με την μέθοδο του project που είναι η βιωματική γνώση και η γνώση που βγαίνει μέσα από έρευνα, προσπάθεια και ανακαλύπτεις πράγματα χωρίς να είναι κάτι που θα το ορίζει ο δάσκαλος ή κάτι που θα τους το έβαζα εγώ να μάθουν κάτι σχεδόν πιέστηκα μόνο και μόνο επειδή τους το έλεγα εγώ. **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

«Πιστεύω ότι έχω αλλάξει και εγώ ο ίδιος ως δάσκαλος και μέσα από όλη αυτή παρέμβαση της έρευνας-δράσης αλλά και τα ίδια τα παιδιά μια και τώρα μπορούνε και

εγώ έχω συνειδητοποιήσει ότι είναι ικανά να κάνουν μια έρευνα πάνω σε υλικό μέσα από το ίντερνετ, βιβλία και περιοδικά. Να ανακαλύψουν την γνώση βασισμένα στις δικές τους ικανότητες και στη δικιά τους προσπάθεια με μια πολύ μικρή παρέμβαση και καθοδήγηση από μένα που αυτό είναι και η μεγάλη αλλαγή που έχω παρατηρήσει και τώρα πια δε θέλω να έχω εγώ τον απόλυτο έλεγχο στην τάξη. Αρχίζω να συνηθίζω το γεγονός ότι τα παιδιά, το έχω πια αποδεχθεί ότι τα παιδιά πρέπει να είναι πια πρωταγωνιστές στη διαδικασία της διδασκαλίας όπως θα έπρεπε είναι πάντα και μάλλον αυτό το είχα παρερμηνεύσει μάλλον ή για δική μου ασφάλεια για την διατήρηση του ελέγχου της τάξης δε το άφηνα να συμβεί, να είναι τα παιδιά πρωταγωνιστές. Τώρα πια είναι πρωταγωνιστές... προσπαθούν και έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στο να ανακαλύπτουν την γνώση.» **Συζήτηση με Κριτικό φίλο**

«Συνεργαστήκατε πάρα πολύ καλά και επειδή το θέλατε ο ίδιος από μέσα σας να αλλάξετε γι' αυτό η αλλαγή αυτή άρχισε να γίνεται και ειδικά τώρα στο τέλος πολύ ορατή. Ξεφύγατε τελείως από τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που είχατε δώσει από την αρχή το μεγαλύτερο βάρος και θεωρούσατε ότι είναι το υποχρεωτικό που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές. Ήσασταν ανοιχτός για περαιτέρω αλλαγής της μεθόδους σας αν και σας φόβιζε αρχικά λόγω του αναλυτικού προγράμματος, πίεσης του χρόνου, άμα βγουν όλα, άμα οι μαθητές το δεχτούνε. Το χειριστήκατε πολύ καλά το θέμα».
Συζήτηση με Κριτικό φίλο

Μέσα από την ανάλυση που προηγήθηκε καταλήξαμε στις εξής διαπιστώσεις:

Ο εκπαιδευτικός δεν απαιτούσε πια να έχει τον απόλυτο έλεγχο της διδασκαλίας και δε φοβήθηκε από πρωταγωνιστής να γίνει «σκηνοθέτης» της διδασκαλίας με στόχο τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας καθώς και να συνδεθεί η τάξη με την πραγματική ζωή. Επίσης πρέπει να τονιστεί η αλλαγή στο κλίμα της τάξης όπου τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα το ένα το άλλο μέσω της συνεργασίας .

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τη σημασία της ανακάλυψης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές. Οι επιλογές του εκπαιδευτικού εμπλουτίστηκαν με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, των ερωτήσεων κρίσης, της ελευθερίας έκφρασης των

μαθητών, της θετικής αλληλεπίδρασης καθώς και τον προβληματισμό και την εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα για την ανακάλυψη της γνώσης.

Αν και φοβόταν στην αρχή και είχε ενδοιασμούς, κατάφερε να ερευνούν και να παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές τη γνώση και παράλληλα να δείξουν ενδιαφέρον για το μάθημα ενώ παλιά βαριόντουσαν, δεν ήταν πια παθητικοί δέκτες, σκέφθηκαν κριτικά, συμμετείχαν ενεργητικά και από την άλλη χρησιμοποίησε πιο πολύ εποπτικό υλικό και τα παρακίνησε να εμπλακούν περισσότερο στο μάθημα

Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού είχαν ως στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών στην ολοκλήρωση των εργασιών τους. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση των παιδιών βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Η αξιολόγηση στη διδασκαλία μέσω Πρότζεκτ βασίστηκε στην ετεροαξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση μέσω των ομαδικών εργασιών καθώς και των αξιών που διαμορφώνουν τέτοιου είδους μέθοδοι αξιολόγησης όπως ο σεβασμός και η ευθύνη απέναντι στην ομάδα.

Η ανατροφοδότηση των μαθητών προήλθε από την κριτική στις εργασίες των άλλων ομάδων καθώς και από την αξιολόγηση του υλικού και της γνώσης που είχαν κατακτήσει οι μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τη σημασία της προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσα από διάφορους τρόπους

Επίσης πρέπει να τονιστεί η αλλαγή στο κλίμα της τάξης όπου τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα το ένα το άλλο μέσω της συνεργασίας. Οι μαθητές συμμετείχαν όλοι στις ομαδικές εργασίες (δίχως την παρότρυνση του εκπαιδευτικού) και εκφράστηκαν με πολύ ενθουσιασμό τόσο προφορικά όσο και καλλιτεχνικά. Οι μαθητές δέχτηκαν την επιβράβευση και την ενθάρρυνση των συμμαθητών τους μέσα από την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών.

Ο εκπαιδευτικός γνώρισε καλύτερα τους μαθητές του και αυξήθηκε η αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

Το κύριο βάρος του εκπαιδευτικού δόθηκε στην αντιμετώπιση του κειμένου ως επικοινωνία, ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργίας πρωτότυπης σκέψης από τους μαθητές καθώς δούλεψαν ομαδικά και σε θέματα που τους δόθηκε η δυνατότητα να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα.

Ακόμα έγινε εμφανής η εφαρμογή δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών. Το βασικό ρόλο στις διδασκαλίες είχαν οι μαθητές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά

καθοδηγητικός όπως προτείνει και η μέθοδος project η οποία είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι.

Μέχρι και αδύναμοι μαθητές που συνήθως δεν συμμετείχαν στα μαθήματα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά.

Στο Πρότζεκτ ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι οι μαθητές του μπορούν να ανακαλύψουν (με τη φθίνουσα καθοδήγηση του) μόνοι τους τη γνώση για ένα θέμα που τους ενδιαφέρει, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να επιτύχουν σπουδαία αποτελέσματα.

Ακόμα αναγνώρισε ότι παλιότερα λειτουργούσε σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα πλαίσια δίχως εναλλαγές με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν περιθώριο πρωτοβουλίας και ευκαιρίες για ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε με βάση την εμπειρία του στη διδασκαλία μέσω των σχεδίων εργασίας ότι μπορεί να ξεπεράσει το άγχος και τους φόβους και να εντάξει στον προγραμματισμό της ύλης του τα σχέδια εργασίας με στόχο την σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την δραστηριοποίηση των μαθητών στην έρευνα και την ανακάλυψη της γνώσης καθώς επίσης και τη διαμόρφωση αξιών και συμπεριφορών.

Παράλληλα εντόπισε λάθη και παραλείψεις στην εφαρμογή της μεθόδου που τα συζήτησε με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε την αλλαγή του ρόλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσω του σχεδίου εργασίας καθώς και τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών στην ανακάλυψη της γνώσης καθώς και των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε τη σημασία της σύνδεσης της γνώσης και του σχολείου με την κοινωνία και την πραγματική ζωή. Όπως φαίνεται μέσα από τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, άλλαξε σαν δάσκαλος και εξελίχτηκε αφού άφησε πιο πολύ χώρο και χρόνο στην έκφραση και τον προβληματισμό των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τις λανθασμένες αντιλήψεις πάνω στις οποίες στήριζε το σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Ακόμα αντιλήφθηκε τη σημασία του αναστοχασμού και της αυτογνωσίας για μια γνήσια και πραγματική διδασκαλία καθώς και το σπουδαίο ρόλο της σύνδεσης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του. Τέλος βρέθηκε αντιμέτωπος με τη διαχείριση της οικοδόμησης της «διδασκαλικής του ταυτότητας».

4.6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.6.1. ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΠΡΙΝ ΤΗΝ 1^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Παρατηρείται ότι υπάρχει έλλειψη αφορμής και ο εκπαιδευτικός δεν προκαλούσε το ενδιαφέρον των παιδιών παρά προχωρούσε κατευθείαν στο κείμενο του βιβλίου.

Κεντρικό ρόλο στην διδασκαλία είχε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ήταν η αυθεντία μέσα στην τάξη και καθοδηγούσε αυτός τους μαθητές χωρίς να έχουν ενεργό ρόλο την διαδικασία της διδασκαλίας. Γίνεται φανερό ότι δεν μπορούσε να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός καθώς δεν δινόταν στους μαθητές η δυνατότητα να σκεφτούν ελεύθερα και να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και αμφισβητήσεις. Η αλληλεπίδραση των μαθητών του μεταξύ τους ήταν περιορισμένη και ο εκπαιδευτικός δεν τους έδινε ευκαιρίες συνεργασίας με αποτέλεσμα να υπάρχουν διχόνοιες και εντάσεις.

Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ήταν περιορισμένη και ήταν απόμακρος μέσα στο μάθημα ενώ ο και διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ήταν περιορισμένος. Το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν περιορισμένο και οι μαθητές δεν έδειχναν προθυμία να εμπλακούν στο μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός διατήρησε τον έλεγχο της τάξης με την μονολογική διδασκαλία και την τάξη να λειτουργεί «αυτόματα». Δεν αξιοποίησε την πρότερη γνώση και μετέβαινε ομαλά από το ένα θέμα στο άλλο.

Όσο αφορά την παραγωγή γνώσης ήταν ελάχιστη. Οι εργασίες των μαθητών ήταν όλες ατομικές. Ομαδικές εργασίες δεν υπήρχαν.

Ο εκπαιδευτικός διαχειρίστηκε το χρόνο καλά με το να επαναλαμβάνει μια συγκεκριμένη ρουτίνα, βρισκόμενος όμως κάτω από την πίεση της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας.

Τα μέσα που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της γνώσης εξετάζουν μόνο την δηλωτική γνώση και δεν αξιοποιήθηκε η αξιολόγηση για την επαναδιδασκαλία δύσκολων σημείων.

Δεν υπήρχε καθόλου αυτενέργεια. Δε δόθηκε από τον εκπαιδευτικό αφορμές για δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές ούτε η ευκαιρία να πάρει τις κατευθύνσεις που θα δώσουν οι μαθητές.

Όσο αφορά την έρευνα ο εκπαιδευτικός δεν έκανε κάτι τέτοιο μέσα στην τάξη. Ήταν προσκολλημένος στην παραδοσιακή εργασία.

ΜΕΤΑ 1^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Παρατηρήθηκε η εμπλοκή των μαθητών στη στοχοθεσία του μαθήματος με αποτέλεσμα την κριτική τους δραστηριοποίηση.

Παρατηρήθηκε η μείωση της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και της έμφασης στα γραμματικά φαινόμενα με παράλληλη μετατόπιση της έμφασης στην ανάλυση πολυτροπικών κειμένων με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της δημιουργίας προβληματισμού.

Έγινε συζήτηση με θέμα από την επικαιρότητα και τα παιδιά ανέπτυξαν τις δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Ανέπτυξαν τη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση και έμαθαν να αντιμετωπίζουν κριτικά ένα κείμενο.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές διαπνεόταν από ένα πνεύμα αλληλοσεβασμού και ενθάρρυνσης. Οι μαθητές έδειξαν πολύ περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, καλύτερη κατανόηση της δομής του διαφημιστικού μηνύματος, κριτικότερη ανάγνωση και αμφισβήτησή του.

Ο εκπαιδευτικός άρχισε να αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική. Μειώθηκε η καλλιέργεια του αναγνωριστικού γραμματισμού και προωθήθηκε κυρίως ο λειτουργικός γραμματισμός και ο κριτικός γραμματισμός.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ 2^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην ένταξη των αδύναμων μαθητών μέσα στην ομάδα και τη δραστηριοποίηση τους χάρη στην αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας ενώ ενεργοποιήθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών μέσα από ομαδικές εργασίες.

Ο εκπαιδευτικός κατάφερε να έχει μια φθίνουσα καθοδήγηση προς τα παιδιά και αυτά να αναλάβουν τον κύριο ρόλο στην έρευνα της γνώσης. Παρατηρήθηκε μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της αλλαγής της μεθόδου διδασκαλίας σε Ομαδοσυνεργατική με στόχο την επίτευξη αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές γνώρισαν τη συνεργασία μέσω της Ομαδοσυνεργατικής και ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και ανέλαβαν ευθύνες ενώ παράλληλα έδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα και ιδιαίτερα οι πιο αδύναμοι μαθητές εντάχθηκαν στην ομάδα και εκφράστηκαν πολύ πιο ενεργητικά μέσω των ομαδικών εργασιών αναπτύσσοντας αυτοπεποίθηση.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές βασίστηκε στο διάλογο και στην έκφραση των μαθητών, αντίθετα με την μονολογική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αλληλεπέδρασε πολύ περισσότερο με τους μαθητές ελαττώνοντας τις εντάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που αναπτύσσονταν με το Δασκαλοκεντρισμό.

Ο έλεγχος της τάξης φάνηκε να χάνεται αρχικά στις πρώτες διδασκαλίες της Ομαδοσυνεργατικής λόγω του πρωτόγνωρου τρόπου εργασίας για τους μαθητές, καθώς και των εντάσεων στους μεταξύ τους διαλόγους, όμως σταδιακά ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές έμαθαν να διαχειρίζονται αυτή την «ελευθερία έκφρασης».

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποίησε τους στόχους για τους μαθητές που δείχνουν μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της Ομαδοσυνεργατικής, κάτι που δεν γινόταν στην Δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Οι μαθητές διατύπωσαν οι ίδιοι τους στόχους της διδασκαλίας και καθόρισαν την πορεία των ενεργειών τους, πράγμα πολύ σημαντικό που δεν γινόταν στο Δασκαλοκεντρισμό.

Τα μέσα αξιολόγησης άλλαξαν στην Ομαδοσυνεργατική και βασικό μέσο αποτέλεσαν οι ομαδικές εργασίες των μαθητών που δημιούργησε μια ασφάλεια αλλά και συνάμα ένα αίσθημα ευθύνης στους μαθητές για τον τρόπο που θα εργαστούν.

Οι μαθητές στην Ομαδοσυνεργατική εντόπισαν και συζήτησαν τα λάθη τους και αξιολόγησαν οι ίδιοι τις εργασίες τους δίχως τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λαμβάνοντας έτσι άμεσα ανατροφοδότηση και μαθαίνοντας μέσα από συζήτηση και προβληματισμό.

Σε αυτή την παρέμβαση ο εκπαιδευτικός αντιμετώπισε το κείμενο και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης και αντικείμενο αξιολόγησης του από τους ίδιους τους μαθητές. Αναπτύχθηκε κυρίως ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός.

Ακόμα έγινε εμφανή η χρήση από τον εκπαιδευτικό ερωτήσεων που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ 3^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αν και φοβόταν στην αρχή και είχε ενδοιασμούς για το Πρότζεκτ, ο εκπαιδευτικός κατάφερε να ερευνούν και να παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές τη γνώση και παράλληλα να δείξουν ενδιαφέρον για το μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε την αυτοαξιολόγηση-ετεροαξιολόγηση των παιδιών βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου και επιχειρηματολογίας. Η αξιολόγηση στη διδασκαλία μέσω Πρότζεκτ βασίστηκε στην ετεροαξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση μέσω των ομαδικών εργασιών καθώς και των αξιών που διαμορφώνουν τέτοιου είδους μέθοδοι αξιολόγησης όπως ο σεβασμός και η ευθύνη απέναντι στην ομάδα..

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τη σημασία της προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσα από διάφορους τρόπους

Επίσης πρέπει να τονιστεί η αλλαγή στο κλίμα της τάξης όπου τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα το ένα το άλλο μέσω της συνεργασίας. Οι μαθητές δέχτηκαν την επιβράβευση και την ενθάρρυνση των συμμαθητών τους μέσα από την παρουσίαση των ομαδικών εργασιών.

Ο εκπαιδευτικός γνώρισε καλύτερα τους μαθητές του και αυξήθηκε η αλληλεπίδραση με τους μαθητές του.

Το κύριο βάρος του εκπαιδευτικού δόθηκε στην αντιμετώπιση του κειμένου ως επικοινωνία, ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης από τους μαθητές καθώς δούλεψαν ομαδικά και σε θέματα που τους έδωσαν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πρωτότυπα κείμενα.

Ακόμα έγινε εμφανή η εφαρμογή δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό που αναπτύσσουν τον κριτικό γραμματισμό και την αυτενέργεια των μαθητών.

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Παρατηρήθηκε μια αλλαγή στο μαθησιακό κλίμα της τάξης από την έλλειψη συνεργασίας, τις εντάσεις στις σχέσεις των παιδιών, τις κλίκες και την αποξένωση του δασκάλου από τα παιδιά (δασκαλοκεντρικό μοντέλο) στη δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού(πολυτροπικότητα), στη συνεργασία και την αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στις εργασίες(ομαδοσυνεργατική) και τέλος έχουμε την έκφραση των παιδιών μέσα από ποικίλους τρόπους (Πρότζεκτ).

Όσον αφορά τον έλεγχο της τάξης ο εκπαιδευτικός δυσκολεύτηκε αρχικά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας όμως αργότερα κατάφερε να επιτύχει σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της διδασκαλίας.

Παρατηρήθηκε μια αλλαγή στην ένταξη των αδύναμων μαθητών μέσα στην ομάδα και τη δραστηριοποίηση τους χάρη στην αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας.

Σημαντική ήταν η εμπλοκή των μαθητών στη στοχοθεσία του μαθήματος με αποτέλεσμα την κριτική τους δραστηριοποίηση και μια εξέλιξη της τακτικής του εκπαιδευτικού στον τρόπο πρόκλησης της εμπέδωσης της γνώσης από μικρή εφαρμογή της γνώσης σε ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας με σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης.

Είναι εμφανής μια εξέλιξη στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών από την αξιολόγηση μέσω των γραπτών εργασιών που ήλεφχαν μόνο τη δηλωτική γνώση, στην αξιολόγηση μέσω συζήτησης και έκφρασης της προσωπικής άποψης και τέλος μέσω ομαδικών εργασιών και ετεροαξιολόγησης που διασφάλισε την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών .

Τέλος ο εκπαιδευτικός άρχισε να βελτιώνει τις παιδαγωγικές του πρακτικές και να ενσωματώνει καινούργια στοιχεία, να επαναπροσδιορίζει το ρόλο του και γενικότερα τις σχέσεις του με τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες (συναδέλφους και γονείς), να επαληθεύει ή να απορρίπτει τις αρχικές του υποθέσεις.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό βλέπουμε ότι άλλαξε τη δασκαλοκεντρική του μέθοδο, άρχισε να απομακρύνεται από τον αναγνωριστικό γραμματισμό που μέχρι

τότε καλλιεργούσε και στράφηκε σταδιακά προς τον λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό. Άρχισε να αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνική πρακτική και ως δημιουργία πρωτότυπης σκέψης των παιδιών.

Όσον αφορά την διδακτική διαδικασία βλέπουμε αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης της από το εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός δεν την βλέπει πια ως μια απλή διαδικασία μέσα από την οποία πρέπει να καλύψει την ύλη, τους στόχους και τις απαιτήσεις του Αναλυτικού προγράμματος μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά όρια αλλά ως μια δημιουργική διαδικασία μέσα από την οποία προσπαθεί να καταστήσει τους μαθητές δημιουργικούς και ικανούς να ανακαλύπτουν την γνώση μόνοι τους. Αρχικά η διδακτική διαδικασία του εκπαιδευτικού βασιζόταν στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και τους πρόσφερε έτοιμη την γνώση χωρίς να τους εμπλέκει ενεργά στην ανεύρεση της. Κατά την διάρκεια όμως των παρεμβάσεων μας ο εκπαιδευτικός αναθεώρησε τις αντιλήψεις του για την διδασκαλία και άλλαξε με μεγάλο βαθμό την προσωπική του θεωρία.

4.6.2. ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Όπως φαίνεται μέσα από τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, άλλαξε σαν δάσκαλος, εξελίχτηκε αφού άφηνε πια πιο πολύ χώρο και χρόνο στην έκφραση και τον προβληματισμό των παιδιών.

Από την άλλη δεν απαιτούσε πια να έχει τον απόλυτο έλεγχο της διδασκαλίας και δε φοβήθηκε από πρωταγωνιστής να γίνει σκηνοθέτης της διδασκαλίας με στόχο τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας καθώς και να συνδεθεί η τάξη με την πραγματική ζωή.

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάστηκε πιο δυνατός και πιο λόγω της εμπειρίας που απέκτησε μέσω της παρέμβασης.

Ο κριτικός φίλος παρατήρησε ότι ήθελε πολύ να αλλάξει και ο ίδιος τη νοοτροπία του και ότι ήδη έχει ξεφύγει από την προσκόλληση στην ολοκλήρωση της ύλης που ορίζει το Α.Π.. Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τη σημασία της προσωπικής έκφρασης των παιδιών μέσα από διάφορους τρόπους. Ακόμα αντιλήφθηκε τις δυνατότητες των μαθητών και ότι μπορούν να ανακαλύψουν τη γνώση μόνοι τους, να κάνουν έρευνα και ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι

πολύπλευρος και πρέπει να πλησιάσει περισσότερο τα παιδιά και να τα γνωρίσει καλύτερα καθώς επίσης ότι αισθάνεται πιο ικανός να αναταπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή του στην Έρευνα-Δράση.

Ο εκπαιδευτικός διαπίστωσε τη σημασία και το ρόλο και του αναστοχασμού για την εξέλιξη και την προσωπική του βελτίωση ως εκπαιδευτικός:

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι τα παιδιά πρέπει να είναι οι πρωταγωνιστές στη διδασκαλία και ότι πρέπει να τους δίνονται πρωτοβουλίες για έρευνα και ανακάλυψη της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύπλευρος και πρέπει να πλησιάσει περισσότερο τα παιδιά και να τα γνωρίσει καλύτερα καθώς επίσης ότι αισθάνεται πιο ικανός να αναταπεξέλθει στις ανάγκες της διδασκαλίας μετά τη συμμετοχή του στην Έρευνα-Δράση.

Ο εκπαιδευτικός αναθεώρησε πολλά σημεία από τη βασική του κατάρτιση, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο και συνειδητοποίησε ότι ο παιδαγωγός δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική πηγή γνώσης, αλλά συνοδεύει τις αναζητήσεις των παιδιών και διαχειρίζεται τις οποιεσδήποτε πηγές πληροφόρησης και γνώσης . Τέλος ξεπέρασε, μέσα από τη συνεχή συζήτηση και τις ανταλλαγές απόψεων με τον κριτικό φίλο, δυσκολίες, όπως προκαταλήψεις και προσωπικές αντιπαραθέσεις.

Ακόμα ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τις λανθασμένες αντιλήψεις πάνω στις οποίες στήριζε το σχεδιασμό της διδασκαλίας του. Ακόμα αντιλήφθηκε τη σημασία του αναστοχασμού και της αυτογνωσίας για μια γνήσια και πραγματική διδασκαλία καθώς και το σπουδαίο ρόλο της σύνδεσης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του.

Τέλος βρέθηκε αντιμέτωπος με τη διαχείριση της οικοδόμησης της «διδασκαλικής του ταυτότητας».Ανακάλυψε ότι προθέσεις, ιδέες και αντιλήψεις πάνω στις οποίες βασιζόταν η διδασκαλική θεωρία του είναι ευάλωτες και ασταθείς και ότι πρέπει να είναι διαθέσιμος να «πληγωθεί» για διδάξει τους μαθητές του.

Σε σχέση με τους στόχους και τις προτεραιότητες του ο εκπαιδευτικός έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών,στην ενίσχυση της της συνεργασίας , την προσφορά αφορμών και θεμάτων προβληματισμού και κριτικής σκέψης, γεγονός που επηρέασε τις εκπαιδευτικές του πρακτικές και τη σχέση του με τα παιδιά.

Η έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Πολυτροπικότητα), δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αποδοχής(Ομαδοσυνεργατική) καθώς και στην ανακάλυψη της γνώσης(Πρότζεκτ) μετατόπισε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού από το αποτέλεσμα στη διαδικασία. Η αλλαγή αυτή ήταν σημαντική γιατί γνωρίζουμε την πίεση και την αγωνία των εκπαιδευτικών να ολοκληρώσουν την ύλη που ορίζει το Α.Π.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

Η πορεία προς τη σπειροειδή μάθηση και τον περιορισμό της απομόνωσης μπορεί να επιτευχθεί με μια ενεργό ενθάρρυνση, ώστε να δημιουργηθούν κριτικές φιλίες. Αυτές συνιστούν ένα μέσο δημιουργίας δεσμών ενός εκπαιδευτικού με έναν ή περισσότερους συναδέλφους, που θα τον βοηθήσουν στις διαδικασίες μάθησης και αλλαγής, έτσι ώστε οι ιδέες, οι θεωρήσεις, οι αντιλήψεις και οι αξίες να μοιράζονται μέσω των αμοιβαίων αποκαλύψεων σχετικά με τον τρόπο σκέψης και πρακτικής, των συναισθημάτων, των ελπίδων και των φόβων.

Το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου αλληλεπίδρασης, ήταν ο βαθύτερος προβληματισμός του εκπαιδευτικού, ευρύτερος πειραματισμός, περισσότερο δυναμικό για αλλαγή και υψηλότερο επίπεδο διδασκαλίας. Η διαδικασία οδήγησε επίσης στη συλλογή έγκυρων πληροφοριών, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως μέσο μιας συνέντευξης αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός ωφελήθηκε των πλεονεκτημάτων της κριτικής φιλίας. Ο έμπιστος και ικανός κριτικός φίλος μπόρεσε να:

- 1) Να αναλάβει ένα μέρος του φόρτου σε χρόνο και ενέργεια που προκαλεί στον εκπαιδευτικό η αυτοπαρατήρηση, ανακουφίζοντας τον από το βάρος του να συλλέγει και να αναλύει τα δεδομένα που τον αφορούν.
- 2) Να ελέγξει ώστε να μην υπάρξουν παρεκκλίσεις λόγω της αυτοπαρατήρησης στις αυτοαναφορές.
- 3) Να προσφέρει, όπου αυτό χρειάζεται, συγκρίσεις με την πρακτική στην τάξη, όπως αυτή λαμβάνει χώρα αλλού
- 4) Να παρέχει τη δυνατότητα για κριτικό διάλογο μετά τα μαθήματα
- 5) Να λειτουργεί ως ανεπίσημη πηγή στήριξης, την οποία ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να χρησιμοποιήσει σε διάφορες χρονικές περιόδους, ανάλογα με τις ανάγκες του

- 6) Να διεγείρει το προβληματισμό σχετικά με το πλαίσιο, τις συνθήκες και τους στόχους της διδασκαλίας και της μάθησης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι κάποιες έρευνες υποδεικνύουν ότι από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού είναι προτιμότερο να μαθαίνει από έναν συνάδελφο δε που βρίσκεται μακριά από το χώρο εργασίας του, έτσι ώστε:

- 1) η αναζήτηση βοήθειας να μην ερμηνεύεται ως αυτοκατηγορία,
- 2) να μειώνεται ο κακοήθης ανταγωνισμός και η σύγκριση,
- 3) οι ιδέες να αμφισβητούνται ατιμωρητί και 4) να αποδίδονται στο νέο τους χρήστη (Hopkins, 1986).

Τα στοιχεία για μια επιτυχή κριτική φιλία τα οποία επέδειξε ο εκπαιδευτικός θεωρούμε ότι ήταν τα εξής:

- 1) προθυμία να μοιραστεί
- 2) αναγνώριση του ότι να μοιράζεσαι σημαίνει: α) να αποκαλύπτεις, β) να είσαι ανοικτός στην πιθανότητα ανατροφοδότησης
- 3) αναγνώριση του ότι να αποκαλύπτεις και να ανατροφοδοτείσαι εμπεριέχουν το να είσαι έτοιμος να εξετάσεις την πιθανότητα να αλλάξεις
- 4) αναγνώριση του ότι αλλαγή μπορεί να είναι: α) απειλητική για την αυτοεκτίμηση, β) δύσκολη, χρονοβόρα και ενεργοβόρα, γ) ικανοποιητική, δ) συναισθηματικά απαιτητική
- 5) αναγνώριση του ότι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να μοιραστούν μπορεί να είναι περιορισμένος.

Ο κριτικός φίλος μπόρεσε να βοηθήσει τον ερευνητή να αποκτήσει μια κριτική στάση, ακόμα και αν αυτό αμφισβητούσε τις αντιλήψεις και τις θεωρίες στις οποίες βασίζεται η εργασία του ερευνητή. Ο κριτικός φίλος ήταν σημαντικός στη διαδικασία του αναστοχασμού του συναδέλφου, επειδή ως εσωτερικός παρατηρητής, με ιδιαίτερη γνώση του πλαισίου της έρευνας, ήταν σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας.

Ο κριτικός φίλος υποστήριξε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμβάλλοντας, έτσι, σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ομαλή διεξαγωγή της αξιολογικής προσπάθειας και στην τήρηση των κανόνων μιας ερευνητικής διαδικασίας.

Είναι σαφές ότι το μήνυμα πρέπει να είναι πως η αποτίμηση και η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για λιγότερη απομόνωση των εκπαιδευτικών, περισσότερο χρόνο για προβληματισμό πάνω στη δράση και σχετικά με αυτήν, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης και πιο ενεργό ανάμειξη στο σχεδιασμό της ανάπτυξης.

Η πανεπιστημιακή κουλτούρα και οι κριτικές φιλίες είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχή προαγωγή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.6.3. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Στα αποτελέσματα της εργασίας μας θα θέλαμε να προτείνουμε και τον παρακάτω πίνακα ως εργαλείο καταγραφής της εξέλιξης της διδακτικής πρακτικής και της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΔΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ	ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ	ΠΡΟΤΖΕΚΤ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ				
	ΔΟΜΗΣΗ: «... βλέπω ότι ξεκινάτε το μάθημα κατευθείαν τους λέτε για την Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.	ΔΟΜΗΣΗ	ΔΟΜΗΣΗ	ΔΟΜΗΣΗ
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: «Φυσικά η αξιολόγηση γινόταν μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών όπως γραπτών δοκιμασιών που έλεγχαν σε μεγάλο βαθμό μόνο τη δηλωτική γνώση και όχι τις απόψεις ή την κρίση των μαθητών για κάτι(κριτικήσκέψη). Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ:	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: «Η αξιολόγηση θα γινόταν από τις ομαδικές εργασίες και όχι από κάποια διαγωνίσματα με αποτέλεσμα οι μαθητές να εργαστούν μέσα σε ένα πιο ασφαλές πλαίσιο που θα τους υποστήριζε και θα τους βοηθούσε.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: «Φυσικά πρέπει να τονίσω τη σημασία της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης που οι μαθητές γνώρισαν στη διαδικασία του Πρότζεκτ » Ημερολόγιο εκπαιδευτικού
	ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ «Προσπάθησα	ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

	<p>«Όσο αφορά ερωτήσεις για την λειτουργία των γραμματικών φαινομένων βλέπω ότι είναι ελάχιστες δηλαδή μόνο για την λειτουργία των ελλειπτικών προτάσεων.». Συζήτηση με Κριτικό Φίλο.</p>	<p>να κάνω ερωτήσεις συνεχώς με το «γιατί ;» για να βάλω τα παιδιά στη διαδικασία του προβληματισμού και να μη μείνουν στην επιφάνεια αυτού που δείχνει μόνο η διαφήμιση.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</p>		<p>«Υπέβλα ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και αξιοποίησα μαζί με τα παιδιά τις απαντήσεις τους για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</p>
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ «Στη διάρκεια των διδασκαλιών αυτής της φάσης προκαλούσα τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος μέσα από την ίδια την εξέλιξη της.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ «Στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής κατάφερα να προκαλέσω τους μαθητές μου να σκεφτούν οι ίδιοι τους στόχους του μαθήματος.» Συζήτηση με Κριτικό φίλο	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	
ΧΡΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ «Όμως οι εφαρμογές της γνώσης που πρότεινα δεν κάλυπταν διαφορετικές νοητικές λειτουργίες» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.	ΧΡΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ Οι εργασίες των μαθητών έδειξαν μια πρόοδο στην κριτική εμπλοκή των παιδιών με το πολυτροπικό διαφημιστικό κείμενο, Παρατήρηση κριτικού φίλου.	ΧΡΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ	ΧΡΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ	
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ «Βέβαια τα κατάφερα πολύ καλά στη διαχείριση του χρόνου της διδασκαλίας μια και έκανα το ίδιο πράγμα συνέχεια για πολύ καιρό καθώς και γιατί αρχίζω το μάθημα αμέσως με την εισοδο	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ «Από την άλλη είχα ένα πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου ιδίως στις πρώτες διδασκαλίες της φάσης όμως κατάφερα με αρκετή πίεση να πετύχω τους στόχους που είχα θέσει.» Ημερολόγιο	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ «Όσον αφορά το χρόνο , έγινε σωστή διαχείριση και ολοκληρώσαμε τις εργασίες εντός του χρονικού ορίου που είχαμε θέσει με τα παιδιά.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ «Αυτό που είπατε για το χρόνο έχω το μερίδιο της ευθύνης γιατί δε μπόρεσα να χειριστώ τόσο καλά την	

<p>μου στην τάξη.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>εκπαιδευτικού</p>		<p>κατάσταση όσο θα έπρεπε» Συζήτηση με Κριτικό φίλο</p>
<p>Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ Από την άλλη και εγώ ένιωθα ότι δεν ήμουν αρκετά κοντά στα παιδιά αφού δεν μου είχε δοθεί η ευκαιρία λόγω της διδακτικής μεθόδου να πλησιάσω τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να εργαστούμε μαζί για να τα βοηθήσω και όχι να τα κατευθύνω όπως έκανα συνήθως. Αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να με έβλεπαν κάπως απόμακρο και σε απόσταση από αυτά.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.</p>	<p>Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ «Νομίζω ότι μου άρεσε πολύ αλλά περισσότερο στα παιδιά το ότι μέσα στην τάξη επικράτησε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού, υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και σε μένα.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ «Ακόμα έδωσα βαρύτητα στο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά επιζητώντας και ενθαρρύνοντας την εμπλοκή όλων των μαθητών και χάρηκα που ο Ηλίας και η Κατερίνα μίλησαν και εξέφρασαν τις απόψεις τους μέσα στην ομάδα, κάτι που παλιότερα δε συνέβαινε μια και δεν άφηνα χώρο και χρόνο στα παιδιά να εκφραστούν !» Συζήτηση με Κριτικό φίλο</p>	<p>Η ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ «Δεν υπήρχε κάποιος μαθητής να μην συμμετείχε και χωρίς να τους πιέζετε εσείς. Από μόνοι τους οι μαθητές θέλανε να συμμετέχουν στο μάθημα. Φαίνοντουσαν ότι τους ενδιέφερε και είχαν ενθουσιαστεί πάρα πολύ με την μέθοδο.» Συζήτηση με κριτικό φίλο.</p>
<p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ «Φυσικά διατύπωσα στη Μαρία τις ανησυχίες μου για την ολοκλήρωση της ύλης και την αδυναμία μου να ξεφεύγουμε ως τάξη από τα όρια που έχουμε θέσει, καθώς και ότι θέλω να ορίζω εγώ το ρυθμό του μαθήματος και να ακολουθούμε το σχέδιο που εγώ όρισα.Η μερολόγιο εκπαιδευτικού</p>	<p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ «...διαπίστωσ α μια αλλαγή και ότι έχει μετατοπιστεί το κέντρο βάρους από εκεί που ήταν αυστηρά στην γραμματική και στο συντακτικό στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού και μιας σκέψης των παιδιών και μιας αυτενέργειας, αυτονομίας και να αναπτυχθούν πιο πολύ στο γραπτό λόγο και στον προφορικό τους λόγο.» Συζήτηση με κριτικό φίλο.</p>	<p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ «Νομίζω ότι έκανα λάθος που δεν χρησιμοποιούσα τόσο καιρό την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στερούσα από τα παιδιά την ευκαιρία να συνεργαστούν και να σκεφτούν μόνοι τους για να πετύχουν έναν κοινό σκοπό.» Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.</p>	<p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ “...η αλήθεια είναι ότι αυτό το άγχος για την ολοκλήρωση της ύλης δε το έχω ξεπεράσει ακόμα και σίγουρα στο βάθος του μυαλού μου υπάρχει ακόμα αυτό» Συζήτηση με Κριτικό φίλο</p>

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα -δράση, επιβεβαιώσαμε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση είναι αυτές που σέβονται πρώτα απ' όλα την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, την ανάγκη του να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά και ενήλικους, καθώς και την επιθυμία του να διερευνήσει το περιβάλλον του. Αν και τα παραπάνω είναι κοινά αποδεκτά, εντούτοις η εμπειρία αποδεικνύει ότι χωρίς τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους πρακτική, μπορεί να παραμείνουν θεωρητικά μοντέλα. Συγκεκριμένες τεχνικές έρευνας-δράσης και επιμόρφωσης βοηθούν τους παιδαγωγούς να υιοθετήσουν μια ερευνητική στάση στην καθημερινή πρακτική τους, αλλά και να συνεργάζονται στενά με συναδέλφους και άλλους κοινωνικούς εταίρους,

ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός μέσα από την έρευνα-δράση προσέγγισε ερευνητικά την καθημερινή του πρακτική και δεσμεύτηκε σε μία μακροχρόνια ερευνητική διαδικασία που διαρκεί μέχρι σήμερα. Άρχισε να βελτιώνει τις παιδαγωγικές του πρακτικές και να ενσωματώνει καινούργια στοιχεία, να επαναπροσδιορίζει το ρόλο του και γενικότερα τις σχέσεις του με τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες (συναδέλφους και γονείς), να επαληθεύει ή να απορρίπτει τις αρχικές του υποθέσεις.

Ειδικότερα:

- αναθεώρησε πολλά σημεία από της διδασκαλίας του, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο
- βελτίωσε τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, χρησιμοποιώντας επιστημονικά μέσα, πράγμα που του επέτρεψε να ανακαλύψει ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών και να διαμορφώσει ανάλογα τις διδακτικές του πρακτικές,
- διεύρυνε τις γνώσεις του και τις επαγγελματικές του δυνατότητες,
- απέκτησε την ικανότητα μιας πιο επεξεργασμένης παιδαγωγικής πρακτικής, πιο προσεκτικής στις διαφορετικές συμπεριφορές και προσωπικότητες,
- συνειδητοποίησε ότι ο παιδαγωγός δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική πηγή γνώσης, αλλά συνοδεύει τις αναζητήσεις των παιδιών και διαχειρίζεται τις οποιεσδήποτε πηγές πληροφόρησης και γνώσης,

- Ξεπέρασε, μέσα από τη συνεχή συζήτηση και τις ανταλλαγές απόψεων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, δυσκολίες, όπως προκαταλήψεις και προσωπικές αντιπαραθέσεις.

Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα της έρευνας ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε τις δυνατότητες που παρείχε η έρευνα-δράση ως ερευνητική προσέγγιση αλλά και τις αδυναμίες και τους περιορισμούς που φάνηκαν να προκύπτουν:

- Με την έρευνα-δράση ξεπέρασε τόσο τον εμπειρισμό όσο και την θεωρητικοποίηση της γνώσης μέσω των αφαιρέσεων που την αποξενώνουν από την πράξη. Χρησιμοποίησε τόσο τη θεωρία όσο και τις εμπειρίες του όχι όμως στατικά. Η κριτική διερεύνηση τους και ο έλεγχος στην πράξη επεκτείνανε και αναμόρφωναν τη θεωρία και παράλληλα διεύρυναν τις εμπειρίες του.
- Μέσα από αυτή την αναστοχαστική διαδικασία όχι μόνο προσπάθησε να επιλύσει όσα προβλήματα υπήρχαν αλλά και άλλα που διέγινωσε μέσα από αυτή τη διαδικασία. Έτσι αναζητώντας λύσεις και επιχειρώντας εναλλακτικές μορφές δράσης δημιουργούσε τις συνθήκες για βελτίωση.
- Διερευνώντας την εκπαιδευτική του δράση υιοθέτησε μια κριτική στάση απέναντι τόσο στον εαυτό του όσο και στο θεσμικό πλαίσιο. Μπορούσε έτσι να αναμορφώσει την προσωπική του θεωρία και τη διδακτική του πρακτική.

ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ-ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ

Η έρευνα-δράση πρόσφερε ένα μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να ξεπεράσει παραμορφωμένες αντιλήψεις για τον εαυτό του αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι δικές του πρακτικές και αντιλήψεις διαμορφώνονται κάτω από ευρύτερες ιδεολογικές αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής κατάφερε να βελτιώσει πρακτικές, αντιλήψεις και καταστάσεις, στοχεύει κατά συνέπεια και στο να κινηθεί με μεγαλύτερη σιγουριά στο μέλλον κατανοώντας πως οι δικές του πρακτικές κατασκευάζονται κοινωνικά και ενσωματώνονται ιστορικά και βλέποντας τις καταστάσεις και τους θεσμούς μέσα στους οποίους εργάζεται με μια ιστορική και κοινωνική πρακτική.

Συγχρόνως αναγνώρισε ότι οι «υποκειμενικές αντιλήψεις» που έχουν οι άνθρωποι για διάφορες καταστάσεις, μπορεί να λειτουργήσουν περιοριστικά στη δράση του και ότι αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να αλλάξουν. Ο σπειροειδής αναστοχασμός του εκπαιδευτικού συνέδεσε την αναδόμηση του παρελθόντος με τη δόμηση ενός συγκεκριμένου και αμέσου μέλλοντος μέσα από τη δράση.

Το πλέον ισχυρό σημείο της έρευνας-δράσης είναι οι διαδικασίες στοχασμού που προωθεί. Οι στοχασμοί οδήγησαν τον εκπαιδευτικό στην αναθεώρηση του διδακτικού σχεδιασμού, σε καθημερινές αλλαγές και σε μακροπρόθεσμη κατανόηση των διαδικασιών που συμβαίνουν στην τάξη ακόμη και αυτών που ήταν λανθάνουσες.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία μπόρεσε να φωτίσει τις άρρητες θεωρίες που συχνά ασυνείδητα καθορίζουν τη διδασκαλία του, να τις γνωρίσει, να τις ερμηνεύσει, να τις συνειδητοποιήσει και στη συνέχεια να τις εμπλουτίσει ή να τις τροποποιήσει. Συνέπεια αυτής της προσπάθειας μπορεί να είναι τόσο ο μετασχηματισμός των διδακτικών πρακτικών του στο μικρόκοσμο του σχολείου του όσο και οι ευρύτερες παρεμβάσεις στο μακρόκοσμο του εκπαιδευτικού θεσμού.

Μέσα από ημερολόγια, συνεντεύξεις και συζητήσεις με τον κριτικό φίλο ο εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε προοδευτικά και την προσωπική του θεωρία. Σταδιακά συνειδητοποίησε ένα σύστημα θεωριών το οποίο προέκυψε από την έκφραση των άρρητων στάσεων, την υποβολή τους σε ελεύθερη και ανοικτή κριτική μέσω έρευνας της πρακτικής τους και τον τελικό εμπλουτισμό τους ή την αντικατάστασή τους από εναλλακτικές αντιλήψεις που ήταν όμως πια τουλάχιστον σε ένα βαθμό, συνειδητοποιημένες.

Ταυτόχρονα χρησιμοποίησε την πρακτική του για να αναπτύξει την προσωπική του θεωρία για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης και του συστηματικού στοχασμού που αυτή συνεπάγεται για τη δράση. Η ερευνητική διαδικασία τον οδήγησε σε θεωρητικοποίηση της πρακτικής του και επανεξέταση των θεωριών του αυτοκριτικά κάτω από το φως των πρακτικών συνεπειών τους.

ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε μια έρευνα-δράση τον έφερε αντιμέτωπο με μια έρευνα που χαρακτηρίζεται από σύνολα φάσεων, από σπειροειδείς κύκλους αναγνώρισης του προβλήματος, συστηματικής αλλαγής στοιχείων, στοχασμού, ανάλυσης δράσης καθοδηγούμενης από τα στοιχεία και τέλος από τον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος κάτω από το φως νέων ευρημάτων..

Στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είχε διπλό ρόλο, του διδάσκοντα και του ερευνητή. Έμαθε να συνεργάζεται και να μοιράζεται τη γνώση των ευρημάτων της έρευνας με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής στην έρευνα δράσης κλήθηκε να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα στα οποία έφτασε ώστε να βελτιώσει τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζεται.

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής βρισκόταν συνεχώς σε μία διαδικασία επεξεργασίας, στοχασμού και ερμηνείας των όσων συμβαίνουν στην τάξη του και στο σχολικό χώρο. Με αυτό τον τρόπο, μπόρεσε να αναπτύξει εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες να δοκιμάζονται ξανά και ξανά κατά τη διάρκεια της έρευνας και οι οποίες να υπόκεινται συνεχώς σε έναν κριτικό στοχασμό

Η έρευνα-δράση δημιούργησε το πλαίσιο εντός του οποίου είναι δυνατόν να κατανοηθούν συγκεκριμένες καθημερινές ενέργειες, μέθοδοι και πρακτικές αλλά και να βελτιωθούν .

Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής με την εμπλοκή του στην έρευνα –δράση γνώρισε τη χρήση εργαλείων έρευνας και αναστοχασμού που θα τον βοηθήσουν στην προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη όπως:

1) Η έρευνα-δράση απαιτούσε από τον εκπαιδευτικό να κρατάει ένα προσωπικό ημερολόγιο στο οποίο κατέγραφε την πρόοδο του και τις σκέψεις του για δύο παράλληλες διαδικασίες μάθησης: τη μάθηση του για τις πρακτικές που μελετούσε (πως αναπτύσσονται οι πρακτικές του) και για τη μάθηση του για τη διαδικασία της μελέτης τους(πως προχωράει το πρόγραμμα της έρευνας δράσης τους)

2) Η έρευνα-δράση του επέτρεψε να κατασκευάσει αρχεία των βελτιώσεων του: α) αρχεία των δραστηριοτήτων και των πρακτικών που έχει διαφοροποιήσει, β) αρχεία των αλλαγών στη γλώσσα και το λόγο στον

οποίο περιγράφει, εξηγεί και αιτιολογεί τις πρακτικές του, γ) αρχεία των αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις και μορφές οργάνωσης που χαρακτηρίζουν και περιορίζουν τις πρακτικές του, δ) αρχεία της ανάπτυξης στη γνώση που αποκτάει για την έρευνα δράσης.

- 3) Η έρευνα-δράση ώθησε τον εκπαιδευτικό να κάνει κριτικές αναλύσεις των καταστάσεων στις οποίες εργάζεται.
- 4) Σύμφωνα με την οπτική της έρευνας-δράσης η διδασκαλία είναι μια μορφή έρευνας και το αντίστροφο και αυτό το βίωσε πραγματικά ο εκπαιδευτικός.

Ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να εξελιχτεί μέσα από την έρευνα-δράση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχάζεται και μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε είδους διδακτική κατάσταση που θα προκύψει και είναι «εξοπλισμένος» με τη σχετική γνώση για τη διδασκαλία και για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά.

Η έρευνα-δράση ανέπτυξε στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του: να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση, να αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη .

Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίστηκε στο ρόλο του εξωτερικού κριτικού παρατηρητή και αναλυτή όπως κάνουν οι θεωρητικοί επιστήμονες στα πλαίσια του θετικιστικού παραδείγματος, αλλά ανέλαβε και την ευθύνη της παρέμβασης για να βελτιωθούν τα πράγματα στην πράξη.

Μέσα από την εμπλοκή του στην έρευνα-δράση συνέβαλλε επίσης στη συστηματική ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής θεωρίας από δασκάλους, οι οποίοι ως εκπαιδευτικοί ερευνητές και μέλη αυτοκριτικών κοινοτήτων καθιερώνουν την προσωπική τους ερευνητική παράδοση κριτικής και αυτοκριτικής ως ένα ολοκληρωμένο μέρος της προσπάθειας τους να αναπτύξουν την εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης ο εκπαιδευτικός ανέλαβε το δύσκολο αλλά αποδοτικό έργο να θέσει σε έλεγχο ιδέες και απόψεις, να προσπαθήσει να κατανοήσει και να ερμηνεύσει στάσεις και πρακτικές , να διερευνήσει θεσμικούς και προσωπικούς περιορισμούς.

Η έρευνα-δράση τον οδήγησε σε μια πληρέστερη κατανόηση της πολυπλοκότητας των τοπικών καταστάσεων. Ο εκπαιδευτικός απομακρύνθηκε από προσωπικές εμπειρίες μέσω στοχαστικών διαδικασιών και συζητήσεων που είχε με άλλους.

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού και του ερευνητή και παράλληλα του συμμετέχοντος παρατηρητή βίωσε τη σύγκρουση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ως φορέα της εξουσίας και τον εκπαιδευτικό ως παρατηρητή. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να «υπηρετήσει» δύο ρόλους. Από τη μια έπρεπε να ακολουθεί τις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας ως προς την εκτέλεση του διδασκαλικού του έργου και από την άλλη ως παρατηρητής μπορούσε να παρακολουθήσει και να εντοπίσει λάθη και παραλείψεις που χρήζουν διόρθωσης. Ο εκπαιδευτικός πάλεψε με την ευρύτητα του ρόλου του ως συμμετέχοντος και παρατηρητή, έχοντας συνείδηση ότι η απόσταση ανάμεσα στους δύο ήταν τελικά αδύνατο να γεφυρωθεί.

Κατά τη διενέργεια της έρευνας-δράσης ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αναζήτησε τις αξίες που είναι ενσωματωμένες στην εκπαιδευτική του πρακτική μέσα από μια διαδικασία στοχασμού και αυτοδιερεύνησης.

Μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού ο εκπαιδευτικός ερεύνησε και αναζήτησε επίσης τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι εκτός από τις προσωπικές του πεποιθήσεις- επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις και το σχολείο. Αποκαλύπτοντας τους παράγοντες αυτούς, ταυτόχρονα συνειδητοποίησε και τη δύναμη που έχει μέσα από τη συνεργασία του να τους αλλάξει. Το συνεργατικό και επικοινωνιακό κλίμα που αναπτύσσεται, ο λόγος που παράγεται καθώς και ο στοχαστικοκριτικός προσανατολισμός μπορεί να απελευθερώσει τον εκπαιδευτικό-ερευνητή από ορισμένες δεσμεύσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα διαστρεβλώνουν τις διδακτικές του πρακτικές. Ο διυποκειμενικός έλεγχος, που προέκυπτε από την ανοικτή συζήτηση μπόρεσε να αναπτύξει την κριτική και αυτοκριτική διάθεση του εκπαιδευτικού και έτσι είχε τη δυνατότητα να τον οδηγήσει και στην αυτονομία στη λήψη των αποφάσεων. Απόκτησε έτσι συνείδηση της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός αποκόμισε σημαντικά οφέλη από την εμπλοκή του στην έρευνα-δράση που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την εξέλιξη του όπως:

1) συστηματική και με συνέπεια αμφισβήτηση του έργου του, όταν αυτή γίνεται από τον ίδιο,

- 2) συνέπεια και η γνώση δεξιοτήτων, ώστε ο εκπαιδευτικός να μελετά και να αξιολογεί το έργο του και τη διδασκαλία του,
- 3) ενδιαφέρον να αξιοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την αμφισβήτηση και την πειραματική εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη.
- 4) ετοιμότητα να επιτρέπει την μαγνητοσκόπηση ή ηχογράφηση της διδασκαλίας του και να συζητεί για αυτή με τους συναδέλφους του σε ανοικτή και ειλικρινή βάση

Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπλοκής του στην έρευνα-δράση και του αναστοχασμού που αυτή εμπεριέχει, απέκτησε και δεξιότητες ή αλλιώς κάποια «εργαλεία» που μπορεί ανά πάσα στιγμή να τα χρησιμοποιήσει για να μάθει κάτι. Για παράδειγμα, έμαθε να αναζητεί πληροφορίες, να επιλέγει τις πιο σημαντικές ανάμεσα σε αυτές, να συγκρίνει, να κάνει υποθέσεις, να οδηγείται σε συμπεράσματα, να μεταφέρει σε ένα νέο πλαίσιο μια γνώση που έχει αποκτήσει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, έμαθε να κρίνει.

ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Θεωρούμε ότι όλα ξεκίνησαν από τον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού. Προσπάθησε να αναστοχαστεί σε τρεις κατηγορίες συνεπειών της διδασκαλίας του:

- 1) τις προσωπικές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική του πρακτική στις αντιλήψεις των μαθητών του
- 2) τις ακαδημαϊκές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική του πρακτική στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και
- 3) τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή της επαγγελματικής του πρακτικής στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές του.

Ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε τη διαδικασία της κριτικής αποτίμησης του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδακτικής του πρακτικής. Εξασκήθηκε στην ανάκληση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών της εμπειρίας και στον εντοπισμό και την παρακολούθηση των συναισθημάτων του. Τέλος προέβη στην επαναξιολόγηση της εμπειρίας, συνδέοντας την νέα γνώση που έχει προκύψει από

την επανεξέταση, με την ήδη υπάρχουσα και ενσωματώνοντας την στο εμπειρικό του σύστημα.

Σίγουρα από τα αποτελέσματα της εργασίας μας προκύπτει ότι υπήρξαν αλλαγές στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και ότι ο ίδιος προσπάθησε να προβεί στον κριτικό στοχασμό υπερβαίνοντας την ανάλυση των τεχνικών θεμάτων της διδασκαλίας και να επικεντρωθεί σε ερωτήματα αναφορικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών του, πράγμα που δεν φαίνεται να κατάφερε ιδιαίτερα. Επίσης προσπάθησε να αμφισβητήσει δεδομένες αντιλήψεις.

Το πιο σημαντικό στοιχείο που επέδειξε ο εκπαιδευτικός ήταν η δεκτικότητα στην αλλαγή, που είναι και το πρώτο βασικό του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτικού. Μέσα από τις συζητήσεις με τον κριτικό φίλο προσπάθησε να φωτισθούν κάποιες αθέατες πλευρές της διδασκαλίας του.

Θα λέγαμε ότι το βάθος του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ήταν στο επίπεδο της αιτιολόγησης αφού προσπάθησε να αιτιολογήσει και να αναζητήσει σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του και να ερμηνεύσει την κατάσταση με αίτια.

Σίγουρα προσπάθησε πολύ να αναστοχαστεί και σε επίπεδο κριτικής ανάλυσης με το να προσεγγίσει την εμπειρία του με την πρόθεση αλλαγής- βελτίωσης στο μέλλον και ανέλυσε την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΝΩΣΗΣ

Μέσω της εμπλοκής του στην έρευνα-δράση και της πρακτικής του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός πήρε ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική του πράξη και τις διδακτικές του ενέργειες και κατάφερε για πρώτη φορά να αξιολογήσει την πρακτική του θέτοντας στον εαυτό του ευρύτερα και ουσιαστικότερα ερωτήματα. Προσπάθησε να κάνει μια προσεκτική αποτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε μορφής υποτιθέμενης γνώσης βάσει των επιχειρημάτων που τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει.

Ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί και να δει την πρακτική του «από απόσταση». Θεωρούμε ότι μέσω αυτής της αναστοχαστικής διερεύνησης κατάφερε να βελτιώσει: α) τις δικές του κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόηση αυτών των πρακτικών γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές. Το γεγονός ότι ανέλαβε ένα υπεύθυνο ρόλο του άνοιξε ένα δρόμο αυτονομίας και διεύρυνε τους ορίζοντες μελέτης του ρόλου και της δράσης του. Έτσι, άλλαξε και η επαγγελματική του αυτοεικόνα, καθώς έπαψε να θεωρεί ότι υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα, που μπορούν να αναπτυχθούν έξω από τις συνθήκες πράξης».

Ο αναστοχασμός οδήγησε τον εκπαιδευτικό να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει τις στρατηγικές δράσης του, την κατανόηση των φαινομένων ή τον τρόπο με τον οποίο ορίζει τα προβλήματα.

Ο εκπαιδευτικός κατάφερε μέσω του αναστοχασμού να κατανοήσει τη συνθετότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία.

Ακόμα προσπάθησε να διορθώσει τις προσωπικές του διαστρεβλώσεις. Ο προσωπικός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού τον οδήγησε στην εξέταση του τρόπου που διδάσκει μέσα από τις εμπειρίες του ως μαθητής, εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτικός. Οι εμπειρίες μας εξαρτώνται κατά πολύ από την ιδιοσυγκρασία μας, γιατί παρόμοιες καταστάσεις βιώνονται από όλους αλλά διαφορετικά τις αντιμετωπίζει ο καθένας. Οι εμπειρίες μας ως μαθητές βρίσκονται βαθιά ριζωμένες μέσα μας, σε ένα συναισθηματικό επίπεδο βαθύτερο από τη λογική. Οι επιδράσεις των μαθησιακών μας εμπειριών έχουν μεγάλη και μακρόχρονη επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας μας. Νομίζουμε ότι διδάσκουμε με έναν ευρέως αποδεκτό τρόπο ή παιδαγωγικό μοντέλο αλλά σκεπτόμενοι κριτικά βλέπουμε ότι τα θεμέλια της διδασκαλίας μας δεν βρίσκονται σε αυτά που έχουμε διαβάσει ή ακούσει αλλά στις μαθησιακές μας εμπειρίες. Μια αναδρομή στα βιώματα μας εξηγεί την προσκόλλησή μας σε συγκεκριμένες τακτικές.

Μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός έμαθε περισσότερα για τον εαυτό του. Ανακάλυψε ότι και η δική του προσωπική ταυτότητα, την οποία θεωρούσε ομοιογενή, περιλαμβάνει πολλά επιμέρους κομμάτια, πολλές επιμέρους ταυτότητες. Η ανομοιογένεια και η αλλαγή δεν αφορά μόνο στους άλλους, αλλά και

σ' αυτόν τον ίδιο. Δεν είχε να διαπραγματευτεί μόνο τις συγκρούσεις ανάμεσα σε πλειονοτικούς και μειονοτικούς, τις συγκρούσεις με τον άμεσο κοινωνικό και επαγγελματικό περίγυρο, με όσους είναι εμφανώς διαφορετικοί από αυτόν, αλλά και τις συγκρούσεις με τον ίδιο του τον εαυτό, τον οποίο άρχισε να βρίσκει «διαφορετικό» από αυτό που νόμιζε ότι είναι ή μπορεί να είναι, με αυτό που πίστευε ότι είναι και αυτό που διαπίστωσε ότι γίνεται, καθώς ήρθε σε επαφή με την ετερότητα. Παγιωμένες απόψεις για τον εαυτό του ένιωσε ότι βάλλονται, στάσεις και ιδέες που πίστευε ότι είχε κατακτήσει και στις οποίες στηριζόταν, αντιλήφθηκε ότι είναι περισσότερο ευάλωτες από όσο εκτιμούσε. Η βεβαιότητα που λίγο ή πολύ ένιωθε για τις προθέσεις του κλονίστηκε άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο. Αναδείχθηκαν στάσεις και ιδέες που πίστευε ότι τις είχε ξεπεράσει. Αντιλήφθηκε ότι καλείται να οικοδομήσει μια νέα ταυτότητα που θα περιέχει πια τις αντιφάσεις και τις δυσκολίες, τις αναιρέσεις και την ποικιλία που ενέχει η ανάδειξη του διαφορετικού.

Μέσω του αναστοχασμού στα πλαίσια της έρευνας-δράσης ο εκπαιδευτικός ενίσχυσε την αυτονομία του. Επίσης ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να μετατρέψει τις προσωπικές εμπειρίες του σε γνώση επανεξετάζοντας κριτικά ή επανατοποθετώντας τις παλιές εμπειρίες σε ένα νέο πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού βοήθησε στην έναρξη μιας διαδικασίας ανάπτυξης και ελέγχου της προσωπικής θεωρίας του.

Τέλος, ο αναστοχασμός εμπλούτισε το οπλοστάσιο του εκπαιδευτικού. Είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης.

Πιστεύουμε ότι εκπαιδευτικός βελτιώθηκε σημαντικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Ο εκπαιδευτικός της πράξης, ο οποίος δεν ανατροφοδοτείται από τον θεωρητικό αναστοχασμό, κατάλήγει σε ένα ρηχό επαγγελματία. Μια από τις διαφορές του αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι ότι η διδακτική πρακτική του πρώτου έχει πάντοτε ως πλαίσιο αναφοράς θεωρητικές αρχές, οι οποίες του επιτρέπουν να διδάσκει δημιουργικά και όχι να ακολουθεί τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας σε όλες τις διδακτικές περιστάσεις.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

. Με τον αναστοχασμό της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός συνέλλεξε στοιχεία για τις τεχνικές διδασκαλίας, εξέτασε τη συμπεριφορά του, ερεύνησε τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις που κάνει και χρησιμοποίησε τις πληροφορίες αυτές ως μια βάση για έναν κριτικό αναστοχασμό της διδασκαλίας. Δηλαδή μια κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του και ο έλεγχος από πού αυτές πηγάζουν και προέρχονται με στόχο την αναθεώρηση των εμπειριών του με βάση την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων .

Ο εκπαιδευτικός θέλοντας να διερευνήσει κριτικά τη διδακτική του συμπεριφορά έπρεπε αναγκαστικά να διαλογισθεί κριτικά πάνω σε αυτή, να συγκρίνει τις διαφορετικές διδακτικές του εμπειρίες, να ζητήσει και να αξιολογήσει με ευρύτερα κριτήρια τις συνεπαγωγές των επιλογών του και τελικά να βελτιώσει τόσο τις θεωρητικές του παραδοχές και τις διδακτικές του πρακτικές.

Ο αναστοχασμός βοήθησε τον εκπαιδευτικό στην ανακατασκευή και τον επαναπροσδιορισμό όλων των δεδομένων παραδοχών που ισχύουν σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα.

Σε ότι αφορά τη μακροθεώρηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός κατάφερε ως ένα βαθμό να κάνει συσχέτιση των παιδαγωγικών φαινομένων με το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο και να προβληματισθεί για την ηθική, κοινωνική και πολιτική σημασία των διδακτικών επιλογών. Δηλαδή προσπάθησε να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση και γενικά η διδασκαλία του συνεισφέρει ή αδυνατεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και ανθρωπιστικής κοινωνίας.

Ακόμα ο εκπαιδευτικός αναγνώρισε ότι η μάθηση συντελείται σε ένα θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον το οποίο επηρεάζει ότι κάνουμε και ταυτόχρονα επηρεάζεται από ότι κάνουμε.

Ο κριτικός στοχασμός βοήθησε τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη της ικανότητας να αξιολογεί τους εξωτερικούς και εσωτερικούς ισχυρισμούς έτσι ώστε να καθορίζει τι πρέπει να κάνει, ή ποιον ισχυρισμό θα πρέπει να δεχτεί στη βάση επαρκών αιτιών για αυτή την απόφαση.

Ο εκπαιδευτικός με την εμπλοκή του στην έρευνα-δράση και τον αναστοχασμό που αυτή εμπειριέχει, γνώρισε την κριτική αυτοδιερεύνηση μέσω της οποίας αναπτύσσεται η επιστημονική επαγγελματική γνώση μέσα από τη σύνθεση προσωπικών πεποιθήσεων, εμπειριών και επιστημονικών θέσεων. Έτσι ο

εκπαιδευτικός είναι μπορεί πια να θεωρητικοποιεί τη διδακτική του πράξη, να επιχειρηματολογεί για τις επιλογές του και να δοκιμάζει στην πράξη τις θέσεις του. Όντας μέσα από την άμεση εμπλοκή του, ο εκπαιδευτικός ανέπτυξε στάσεις και δεξιότητες πειραματισμού και απόκτησε δυνατότητες αποστασιοποίησης από τις αντιλήψεις και τις πράξεις του. Τα στοιχεία αυτά ανοίγουν το δρόμο της βελτίωσης και της προσωπικής του θεωρίας αλλά και της διδακτικής του παρέμβασης.

Ο εκπαιδευτικός έθεσε υπό αμφισβήτηση την παραγωγή και αξιολόγηση της γνώσης μέσα στα σχολεία και αντιλήφθηκε την ευθύνη για την ανάδειξη σοβαρών ερωτημάτων σε σχέση με το τι διδάσκει, και το πως διδάσκει.

Ο εκπαιδευτικός προσέγγισε την εμπειρία του με την πρόθεση της αλλαγής-βελτίωσης στο μέλλον και ανέλυσε την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές.

Ο εκπαιδευτικός μπόρεσε να διερευνήσει τη διδασκαλία του ως προς:

α) τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και τα στοιχεία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική πράξη, δηλαδή μια πρώτου επίπεδου θεώρηση.

β) τις θεωρητικές παραδοχές των διδακτικών επιλογών που αποτελούν την άδηλη και συχνά τη μη συνειδητοποιημένη πλευρά της διδασκαλίας.

γ) τις άμεσες αλλά κυρίως στις απώτερες επιπτώσεις της διδασκαλίας τις οποίες αποτίμησε με ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά κριτήρια.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΑΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να απομακρυνθεί και να μείνει ανεπηρέαστος από τις προσωπικές του σκέψεις και συναισθήματα την ώρα που τοποθετούσε τον εαυτό του στο κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η συζήτηση που διεξαγόταν μεταξύ του εκπαιδευτικού και της κριτικής φίλης τον βοήθησε στον αναστοχασμό με το να του παρέχει μια ευκαιρία να διατυπώσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του σχετικά με τη διδασκαλία, να κάνει πιο συγκεκριμένες κάποιες γενικές αντιλήψεις που είχε για τη δουλειά του, να γίνει επομένως πιο σαφής και προσεκτικός.

Ο αναστοχασμός βοήθησε τον εκπαιδευτικό στην εκμάθηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων που μέσα από μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία καθιστά τους επαγγελματίες /εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι

τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών.

Μέσω της διαδικασίας του στοχασμού-αναστοχασμού, στην έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ερευνητής βρίσκονταν συνεχώς σε μία διαδικασία επεξεργασίας, στοχασμού και ερμηνείας των όσων συμβαίνουν στην τάξη του και στο σχολικό χώρο. Με αυτό τον τρόπο, ανέπτυξε εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μπορούσε να δοκιμάσει ξανά και ξανά κατά τη διάρκεια της έρευνας και οι οποίες υπόκεινταν συνεχώς σε έναν κριτικό στοχασμό. Έτσι, παράχθηκε γνώση, η οποία εμπλουτίζει την εκπαιδευτική θεωρία.

Ο εκπαιδευτικός εξασκήθηκε στο να περιγράφει και να αναλύει τα δομικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής κατάστασης, ζητήματος ή προβλήματος καθώς και να συγκεντρώνει και να αξιολογεί τις σχετικές πληροφορίες για να οδηγηθεί στη διατύπωση πολλών εναλλακτικών λύσεων του προβλήματος.

Ακόμα επέδειξε τη διάθεση να λαμβάνει υπόψη εναλλακτικές λύσεις, να αναγνωρίζει την πιθανότητα λάθους ακόμα και σε απόψεις που ασπάζονταν θερμά. Συνεχώς εξέταζε τις αρχές που διέπουν τις πράξεις του και ήταν έτοιμος να ακούσει και να δεχτεί τα αδύνατα σημεία της δράσης του.

Επομένως ο εκπαιδευτικός επέδειξε : ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και αφοσίωση και τα οποία συνδύασε με τις απαραίτητες ικανότητες για τη διεξαγωγή έρευνας δηλαδή τις ικανότητες της παρατήρησης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού της διδακτικής του πρακτικής συνειδητοποίησε ότι πρέπει να αναλάβει ενεργά την ευθύνη των στόχων στους οποίους δεσμεύεται και του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο οι στόχοι του μπορούν να ευοδωθούν.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με τον Schon (1983) η αποτελεσματική διδασκαλία απαιτεί την αναστοχαστική πρακτική και θεωρεί ότι οι δάσκαλοι πρέπει να αναστοχάζονται σε διακριτές γνώσεις: 1) παιδαγωγικού περιεχομένου γνώση και 2) τεχνικής φύσης γνώση(δεξιότητες διδασκαλίας) για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα υποστηρίχτηκαν παραπάνω, πιστεύουμε ότι ο αναστοχασμός της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού μπόρεσε να αποτελέσει ένα πεδίο

που επέτρεψε στον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση των αξιών, των στάσεων και των παραδοχών του για τη μάθηση και τη διδασκαλία, τις οποίες ήδη είχε συγκροτημένες, όπως προαναφέρθηκε, και οι οποίες επιδρούν στη διδακτική του πρακτική. Στο πλαίσιο της παρατήρησης, η ηχογράφηση, και κυρίως ο διάλογος και η συζήτηση βοήθησαν τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει επίγνωση όλων αυτών των δεδομένων της διδακτικής του πρακτικής

Ο αναστοχασμός βοήθησε τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει πλούσια κατανόηση των αφανών όσο και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική και να έχει ρεαλιστική αντίληψη εκείνου που είναι εφικτό να επιτευχθεί σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ακόμα τον βοήθησε να ξεπεράσει την αποσπασματική και περιορισμένη θεώρηση των πραγμάτων που χαρακτηρίζει τους άπειρους και είναι αιτία για την αποτυχία των ενεργειών τους.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω του αναστοχασμού βοήθησε τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια θετική προσέγγιση για το επάγγελμά του και την ικανότητά να εκτιμάει και να αναθεωρεί τις διδακτικές πρακτικές του. Συνέβαλλε στο να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του και τους τομείς που χρειάζεται να βελτιωθεί. Τον προφύλαξε από μια ιδεαλιστική πρόσκτηση των διδακτικών γεγονότων “χαρίζοντας” μια ματιά ρεαλισμού, επαφή με την πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού μπόρεσε να ερευνήσει τις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις που καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Από την άλλη να προχωρήσει σε αναστοχαστικές πράξεις που στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό-αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία και τη συνεχή ανάλυση. Οι δυο αυτές βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, εφαρμοσμένες στην αναστοχαστική διαδικασία της διδασκαλίας, συμβάλλουν στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών τους επιλογών στη διδασκαλία .

Ο αναστοχασμός μπόρεσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει τις στρατηγικές δράσης του, την κατανόηση των φαινομένων ή τον τρόπο με τον οποίο ορίζει τα προβλήματα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Μέσα από την εργασία μας προκύπτουν τα εξής θέματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση:

- 1) Το όργανο καταγραφής των δεδομένων. Πιστεύουμε ότι θα είναι χρήσιμο να εμπλουτιστεί και να δοθεί στα πλαίσια έρευνας σε εκπαιδευτικούς προς χρήση και να διερευνηθεί η χρήση (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα) και η αποτελεσματικότητά του.
- 2) Ο ρόλος του αναστοχασμού και η συμβολή της έρευνας-δράσης στα πλαίσια της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και κατά επέκταση της σχολικής μονάδας

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Ανδρεαδάκης, Ν.(2005). *Οδηγός για την Εκπόνηση και τη Σύνταξη Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας: Σεμιναριακής, Πτυχιακής, Διπλωματικής* (σε συνεργασία με Μ. Βάμβουκα).Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν.(2005). «*Ερευνητές της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτικοί της Δράσης: Σχέση Αλληλεπίδρασης ή Γραμμική Σχέση;*», (σε συνεργασία με Γ. Ξανθάκου, Α. Πεδιαδίτη, κ. ά.), στο τρίτομο: *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία* (επιμέλεια Χ. Παπαηλιού, Σ. Χατζηχρήστου, κ. ά.).Αθήνα: Ατραπός.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001).*Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή και έρευνα δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1998). *Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στη μακρά διάρκεια. Virtual School, The sciences of Education, Online*, τόμος 1, τεύχος 2, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/Anthogalidou.html>.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.

- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*. (Α.- Β. Ρήγα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Blackledge, D.& Hunt B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Baynham, M., (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, 11-16.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου – Κρητικού, Λ. (1995). Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης. *Νέα Παιδεία* (74): 147 – 163.
- Carr, W. & Kemmis, St., (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Κ. (2007) Κριτικός Φίλος: Ένας Νέος Ρόλος. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τόμος Α (1)*, Π.Ι.
- Δουράνου, Αικατερίνη Χ. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, Μάρτιος, 2007.
- Day, C. (2003) [1999]. *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης*, μετ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Eurydice (2006). Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eurydice.org./Documents/QA/en/FrameSet.htm>
- Elliot, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Θεοφιλίδης, Χ. 2009. *Ρωγμές στο παρόβουνο της παραδοσιακής διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιορδανίδης Γεώργιος και Μαρία Τσαγκαλίδου,(2005).«Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία ως διοικητική διαδικασία: αρχές, μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής της». *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1, σελ.85-100,
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραμήνας, Ιγνάτιος. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Καραμήνας, Ι. (2009). Η μικροδιδασκαλία ως βασική τεχνική εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. διαπιστώσεις, προεκτάσεις και προοπτικές. Στο: *«Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα»*, Συνέδριο της ΑΣΠΑΙΤΕ. Αθήνα, 11 & 12 2εκεμβρίου 2009.
- Κασιμάτη Κατερίνα, Κουλιανού Μαρία,(2010). Η διαδικασία του Αναστοχασμού στη διαμόρφωση Πρακτικής Άσκησης διδασκαλίας: Προοπτικές και Περιορισμοί. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, στο Χ. Κοσμίδου-Hardy (επιμ.) *Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου και Αξιολόγηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού Ελένη & Τσάφος Βασίλης (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2001) Εφαρμόζοντας το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Το παράδειγμα των διερευνητικών πρακτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε. (1994). Ενεργητική-Συμμετοχική Έρευνα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 18-22.
- Κατσαρού, Ε. (2001). Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γεώργιος Σπανός & Ευαγγελία Φρυδάκη (επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ.249-289.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 555 – 567.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της Μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης και της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κρητικός Γιώργος, Αγγελική Δημητρακοπούλου. (2010). «Αναλογικός Αναστοχασμός: Αναστοχασμός σε Αναλογικά Μοντέλα, μέσα από Μεταγνωστικές Δραστηριότητες Μοντελοποίησης σε Τεχνολογικό

Περιβάλλον». Αναρτήθηκε από admin στις Οκτ 3, 2010 σε Διδακτική, Θέματα, Τεύχη, Τεύχος 0

- Kress, G. (2003). *Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνικοπολιτισμική πρακτική*. Μτφ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- Λιακοπούλου, Μαρία, (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Researcher in Education, Τεύχος 3, 2012*
- Λιοναράκης Αντώνης και Μαρία Φραγκάκη. (2009). Στοχαστοκριτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεων εκπαίδευση: μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση. 5th International Conference in Open & Distance Learning-November 2009, Athens, Greece- Proceedings.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM)*.
- Μαίρη Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, (2007). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.12, Σεπτέμβριος, 2010.
- Μαρκόπουλος Ιωάννης και Λουρίδας Πολυζώης, (2010). «Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». *Επιστημονικό Βήμα*, τ.14, Δεκέμβριος 2010.
- Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ., Θεοφιλίδης, Χρ., Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., Ευρυπίδου-Μιχαηλίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2009). *Δια Βίου Εκπαίδευση*

και *Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Ι.Π.Ε.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. 2003. *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α. Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998) *Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 100, 41-45.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα Παράξενο Σύνθημα: Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής και μια Απόπειρα Θεμελίωσης της Έρευνας Δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, 31-35.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι Είναι η Έρευνα Δράσης και ποια η Αναγκαιότητά της Σήμερα στην Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 36-40.
- Μπαγάκης, Γ. (2002) (επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ. & Κοσμίδης, Π. (2005α) *Η ηγεσία για τη μάθηση με*

μεθόδους αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ξεκίνημα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπαμπαλιούτας Ι. Δ., (2007). *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη κριτικού οπτικού γραμματισμού μέσα από έντυπα διαφημιστικά κείμενα σε μαθητές/ριες ΣΤ' τάξης Δημοτικού*. Βόλος. Διπλωματική Εργασία.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* Θεσσαλονίκη: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001) *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη* (επιμ. – μτφρ: Δούκας, Χ., Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση: MacBeath, J. (1999) *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Evaluation*. London: Routledge).
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (μτφρ. Δεληγιάννη, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές θέσεις της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νίκος Ζούκης, (2007).Τρία ερωτήματα για την Έρευνα-Δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Ξωχέλλης, Π. (2004). Εκπαίδευση εκπαιδευτικού και ποιότητα στην εκπαίδευση. Στα Πρακτικά Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, *Βασική*

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην Ευρώπη. Λευκωσία.

- Π.Ι, (2007), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*, επιμ. Μακρή-Μπότσαρη Ε. Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τευχ. 5, σελ. 81-90.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο: Γεωργίου, Σ. (επιμ.) *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής* (σελ. 153-161). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπασταμάτης Α. «Σύγχρονες αντιλήψεις για τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης». *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, σελ.55-62.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, (99): 51 – 68.
- Πηγιάκη, Π. 2004. *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Πολεμικός, Ν. (1992). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών. Στο: *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη*. Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρέππα, Αθανασούλα- Α., Φίλιος, Α. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2005). *Παιδαγωγική Κατάρτιση Ενηλίκων και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*

Εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Το παράδειγμα του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* Τόμος, Β' (σ. 226-234). Αθήνα: Προπομπός.

- Ρήγα Β. 2006. *Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Virtual School, The sciences of Education Online, 3, 3
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σουβατζή, Δ. (1993). Όταν αναζητούμε τις απαντήσεις στην πράξη ή η καταγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 71, 45-47.
- Σοφός Α. (2010). *Παιδαγωγικό ημερολόγιο*. Σημειώσεις για τους φοιτητές. Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε.
- Stenhouse, L.(2000) [1985]. *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μετ. Αθ. Τσαπέλης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Φθινόπωρο 2012 *Εργαλείο Αναστοχασμού Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μετά από διδασκαλία*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.paideia.org.cy/>

- Τουρκάκη Διονυσία, (2010). Θεματικό Πεδίο Επιμόρφωσης: Αξιολόγηση Επιμέρους θέμα: Αξιολόγηση διδακτικού έργου.*ΠΕΚ Πατρών Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010 Α΄Φάση*
- Τσάφος, Β.(2003). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:[http:// www.actionresearch.gr/](http://www.actionresearch.gr/)
- Τσάφος, Β. και Κατσαρού, Ε.(2000). Η αξιοποίηση της έρευνας –δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2006). Το Πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών Σχολικού Έτους 2004-2005.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2007). Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.paideia.org.cy/>
- Φλουρής, Γ. (2008). Η έρευνα στη σχολική τάξη και τα παράδοξά της: θέσεις, αντιθέσεις και προοπτικές. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 302 – 332.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφ. Ι. Κρητικός. Εκδόσεις Κέδρος.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικότητας και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος «Project»*, μτφ. Κ. Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Habermas, J. (1965). Γνώση και Διαφέρον. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (Επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα*. (Α. Οικονόμου, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος, 351 – 369.
- Hargreaves, A.- Fullan M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Πατάκης.
- Χαιτίδου Μ., Σπύρτου Α., Καριώτογλου Π., (2004). Μελέτη του βάθους του εκπαιδευτικού αναστοχασμού σε όψεις της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου. *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*.
- Χαράλαμπος Λεμονίδης, Κωνσταντίνος Αρσένης, Σωτήρης Μαρκάδας, (2011). Οι αναστοχαστικές δεξιότητες αυτοαξιολόγησης υποψήφιων δασκάλων σε διδασκαλίες τους στο μάθημα των μαθηματικών. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: mathslife.eled.uowm.gr/
- Χατζηγεωργίου, Γ. και Ν. Φωτεινός, (2003). “Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής”. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 25-37.
- Χατζηδημού, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. (Ε. Γριβα, Μεταφ., Α. Πασταμάτης, Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Vygotsky, L., (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.(β' έκδοση).

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alfaro, Cristina and Reyes, L. (2010). International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education* Vol. 21, No. 1, March 2010, 47–59
- Alger, Christianna. (2006). ‘What went well, what didn’t go so well’: growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective Practice* Vol. 7, No. 3, August 2006, pp. 287–301
- Andrew Lumpea, Charlene Czerniakb, Jodi Haneyc and Svetlana Beltyukovad,(2012). Beliefs about Teaching Science: The relationship between elementary teachers’ participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education* Vol. 34, No. 2, 15 January 2012, pp. 153–166
- Appadurai, Ar. (2006). The right to research. *Globalisation, Societies and Education* 4, (2): 167–177.
- Argyris, C. & Scon, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. New York: Jossey-Bass
- Arnona, Sara and Nirit Reichelb, (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the

qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 13, No. 5, October 2007, pp. 441–464

- Asher, Shkedi. (1996). Teacher Education: what we can learn from experienced teachers. *British Journal of In-service Education*, Vol. 22, No. 1, 1996
- Ashraf, H. & Rarieya, J.A. (2008). Teacher development through reflective conversations-possibilities and tensions: a Pakistan case. *Reflective Practice*, 9(3), 269-279
- Bain, J.D., Mills, C., Ballantyne, R. και J. Packer. (2002). “Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: impacts of variations in the focus and level of feedback”. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 171-194.
- Bath, C. (2009). When does the action start and finish? Making the case for an ethnographic action research in educational research. *Educational Action Research*, 17, 2, 213-224
- Beauchampa, Catherine and Lynn Thomas. (2010). Reflecting on an ideal: student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, Vol. 11, No. 5, November 2010, 631–643
- Benny Hin Wai Yung, Yan Zhu, Siu Ling Wong, Man Wai Cheng and Fei Yin Lo, (2011). Teachers’ and Students’ Conceptions of Good Science Teaching. *International Journal of Science Education* 2011, 1–27,
- Bork, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

- Callensa, B. & Jean Claude and Jan Elena. (2011). The impact of approaches to reflection and learner control upon critical reflection. *Reflective Practice*, Vol. 12, No. 4, August 2011, 495–506
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*, London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research* 13, (3), 347 – 357.
- Chavez, A. & Fabiola, R. (2010). Classroom Videos in Professional Development. *School Science & Mathematics*, 107, (7), 269-270.
- Carrington, Suzanne and Gitta Selva. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development* Vol. 29, No. 1, February 2010, 45–57
- Christenson, M., Slutsky, R, Bendau, S., Covert, J., Dyer, J., Risko, G. και M. Ezer Hanna, Izhak Gilat and Rachel Sagee. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education* Vol. 33, No. 4, November 2010, 391–404
- Cochran – Smith, M. και S. Lytle. (1988). “Teacher Research: The Question that Persists”. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge
- Cornford, I.R. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235.

- Day, C., Calderhead, J. & P. Denicolo. (1993). *Research on Teacher Thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1910). *How we Think*. London, D. C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Elliott, J. (2010). “Building Educational Theory through Action Research”. In, Campbell, A. & S. Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage. Vol. I, 171-194. European Association for Research on Learning and Instruction: <http://www.earli.org/>.
- Elliot, J. (1995). What is a good action research?-Some criteria.*Action Researcher*, 2,1 0-11
- Emberson, John W.(1993). Teachers thinking and reflective teaching: Issues for teacher training in Ireland. *Irish Educational Studies Vol.12, 1993*
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*.New York:Mcmillan
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Longman Group Ltd.
- Feng-ming, Chi. (2010).Reflection as teaching inquiry: examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice* Vol. 11, No. 2, April 2010, 171–183
- Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, 15(3): 359 – 374.

- Fox Rebecca K., C. Stephen White and Julie K. Kidd. (2011). Program portfolios: documenting teachers' growth in reflection-based inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 17, No. 1, February 2011, 149–167
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Giroux A. Henry. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*, Bergin & Carvey
- Gitlin, A. & Peck, M. (2008). Educational poetics: an aesthetic approach to action research. *Educational Action Research*, 16, 3, 309-319
- Haney, J. Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 287–313.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hatton, N. και Smith, D. (1995). “Reflection in Teacher Education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Henning, John E. (2005). The teacher work sample: A tool for scaffolding and assessing preservice teachers early field experiences. *The Teacher Educator*, vol. 40, no. 3, Winter 2005
- Hewson, W. Peter & Mariana G., A'B. Hewson. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher Education. *International Journal of Science*, Vol.9, No.4 ,425-440

- Husu, Jukka, Auli Toom and Sanna Patrikainen. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice* Vol. 9, No. 1, February 2008, 37–51
- [IDENTIFYING TEACHER QUALITY \(ITQ\): REFLECTION TOOLS \(translation into Greece\). Translated by Aikaterini Klonari \(aklonari@geo.aegean.gr\) Available on www.teacherqualitytoolbox.eu](#)
- Jung, Jinhong. (2011). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 2011, 1–19
- Johnston, P. (2002). "The Rocky Road of Teachers Becoming Action Researchers". *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 259-272.
- Katsarou, E. (2009). "Literacy in the greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School". *Educational Studies in Languages and Literature*, 9 (3), p. 49-70.
- Kemmis, S. & R. McTaggart. (1982²). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Koutselini, M. & Persianis. P. (2000). "Theory - practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values". *Teaching in Higher Education*, 5 (4): 501-520.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge. London: The Falmer Press.

- Lynne, B. Silverstein & Amy L. Duma. (2011). Achieving a Greater Impact: Developing the Skills of Teaching Artists to Lead Professional Development for Teachers. *Teaching Artist Journal* 6 (2), 118–125
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self –evaluation. What’s in it for schools?*. London: Routledge Falmer.
- Macleana, Rod and Simone, Whiteb. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice. Vol. 8, No. 1, February 2007, pp. 47–60.*
- Marcosa, J. Mena, Emilio Sancheza and Harm H. Tillemab. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching* Vol. 37, No. 1, February 2011, 21–36.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*, London. Hyde Publications
- McNiff, J. (1993). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: The Jossey-Bass, Higher and Adult Education Series
- Milner, H. Richard. (2003). Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts: History, Meanings, and Methods in Teaching. *Theory into practice, Volume 42, Number 3, Summer 2003*
- New London Group, (2000). A Pedagogy of Multiliteracies – Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of social futures*. London: Routledge, pp. 9- 37.

- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Pedro, Joan Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice Vol. 6, No. 1, February 2005, pp. 49–66*
- Penny, A.J., Harley, K.L. & T.S. Jessop. (1996). "Towards a Language of Possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2(1), 57-69.
- Ramsey, Sarah J. (2010). Making thinking public: reflection in elementary teacher education. *Reflective Practice Vol. 11, No. 2, April 2010, 205–216*
- Romano, E. Molly. (2005). *Preservice teacher's reflections on observed "Bumpy moments" in teaching: Implications for teacher education*. The Teacher Educator, vol. 40, no. 4, Spring 2005
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education* 23, 146–159.
- Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Shoffner, Melanie. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice Vol. 9, No. 2, May 2008, 123–134*
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Sumru, Akcan & Sibel, Tatar. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development* Vol. 14, No. 2, May 2010, 153–172
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17, 1, 5-21
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford: Heinemann
- Street, B.(1984). *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valli, L. (1997).Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88
- Wang, M.Haertel,G. & Walberg, H. (1993).Towards a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), pp. 249 – 94.
- Wang, Jian. (2002). Learning to Teach with Mentors in Contrived Contexts of Curriculum and Teaching Organization: experiences of two Chinese novice teachers and their mentors. *Journal of In-Service Education*, Volume 28, Number 2, 2002
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 19 (1), pp. 41-52

- Wold, L. (2003).An Examination of Teachers' "Learning to Act on Reflection". *Reading Research and Instruction Spring*, 42 (3), 52-74.
- Zeichner, K. (1996). «Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform», στο Zeichner K., S. Melnick & M. I. Gomez, (eds), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York: Teacher College Press, 199-214.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το παράρτημα περιέχει:

- 1) Το φύλλο αναστοχασμού διδασκαλίας του εκπαιδευτικού
- 2) Το φύλλο παρατήρησης διδασκαλίας του κριτικού φίλου
- 3) Μια ενδεικτική απομαγνητοφώνηση διδασκαλίας
- 4) Μια ενδεικτική απομαγνητοφώνηση συζήτησης αναστοχασμού του εκπαιδευτικού με τον κριτικό φίλο
- 5) Ένα ενδεικτικό ημερολόγιο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού
- 6) Ένα ενδεικτικό ημερολόγιο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού των συζητήσεων με τον κριτικό φίλο

1) Εργαλείο αναστοχασμού εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του

(Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Φθινόπωρο 2012),

Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Αναστοχαστικά σχόλια
<p>Προσανατολισμός Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none">• πληροφορώ τους μαθητές μου για τους στόχους του μαθήματος• εναλλακτικά, προκαλώ τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος.	
<p>Δόμηση: οργάνωση του μαθήματος Ακολουθώ μια δομή στο μάθημά μου, λ.χ.:</p> <ul style="list-style-type: none">• αρχίζω με αναφορά στους στόχους του μαθήματος• αναφέρω περιληπτικά το τι θα διδαχθεί• μεταβαίνω ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο• προχωρώ από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο• εφιστώ την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία• ανακεφαλαιώνω μαζί με τους μαθητές μου τα κύρια σημεία.	

<p>Εφαρμογή Χρησιμοποιώ δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης, οι οποίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • καλύπτουν ένα μέρος του μαθήματος ή/και όλο το μάθημα • καλύπτουν συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους • καλύπτουν διάφορες νοητικές λειτουργίες, από τις κατώτερες μέχρι τις ανώτερες (λ.χ. από την απλή ανάκληση γνώσης μέχρι την καλλιέργεια κριτικής σκέψης) • δίνουν περισσότερες ευκαιρίες εφαρμογής σε μαθητές που το χρειάζονται. 	
<p>Τεχνικές ερωτήσεων Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • υποβάλλω σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις • υποβάλλω ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση • υποβάλλω ερωτήσεις διαφορετικού είδους (κλειστού και ανοικτού τύπου) • υποβάλλω ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας • παρέχω στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση • αξιοποιώ τις απαντήσεις των μαθητών και τις εντάσσω στη ροή του μαθήματος. 	
Παράμετροι αποτελεσματικής διδασκαλίας	Αναστοχαστικά σχόλια
<p>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος • επεξηγώ ο ίδιος με σαφήνεια μια στρατηγική • παροτρύνω τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»). 	

<p>Διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • οργανώνω και κατανέμω ορθά τον χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που έχω θέσει; • μεγιστοποιώ τον χρόνο εμπλοκής των μαθητών; • αφιερώνω χρόνο στις διαφορετικές ομάδες μαθητών. 	
<p>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • δημιουργώ ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου); • επιδιώκω την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή; • επιδιώκω την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές; • διαχειρίζομαι επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη). 	
<p>Αξιολόγηση Ως εκπαιδευτικός:</p> <ul style="list-style-type: none"> • αξιολογώ τους μαθητές μου χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα (και όχι μόνο το διαγώνισμα); • παρέχω ανατροφοδότηση στους μαθητές μου; • αξιοποιώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας. 	
<p>Γενικές παρατηρήσεις <u>Βοηθητικά ερωτήματα για συνολική θεώρηση της διδασκαλίας:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Σε ποια φάση συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές μου; • Τι πέτυχε στην εφαρμογή του διδακτικού μου πλάνου; • Τι δεν «δούλεψε» και γιατί; • Ποια στοιχεία στη διδασκαλία μου χρειάζονται βελτίωση; Τι θα άλλαζα, εάν δίδασκα ξανά το μάθημα αυτό; • Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι βελτιωτικές αλλαγές (μακροπρόθεσμα /βραχυπρόθεσμα); 	

(Φύλλο αναστοχασμού-Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Φθινόπωρο 2012)

ΑΞΙΟΝΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

1)Προσανατολισμός:

Αναφέρεται στους στόχους της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του/της εκπαιδευτικού, σε σχέση με την αντίστοιχη πληροφόρηση των παιδιών. Ο/η αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, δηλαδή, οφείλει να πληροφορεί τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας στην αρχή, στη διάρκεια ή και στο τέλος της. Μπορεί, επίσης, να προκαλεί τα παιδιά να σκεφτούν το στόχο ή τους στόχους για την πραγματοποίηση μίας δραστηριότητας, αναπτύσσοντας έτσι τα κίνητρά τους για μάθηση (Anderman, Patrick, Hruda & Linnenbrink, 2002). Ως εκ τούτου, η παρατήρηση επικεντρώνεται στο αν ο/η εκπαιδευτικός πληροφορεί με σαφήνεια τα παιδιά για τους στόχους της διδασκαλίας ή μίας δραστηριότητας. Επιπρόσθετα επικεντρώνεται στο αν διαφοροποιεί τους διδακτικούς στόχους, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες ανάγκες των παιδιών.

2)Δόμηση:

Αναφέρεται στην καλή οργάνωση ενός μαθήματος. Ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός ακολουθεί μία συγκεκριμένη δομή, ως προς τη διδασκαλία, δηλαδή: α) αρχίζει με αναφορά στους στόχους της διδασκαλίας, β) παρουσιάζει συνοπτικά το περιεχόμενο που θα διδαχθεί και διασφαλίζει ομαλή μετάβαση από το ένα μέρος της διδασκαλίας στο άλλο, γ) εφιστά την προσοχή των παιδιών στα κύρια σημεία της διδασκαλίας και δ) ανακεφαλαιώνει τα σημεία αυτά. Η παρατήρηση εστιάζει στο αν η οικοδόμηση των νέων εννοιών στηρίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις, προχωρώντας από τις εύκολες στις πιο σύνθετες δραστηριότητες. Επίσης στο αν ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί και πληροφορεί επαρκώς, έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοούν τη δομή της διδασκαλίας. Ακόμα παρατηρείται κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες που οργανώνει, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

3)Χρήση Δραστηριοτήτων Εμπέδωσης:

Αναφέρεται στις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης. Ο/η αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για τις δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης (Borich, 1992). Παρατηρείται, επομένως, αν οι δραστηριότητες εφαρμογής αναφέρονται σε συγκεκριμένο μέρος της διδασκαλίας, σε

όλο το μάθημα ή σε σειρά μαθημάτων. Επίσης, αν μία δραστηριότητα εφαρμογής σχετίζεται με συγκεκριμένο στόχο ή πολλούς στόχους της διδασκαλίας. Περαιτέρω παρατηρείται αν ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει ποικίλες δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να απαιτούν από απλή ανάκληση πληροφοριών σχετικών με τη νέα γνώση πληροφοριών μέχρι και πιο σύνθετη. Παρατηρείται, τέλος, αν ο/η εκπαιδευτικός δίνει περισσότερες ευκαιρίες για εφαρμογή της νέας γνώσης σε παιδιά που τις χρειάζονται και κατά πόσο καθοδηγεί, ελέγχει και αξιολογεί τις αντίστοιχες δραστηριότητες εφαρμογής.

4) Υποβολή ερωτήσεων:

Αναφέρονται στη συχνότητα και στο είδος των ερωτήσεων, με σκοπό την εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα. Ο/η αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλές ερωτήσεις, όχι για να καταφύγει στη μετωπική διδασκαλία αλλά για να εμπλέξει τα παιδιά σε συζήτηση. Η παρατήρηση επικεντρώνεται στο αν το μάθημα περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν βαθμό δυσκολίας, ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών και, παράλληλα, αν περιλαμβάνει διάφορα είδη ερωτήσεων. Λαμβάνεται, επίσης, υπόψη και ο χρόνος αναμονής για την απάντηση μίας ερώτησης, με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις να χρειάζονται λιγότερο χρόνο από τις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις μπορεί να γίνονται καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και στο τέλος της, για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της (Creemers & Kyriakides, 2006; Muijs & Reynolds, 2005). Εντός του πλαισίου αυτού παρατηρείται ακόμα αν ο/η εκπαιδευτικός υποβάλλει τις ερωτήσεις με σαφήνεια και φροντίζει έτσι ώστε ο βαθμός δυσκολίας τους να είναι ανάλογος προς το επίπεδο των παιδιών. Επίσης, αν ο/η εκπαιδευτικός εντάσσει τις απαντήσεις των παιδιών στη ροή της διδασκαλίας. Αναμένεται ότι: α) οι ορθές απαντήσεις θα ανακοινώνονται, έτσι ώστε να επωφελούνται και τα άλλα παιδιά, β) οι λανθασμένες απαντήσεις θα συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα, χωρίς προσωπική κριτική έναντι του μαθητή και γ) οι μερικώς ορθές απαντήσεις θα επανεξετάζονται (Creemers & Kyriakides, 2006). Τέλος, παρατηρείται αν ο/η εκπαιδευτικός, κατά την υποβολή των ερωτήσεων, λαμβάνει υπόψη όλα τα παιδιά.

5) Αξιοποίηση του χρόνου:

Αναφέρεται στη διαχείριση του χρόνου, κατά την ώρα της διδασκαλίας, εφόσον ο χρόνος που αφιερώνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα θεωρείται ένας από τους

σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Creemers, 2002). Ο/η αποτελεσματικός εκπαιδευτικός επιδιώκει την οργάνωση του χρόνου της διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι στόχοι της και, παράλληλα, να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρείται, επίσης, ο χρόνος που αφιερώνεται στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας και τις διαφορετικές ομάδες παιδιών (Creemers & Kyriakides, 2006; Muijs & Reynolds, 2005).

6) Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον:

Αναφέρεται στο μαθησιακό κλίμα. Το μαθησιακό κλίμα περιλαμβάνει πέντε συνιστώσες: α) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, β) την αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους, γ) τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, δ) το συναγωνισμό μεταξύ των παιδιών και ε) τη διατάραξη της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2006). Όσον αφορά τις δύο πρώτες συνιστώσες, παρατηρείται αν ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού/ής και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Παρατηρείται αν ο/η εκπαιδευτικός μεσολαβεί με τρόπο τέτοιο, έτσι ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Επίσης, αν χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να προωθήσει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση διαφορετικών ομάδων παιδιών. Όσον αφορά τις τρεις άλλες συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τους κανόνες της τάξης, παροτρύνει τα παιδιά να υπακούουν τους κανόνες, και διατηρεί τους κανόνες για την επίτευξη του μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Τέλος παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός επιλύει τα προβλήματα της τάξης, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές.

7) Αξιολόγηση:

Αναφέρεται, συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους, καθώς και στην αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός αξιολογεί τα παιδιά, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, εκτός από τα γραπτά δοκίμια, και αξιοποιεί ποικιλοτρόπως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (π.χ. για αναγνώριση των αναγκών των παιδιών, αυτοαξιολόγηση, χρήση των πληροφοριών στην οργάνωση της διδασκαλίας, χρήση πληροφοριών αξιολόγησης ως μέσου για έναρξη της

διδασκαλίας). Καθώς ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός δίνει ανατροφοδότηση στα παιδιά (Muijs & Reynolds, 2005), παρατηρείται, επίσης, αν ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κατάλληλα εργαλεία μέτρησης και ανατροφοδότησης της επίδοσης των παιδιών (π.χ. αν τα εργαλεία αυτά είναι λειτουργικά, αν αξιολογούν ό,τι προορίζονται να αξιολογήσουν κλπ.) (Muijs & Reynolds, 2005).

2) ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Παρατήρηση από κριτικό φίλο)

Α΄ Περιεχόμενα και εικόνα διδασκαλίας	
1.Επιστημονική επάρκεια	
2.Προετοιμασία μαθήματος	
3. Αξιοποίηση των γνώσεων του	
4. Αποτίμηση και αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών	

5.Αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης	
6. Διέργεση του ενδιαφέροντος	
7. Ενθάρρυνση	
8.Συμμετοχικότητα	
9.Ανατροφοδότηση	
Β΄ Παιδαγωγικές όψεις και λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία του δασκάλου	
1.Διάλογος	

2. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση γραμματικών φαινομένων	
3. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση συντακτικών φαινομένων	
4. Ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση του λεξιλογίου	
5.Ερωτήσεις για την λειτουργία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων	
6. Ερωτήσεις που αφορούν την αναγνώριση του ύφους και το είδους κειμένου.	
7.Ερωτήσεις που αφορούν το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου	
8. Ερωτήσεις κατανόησης σχετικά με τον πομπό και τον δέκτη του	

κειμένου.	
9.Ερωτήσεις που αφορούν το ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου.	
10.Ερωτήσεις για την προθετικότητα του συγγραφέα	
11.Ερωτήσεις για την οπτική θέαση του συγγραφέα	
12.Ερωτήσεις που αφορούν τις υφολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις των συντακτικών, μορφολογικών και υφολογικών επιλογών.	
13.Ερωτήσεις που αφορούν την σημειολογική λειτουργία πολυτροπικών κειμένων.	
14.Ερωτήσεις για επανάληψη	
15.Εκμαίευση	

16.Παιδαγωγικό Χιούμορ	
17.Χειρισμός απρόοπτων καταστάσεων	
18.Στάση δασκάλου	
19.Εκφραστικότητα	
20. Εμφάνιση	
Γ΄ Στρατηγική διδασκαλίας	
1.Αφόρμηση	
2.Παρουσίαση νέας γνώσης	

3. Προσπέλαση του διδακτικού αντικειμένου	
4. Μεθοδικότητα-ειρμός	
5. Ολοκλήρωση διδασκαλίας	
6. Αποτελεσματικότητα ερωτήσεων του εκπαιδευτικού	
7. Παραγωγή γνώσης	
Δ' Γενικές Διδακτικές αρχές	
1. Αυτενέργεια	
2. Εποπτεία	
3. Εγγύτητα στη ζωή	

4. Βιωματικότητα	
5. Διαθεματικότητα	
6. Συνολικότητα	
7. Εξατομίκευση	
8. Έρευνα	
9. Εργασία του μαθητή ατομική/ομαδική	
10. Συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης	

ΕΎΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	
1.Κείμενο και πλαίσιο επικοινωνίας	
2. Το κείμενο ως νοηματική δομή	
3. Το κείμενο ως κοινωνική πράξη	
4.Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης από τους μαθητές	

5^η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ' ΚΥΚΛΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ (06.12.2013)

Δ: Δάσκαλος

Μ: Μαθητής

Δ: Καλημέρα σας!

Μ: Καλημέρα σας!

Δ: Λοιπόν πάμε σήμερα αφού έχουμε κάνει την ιδεοθύελλα και έχουμε πει όλες τις ωραίες ιδέες που είπαμε. Ηλία μου λίγο ήσυχα παρακαλώ!

Μ: Είχα πάει σε μια θεία μου αλλά δεν ήταν εκεί.

Δ: Δεν κατάλαβα για ποιο λόγο το λες;

Μ: Δεν είχα Ίντερνετ!

Δ: Εντάξει! Δεν πειράζει! Λέω τις ιδέες μας που είπαμε στην ιδεοθύελλα. Τίτλος, εξώφυλλο, υπότιτλος, εικόνες και ζωγραφιές, περιεχόμενα, ονόματα συγγραφέων, θα γράψετε τα δικά σας ονόματα, φωτογραφίες ατυχημάτων ποδηλάτων, περιπτώσει ατυχημάτων, περιγραφή ατυχημάτων, είδη ποδηλάτων, ποδηλατικοί αγώνες παλιοί και νέοι, διάσημο ποδηλάτη, φωτογραφία, συνέντευξη με ένα ποδηλάτη, εξέλιξη του ποδηλάτου, βιβλίο να έχει ενότητες, μάρκες ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτου, σύγκριση παλιού και νέου ποδηλάτου, εξοπλισμός ποδηλάτη, περίληψη ποδηλάτου στο οπισθόφυλλο, σλόγκαν και μαντινάδες, τραγούδι ποδηλάτη και συνέχεια να το βάλουμε στο βιβλίο, στο βίντεο. Επίσης, μπορούμε να βάλουμε και τις ζωγραφιές μας να τις κάνουμε μια μέρα μια έκθεση κάτω στο κεντρικό χώρο στο σχολείο. Λοιπόν να τα δείξουμε λίγο. Να τα βάλουμε πέρα στα μεγάλα θρανία να έχουμε και κάποια άτομα να τα προσέχουνε για να μην τα χάσουμε να γίνει μια έκθεση, κάποια σήματα από τα ποδήλατα και στην έκθεση αυτή τι άλλο μπορούμε να φέρουμε;

Μ: Ποδήλατο!

Δ: Ποδήλατο είναι μια πολύ ωραία ιδέα Στέλιο! Αν μπορούμε να δείξουμε και ένα ποδήλατο. Αν έχουν ήδη δει τα περισσότερα παιδιά τι άλλο μπορούν να δουν;

Μ: Σήματα!

Δ: Σήματα που θα κάνουμε ζωγραφιές με σήματα. Ωραία!

Μ: Κάποια φωτογραφία από ατύχημα!

Δ: Κάποια φωτογραφία με ατύχημα αλλά να μην είναι με πολλά αίματα και τρομάζουν τα παιδιά! Κάποια ποιο όπως αυτές που έχετε φέρει. Τι άλλο μπορείτε να βάλετε σε αυτά εκεί πάνω που θα βάλουμε τους πάγκους για να γίνει η έκθεση; Πες Ελισάβετ!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε ένα από το ποδήλατο.

Δ: Ένα εξάρτημα κάποιου ποδηλάτη ή καλύτερα ή κάποιο ρούχο που να έχει πάνω φωσφοριζέ χρώμα και να έχει υλικό για την οδήγηση. Τι άλλο Κατερίνα;

Μ: Κράνος!

Δ: Κράνος, επιγονατίδες να τις φέρει και να τις βάλει εκεί και να τις προσέχει για τη μέρα που θα γίνει η έκθεση. Έλα Γεωργία μου!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε και εικόνες με ποδηλάτες.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία ιδέα Γεωργία μου! Λοιπόν σήμερα θα πάμε στον προγραμματισμό στο πως θα δουλέψουμε και πως θα χωριστούμε σε ομάδες. 5 λεπτάκια να συσκεφτούν οι ομάδες και να αποφασίσουν το όνομα τους. Όσοι το έχουν βρει έλα Κλίντα μου! Ηλία μου σε παρακαλώ μπροστά σου.

Μ: Μπορούμε να έχουμε ένα ποδηλάτη να μιλάει για τους αγώνες.

Δ: Λες να τον έχουμε καλέσει;

Μ: Ναι!

Δ: Μπράβο είναι ωραία ιδέα! Να είναι εκείνη την μέρα και να του κάνουν ερωτήσεις. Πολύ ωραία ιδέα Κλίντα να την σημειώσω.

Μ: Κύριε εμείς έχουμε βρει όνομα!

Δ: Μπράβο! Έχουνε βρει όλες οι ομάδες όνομα; Προφανώς όλες έχουν βρει! Η δικιά σου ομάδα έχει βρει Γιώργο;

Μ: Όχι!

Δ: Αποφασίστε και οι τέσσερις, βρείτε και καταλήξτε και σε ένα όνομα! Δε θα βάζουμε 2-3! Είστε όλοι ομάδα! Προτείνουμε κάποιο όνομα. Εσείς βγάλατε κάποιο όνομα;

Μ: Ναι! αυτοί οι δύο το έβγαλαν.

Δ: Εσείς δεν συμμετείχατε;

Μ: Εμείς συμφωνήσαμε.

Δ: Τότε γιατί το λες έτσι «αυτοί το έβγαλαν»; Αυτοί το πρότειναν και εσείς συμφωνήσατε. Ποιο είναι το όνομα σας;

Μ: Genius four.

Δ: Εσείς έχετε καταλήξει σε όνομα;

Μ: Οι τέσσερις!

Δ: Οι τέσσερις! Πολύ πετυχημένο! Μπράβο! Εσείς έχετε καταλήξει σε όνομα;

Μ: Όχι! Τώρα ψάχνουμε!

Δ: Συζητάτε! Εσείς;

Μ: Παρά 4 μας λένε!

Δ: Παρά 4! Μπράβο! Κρατάτε το όνομα που είχατε αρχικά! Πολύ ωραία! Λοιπόν προσέξτε τώρα! Βρήκατε; Δυνατά Κλίντα!

Μ: Στρουφάκια!

Δ: Μπράβο! Έχουμε το όνομα από τις προηγούμενες ομαδικές δραστηριότητες. Γνωρίζετε ποιοι είναι οι γραμματείς. Να δω σε κάθε ομάδα ποιος είναι ο γραμματέας και ποιον θα έχετε και ποιος θα παρουσιάσει την ομαδική δουλειά. Μπορείτε σας παρακαλώ! Σας παρακαλώ! Βρήκατε όνομα;

Μ: Ναι!

Δ: Πες το δυνατά Γιώργο! Δεν κατάλαβα τίποτα!

Μ: Οι Κίτσιδες και οι Τασούλες!

Δ: Οι Κιτσιδες και οι Τασούλες θέλετε; Μπορείτε να το βάλετε αν θέλετε αλλιώς μπορείτε να βάλετε και ένα πιο καλό. Έχουμε όλες οι ομάδες γραμματέα και παρουσιαστή;

Μ: Ναι!

Δ: Μου αρκεί αυτό. Λοιπόν προσέξτε τώρα! Θέλω να σκεφτούνε οι ομάδες για πέντε λεπτά και να βρούμε το τίτλο που θα δώσουμε στο βιβλίο του ποδηλάτη. Μπορείτε να βρείτε κάποιο άλλο. Να δουλέψετε ομαδικά στο να βρείτε... Στέλιο μου θα το πεις στην ομάδα σου και μετά θα το παρουσιάσει η ομάδα. Ομαδικά θα προσπαθήσετε να μου κάνετε προτασούλες, δηλαδή προτάσεις, ιδέες για α) τίτλο, β) υπότιτλο, γ) ... δεν γράφουν οι γραμματείς βλέπω. Λοιπόν και την περίληψη. Άρα έχετε αρκετή δουλίτσα έχετε να φτιάξετε περίληψη, ένα κείμενο 10-12 σειρές. Εντάξει; Τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη και μια ιδέα για την ζωγραφιά στο εξώφυλλο. Δ) τι θέλετε για εξώφυλλο. Τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο. Εντάξει; Ωραία! Άρα κάθε ομάδα.. στο τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο θέλετε να βάλουμε μια ζωγραφιά να την έχει ζωγραφίσει ένα παιδί ή μια φωτογραφία που να είναι από κάτι άλλο; Μπορείτε να προτείνετε την ιδέα σας. Μπορούν να συμμετέχουν όλοι στην ομάδα. Όλοι να βοηθήσουν και όλοι να πουν τις ιδέες τους.

Μ: Κύριε αν κάνουμε μια ζωγραφιά θα την ζωγραφίσουμε τώρα;

Δ: Ναι! Οι ομάδες ... επειδή πραγματικά δε μπορώ να φωνάζω οι ομάδες να μαζευτούν κοντά κοντά. Μπράβο! Όσο γίνεται χαμηλόφωνα και ξεκινήσετε. Έχετε τέσσερα πράγματα. Λοιπόν έχουμε όχι ένα τέταρτο. Εδώ έχουμε και την περίληψη. Να το εξηγήσουμε πρώτα. Τίτλο μπορεί η κάθε ομάδα να προτείνει και ένα και δυο και τρεις τίτλους. Θα καταλήξουμε μετά με ψηφοφορία. Δυο τρεις τίτλους! Μη βάλετε παραπάνω. Δυο καλούς πετυχημένους. Συζητήστε τους ποιους θα προτείνεται. Υπότιτλος μπαίνει κάτω από τον τίτλο. Άρα ο τίτλος είναι το βιβλίο του ποδηλάτη και υπότιτλος μπορεί να είναι όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο. Κάπως έτσι. Μια φρασούλα από κάτω. Άρα τίτλος ξέρω εγώ «το βιβλίο του ποδηλάτη», υπότιτλος «όσα πρέπει να ξέρουμε για το ποδήλατο» με μικρότερα γραμματάκια και περίληψη εδώ τώρα. Κάτσε να πούμε πρώτα το εξώφυλλο και μετά την περίληψη. Εδώ τώρα στο εξώφυλλο θα κάνετε την πρόταση σας. Θέλετε να είναι μια ζωγραφιά από κάποιον εδώ που ζωγραφίζει ωραία, να ζωγραφίσουν κάποια παιδιά για το εξώφυλλο κάτι σε Α4 και μετά να αποφασίσουμε με ψηφοφορία; Να μια ιδέα! Γιώργο! Άλλη πρόταση! Θα είναι μια φωτογραφία αστεία που να δείχνει ένα ποδήλατο που υπάρχει ένα ατύχημα κάπως αστείο; Και αυτή είναι μια πρόταση. Σκεφτείτε ιδεούλες και οι γ) η περίληψη. Προσέξτε τώρα! Η περίληψη είναι να πείτε σε 10-12 σειρές τι περιέχει το ποδήλατο. Αρά σας χρειάζεται αυτό εδώ. Δηλαδή θα ξεκινήσετε και θα πείτε στο βιβλίο αυτό μπορείτε να διαβάσετε για ατυχήματα που αφορούν το ποδήλατο και θα κάνετε δυο παραγραφούλες. Πέντε και πέντε σειρούλες για τα πραγματάκια που έχουμε πει εδώ. Μη βάλετε στην περίληψη ότι μπορείτε να διαβάσετε για το τίτλο. Θα πείτε για πράγματα που θα είναι μέσα στο βιβλίο. Ούτε το υπότιτλο, ούτε το εξώφυλλο. Πολύ απλά όποιος δε συμμετέχει εγώ θα κάνω ομάδα με δυο άτομα. Οι άλλοι έχετε πάει πολύ καλά. Έχετε κάνει πολύ καλά δουλειά. Όταν την δείτε στο τέλος θα πείτε μπράβο στους εαυτούς σας μόνοι σας. Θα σας θαυμάσει όλο το σχολείο και στην έκθεση μπορεί να γίνει κάτι και στο βιβλίο προτού το δέσουμε. Εντάξει; Οπότε ας ξεκινήσουμε και παράλληλα σε θα έρχομαι κοντά σε ότι βοήθεια θέλετε. Οπότε αρχίζουμε τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη 10-12 σειρές και τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο. Άρα κάθε ομάδα θα μου δώσει ένα φίλο χαρτί πάνω να γράφει το όνομα της και από κάτω να γράφει τίτλος αυτό υπότιτλος αυτό. Όπως τα έχω με τη σειρά.

(Τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά) Ζητάνε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα!

Μ: Εκεί που θα προτείνουμε το εξώφυλλο θα το γράψουμε μέσα στο κείμενο;

Δ: Όχι μέσα την περίληψη. Ξεχωριστά. Εξώφυλλο προτείνουμε μια ζωγραφιά από κάποιο παιδί. Η περίληψη είναι ξεχωριστό κείμενο, μόνο του. Δυο παραγραφούλες πέντε και πέντε σειρές για το τι θα έχει μέσα το βιβλίο.

Μ: Γράφουμε την περίληψη αφήνουμε μια σειρά δυο...

Δ: Ξεχωριστό! Ναι! Ωραία! Μπράβο! Η γραμματέας είναι η Χρύσα;

Μ: Ναι!

Δ: Και οι άλλοι λέτε τις ιδέες;

Μ: Ναι!

Δ: Για το τίτλο έχετε βρει κάποιες ιδέες;

Μ: Έχω βρει τον υπότιτλο. Το ποδήλατο κομμάτι της ζωή μας και της μεταφοράς μας.

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραίος! Εγώ με τίποτα δε θα μπορούσα να τον σκεφτώ. Μπράβο! Και τον τίτλο βρείτε! Να είναι κάπως έξυπνος! Ο τίτλος όσο πιο έξυπνος και αστείος και αν είναι θα είναι πολύ πετυχημένος.

Μ: Δηλαδή αυτό θα το κάνουμε τίτλο ή υπότιτλο.

Δ: Αυτός είναι υπότιτλος. Συνεχίστε!

Μ: Κύριε!

Δ: Έλα! Έχετε βρει τίτλο ή υπότιτλο;

Μ: Λένε ότι είναι για το σπίτι τους!

Δ: Όχι δεν είναι για το σπίτι τους!

Μ: Το χόμπι γράφεται έτσι;

Δ: Ναι, το χόμπι έτσι γράφεται! Δε θα κολλήσουμε τώρα πως γράφεται το χόμπι.

Μ: Έτσι δεν γράφεται στα αγγλικά;

Δ: Αλλιώς γράφεται στα ελληνικά και αλλιώς στα αγγλικά. Το θέμα είναι τώρα ότι εμείς βρήκαμε το όνομα της ομάδος. Το περνάμε αυτό. Πάμε να βρούμε τίτλο, υπότιτλο για το βιβλίο μας. Ο τίτλος μας πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος.

Μ: Ο δρόμος είναι επικίνδυνος.

Δ: Ωραίος είναι αλλά πρέπει να έχει και σχέση με το ποδήλατο.

Μ: Κύριε πειράζει να βάλουμε μόνος στο ποδηλατόδρομο;

Δ: Και αυτός καλός είναι. Λοιπόν για εδώ πέρα. Πως πάτε εδώ;

Μ: Καλά!

Δ: Το ξέρω ότι πάτε καλά. Εδώ είναι τραγουδάκι για τέτοιο... εδώ το φυλάει ο Βαγγέλης.

M: Θα το βάλουμε για υπότιτλο.

Δ: Κάποιες από αυτές τις φράσεις θα τις βάλετε για υπότιτλο;

M: Ναι!

Δ: Μπράβο! Άρα για υπότιτλο την μαντινάδα. Για τίτλο;

M: Οι τέσσερις με τα ποδήλατα.

Δ: Οι τέσσερις με τα ποδήλατα! Καλό είναι αρά πρέπει να είναι ο τίτλος για όλο το βιβλίο της τάξης.

M: Α!!

Δ: Ψάχνουμε τίτλο για το βιβλίο μας που θα έχει σχέση με το ποδήλατο. Άρα ο τίτλος πρέπει να είναι έξυπνος, λίγο αστείος, δηλαδή έτσι ώστε να το διαβάζει κάποιος όπως το Ημερολόγιο ενός Σπασίικλα. Εντάξει; Πρέπει λίγο να σου τραβήξει την προσοχή. Ωραία! Μετά κάντε και την πρόταση σας τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο και μετά πάμε στην περίληψη που πρέπει να είναι ένα κειμενάκι 10-12 σειρές. Μη χάνετε το χρόνο σας γιατί έχετε ακόμα 20 λεπτά!

M: Έχουμε χρόνο!

Δ: Θα πρέπει να τα διαβάσουμε κιόλας!

M: Κύριε!

Δ: Ακούω!

M: Τίτλος «Οι μεθυσμένοι ποδηλάτες».

Δ: Άκου λίγο. Θα είναι ένας τίτλος για ένα βιβλίο που θα μείνει στο σχολείο. Θα είναι η δουλειά ολόκληρης της ΣΤ΄ Τάξης. Θα είναι τα ονόματα όλων σας. Εγώ δε σας λέω μπορείτε να τον βάλετε αλλά πρέπει να είναι αστείος και έξυπνος.

M: Ο ποδηλάτης του δρόμου!

Δ: Ωραίος είναι ως τίτλος! Αν δεν υπάρχει άλλη πρόταση μπορούμε να κρατήσουμε αυτή, δηλαδή να την δώσουμε σε ψηφοφορία.

M: Ο ποδηλάτης του σύγχρονου ποδήλατου!

Δ: Ο ποδηλάτης του σύγχρονου ποδήλατου. Μπορείτε να το φτιάξετε καλύτερα!

M: Ο σύγχρονος ποδηλάτης!

Δ: Ο σύγχρονος ποδηλάτης! Πιο καλό! Επίσης, βρείτε υπότιτλους όπως είπα από ένα χώρο που αφορά το ποδήλατο. Μια μεγαλύτερη φράση είναι ο υπότιτλος. Εντάξει; Πείτε τι θέλετε να έχει το εξώφυλλο και μετά δουλέψτε την περίληψη. Επίσης, μπορείτε να μοιραστείτε. Να ψάχνουν αυτοί οι δύο το τραγούδι και εσείς να γράφεται την περίληψη. Απλώς μετά να το δώσετε μαζί.

M: Εγώ θα την γράψω την περίληψη!

Δ: Εσύ θα την γράψεις την περίληψη; Μπορείς; Πρέπει να έχεις την λίστα από εδώ. Να τη κάνεις κείμενο. Δηλαδή μπορείς να λες στο βιβλίο μας μπορείτε να δείτε φωτογραφίες από ατυχήματα.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι Λευτέρη μου! Κάτι άλλο που μπορείτε να δείτε είναι όπως είστε οι τέσσερις να μοιραστείτε και να πείτε εμείς ψάχνουμε τίτλο και υπότιτλο και εμείς γράφουμε την περίληψη. Εντάξει;

Μ: Αντί για υπότιτλο μπορούμε να γράψουμε σλόγκαν;

Δ: Ναι, και αυτό μπορεί να γίνει. Έλα Λευτέρη!

Μ: Αυτό ήθελα να ρωτήσω.

Δ: Έχετε σκεφτεί τίτλο; Τι κάνετε εσείς οι δυο;

Μ: Εμείς το τίτλο και τον υπότιτλο και τα κορίτσια την περίληψη.

Δ: Πολύ ωραία! Η περίληψη είναι από αυτά που έχουμε για το βιβλίο μας. Μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες από ατυχήματα, περιπτώσεις.

Μ: Κύριε μπορούμε να το γράψουμε σαν ποιηματάκι;

Δ: Ναι, και αυτό μπορεί να γίνει, να το γράψετε σαν ποιηματάκι αν μπορέσετε αλλά θα σας πάρει πάρα πολύ χρόνο. Η αλήθεια είναι ότι η περίληψη μπορεί να γίνει ως ποιηματάκι. Είναι μια άλλη εναλλακτική λύση. Αμα βγει καλό, άμα το ψηφίσουν τα παιδιά θα μπει αυτό.

Μ: Μπορούμε να γράψουμε και δυο προτάσεις;

Δ: Ναι, μπορείτε να γράψετε και δυο προτάσεις. Εντάξει;

Δ: Στέλιο έχει βρει καμία;

Μ: Όχι!

Δ: Πες Γιάννη εσύ;

Μ: Ναι. Το ποδήλατο και ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες. Το άλλο. Ο Τσάρλι και το εργαστήριο του ποδηλάτου. Όπως λέμε ο Τσάρλι και το εργαστήριο σοκολάτας.

Δ: Α.. όπως λέμε ο Τζακ και το εργαστήριο της σοκολάτας αλλά θα πρέπει μετά το βιβλίο να έχει το Τζακ μετά.

Μ: Τράβα πετάλι και πάτα το φρένο.

Δ: Τράβα πετάλι και πάτα το φρένο. Πολύ ωραίο αυτό. Είναι πολύ πετυχημένος σαν τίτλος.

Μ: Μα κύριε;

Δ: Είναι καλός για τίτλος αυτός;

Μ: Εγώ είπα για τον Τσάρλι!

Δ: Γιάννη μου άκου λίγο αφού ήδη η πρόταση σου δείχνει ότι είναι... προχωράμε ποιο κάτω. Μη κάθεστε μια ώρα και χάνεται χρόνο. Έχετε να δώσετε τίτλο, υπότιτλο, την περίληψη. Μοιραστήκατε μεταξύ σας; Γιατί δεν ξεκινάει κάποιος να γράψει την περίληψη;

Μ: Όχι! Θα τα κάνει η γραμματέας.

Δ: Ναι, είναι η γραμματέας αλλά πρέπει να βρείτε εσείς τον τίτλο και ας γράψει η Χρύσα που είναι γραμματέας την περίληψη και εσείς ασχολείται με τον τίτλο, υπότιτλό και το εξώφυλλο και θα τους λέτε τις ιδέες τους. Εντάξει; Δε θα προλάβετε αλλιώς. Ακούστε λίγο! Αν μου δώστε δυο φύλλα γιατί μπορείτε να μοιραστείτε ως ομάδα θα πρέπει να γράφετε το όνομα της ομάδας πάνω πάνω. Αν ας πούμε οι αρμοδιότητες στην ομάδα και κάποιοι φτιάξουν την περίληψη οι υπόλοιποι μπορούν να ασχοληθούν με τον τίτλο, υπότιτλό και το εξώφυλλο. Όλοι όμως να βοηθάνε.... Ένα φύλλο χαρτί Παναγιώτη και να βρείτε τίτλο και υπότιτλο.

Μ: Τα βρήκαμε!

Δ: Τον έχετε βρει;

Μ: Ναι!

Δ: Και κάνετε την περίληψη. Ωραία! Επειδή έχουν βρει εδώ κάνουν όλοι την δουλειά τα παιδιά. Εσείς έχετε βρει κάποιον άλλον τίτλο;

Μ: Τον γύρω του κόσμου με το ποδήλατο.

Δ: Αυτό έχετε γράψει. Εσύ το πρότεινες αυτό;

Μ: Όχι!

Μ: Εγώ!

Δ: Ποιο πρότεινες;

Μ: Αυτό κύριε!

Δ: Εσύ Παναγιώτη;

Μ: Με ογδόντα ροδίτσες.

Δ: Πάντως ως πρόταση είναι καλή.

Μ: Εγώ του είπα του βλάκα.

Δ: Μη τον αποκαλείς βλάκα. Υπότιτλο άλλο εκτός από αυτόν που έχουν βάλλει τα κορίτσια;

Μ: Ναι!

Δ: Άλλος ο τίτλος και άλλος ο υπότιτλος. Ένας μεγάλος τίτλος και ένας υπότιτλος. Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά σλόγκαν. Σκεφτείτε μερικά σλόγκαν για το ποδήλατο. Εντάξει;

M: Το ποδήλατο μου είναι σουπερ ντούπερ δυνατό.

Δ: Ναι, είναι ένα σλόγκαν αλλά συνήθως το σλόγκαν έχει και ομοιοκαταληξία.

M: Κύριε!

Δ: Έρχομαι!.. Μπορείτε να πείτε στο βιβλίο μας μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες με ποδήλατα, περιπτώσεις ατυχημάτων ναι αλλά σε κείμενο, σε δυο παραγράφους. Εδώ η ομάδα πως πάει;

M: Είμαστε στην περίληψη.

Δ: Μπράβο! Ήδη προχωράτε. Πολύ καλά. Έχετε μόνο 15 λεπτά ακόμα. Εντάξει. Γρήγορα προχωρήστε. Η περίληψη είναι σχετικά εύκολη. Έχετε να πείτε στο βιβλίο αυτό μπορείτε να βρείτε φωτογραφίες ατυχημάτων, περιπτώσεις ατυχημάτων με ποδήλατο. Από αυτά που είναι. Δε θα τα βάλετε όλα. Μερικά δε μπαίνουν μέσα στο βιβλίο στην περίληψη. Μπορείτε να πείτε ότι μπαίνει ένα cd στο τέλος αν υπάρχει. Και το τίτλο της ομάδας βάλτε πάνω. Ωραία! Εσείς ασχολείστε με την περίληψη;

M: Ναι!

Δ: Η Ελισάβετ γράφει την περίληψη;

M: Ναι!

Δ: Τίτλος;

M: Ο ποδηλάτης του τρόμου!

Δ: Δεν είναι κακός.

M: Εγώ είπα ο ποδηλάτης του νόμου!

Δ: Α!! Πιο ωραίο! Γιατί πάει να πει ότι ακολουθεί το νόμο και θα είναι και σπάνιος τίτλος.

M: Κύριε πειράζει εδώ που έκανα λάθος και το έσβησα;

Δ: Όχι, δε πειράζει. Μετά θα το γράψετε σε χαρτί για να είναι όλα ίδια. Έρχομαι σε ένα λεπτό. Εντάξει βοηθήσατε εδώ;

M: Ναι κύριε, είπαμε σήμερα να βρεθούμε το απόγευμα.

Δ: Μαζί με τα κορίτσια;

M: Όχι, εγώ με τον Παναγιώτη.

Δ: Εδώ να βοηθήσετε Ηλία μου.

M: Θα βρεθούμε το απόγευμα.

M: Το απόγευμα δε μπορώ.

Δ: Το απόγευμα έχει δραστηριότητα. Ο σκοπός είναι να βοηθείστε εδώ. '

M: Κύριε έχω γράψει την περίληψη!

Δ: Περιλαμβάνει αυτά που θα υπάρχουν στο βιβλίο;

M: Ναι!

Δ: Λοιπόν ακούστε λίγο γιατί βλέπω ότι έχετε ξεχάσει στο τι θα βάλουμε στο εξώφυλλο. Μη ξεχάσετε τι θέλετε να δείχνει το εξώφυλλο.

M: Κύριε βάζουν ψηλές κάλτσες;

Δ: Ναι!

M: Και γυαλιά; Για να ζωγραφίσω.

M: Κύριε, οι ποδηλάτες δεν πρέπει να είναι στους δρόμους.

Δ: Το έχετε γράψει στην περίληψη;

M: Ναι, το έχουμε γράψει.

Δ: Τι έχετε γράψει στην περίληψη; Ότι στο βιβλίο αυτό μπορείτε να βρείτε...

M: Στο βιβλίο αυτό θα σας δείξουμε γιατί δεν πρέπει να πηγαίνουμε με το ποδήλατο στο δρόμο. Στην συνέχεια θα σας δείξουμε τα ατυχήματα που έγιναν στο δρόμο με ποδήλατα γιατί οι ποδηλάτες δεν πήγαν πάνω στο ποδηλατόδρομο και δεν ακολούθησαν τα σήματα.

Δ: Αρκετά καλό. Πρέπει να βάλετε και άλλα.

M: Ναι, κύριε αφού είναι 6 σειρές ακόμα..

Δ: 5-6 σειρές θέλει και ολοκληρώθηκε. 6 και 6 12. Βάλτε και τα άλλα πράγματα για την εξέλιξη του ποδηλάτου, την ιστορία του.

M: Να πάρω εγώ μια κόλλα να ζωγραφίζω κιόλας;

Δ: Το εξώφυλλο θες;

M: Ναι!

Δ: Πρώτα θα πεις τι θα δείχνει το εξώφυλλο. Θα πεις εμείς προτείνουμε να δείχνει μια ζωγραφιά από κάτι.

M: Κύριε!

Δ: Έλα Κλίντα μου!

M: Να σας το διαβάσω;

Δ: Θα μου το διαβάσεις μετά που θα το προτείνετε. Το θέμα είναι...

M: Θέλουμε να ξέρουμε ποιο είναι το ποιο ωραίο!

Δ: Δύο κάνετε ταυτόχρονα; Να μοιράζεστε. Καλύτερα είναι να το συνδυάζετε και να βγάλετε ένα.

M: Μπορούμε να βγάλουμε δυο περιλήψεις.

Δ: Μπράβο δύο περιλήψεις και να τις προτείνουμε. ... Έχετε σκεφτεί για το εξώφυλλο εσείς; Πες Λευτέρη μου!

M: Δε μπορούμε να βρούμε!

Δ: Έλα μωρέ ένα ωραίο βιβλίο τι εξώφυλλο έχει; Τίτλο; Βρείτε ένα επιτυχημένο τίτλο!

Μ: Βρήκα! Εγώ και το ποδήλατο.

Δ: Ωραίο!

Μ: Προσπαθούμε να βρούμε άλλο ένα!

Δ: Από κάτω! Ένα υπότιτλο, μια φράση που να περιλαμβάνει περισσότερα πράγματα. Ένα υπότιτλο.

Μ: Ένα τίτλο και ένα υπότιτλο.

Δ: Ένα τίτλο και ένα υπότιτλο για να το διαλέξουμε. Θα ψηφίσουμε και θα διαλέξουμε. Ωραία! Έλα Ηλία μου!

Μ: Κύριε δε μπορούμε να σκεφτούμε. Κάνουν αυτοί οι δυο ρςς.

Δ: Ναι, αλλά αυτή την ώρα είναι μια ομαδική προσπάθεια και αυτή τη στιγμή όλη την δουλειά την κάνει η Γεωργία, η Χρύσα και εσύ λιγότερο. Ακούστε! Ηλία και Βαγγελιώ! Εδώ για το τίτλο καταλήξατε εδώ;

Μ: Κύριε δε μου έρχεται άλλος.

Δ: Δε σου έρχεται άλλος; Εγώ θέλω να σκεφτείς κάποιον άλλον. Μπορείς να βρεις καλύτερο. Παναγιώτη μου ωραία είναι τα αστεία αλλά τώρα ψάχνουμε κάτι για να γράψουμε τίτλο για το βιβλίο. Το πιο πετυχημένο θα το διαλέξουν οι μαθητές και θα το βάλλουμε γιατί να μην είναι αυτός ο πρόχειρος;

Μ: Κύριε! Με μια ρόδα ο γύρος του κόσμου!

Δ: Ναι, αλλά έχει δυο ρόδες. Είδες πόσο ωραίος είναι.

Μ: Με δυο ρόδες ο γύρος του κόσμου.

Δ: Ο γύρος του κόσμου πάνω σε δυο ρόδες. Είναι πολύ ωραίος. Μπορείτε να τον προτείνεται ως δεύτερη.

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι Κατερίνα μου!

Μ: Τις επιγονατίδες και το κράνος να το κρατάω;

Δ: Ναι, όταν κάνουμε την έκθεση.

Μ: Κύριε τελειώνουμε!

Δ: Μπράβο! Πολύ ωραία! Έκανες την περίληψη;

Μ: Ναι!

Δ: Τίτλο και υπότιτλο έχουμε;

Μ: Ναι!

Δ: Μη ξεχάσετε τι θα προτείνετε για εξώφυλλο. Λοιπόν 5 λεπτάκια έχετε ακόμα ή μάλλον να αφήσουμε λίγο χρόνο ακόμα. Πόσες ομάδες τελειώνουν;

Μ: Οι τρεις!

Δ: Είναι οι μισές. Θα αφήσουμε λίγο περισσότερο χρόνο σε περίπτωση και θα κάνουμε την ανάγνωση την επόμενη φορά, δηλαδή την παρουσίαση... Μπράβο! Πολύ ωραία! Μετά την περίληψη έχετε το εξώφυλλο. Κάποιοι να σκέφτονται για το εξώφυλλο. Εντάξει; Μπορείτε να προτείνετε μια ζωγραφιά από ένα παιδί που την έχει αλλά να έχει σκεφτεί πρώτα το θέμα. Εντάξει; Μη τι κάνεις τώρα ακόμα. Χρειάζεται να την κάνουμε σε Α4. ... Έχουμε βρει τίτλο, υπότιτλο;

Μ: Ναι! Και σλόγκαν!

Δ: Και σλόγκαν ας τα ακούσω λίγο.

Μ: Ο ποδηλάτης του δρόμου.

Δ: Ωραία!

Μ: Υπότιτλος: Οδηγάω και πετάω και μετά χαμογελάω!

Δ: Πολύ ωραία!

Μ: Εγώ βρήκα το χαμογελάω!

Δ: Πολύ ωραία! Είδατε όλοι συνεργαστήκατε. Μπράβο!

Μ: Γράψαμε και την περίληψη.

Δ: Και την περίληψη και τώρα προχωράτε στο εξώφυλλο. Πολύ ωραία τα πάτε!

Μ: Το εξώφυλλο να είναι μια μπανάνα για ράμπα και να είναι πάνω στη μπανάνα ένα ποδήλατο.

Δ: Ωραία! Ένας ποδηλάτης να είναι πάνω σε μια μπανάνα. Αυτή είναι μια καλή ιδέα αλλά συζητήστε το λίγο γιατί είναι λίγο χιουμοριστικό. Μπορείτε να το σκεφτείτε λίγο παραπάνω. Όλη η ζωγραφιά και το ποδήλατο πρέπει να έχει σχέση με το ποδήλατο.

Μ: Μπορούμε να δείξουμε μισά ατυχήματα από ποδήλατα, μισά είδη ποδηλάτων.

Δ: Όλα αυτά στο εξώφυλλο θα είναι πολύ φορτωμένο πολύ. Θέλουμε να είναι κάτι που θα τραβάει το μάτι και το εξώφυλλο. Το βιβλίο να είναι κάτι που θα το δει ο άλλος και να του τραβήξει το ενδιαφέρον.

Μ: Τα ποδήλατα που είναι με σκεπή από πάνω.

Δ: Να βάλουμε κάτι τέτοιο;

Μ: Ναι και πάνω από την σκεπή να βάλουμε ένα άλλο ποδήλατο.

Δ: Ναι! Γράψτε το σαν πρόταση να ξέρουμε να το πούμε στα παιδιά.

M: Κύριε μπορούμε να βάλουμε στο εξώφυλλο ένα ποδηλάτη πάνω στο ποδήλατο και από πίσω ότι είναι ασφαλές προς το περιβάλλον.

Δ: Ένας ποδηλάτης και τι ακριβώς; Στην μπλούζα του να το γράφει αυτό;

M: Όχι, να κόψουμε ας πούμε και να εκτυπώσουμε ένα ποδηλάτη, να κόψουμε και μια γη και να το κολλήσουμε.

Δ: Πάνω σε μια υδρόγειο ε;; Πολύ ωραία ιδέα Γιάννη! Ένα ποδηλάτης πάνω σε μια υδρόγειο και να γράφετε είναι ασφαλές για το περιβάλλον. Αυτό είναι για το εξώφυλλο;

M: Ναι! Μπορούμε να το κάνουμε και ξεπαρτικοτούρα.

Δ: Ναι, να κάνετε μια ζωγραφιά και να βάλετε ένα ποδηλάτη πάνω. Ωραία! Πολύ ωραία ιδέα! ...Είμαστε εντάξει;

M: Ναι!

Δ: Για το εξώφυλλο;

M: Ναι, να ζωγραφίσει κάποιος ένα ποδήλατο με έναν ποδηλάτη.

Δ: Κάτι απλό ε;

M: Ναι, να φοράει κράνος, επιγονατίδες.

Δ: Να είναι σωστά ντυμένος με όλο τον εξοπλισμό.

M: Και θα κάνουμε μια πινακίδα μπροστά.

Δ: Άρα ένας ποδηλάτης με τον σωστό εξοπλισμό και μια πινακίδα του οδικού κώδικα. Ωραία! Λοιπόν πάτε πολύ καλά! Στην περίληψη γράφεται δυο πινακίδια ξεχωριστά;

M: Ναι, αυτό είναι.

Δ: Λοιπόν εδώ η ομάδα;

M: Τελειώνουμε!

Δ: Για να σας ακούσω! Ηλία μου πως πάει η δουλειά;

M: Η Γεωργία είναι η γραμματέας.

Δ: Έχεις βοηθήσει εσύ στην περίληψη;

M: Ναι!

Δ: Σίγουρα; Αυτό το βιβλίο Ηλία τι θα περιλαμβάνει; Αυτό που θα κάνει όλη μαζί η τάξη.

M: Για ένα ποδήλατο.

Δ: Όχι μόνο για ένα ποδήλατο.

M: Γενικά για τα ποδήλατα.

Δ: Γενικά για τα ποδήλατα. Για πες!

Μ: Για τους ποδηλάτες.
Δ: Και τι θα έχει μέσα το βιβλίο;
Μ: Για το πώς πέφτουν;
Δ: Για τα ατυχήματα.
Μ: Για τα σήματα.
Δ: Για τα σήματα οδικής κυκλοφορίας.
Μ: Να προσέχουμε, τότε πρέπει να σταματάμε.
Δ: Τι άλλο θα έχει το βιβλίο;
Μ: Αυτά!
Δ: Και άλλα πράγματα θα έχει το βιβλίο; Τι άλλα είπαμε Παναγιώτη;
Μ: Τις πινακίδες και τα σήματα.
Δ: Αυτό το είπε ο Ηλίας. Τι άλλο θα έχει εκτός από τα σήματα και τις πινακίδες; Τι άλλο θα περιλαμβάνει το βιβλίο;
Μ: Το ποδηλατόδρομο.
Δ: Τα είπαμε! Άλλα πράγματα που θα έχει το βιβλίο;
Μ: Τον έλεγχο που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης.
Δ: Μπράβο! Τον έλεγχο που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης.
Μ: Τον εξοπλισμό του ποδηλάτου.
Δ: Μπράβο! Τον εξοπλισμό του ποδηλάτου. Μπράβο και αυτό μπαίνει στην περίληψη. Ωραία! Συνεχίστε κορίτσια. Εδώ τα παιδιά έχουν τελειώσει.
Μ: Κύριε!
Δ: Έλα Ηλία μου έρχομαι! Λοιπόν
Μ: Να γράψουμε και δυο μαντινάδες;
Δ: Πείτε και δυο μαντινάδες! Α! ακούστε και στο τίτλο θα μπορούσαμε να βάλουμε και μια κρητική μαντινάδα. Άρα και τώρα έχετε χρόνο.
Μ: Άρα κύριε να το σβήσουμε;
Δ: Όχι να μην το σβήσετε! Είναι άλλη μια πρόταση για τίτλο. Αυτό εξηγώ! Ή βάλτε μια κρητική μαντινάδα για υπότιτλο! Εντάξει;
Μ: Κύριε!
Δ: Με το ποδήλατο να έχει σχέση η μαντινάδα.
Μ: Κύριε τελειώσαμε εμείς. Είναι 6-8-12.
Δ: Μπράβο! Ωραία!
Μ: Για τη ζωγραφιά τι θα γράψετε;

Δ: Θα γράψετε εδώ. Στο εξώφυλλο θέλουμε να έχει μια ζωγραφιά ενός... εσείς θα προτείνετε τι θέλετε να έχει. Πες Λία μου την ιδέα σου.

Μ: Δε μας έχει προτείνει τίποτα

Δ: Κάτι σας έχει προτείνει.

Μ: Όχι, δεν μιλάει.

Δ: Μανώλη την στεναχωρείς με αυτά που λες. Προσπάθησε να Βαγγελιώ να σκεφτείς. Η genius for είναι έτοιμη! Ποια άλλη ομάδα είναι έτοιμη;

Μ: Εμείς!

Δ: Το όνομα της ομάδας;

Μ: Κύριε!

Δ: Έρχομαι!

Μ: Μπορούμε να βάλουμε μια μαντινάδα που βρήκαμε στο ίντερνετ; « Σε είδα στο ποδήλατο και ήσουν όλο τρέλα και μετά κατάλαβα ότι έλειπε η σέλα».

Δ: Μη τι βάλλεις αυτή γιατί είναι λίγο πονηρή.

Μ: Αυτή μπορούμε να τη βάλουμε μέσα στο βιβλίο.

Δ: Μέσα στο βιβλίο αλλά και πάλι είναι λίγο πονηρή ως αισχρή γι' αυτό καλύτερα να μην την βάλουμε. Ακούω! Έλα Εύη μου έχετε τελειώσει;

Μ: Όχι! Το εξώφυλλο!

Δ: Το εξώφυλλο. Την ιδέα για το εξώφυλλο. Μην ζωγραφίσεις ακόμα. Πρώτα την ιδέα και άμα περάσει κάνεις την ζωγραφιά. Εντάξει; Στο σπίτι μπορείς να την ετοιμάσεις την ζωγραφιά για να την έχεις έτοιμη και να την δείξουμε στα παιδιά και να την βάλουμε. Λοιπόν εσείς σχεδόν ολοκληρώνετε. Μπράβο!

Μ: Έχουμε τελειώσει! Έχουμε γράψει και δυο τίτλους.

Δ: Ακόμα καλύτερα θα είναι οι μαντινάδες και τα ποιηματάκια. Να βγάλετε δικά σας σχετικά με το ποδήλατο. Έλα Κλίντα!

Μ: Κύριε πειράζει ας διαβάσουμε και εγώ και η Τόνια;

Δ: Ένας πρέπει να διαβάσει.

Μ: Να διαβάσει αυτό.

Δ: Ξέρω γιατί είναι διαφορετικό. Δε πειράζει. Λοιπόν για να καθίσουμε όλοι κάτω και να περάσω για ένα τελικό έλεγχο να δω τα αποτελέσματα. Ποιες ομάδες είναι έτοιμες; 1,2,3 Ηλία η δικιά σας;

Μ: Ναι!

Δ: Αν έχετε ολοκληρώσει και έχετε κάνει ένα τελικό έλεγχο περνάω. Έλα Γεωργία μου!

Μ: Έχουμε γράψει: « Ψάχνω μια ολόκληρη ζωή για να βρω μια θέση να παρκάρω γι' αυτό αποφάσισα ποδήλατο να πάρω»/

Δ: Δικιά σας ε;

Μ: Ναι! Εγώ το βρήκα κύριε!

Δ: Εσείς πιστεύετε οι δυο σας αν προσπαθήσετε δε θα βρείτε μια ωραία μαντινάδα;

Μ: Δεν έχει μέσα φια το ποδήλατο.

Δ: Πρέπει να έχει μέσα για το ποδήλατο.

Μ: Πατάω το γκάζι.

Δ: Δεν έχει γκάζι το ποδήλατο.

Μ: Πατάω το πετάλι.

Δ: Κάπως έτσι αλλά δε ταιριάζει.

Μ: Κύριε εσείς είπατε να έχει σχέση με το ποδήλατο και όχι με την Κρήτη.

Δ: Ναι, να έχει σχέση με το ποδήλατο. Λοιπόν έλα Κάλι κάθισε. Νομίζω πήγατε πολύ καλά. Σήμερα δουλέψαμε τίτλο, υπότιτλο, εξώφυλλο και περίληψη. Μπορεί κάποιος να μου πει τελειώνοντας την περίληψη σε ένα βιβλίο τι βάζουμε; Μπορεί κάποιος να μου πει με δικά του λόγια; Έλα Γιάννη! Να ακούσω το Γιάννη!!

Μ: Εικόνες φωτογραφίες.

Δ: Όχι, στην περίληψη! Στο κείμενο της περίληψης. Τι γράφουμε για το βιβλίο;

Μ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο!

Δ: Τι περιέχει μέσα το βιβλίο. Τα λέμε μέσα με λεπτομέρειες ή με λίγα λόγια Κατερίνα;

Μ: Με λίγα λόγια!

Δ: Μπράβο!

Μ: Και λέμε τι περιέχει μέσα το βιβλίο.

Δ: Πολύ ωραία! Και πως αυτά είναι 1, 2, 4 έτσι;

Μ: Όχι! Έχει ανάλογα αριθμούς.

Δ: Εννοώ έχει γράψει 1 ατυχήματα, 2 είδη ποδηλάτων; Πως το γράψατε είναι κείμενο;

Μ: Κείμενο είναι!

Δ: Διάβασε την περίληψη Γιάννη!!

Μ: Το βιβλίο μας θα περιέχει ζωγραφιές και εικόνες με ποδήλατα.

Δ: Βλέπεις είναι κείμενο. Αυτό ήθελα για να καταλάβει και η Κατερίνα. Λοιπόν πολύ ωραία!

4^η Συνάντηση αναστοχασμού του εκπαιδευτικού με κριτικό φίλο

M: Γεια σας

Γ: Γεια σας

M: Είναι η 4^η συνάντηση που κάνουμε σε σχέση με την έρευνα δράσης που κάνουμε στο σχολείο σας. Στη σημερινή συνάντηση μας θα μιλήσουμε για το project που πραγματοποιήσατε μέσα στην σχολική τάξη της ΣΤ΄ Δημοτικού. Θα μας πείτε λίγα λόγια πως αποφασίσατε να κάνετε project.

Γ: Ναι βασικά διάλεξα το project μια και ο σκοπός μας είναι τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και προβληματισμό. Στο project ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι πια κεντρικός και τον κύριο ρόλο, τον πρωταγωνιστικό των παίζουν τα παιδιά. Αρχίζουν να δουλεύουν έχει μετατοπιστεί όπως είδαμε και τις προηγούμενες φάσεις από την ατομική μορφή εργασίας πάμε στην συλλογική και μέσω της ομαδοσυνεργατικής που κάναμε και ο δάσκαλος απλά, εγώ δηλαδή ήθελα να βοηθάω με κάποιες καίριες παρεμβάσεις που θα γινόντουσαν μόνο όταν το απαιτούσαν οι μαθητές και οι καταστάσεις και θα προσπαθούσα να τους βοηθήσω σε μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα έτσι ώστε να μπορούν να παράγουν μια εργασία ή κάτι που θα το συζητήσουμε πρώτα, θα το μελετήσουμε και στο τέλος και με την συμμετοχή και τις προτάσεις των παιδιών να φτιάξουμε κάτι που θα τα βοηθήσει και να κατανοήσουν καλύτερα και το περιβάλλον και τις καταστάσεις που επικρατούν γύρω τους. Ε... τα στάδια του project είναι και αυτά που προσπάθησα να ακολουθήσω: ήταν ο προβληματισμός που αυτό το έκανα με αφορμή ένα κείμενο για τα ατυχήματα από το βιβλίο της γλώσσας... κατόπιν κάναμε το προγραμματισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων. Έπειτα ακολούθησε η φάση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων στο τι θα γινόταν, σε ποια φάση και σε ποια σειρά και στο τέλος την αξιολόγηση του υλικού και όλης διεργασίας που είχαμε κάνει μέχρι τότε. Να συνεχίσω να πω για τα στάδια, να τα αναφέρω λίγο πως πήγανε;

M: Αναφέρετε τα.

Γ: Ναι, νομίζω ότι έγινε αρχικά η φάση πρώτη που είναι ο προβληματισμός, όπου μέσα από το βιβλίο που διαβάζαμε στο βιβλίο της γλώσσας για τα ατυχήματα στην ενότητα που αναφέρετε για τα ατυχήματα ενότητα 10 έγινε μια πολύ ωραία συζήτηση. Βοήθησα τους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες. Ανέφεραν και δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Προσπαθήσαμε να καταλήξουμε στην επιλογή από τη στιγμή που είχαμε βρει το θέμα το μόνο που μας έμενε ήταν τι θα θέλαμε πάνω κάτω να είναι το αποτέλεσμα του project. Αν θα ήταν κάποιο βιβλίο, αν θα ήταν κάποια ημερίδα που θα κάναμε στο σχολείο και θα αφορούσε την ενημέρωση των παιδιών για τα ατυχήματα και τελικά αφού διαβάσαμε το κείμενο, χρησιμοποιήσαμε και άλλο έντυπο υλικό κάποια άρθρα που έφεραν τα παιδιά, κάποιες φωτογραφίες με ατυχήματα και κάποια άρθρα με ατυχήματα που έφερα και εγώ. Εδώ σίγουρα θέλω να πω ότι θα μπορούσα να είχα χρησιμοποιήσει ακόμα περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό όπως κάποια βιντεάκια. Νομίζω πως ήταν παράλειψη μου. Προσπάθησα να γίνει όσο καλύτερη ευαισθητοποίηση έτσι να ήταν όσο αποτελεσματικότερη και η έρευνα που θα ακολουθούσε. Από εκεί και πέρα θα αποφασίσαμε να κάνουμε την διερεύνηση του θέματος που στη διερεύνηση ακολούθησα τη μέθοδο της ιδεοθύελλας όπου τα παιδιά εξέφρασαν όλες τις απόψεις τους, έγραψαν τις ιδέες τους, τις γράφαμε στο πίνακα.

Μ: Ναι, τους δώσατε μεγάλη αυθόρμηση που παρουσίασαν τις ιδέες τους και όλα τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά παρατήρησα και ειδικά γιατί διαλέξατε και θέματα κοντά από τη ζωή τους ...για τα ατυχήματα άμα έχουν χτυπήσει και τους ζητήσατε να πουν πότε συμβαίνουν, πως γίνεται να τα αποφύγουμε και ανάπτυξαν πολλές καλές ιδέες για τα κράνη, με τις εμπειρίες τους με τους γονείς τους.

Γ: Γράψαμε όλες όσο προσπαθήσαμε όλες τις ιδέες και η συζήτηση που ακολούθησε μαζί με τις ιδέες που είχαμε καταγράψει στο πίνακα. Οι μαθητές εξέφρασαν και τις απόψεις και αποφάσισαν ποιες κατηγορίες τους ενδιέφερε περισσότερο να ακολουθήσουν περισσότερο και θα ήθελαν να τις ερευνήσουν. Στο προγραμματισμό αποφασίστηκε με ποια, με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη κάθε ομάδας, ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσουν και ποιες δραστηριότητες θα υλοποιούσανε που σε ποιές πηγές θα ανέτρεχαν για να βρουν υλικό και σε όλο... όλη αυτή τη διεργασία μου άρεσε που ναι μεν είχα καθοριστικό ρόλο αλλά πάντοτε προσπαθούσα να παρεμβαίνω όσο λιγότερο μπορώ με μια... βάση της αρχής της φθίνουσας καθοδήγησης και υπακούοντας κατά κάποιο τρόπο μοντεσιριανό «βοηθάμε όσο σε χρειάζομαι» βοηθούσα τα παιδιά όπου και όσο με χρειαζόντουσαν και τα άφηνα αρκετά ελεύθερα για να κάνουν τις δικές τους σκέψεις και πράξεις χωρίς να παρεμβαίνω όπως παρέμβαينا πολύ περισσότερο στην μετωπική διδασκαλία που δε τους άφηνα χρόνο και χώρο.

Μ: Όντως το παρατήρησα και εγώ. Τους αφήσατε πολύ ελεύθερο χρόνο και στα κείμενα που γράφανε και στις ιδέες. Δε τους περιορίσατε καθόλου. Εξέφρασαν τις απόψεις τους, στιχάκια, μαντινάδες πάνω στα ατυχήματα. Υπήρχε αρκετό χιούμορ από τα παιδιά και από εσάς. Τους μιλήσατε για το ποδήλατο αλλά ελάχιστα. Τα έβγαζαν τα περισσότερα μόνοι τους. Ε... το υλικό έψαξαν και βρήκαν πάρα πολύ υλικό από το φωτογραφίες, από το ίντερνετ, από εφημερίδες. Μου άρεσε πολύ η ιδέα να φτιάξουν ένα κώδικα οδικής κυκλοφορίας για το ποδήλατο. Για τις φωτογραφίες είχαν βρει φανταστικές φωτογραφίες που ήταν πολύ εντυπωσιακές. Τους ζητήσατε να τις περιγράψουν. Χρησιμοποιήσατε πολύ την εποπτεία. Επίσης, χρησιμοποιήσατε και τον πίνακα για κάποια σχεδιαγράμματα. Διαβάσανε και κάποιο κείμενο σχετικά με τι μπορεί να προστατέψει ένα παιδί ή οποιονδήποτε από ένα ατύχημα με ποδήλατο. Τους δώσατε μια ιδέα για δίπλωμα ποδηλάτου και αποφασίσατε να κάνετε ένα βιβλίο με σήματα για το ποδήλατο και ένα παιδί είτε κιόλας να το πουλήσουν. Ε... αναλύσατε μαζί με τα παιδιά τα σήματα του δρόμου και για την σημασία τους, για τον εξοπλισμό του ποδηλάτου. Στο κείμενο που θα γράφανε μου άρεσε που τους καθοδηγήσατε στα βήματα, ότι πρέπει να περιέχει τίτλο, μια εικόνα και έτσι ο καθένας να το φτιάξει. Ξεκινήσατε στην αρχή ομαδικά, μετά χωριστήκανε και μετά ξαναδούλεψαν ομαδικά.

Γ: Ναι, κάναμε ένα μικρό διάλειμμα όσο αφορά τις ομαδικές εργασίες που δουλέψαμε όσο αφορά ο καθένας να πει τις δικές του απόψεις σαν μορφή ιδεοθύελλας. Πάλι πρότειναν τις δικές τους ιδέες για το τι θα μπορούσε να περιέχει το βιβλίο του ποδηλάτη που θα έκαναν μέσα και για τα διάφορα μέρη από τα οποία θα αποτελούταν το βιβλίο οπότε εκεί ο καθένας πρότεινε τις δικές του ιδέες πάλι με την μορφή ιδεοθύελλας.

Μ: Κάποια παιδιά πρότειναν να πάρουν συνέντευξη από κάποιους γνωστούς τους. Τους δώσατε κάποιες συμβουλές για το τι θα πρέπει να έχει κάποιος που παίρνει συνέντευξη, ότι πρέπει να είναι προετοιμασμένος με το θέμα, ότι πρέπει να έχει μαγνητοφωνάκι. Έτσι τους βάλατε να σκεφτούνε στη θέση του δημοσιογράφου τι ενέργειες πρέπει να κάνουνε, να μπουν στο ρόλο του. Γράψανε τα στιχάκια που ήταν πολύ φοβερά. Ενθουσιάστηκαν και τα παιδιά και έκαναν ερωτήσεις. Υπήρχε ενθάρρυνση πάρα πολύ από εσάς, επιβράβευση. Για την ορθογραφία και το

συντακτικό δεν ασχοληθήκατε τόσο εκτός από ελάχιστες φορές που είχαν κάποιες απορίες τα παιδιά. Μου αρέσει ότι υπήρχε δομή σε όλο το project. Ο καθένας είχε το ρόλο του, ο παρουσιαστής, αυτός που κράταγε το χρόνο, ο γραμματέας όπως υπήρχε και στην ομαδοσυνεργατική την προηγούμενη φορά και τα παιδιά λειτούργησαν πάρα πολύ καλά. Μπορεί να οφειλόταν ότι είχαν δουλέψει ομαδοσυνεργατικά τις προηγούμενες φορές, γι' αυτόν τον λόγο.

Γ: Ναι, ένας από τους σκοπούς του project είναι οι μαθητές να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να δουλεύουν και ομαδικά και για το λόγο αυτό και όταν προέκυψαν κάποια προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων δε τα προσπάθησα να τα καλύψω ή να τα κρύψουνε αλλά το αντίθετο τα φέραμε στην επιφάνεια, τα επεξεργαστήκαμε και προσπαθήσαμε να τα δουλέψουμε έτσι ώστε να τα επιλύσουμε γιατί και αυτό κάνει πάρα πολύ καλό.

Μ: Ναι, υπήρχα αρκετά παρατήρησα και στην αρχή είχαν μια φασαρία σαν ομάδες που επικρατούσε μια ταραχή αλλά το χειριστήκατε πολύ καλά. Ε... μου αρέσει ότι αποφάσισαν τα παιδιά όλα μαζί για το τίτλο που θα έχει η ομάδα, τον υπότιτλο του βιβλίου. Χρησιμοποιήσατε τον πίνακα για να φτιάξετε το σχεδιάγραμμα με τα στοιχεία που θα έπρεπε να περιέχει ένα βιβλίο. Μου αρέσει η ιδέα που τους δώσατε να γράψουν κάποια προβλήματα και παράπονα που έχουν σχετικά με τα ποδήλατα, με τους ποδηλατοδρόμους να φτιάξει ο δήμος ποδηλατοδρόμους κτλ. Είχανε πολύ καλές ιδέες.

Γ: Προσπαθήσαμε να κάνουμε αρκετά διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης όπου εκεί τα μέλη της ομάδας εργασίας προσπαθήσανε να ακούσουν και να παρουσιάσουν γραπτά τα στοιχεία που είχαν συλλέξει μέχρι τότε και μετά αφού ακούσουν τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των άλλων ομάδων αποφάσισαν για την συνέχεια της έρευνας στο τομέα που είχαν αναλάβει. Ε.. το project που υλοποιήσαμε προσπαθήσαμε να ξεφύγει από τους τέσσερις τοίχους τις σχολικής αίθουσας και να γίνει ένας δρόμος κοινωνικής παρέμβασης συνδέοντας το σχολείο με την πραγματική ζωή μέσα στην οποία ζούνε και αναπτύσσονται τα παιδιά. Κάναμε και στο τέλος την φάση της αξιολόγησης που έπρεπε να εκτιμήσουν την εμπειρία όλοι μαζί και ατομικά και ομαδικά. Ακόμα να εντοπίσουμε τα λάθη και τα προβλήματα που υπήρχαν αλλά να γίνει μια υπενθύμιση όλου αυτού του πλούσιου και γνωστικού και βιωματικού υλικού που είχαν κατακτήσει τα παιδιά. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση ε... προσπάθησα να κάνουμε και ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση που πάντα να είναι η αυτοαξιολόγηση θετική και να στοχεύει στη πρόοδο της εργασίας και όχι στην κατάχρηση των παιδιών.

Μ: Ναι, όντως συμφωνώ πάνω σε αυτό. Ήταν πολύ καλό που τα παιδιά έκαναν κριτική στις άλλες ομάδες γιατί μέσα από την κριτική τους μάθανε και αυτοί τα δικά τους τα λάθη. Πάντως η επιστημονική επάρκεια ήταν αρκετά καλή για πρώτη φορά που κάνατε μέθοδο project. Είχατε προετοιμαστεί αρκετά καλά. Χρησιμοποιήσατε τις γνώσεις σας στο έπακρον. Ε... διερεύνηση του ενδιαφέροντος από εσάς στα παιδιά υπήρχε λόγω του θέματος με το ποδήλατο γιατί ήταν ένα θέμα πολύ κοντινό τους. Υπήρχε εγγύτητα στη ζωή και βιωματικότητα πάρα πολύ. Συμμετείχαν όλοι μπορώ να πω. Δεν υπήρχε κάποιος μαθητής να μην συμμετείχε και χωρίς να τους πιέζετε εσείς. Από μόνοι τους οι μαθητές θέλανε να συμμετέχουν στο μάθημα. Φαινόντουσαν ότι τους ενδιέφερε και είχαν ενθουσιαστεί πάρα πολύ με την μέθοδο. Υπήρχε ανατροφοδότηση με τις κατάλληλες ερωτήσεις έτσι ώστε να ανακαλύψουν από μόνα τους την γνώση χωρίς να την προσφέρετε έτοιμη. Υπήρχε διάλογος με εσάς και τους μαθητές. Υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα γραμματικά φαινόμενα όπως ανέφερε και πριν ήταν ελάχιστες. Μόνο από τους μαθητές κάποιες απορίες.

Γ: Βασικά αυτό που με ενδιέφερε από την αρχή που ξεκίνησα το project ήταν όχι αν θα ήταν τελικά πετυχημένο, το τελικό αποτέλεσμα είναι πετυχημένο ή αποτυχημένο αλλά ήθελα όπως λέει και ο CARL FREI η συλλογική προσπάθεια των μαθητών να είναι που έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία και τελικά το κάτω κάτω αυτό που με ενδιέφερε ήταν να δω αν κατά πόσο οι γνώσεις ή οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν αν διαμόρφωσαν καινούργιες αξίες και συμπεριφορές που άλλαξαν. Παλιότερες αρνητικές στάσεις των μαθητών. Οι αλλαγές αυτές είναι που προκαλούν την αξία της πραγματικής μάθησης. Εξάλλου είναι η συλλογική δράση που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και ο προβληματισμός και τα βιώματα του μαθητή είναι αυτά που συμπάσχουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του.

Μ: Βασικά ένα προβληματάκι είχατε με τον χρόνο.

Γ: Ναι, σίγουρα.

Μ: Ότι οι μαθητές δεν ξέρανε πως θα οργανωθούνε. Χανόταν πολύς χρόνος στην αρχή μέχρι να μπουνε στο κλίμα της ομάδα και του project. Κάποια παιδιά είδα ότι δεν είχαν ίντερνετ και λέγανε ότι δε μπορούσαν να βρουν υλικό. Εντάξει υπήρχε αρκετή μεθοδικότητα και ειρμός σε μια στιγμή μόνο λίγο χάθηκε. Υπήρχε αρκετή αυτενέργεια από τους μαθητές, εποπτεία, εγγύτητα στη ζωή από εσάς. Πάλι δεν υπήρχε διαθεματικότητα από εσάς.

Γ: Ναι, νομίζω ότι είναι δυο παραλείψεις. Αυτό που είπατε για το χρόνο έχω το μερίδιο της ευθύνης γιατί δε μπόρεσα να χειριστώ τόσο καλά την κατάσταση όσο θα έπρεπε και αυτό μας ανάγκασε πολλές να μην ολοκληρώνουμε μέσα στα χρονικά όρια τις εργασίες που είχαμε θέσει ως σκοπό να ολοκληρώσουμε και αναγκαζόμαστε να γίνετε η παρουσίαση σε κάποια άλλη ώρα. Αυτό στην ουσία δεν επηρεάσει καθόλου το project γιατί ήταν μια ενιαία, είναι ένα ενιαίο σχέδιο εργασίας που σημασία έχει να ολοκληρώνονται οι φάσεις και οι εργασίες που είναι σε κάθε φάση και με απώτερο στόχο το τελικό project που είναι το σχέδιο εργασίας και η ολοκλήρωση του. Από την άλλη η διαθεματικότητα δε μπόρεσα και πάλι να συνδέσω τα διάφορα μαθήματα. είχα σκοπό στους γνωστικούς στόχους να κάνω εξακτίωση του θέματος και να κάνω μια πιο πλήρη μελέτη και ίσως μέσα μια μελέτη στατιστικής που βέβαια έμεινα μόνο στην θεωρία και δεν μπορέσαμε να την κάνουμε πράξη, με μια έρευνα που θα γινόταν στο σχολείο για το ποδήλατο και τα ατυχήματα για τα παιδιά. Στη γλώσσα βέβαια κάναμε και σύνταξη περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων. Στην ιστορία μιλήσαμε και μελετήσαμε λίγο την ιστορία του ποδηλάτου που όμως δε μπόρεσα και εκεί να την συσχετίσω με κάποια άλλα διάφορα ιστορικά γεγονότα που ήθελα και στη γεωγραφία είχα πάλι ως στόχο να μιλήσουμε πάλι για κάποιες πόλεις της Ελλάδας που έχουν ποδηλατοδρόμους και έχουν αναπτυχθεί... έχουν αναπτυχθεί πολύ η μεταφορά με το ποδήλατο. Είναι πολύ δημοφιλής.

Μ: Ναι, αναφέρατε τα Τρίκαλα αλλά το παιδί είχε πάει σε ένα χωριό και το αναφέρατε ότι είναι η πόλη του ποδηλάτου βασικά.

Γ: Είχα θέσει αρκετούς και γνωστικούς και ψυχοκινητικούς στόχους και δεξιότητες έτσι ώστε να επιτευχθούν μέσω του project. Νομίζω ότι κάποιος μέσα από την ολοκλήρωση του project ότι οι μαθητές έχουν μάθει κάποια πράγματα για την ιστορία του ποδηλάτου. Ε... νομίζω ότι μπορούν να αναγνωρίζουν βασικούς τύπους ποδηλάτων και ιστορικών ποδηλάτων και να ξεχωρίζουν τα βασικά σήματα που αφορούν τους ποδηλάτες και την κυκλοφορία στον δρόμο. Σίγουρα θα μπορούν να αναφέρουν και να ξεχωρίζουν τον εξοπλισμό του ποδηλάτη, τα μέρη του ποδηλάτου. Ακόμα να γνωρίζουν τα βασικά σημεία ελέγχου που πρέπει να κάνει ένας ποδηλάτης πριν ξεκινήσει την βόλτα του. Να γνωρίζουν και να αναφέρουν κάποιες βασικές αιτίες ατυχημάτων με το ποδήλατο, να μπορούν μέσω ενός περιγραφικού και

αφηγηματικού κειμένου να μιλήσουν για το ποδήλατο και να το περιγράψουν. Ακόμα να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αναζητώντας υλικό είτε στο διαδίκτυο ή από κάποιες άλλες πηγές βιβλία ή περιοδικά και να αποκτήσουν συνείδηση οδηγού στο δρόμο με το ποδήλατο τους, να τηρούν τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας και να ακολουθούν πιστά τα σήματα. Τέλος, προσπάθησα και κάποιες άλλες δραστηριότητες που θα τους βοηθούσαν στην έκφραση τους, στην καλλιέργεια της έκφρασης και της φαντασίας όπως γράψαμε ορισμένες μαντινάδες που έγραψαν τα παιδιά για το ποδήλατο και σίγουρα μέσω του κόμικς που ήταν μια πολύ ωραία ιδέα να κάνουν ζωγράφισαν και μπόρεσαν να εκφράσουν και να συνδέσουν και να δημιουργήσουν ένα πολυτροπικό κείμενο που έχει και εικόνα και κείμενο. Νομίζω ότι σε βασικές γραμμές το project πήγε αρκετά καλά.

Μ: Ναι, όντως πήγε αρκετά καλά. Είχε αποτελέσματα, παρουσίασαν τις εργασίες τους και το βιβλίο, ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με την ιδέα, συμμετείχαν περισσότερο από κάθε φορά. Όσο αφορά εσάς σας πήρε στο project στη προετοιμασία σε σχέση με τις υπόλοιπες διδασκαλίες στην αρχή, στην μετωπική, με την πολυτροπικότητα, μετά με την ομαδοσυνεργατική περισσότερο χρόνο; Σας δυσκόλεψε;

Γ: Ναι, σίγουρα χρειάστηκε αρκετός χρόνος από μια απλά μετωπική, παραδοσιακή διδασκαλία ίσως και περισσότερο από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που κάναμε και από τον κριτικό γραμματισμό γιατί έπρεπε αρκετά να διερευνήσω την θεωρία του ίδιου του project για να έχω μια βάση και αν μπορέσω να βρω κάποιο υλικό που θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιήσουμε ως αφορμή για ευαισθητοποίηση των παιδιών. Νομίζω ότι έγινε περισσότερη δουλειά στο project όπως φάνηκε την έχουν κάνει τα ίδια τα παιδιά και μάλιστα πάρα πολύ δουλειά. Σε μένα ο ρόλος μου απαιτούσε περισσότερη κούραση και προσπάθεια μέσα στην τάξη από τι προηγούμενες παρεμβάσεις που κάναμε και αυτό γιατί ήτανε κάτι εντελώς καινούργιο για μένα και έπρεπε να το διαχειριστώ όσο καλύτερα μπορούσα και σίγουρα υπήρχαν και κάποια απρόοπτα, κάποιες εντάσεις ε... το επίπεδο του θορύβου του δημιουργικού θορύβου που υπήρχε του δημιουργικού θορύβου που συνήθως γίνεται σε αυτές τις δραστηριότητες τις ομαδικές δραστηριότητες, στην ομαδοσυνεργατική ήταν αρκετά υψηλό και εκεί πέρα βέβαια σίγουρα προσπάθησα να βοηθήσω τα παιδιά να καταλάβουν να συζητάμε μέσα στις ομάδες και από την ώρα που ψάχνουν το υλικό και προσπαθούμε να φτιάξουμε μια ομαδική εργασία ότι δεν πρέπει να ενοχλούμε και τους διπλανούς αν αυτό βέβαια είναι δυνατό. Υπήρχε πολύ πίεση και άγχος σε εμένα ιδίως στη πρώτη διδασκαλία. Νομίζω ότι τα παιδιά κατάλαβαν ότι υπήρχε μια ένταση σε εμένα και αυτό πέρασε γιατί οτιδήποτε αισθάνεται ο δάσκαλος το αντιλαμβάνονται πολύ εύκολα τα παιδιά αλλά αργότερα προσπάθησα και βλέποντας ότι και τα παιδιά κάνουν ότι καλύτερο μπορούν και με βοηθούν και με κάποιες διευκρινήσεις που έδωσα έτσι ώστε να γίνουν πιο καλά αντιληπτοί οι λόγοι μέσα στην ομάδα και τον τρόπο εργασίας που ακολουθούσαμε τα πράγματα πήγαν καλύτερα και βρήκαμε ένα ρυθμό που θα μας βοηθούσε να καταφέρουμε τους στόχους που είχαμε θέσει αρχικά. Ε.. όπως είπα και πριν που άρεσε πάρα πολύ που τα παιδιά παρουσίαζαν τις εργασίες τους και έβλεπα ότι με είχαν και αυτά κάποιο άγχος την ώρα της παρουσίασης αλλά αισθανόντουσαν, μπορούσα να αισθανθώ την περηφάνια τους την έβλεπα στα μάτια τους και τα ίδια των υπόλοιπων μαθητών που αποτελούσαν την ομάδα. Προσπάθησα να δίνω ενθάρρυνση και επιβράβευση σε όλους που προσπαθούσαν και να εμπλέξω και κάποιους μαθητές που δεν έδιναν αρκετό ενδιαφέρον. Τελικά νομίζω ότι και αυτοί εντάχθηκαν στην ομάδα και στη συλλογική προσπάθεια. Όπως είπατε δεν έδιναν τόσο έμφαση και βάρος και βαρύτητα στη γραμματική και στο συνταχτικό. Προσπάθησα να δώσουμε κάπου περισσότερο βάρος στο διάλογο.

M: Ναι, αυτό θα ήθελα να σας ρωτήσω. Έχετε φύγει πάρα πολύ από τη γραμματική, το συντακτικό σε σχέση με τη παραδοσιακή διδασκαλία που κάνατε. Πως μπορέσατε και αλλάξατε κάτι που είχατε δώσει πάρα πολύ μεγάλο βάρος και στην συνέντευξη σας είχατε πει ότι το θεωρείτε το βασικό συντακτικό, γραμματική, ορθογραφία δηλαδή δεν άκουσα καθόλου σε αυτή τη διδασκαλία να τους λέτε για ορθογραφία, για συντακτικό, μόνο αν ρωτάγανε και είχαν απορίες ή για γραμματική. Ή όταν γράφανε κείμενο δε τους είπατε καθόλου μπείτε λίγο πιο μέσα, ξεκινήστε με κεφαλαίο. Τίποτα! Τους είχατε αφήσει την πλήρη ελευθερία για να δημιουργήσουν μόνοι τους.

Γ: Ναι, νομίζω ότι αυτή αλλαγή από την αρχή της παρέμβασης που ξεκινήσαμε με την παραδοσιακή διδασκαλία που ακολουθούσα πιστά και δούλευα κάπως στον αυτόματο πιλότο. Και εγώ έχω παρατηρήσει την αλλαγή. Με εκπλήσσει το ότι έχω περάσει, έχω κάποια στοιχεία τώρα πια στην διδασκαλία μου που πολλές φορές τα ζήλευα σε άλλους εκπαιδευτικούς και τώρα βλέπω αφήνω περισσότερη ελευθερία στα παιδιά και δεν είμαι τόσο πειστικό όσο αφορά την έκταση ενός κειμένου και όσο αφορά και άλλες λεπτομέρειες. Νομίζω ότι δίνω περισσότερη βαρύτητα στην ουσία του κειμένου, στις ιδέες των παιδιών, να εκφραστούν, να προβληματιστούν. Σίγουρα θα σκέφτομαι ότι παλιότερα ίσως, όχι ίσως, σίγουρα ήταν λάθος η τόση μεγάλη βαρύτητα και έμφαση στη γραμματική και το συντακτικό γιατί έτσι περιόριζα τα παιδιά και δε τα άφηνα να εκφραστούν και ούτε χώρο και χρόνο για προβληματισμό. Νομίζω ότι η αλλαγή που βλέπω στη διδασκαλία μου είναι ένα πολύ μεγάλο κέρδος για μένα και μακάρι να μπορούσα να μπορώ να συνεχίσω αυτή την προσπάθεια και μετά το τέλος της έρευνας δράσης και να αξιοποιήσω τις γνώσεις και οτιδήποτε έχω μάθει μέσα στην παρέμβαση της έρευνας δράσης για το μεγαλύτερο όφελος των παιδιών στην συνέχεια.

M: Η προετοιμασία σας στο σπίτι για το project πόσο χρόνο σας πήρε σε σχέση με τις προηγούμενες.

Γ: Σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία που συνήθως μου έπαιρνε γύρω στα 40 λεπτά μου πήρε σχεδόν το διπλό και ακόμα λίγο. Με πήρε γύρω στις δυο ώρες. Νομίζω δεν είναι υπερβολικός ο χρόνος ούτε πάρα πολύ για να προετοιμάσεις μια διδασκαλία για project ειδικώς για να βρεις το υλικό. Εξάλλου αν ξεκινήσει η διαδικασία μετά η περισσότερη δουλειά όπως είπα γίνεται μέσα στην τάξη. Δεν ήταν ιδιαίτερα επιβαρυντικό. Μέσα από την αναζήτηση του υλικού μάθαινα και εγώ πολύ περισσότερα πράγματα και ήμουν έτοιμος να βοηθήσω τα παιδιά σε ότι με ρωτούσαν και θα χρειαζόντουσαν μέσα στο μάθημα.

M: Θα θέλατε στο μέλλον να ξανακάνετε τη μέθοδο project;

Γ: Ναι, νομίζω ότι παρόλο που φοβόμουν και είχα πολύ άγχος πριν ξεκινήσει αυτή η φάση της παρέμβασης με την μέθοδο project τώρα πια αισθάνομαι ότι ήταν τεράστιο λάθος που δεν είχα χρησιμοποιήσει σε τόσο μεγάλο βαθμό και για τόσο πολλές διδασκαλίες την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας, ενός project και έχαναν και εγώ και τα παιδιά... χάναμε όλες αυτές τις εμπειρίες, τις γνώσεις και ότι συνδέεται με την μέθοδο του project που είναι η βιωματική γνώση και η γνώση που βγαίνει μέσα από έρευνα, προσπάθεια και ανακαλύπτεις πράγματα χωρίς να είναι κάτι που θα το ορίζει ο δάσκαλος ή κάτι που θα τους το έβαζα εγώ να μάθουν κάτι σχεδόν πείστηκα μόνο και μόνο επειδή τους το έλεγα εγώ. Μέσα από το project ανακάλυψαν τα ίδια τη γνώση και μπορέσανε να μάθουν ένα σωρό πράγματα για το ποδήλατο, τα σήματα, για τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας πως θα έπρεπε να κυκλοφορούν στου δρόμους και όλα αυτά με πιο ευχάριστο τρόπο και με δική τους προσπάθεια και έρευνα.

M: Δε φοβηθήκατε για την ύλη, τον χρόνο ότι θα μείνετε πίσω μέσα από αυτή την μέθοδο;

Γ: Ναι, η αλήθεια είναι ότι αυτό το άγχος δε το έχω ξεπεράσει ακόμα και σίγουρα στο βάθος του μυαλού μου υπάρχει ακόμα αυτό αλλά νομίζω με ένα καλό προγραμματισμό από την αρχή της χρονιάς ο κάθε δάσκαλος μπορεί να ορίσει ξέρω εγώ ότι έχει για στόχο την εκπόνηση δυο ή τριών σχεδίων εργασίας κατά τη διάρκεια της χρονιάς και αυτό να βοηθήσει τα παιδιά στην έρευνα και στην ανακάλυψη της γνώσης και το κυριότερο να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να μην είναι κλεισμένοι οι μαθητές και ο δάσκαλος στους τέσσερις τοίχους, να μην υπάρχει επαφή σχολείου, τάξης και κοινωνίας.

Μ: Όσο αφορά τα κείμενα που σας έδωσαν τα παιδιά στα project που τα αφήσατε τελείως ελεύθερα να δημιουργήσουν χωρίς να τους πείτε πόσους παραγράφους, πόσες σειρές όπως κάνατε τις προηγούμενες φορές βγήκαν καλά αποτελέσματα; Σας δώσανε καλά κείμενα ως μορφή, ως νόημα;

Γ: Νομίζω ότι πραγματικά τα τελικά τους κείμενα και σε συνδυασμό από την αρχή της παρέμβασης που ξεκινήσαμε με την παραδοσιακή διδασκαλία έχουνε βελτιωθεί πάρα πολύ σαν μορφή διατηρούν τις παραγράφους, η ορθογραφία τους έχει βελτιωθεί και αυτή και σαν πλούτος σκέψεων και περιεχόμενο είναι πάρα πολύ καλό και λογικό είναι αυτό γιατί έχουν κάνει πια αρκετές προσπάθειες και ομαδικές και μέσα από την ομάδα που οι αδύνατοι μαθητές βοηθούνται από τους δυνατούς στο πως θα εκφραστούν, πως θα διατυπώσουν τις σκέψεις τους και αυτά όλα περνάνε στο χαρτί και το ίδιο μέσα μετά από το project που μπόρεσαν και έκαναν έρευνα για τη γνώση και πήραν ένα σωρό πληροφορίες και εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι η προσπάθεια για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης έπαιξε σπουδαίο ρόλο και πρωταγωνιστικό και στο project γιατί τα παιδιά είχανε ένα τεράστιο... είχανε ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών που έπρεπε να τις αξιολογήσουν και να τις διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο ώστε να βρουν τις πιο σημαντικές. Αυτές που ανταποκρινόντουσαν στους στόχους που είχαν θέσει σε κάθε ομάδα. Από εκεί και πέρα έχουν βελτιωθεί και στα κείμενα και σίγουρα σε αυτό έπαιξε ρόλο ότι τους έχω δώσει περισσότερο χρόνο και χώρο να εκφραστούν χωρίς να υπάρξει η πίεση του ότι πρέπει να τελειώσουμε κάποια ύλη ή ότι πρέπει να τελειώσουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο αριθμό γραμμών όπως π.χ. τους έλεγα να τελειώσουν μέχρι δώδεκα γραμμές- μέχρι δεκαπέντε και τους περιόριζα.

Μ: Πάντως μέσα από αυτή τη διαδικασία φάνηκαν κάποια ταλέντα των παιδιών πάνω στη ζωγραφική, πάνω στα στιχάκια που μπορεί πριν να μην είχαν φανερωθεί κατά την ώρα της διδασκαλίας.

Γ: Ναι, νομίζω ότι είναι ένα ακόμα μεγάλο όφελος για τα παιδιά και αυτό προκύπτει μέσα από την εκπόνηση του σχεδίου εργασίας και μέσα από την ομαδοσυνεργατική ότι μπόρεσαν τα παιδιά να εκφράσουνε και άλλες απόψεις του χαρακτήρα τους και άλλα ταλέντα τους όπως είπατε και εσείς και αυτό είναι πολύ μεγάλο γι' αυτό τους βοηθάει και στην αυτοπεποίθηση τους να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση τους και να συμμετέχουν και αυτά με οποιοδήποτε τρόπο μέσα στην τάξη ακόμα και αν δεν ήταν ξέρω εγώ τόσο... δεν συμμετείχαν τόσο ενεργά μέσα στο μάθημα. Τώρα με κάποιου άλλου εργασίες που περιλαμβάνονται μέσα στο project να συμμετέχουν και αυτά και να πάρουν την ενθάρρυνση και την επιβράβευση και από τους υπόλοιπους μαθητές τους.

Μ: Θέλω να σας ρωτήσω αν υπήρχαν αντιδράσεις από τα παιδιά σχετικά με το ότι δεν ήθελα να συμμετέχουν σε ομάδες, να κάνουν την ομάδα project, τους φαινόταν βαρετό το μάθημα;

Γ: Ναι, υπήρχαν κάποια παιδιά που δεν μπόρεσαν από την αρχή... στην αρχή τουλάχιστον να εμπλέκουν τόσο ενεργά στην ομαδική τους εργασία και στην έρευνα που είχε να κάνει η κάθε ομάδα μέσα στο πλαίσιο εργασίας τους σχεδίου εργασίας αλλά νομίζω ότι αργότερα όσο προχωρούσε η διδασκαλία, η 2^η και 3^η μέσα στην

φάση του σχεδίου εργασίας μπόρεσαν να δούνε ότι είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον μέσα από το οποίο θα μάθαιναν πάρα πολλά ενδιαφέροντα πράγματα για ένα θέμα που τους αφορούσε αρκετά όπως είναι το ποδήλατο τους και με ένα πολύ ωραίο τρόπο να μάθαιναν και θα έβρισκαν καινούργια πράγματα και θα ανακάλυπταν τα ίδια την γνώση που αυτό τους άρεσε πάρα πολύ παρότι στην αρχή είχαν κάποιες αντιδράσεις όπως είναι ο Γιώργος που έκανε φασαρία και μετά με την παρέμβαση την δικιά μου νομίζω ότι εντάχθηκε και αυτός στην ομάδα και αυτός μετά ιδίως στην περίπτωση που έγραφαν τις μαντινάδες ήταν από τους πρωταγωνιστές και χρησιμοποίησε το ταλέντο του και στην έμπνευση και στην ομοιοκαταληξία και βοήθησε πάρα πολύ στην ομάδα να φτιάξουν καταπληκτικές μαντινάδες.

Μ: Επίσης, πρόσεξα ότι σε κάποιες ομάδες κάποια παιδιά που είχαν προβλήματα να γράφουν κείμενα τονίζατε να τους βοηθούνε, να μην βάζουν πχ. την Κατερίνα να γράφει γιατί έχει πρόβλημα δυσκολεύεται. Δίνετε βάρος σε κάποια τέτοια άτομα.

Γ: Ναι, προσπάθησα οι ρόλοι στην ομάδα να ανταποκρίνονται όσο γίνεται περισσότερο στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Από εκεί και πέρα έπρεπε να γίνει και εναλλαγή ρόλων αλλά σίγουρα σε περιπτώσεις όπως η Κατερίνα που θα δυσκολευόταν πολύ και θα έμενε πίσω η ομάδα και δε θα ολοκλήρωνε στο χρόνο... νομίζω ότι εκεί βρήκα μια φόρμουλα έτσι να διατηρεί κάποιο άλλο ρόλο και να ...και για το καλό της ομάδας και για το ίδιο το παιδί και να μη αισθάνεται μειονεκτικά και ότι δε θα μπορούσε να βοηθήσει την ομάδα.

Μ: Συνολικά τώρα από όλες τις διδασκαλίες που κάνατε τι έχετε να πείτε για την παραδοσιακή και αυτό που σας έδωσε όλη αυτή η έρευνας δράσης; Τι σας προκάλεσε; Άλλαξε την νοοτροπία σας πάνω σε θέματα διδασκαλίας, μεθόδων;

Γ: Ναι, αυτό είναι και το κέρδος που αποκόμισα εγώ από την όλη παρέμβαση της έρευνας δράσης. Σας είπα παλιότερα από την αρχή της παρέμβασης δούλευα κάτι σαν αυτόματο πιλότο. Ήξερα τι θα κάνω, πότε θα το κάνω. Ξεκινούσαμε με μια συγκεκριμένη ρουτίνα. Ξεκινούσαμε με την ορθογραφία στην αρχή, ακολουθούσαμε κάποια στάνταρ συγκεκριμένα τμήματα κατά της διάρκειας της διδασκαλίας. Ο χρόνος που μιλούσαν τα παιδιά και που τους άφηνα για να προβληματιστούν στην ουσία ήταν πολύ λίγος ως ανύπαρχτος για προβληματισμό και ακόμα περισσότερο δε τους άφηνα και δε τους έδινα κάποιες αφορμές έτσι ώστε να υπάρχει ένας προβληματισμός και μια κριτική σκέψη για αυτά που συζητούσαμε είτε βάση κάποιου κειμένου είτε βάση κάποιας άλλης αφορμής. Πιστεύω ότι έχω αλλάξει και εγώ ο ίδιος ως δάσκαλος και μέσα από όλη αυτή παρέμβαση της έρευνας δράσης αλλά και τα ίδια τα παιδιά μια και τώρα μπορούνε και εγώ έχω συνειδητοποιήσει ότι είναι ικανά να κάνουν μια έρευνα πάνω σε υλικό μέσα από το ίντερνετ, βιβλία και περιοδικά. Να ανακαλύψουν την γνώση βασισμένα στις δικές τους ικανότητες και στη δικιά τους προσπάθεια με μια πολύ μικρή παρέμβαση και καθοδήγηση από μένα που αυτό είναι και η μεγάλη αλλαγή που έχω παρατηρήσει και τώρα πια δε θέλω να έχω εγώ τον απόλυτο έλεγχο στην τάξη. Αρχίζω να συνηθίζω το γεγονός ότι τα παιδιά, το έχω πια αποδεχθεί ότι τα παιδιά πρέπει να είναι πια πρωταγωνιστές στη διαδικασία της διδασκαλίας όπως θα έπρεπε είναι πάντα και μάλλον αυτό το είχα παρερμηνεύσει μάλλον ή για δική μου ασφάλεια για την διατήρηση του ελέγχου της τάξης δε το άφηνα να συμβεί, να είναι τα παιδιά πρωταγωνιστές. Τώρα πια είναι πρωταγωνιστές... προσπαθούν και έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στο να ανακαλύπτουν την γνώση. Σίγουρα αυτό έχει κάποια πλεονεκτήματα και ίσως έχει μόνο πλεονεκτήματα γιατί μειονεκτήματα δεν υπάρχουν. Όσο αφορά αν θα ολοκληρωθεί η ύλη που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα νομίζω ότι εκεί είναι η προσπάθεια που πρέπει να κάνω προσωπικά για να γίνει ένας σωστός προγραμματισμός και να καταφέρουμε να ολοκληρώσουμε και την ύλη ή τουλάχιστον τους βασικούς στόχους

που μπορούμε να θέσουμε μέσω του αναλυτικού προγράμματος και από την άλλη να συνδέσουμε όπως είπα και πριν αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη με την πραγματική ζωή που είναι έξω που θα βοηθήσει τα παιδιά πάρα πολύ να μάθουν πράγματα, να μπορούν να επικοινωνούν με ορισμένα άτομα, να συνεργάζονται, να παίρνουν πρωτοβουλίες... και παράλληλα το μάθημα να είναι πιο διασκεδαστικό και να μπορούν τα παιδιά να ανακαλύπτουν πράγματα βασισμένα πάνω στη δική τους προσπάθεια.

Μ: Οι μαθητές μέσα από όλες αυτές τις διδασκαλίες ανέπτυξαν αρκετά την κριτική τους σκέψη, εξέφρασαν απόψεις που δε θα τους δινόταν πριν με την παραδοσιακή διδασκαλία καθώς δεν υπήρχε καθόλου διάλογος... είδατε και τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα και οι σχέσεις σας να καλυτερεύουν μεταξύ σας;

Γ: Και οι σχέσεις και εγώ νομίζω ότι πλησίασα ακόμα περισσότερο τα παιδιά. Είδα κάποιες πλευρές τους που δε τις γνώριζα όπως είπατε μέσα από την έκφραση τους από την ζωγραφική, από τις μαντινάδες. Διαπίστωσα κάποιες άλλες δυνατότητες και ταλέντα που έχουνε και που πραγματικά αισθάνομαι άσχημα που δε τα είχα γνωρίσει νωρίτερα, στην αρχή της χρονιάς. Είχα πάρει το ρόλο μου αρκετά, ίσως περισσότερο σοβαρά από ότι πρέπει γιατί πρόσεχα να είμαι αρκετά τυπικός, να μένω εντός κάποιων πλαισίων που ορίζει ο ρόλος του δασκάλου όμως ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύπλευρος και δεν είναι μόνο να μεταφέρει την γνώση ή να προσπαθεί τα παιδιά να μάθουν πράγματα αλλά πρέπει να τα πλησιάσει, να τα γνωρίσει αρκετά όχι δε θα έλεγα να γίνουν κάπως φίλοι, να είναι φιλικός μαζί τους αλλά να γνωρίζει τα ταλέντα τους, τις δυνατότητες τους, τα προβλήματα του, τις ανησυχίες του. Και νομίζω ότι μέσα από όλη αυτήν την παρέμβαση κατάφερα να έρθω πιο κοντά στα παιδιά και τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά σε μένα και αισθάνομαι πραγματικά πιο δυνατός μέσα από όλη αυτή την παρέμβαση, μετά το τέλος αυτής της παρέμβασης έτσι ώστε να ανταποκριθώ σε οτιδήποτε προκύψει ή σε οποιαδήποτε απαίτηση μπορεί να υπάρξει μέσα την διδασκαλία.

Μ: Άμα σας δινόταν η δυνατότητα να βοηθήσετε σε μια έρευνα δράσης όπως αυτή τη στιγμή θα δεχόσασταν;

Γ: Ναι, πραγματικά ότι τώρα αισθάνομαι πραγματικά πιο ικανός με αρκετές γνώσεις πάνω στην έρευνα-δράση. Σίγουρα θα ήθελα πάρα πολύ να συμμετέχω και να ανακαλύψω και κάποιες άλλες πτυχές του ρόλου του δασκάλου που μπορούν να με κάνουν ακόμα καλύτερο. Να βελτιώσω και άλλα πράγματα πάνω στα οποία μπορεί να υστερώ και σίγουρα να εξελιχτώ και εγώ ως δάσκαλος και ως άνθρωπος που πραγματικά μέσα από την έρευνα- δράσης νομίζω ότι έγινε η αρχή με αυτή με την έρευνα-δράσης της αλλαγής μου και νομίζω ότι θέλω να συνεχίσω αυτή την αλλαγή και την εξέλιξη και αυτό μπορώ να γίνει αν δε αφησυχαστώ και συνεχίσω.

Μ: Μέσα από τον αναστοχασμό που κάθε φορά σε κάθε κύκλο της έρευνας δράσης για να δούμε τα αποτελέσματα, τις στάσεις κτλ. όλος αυτός ο αναστοχασμός σε κάθε συνάντηση μας σας βοήθησε στην περαιτέρω ανάπτυξη σας;

Γ: Νομίζω πετύχατε διάνω μιας και αυτός ο αναστοχασμός είναι το ζητούμενο και για κάθε δάσκαλο και προσωπικά για μένα από τον αναστοχασμό που κάναμε και που έκανα μπόρεσα να διαπιστώσω τα λάθη μου. Τα λάθη που πολλές φορές επαναλαμβανόντουσαν και γινόντουσαν χρόνια και είναι κάτι πολύ δύσκολο πια να τα αντιληφθείς γιατί γίνονται σαν δεύτερη φύση σου και μέσα από τον αναστοχασμό μπόρεσα να δω τα λάθη, τις αδυναμίες μου, κάποιους λάθους χειρισμούς που έκανα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, που υστερούσα σε κάποιους τομείς σε αυτόν της συναισθηματικής επαφής με τα παιδιά και νομίζω ότι μετά από όλα αυτά μπορώ να αξιοποιήσω όλη αυτή τη γνώση που έχω αποκρυστάλλωση και να κάνω κάτι καλύτερο και να βοηθήσω όσο περισσότερο τα παιδιά και να μάθουν περισσότερα

πράγματα αλλά και να γίνουν και να εξελιχτούν όσο καλύτερα μπορούν σε προσωπικότητες ολοκληρωμένες που να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας.

Μ: Πολύ ωραία! Εγώ τώρα ως παρατηρητής αυτούς τους μήνες ήθελα να πω ότι ήσασταν ένας εκπαιδευτικός που ήθελε να βοηθήσει και εμένα στην έρευνα μου και σε εσάς όσο αφορά τον αναστοχασμό σας και αυτό είναι πολύ βασικό γιατί πιστεύω ότι μπορεί να αλλάζουμε μεθόδους διδασκαλίας αλλά άμα δεν αλλάξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την νοοτροπία του δεν πρόκειται να φέρει αποτελέσματα, δηλαδή θα μπορούσατε πάλι να κάνετε ομαδοσυνεργατική και απλώς να τους ρωτάτε κάποια πράγματα και να απαντάνε και να μην γίνεται τίποτα περαιτέρω. Να μην αναπτύξουν την κριτική σκέψη και απλώς να βρίσκουν μέσα από τα ίδια τα κείμενα το νόημα και να το λένε το ίδιο χωρίς να κοιτούν περαιτέρω το επικοινωνιακό πλαίσιο ούτε το ιδεολογικό περιεχόμενο, ούτε ποιος είναι ο πομπός ούτε ποιος είναι ο δέκτης. Συνεργαστήκατε πάρα πολύ καλά και επειδή το θέλατε ο ίδιος από μέσα σας να αλλάξετε γι' αυτό η αλλαγή αυτή άρχισε να γίνεται και ειδικά τώρα στο τέλος πολύ ορατή. Ξεφύγατε τελείως από τα γραμματικά και συνταχτικά φαινόμενα που είχατε δώσει από την αρχή το μεγαλύτερο βάρος και θεωρούσατε ότι είναι το υποχρεωτικό που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές. Ήσασταν ανοιχτός για περαιτέρω αλλαγής της μεθόδους σας αν και σας φόβιζε αρχικά λόγω του αναλυτικού προγράμματος, πίεσης του χρόνου, άμα βγουν όλα, άμα οι μαθητές το δεχτούνε. Το χειριστήκατε πολύ καλά το θέμα. Βάλλατε τους μαθητές αν και στην αρχή είχαν κάποιες αντιρρήσεις μέσα από τους ρόλους, μέσα από πολύ καλές ωραίες ιδέες να ενδιαφερθούνε, να συμμετέχουν από μόνοι τους. Μέχρι και άτομα που στην παραδοσιακή διδασκαλία δε συμμετείχαν εκτός μόνο αν τους ρωτάγατε και τώρα έχουν πάρει ενεργό μέρος μέσα στο μάθημα και παρατήρησα επίσης, ότι κάποια παιδιά που είχαν προβλήματα με την έκθεση βοηθηθήκανε πάρα πολύ. Δώσανε κείμενα που δε το περιμέναμε καν. Υπήρχαν... εντάξει τα παιδιά συνεργαστήκανε, μάθανε αρκετά πώς να συνεργάζονται, να μην είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Χρησιμοποιήσατε μέσα που δεν είχατε χρησιμοποιήσει άλλες φορές όπως αφίσες... τον πίνακα, κάνατε το project είναι αρκετά δύσκολο θεωρούν όλοι και παίρνει αρκετό χρόνο γι' αυτό κανείς δε θέλει να το κάνει μέσα στην τάξη αλλά επειδή ο ίδιος θέλατε να εξελιχθείτε γι' αυτό αυτοί οι μέθοδοι βρήκαν ανταπόκριση γιατί άμα παραμένετε να κάνετε κλειστού τύπου ερωτήσεις οποίες αφορούσαν μόνο επιφανειακά πράγματα του κειμένου ή να τους λέγατε γράφτε την τάδε έκθεση μπορούσαν να ήταν ομάδες πχ και να τους λέγατε γράφτε μου το τάδε χωρίς να τους πείτε κάτι παραπάνω και να τους καθοδηγείται συνέχεια όπως στις αρχές πέντε σειρές παράγραφο λίγο πιο μέσα δεν θα ανέπτυσσαν κριτική σκέψη και πάλι θα ήταν παθητικοί δέκτες. Εσείς καταφέρατε να κάνετε τους μαθητές να παράγουν οι ίδιοι από μόνη τους τη γνώση. Πράγμα που τους βοήθη πάρα πολύ γιατί η γνώση αυτή τους μένει και δεν την ξεχνάνε μετά από λίγο καιρό, δεν είναι μια απλή αποστήθιση. Ε... ξεφύγατε από την ορθογραφία που τους δίνετε μεγάλο βάρος κάθε φορά το πρώτο πράγμα μέσα στην τάξη ήταν η ορθογραφία... και πιστεύω ότι έκανε αυτό πολύ καλό και σε εσάς και στα παιδιά. Εσάς να εξελιχθείτε ως εκπαιδευτικός και τα παιδιά να ανοίξουν τους ορίζοντες τους μυαλού τους, να σκεφτούν κριτικά, να συνεργάζονται και να ενεργούν μέσα στο μάθημα και να μην είναι παθητικοί αποδέκτες όπως κάποια παιδιά που στην αρχή βαριόντουσαν και ασχολιόντουσαν με άλλα πράγματα. Τώρα βλέπουμε δεν υπήρχε αυτό το θέμα να χαζεύουν. Τους ενδιέφερε το θέμα, ασχολιόντουσαν, ψάχνανε υλικό. Δεν υπήρχε παιδί να μην φέρει υλικό στο project. Όλα φέρανε υλικό και αρκετά καλό και πάρα πολύ. Όλοι είχαν ιδέες και πολύ πρωτότυπες από κάποια άτομα. Τους ενθαρρύνετε και αυτό τους έδινε μεγάλη χαρά και αυτό μπορώ να πω ως

αυτοεκπληρούμενη προφητεία τα παιδιά αντιδρούσαν πολύ θετικά και με καλύτερη ακόμα απόδοση από την προηγούμενη. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συνεργασία μας.

Γ: Και εγώ σας ευχαριστώ που με βοηθώ να κάνουμε μια έρευνα-δράση σε αυτό που πραγματικά είπατε να προσπαθήσω και εγώ να αλλάξω και να εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός. Σας ευχαριστώ πραγματικά!

Μ: Και εγώ!

Ημερομηνία 30-11-2013

***Αναστοχασμός εκπαιδευτικού πάνω στην 1^η παρέμβαση
(διδασκτική μέθοδος των πολυγραμματισμών με φθίνουσα
καθοδήγηση)***

Στις διδασκαλίες αυτής της φάσης ήθελα να ενεργήσω ως καθοδηγητής και όχι ως προμηθευτής της γνώσης. Ήθελα οι ενέργειες μου κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας να εστιάζονται σε δραστηριότητες και υλικό που θα βοηθούσαν τους μαθητές μου να αλληλεπιδράσουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

Σε αυτό με βοήθησε η χρήση κειμένων από το Διαδίκτυο και τα Μ.Μ.Ε., μέσω των οποίων θέλησα να οικοδομήσουν οι μαθητές τη γνώση και να υπάρξει μέσα στη διδασκαλία η σύνδεση γνώσης και δράσης.

Σε αυτό θα με βοηθούσαν η χρήση της μουσικής και της φωτογραφίας ως σημειωτικοί τρόποι που μπορούν να συνδυαστούν με ένα κείμενο. Ήθελα να εμπλέξω τους μαθητές στη διαδικασία ανάλυσης των πολυτροπικών κειμένων για να τους προετοιμάσω έτσι ώστε να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει και να προσλαμβάνουν και να αποκωδικοποιούν την πραγματικότητα που βιώνουν.

Με το να αντιμετωπίζουμε με τους μαθητές μου κριτικά ένα κείμενο, ήθελα να συμβάλλω στη διαμόρφωση αναγνωστών που να προβληματίζονται για το «πώς» και το «γιατί» και για ποιων το συμφέρον λειτουργεί ένα κείμενο.

Επίσης ήθελα να έρθουν σε επαφή οι μαθητές μου με αντικρουόμενα είδη λόγου και να αναδείξω τη σύγκρουση και τη διαφορά που είναι απαραίτητα στοιχεία για την κριτική ανάγνωση ενός κειμένου.

Ήθελα να βοηθήσω τους μαθητές μου να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητα τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία.

Μακάρι να τα βοήθησα έστω και λίγο να μην γίνονται εύκολα θύματα του λόγου της διαφήμισης, της επιστήμης και της πολιτικής και να αντιλαμβάνονται τα λανθάνοντα μηνύματα και ίσως να μετέχουν με τις δυνάμεις τους στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Στη διάρκεια των διδασκαλιών αυτής της φάσης προκαλούσα τους μαθητές να σκεφτούν τους στόχους του μαθήματος μέσα από την ίδια την εξέλιξη της.

Προχωρήσαμε από τις πιο απλές έννοιες στις πιο σύνθετες και ανακεφαλαιώναμε μαζί τα κύρια σημεία.

Η εφαρμογή της γνώσης κάλυπτε διαφορετικές νοητικές λειτουργίες από την κατώτερη μέχρι την ανώτερη, δηλαδή την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που ήταν και ο κύριος στόχος της παρέμβασης.

Οι ερωτήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους ανοικτού τύπου, διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι απαντήσεις των παιδιών ήταν βασικά δομικά υλικά για τη δόμηση της γνώσης και την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας.

Παρότρυνα τους μαθητές μου να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική (μεταγνώση)για το πώς κατέληξαν στα συμπεράσματα τους και κατάφερα να εμπλέξω πολλούς μαθητές που παλιότερα βαριόταν και δεν συμμετείχαν .

Από την άλλη είχα ένα πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου ιδίως στις πρώτες διδασκαλίες της φάσης όμως κατάφερα με αρκετή πίεση να πετύχω τους στόχους που είχα θέσει.

Νομίζω ότι μου άρεσε πολύ αλλά περισσότερο στα παιδιά το ότι μέσα στην τάξη επικράτησε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού(μετά την πρώτη διδασκαλία που ήταν πρωτόγνωρες οι συνθήκες διαλόγου), υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και σε μένα.

Η αξιολόγηση δεν έγινε μέσω κάποιων διαγωνισμάτων αλλά μέσα από τις ομαδικές εργασίες των μαθητών στις οποίες όλοι οι μαθητές είχαν συμμετάσχει ενεργά ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Οι διδασκαλίες αυτής της φάσης είχαν μια ευελιξία και δεν ήταν βαρετές ούτε για τα παιδιά ούτε για μένα. Τα εποπτικά μέσα(εικόνες, τραγούδι) έκαναν το μάθημα σαφώς πιο ενδιαφέρον αν και για μένα αυτό σήμαινε περισσότερη προετοιμασία και

προσπάθεια όμως πιστεύω ότι άξιζε σίγουρα τον κόπο βλέποντας το ενδιαφέρον των παιδιών και το πώς εκφράστηκαν και σκέφτηκαν κριτικά πάνω σε διάφορα θέματα.

Σε όλες τις διδασκαλίες προσπάθησα να ενθαρρύνω τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους και με χαρά διαπίστωσα ότι και οι συμμαθητές τους έδειχναν σεβασμό όταν μιλούσε ο συμμαθητής τους επιτυγχάνοντας ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και υποστήριξης.

Η ανάκληση των πρότερων γνώσεων έγινε αβίαστα με εμένα σε ρόλο διευκολυντή και σε όλη τη διδασκαλία υπήρχε συνοχή και ένας πολύ καλός ρυθμός.

Νομίζω ότι ο προβληματισμός ,που ήταν και το ζητούμενο, πρωταγωνίστησε σε αυτές τις διδασκαλίες και μέσα από το διάλογο τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους και επέδειξαν φαντασία και ενθουσιασμό καθώς και έτοιμα για ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίλυση κάποιων θεμάτων που τα προβληματίζουν στην πραγματική ζωή.

Η ιδιαίτερη παιδαγωγική σχέση και η αλληλεπίδραση που υπήρξε ανάμεσα σε μένα και τα παιδιά ήταν κάτι μοναδικό και θα ήθελα να μπορέσω να το επιτυγχάνω και στο μέλλον στην πλειοψηφία των διδασκαλιών μου.

Ακόμα μου άρεσε που έπαμα να είμαι το «κέντρο βάρους» της διδασκαλίας και πέρασα σε «δεύτερο ρόλο», με τα παιδιά να αναλαμβάνουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο και να επιτυγχάνουν την κριτική ανάλυση κάποιων μηνυμάτων που υπάρχουν γύρω τους.

Αυτός ήταν και ο λόγος της επιλογής των θεμάτων της παρέμβασης δηλαδή η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών και η προετοιμασία τους για μια κριτική επισκόπηση της πληθώρας των ερεθισμάτων που τους βομβαρδίζουν .

Νομίζω ότι στο τέλος της φάσης της παρέμβασης νιώθω μια μικρή ικανοποίηση επειδή οι στόχοι που είχα θέσει επιτεύχθηκαν και γιατί διαπίστωσα ότι οι μαθητές μου όχι μόνο είναι ικανοί για κριτική σκέψη αλλά και για την έκφραση της και την αντίδραση τους σε προσπάθειες καθοδήγησης τους. Μάλιστα αντιλήφθηκα ότι ήταν λάθος μου που δεν έδωσα βάρος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης νωρίτερα και με πιο πολλές δραστηριότητες.

Ημερομηνία: 24-10-2012

**Ημερολόγιο αναστοχασμού 1^{ης} συνάντησης με κριτικό φίλο
(μετά την παρατήρηση του κριτικού φίλου-πριν την έναρξη των
παρεμβάσεων)**

Πρώτη συνάντηση με τον κριτικό φίλο! Είχα πολύ άγχος, αγωνία και λίγο φόβο πριν τη συνάντηση. Αυτό που θα κάναμε ήταν κάτι ασυνήθιστο για μένα και ήμουν σίγουρος ότι θα δυσκολευόμουν πάρα πολύ αλλά ήταν τόση η επιθυμία μου να αλλάξω την επικρατούσα κατάσταση(διδάσκω αποκλειστικά δασκαλοκεντρικά, δίνω έμφαση στην πειθαρχία, το πρόγραμμα, ασκώ πίεση στα παιδιά και δεν αφήνω χώρο και ελευθερία στα παιδιά για έκφραση, προβληματισμό και κριτική σκέψη).

Όπως ήταν αναμενόμενο η Μαρία μέσα από την πρώτη παρατήρηση της διαπίστωσε αυτό που φοβόμουν ότι ήταν αλήθεια. Περιοριζόμουν στη μετωπική διδασκαλία και δεν έδινα ευκαιρίες στα παιδιά για διάλογο και προβληματισμό καθώς και επίσης το μάθημα ήταν βαρετό μια και δεν υπήρχε πληθώρα εποπτικών μέσων αλλά περιοριζόμουν στο βιβλίο.

Φυσικά αμύνθηκα υπέρ του τρόπου διδασκαλίας μου υποστηρίζοντας ότι έτσι ακολουθώ το αναλυτικό πρόγραμμα και δε μένω πίσω καθώς και διαχειρίζομαι καλύτερα την τάξη ενώ παράλληλα πετυχαίνω και τους στόχους που έχω θέσει.

Η Μαρία παρατήρησε ότι κάποιοι μαθητές βαριούνται και αδιαφορούν και πρότεινε την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας με σκοπό να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον.

Από την άλλη διέκρινε ότι ήμουν καλά προετοιμασμένος για το μάθημα και έδωσα πολύ έμφαση στη Γραμματική και το Συντακτικό.

Επίσης μου τόνισε την παράλειψη της αφόρμησης στην αρχή της διδασκαλίας του κειμένου καθώς και την έλλειψη της χρήσης των εποπτικών μέσων! Εδώ ομολόγησα την έλλειψη εμπειρίας στην προετομασία και τη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας

με βιντεοπροβολέα. Ακόμα της τόνισα για άλλη μια φορά το άγχος μου για την ολοκλήρωση της ύλης σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Η Μαρία παρατήρησε ότι στην επεξεργασία του κειμένου δουλεύω μόνο στην κατανόηση και δεν εμβαθύνω περισσότερο στο τι κρύβεται πίσω από την πρώτη ανάγνωση. Ακόμα μου πρότεινε να χρησιμοποιήσω την αυτοαξιολόγηση κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, μια ιδέα που μου άρεσε πάρα πολύ!

Νομίζω ότι θέλω να αλλάξει ο τρόπος που διδάσκω αλλά φοβάμαι λίγο ότι θα βγώ από τη ρουτίνα μου που με προστατεύει από το άγνωστο και το διαφορετικό!

Ακόμη παρατήρησε ότι στη διδασκαλία μου υπάρχει μεθοδικότητα, ροή, ειρμός και συνέχεια. Δυστυχώς όμως έχω περιορίσει εντελώς την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών μου, κρατώντας ολοκληρωτικά τον έλεγχο του μαθήματος!

Θετικό στοιχείο της διδασκαλίας ήταν η σύνδεση της γνώσης με την πραγματική ζωή καθώς και η πληθώρα των παραδειγμάτων που παρείχα στους μαθητές μου.

Ένα ακόμα μείον στη διδασκαλία μου ήταν η έλλειψη διαθεματικότητας καθώς και η έλλειψη ανάθεσης έρευνας στα παιδιά με σκοπό την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ακόμα παρατήρησε ότι έβαζα μόνο ατομικές εργασίες (εδώ αμύνθηκα της πρακτικής μου λέγοντας ότι η κοινωνία επιβραβεύει και προωθεί τον ατομισμό, ακόμα και το ίδιο το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων!)

Τελικά συνειδητοποίησα ότι έπρεπε να αλλάξω τον προσανατολισμό της διδασκαλίας μου προς ένα νέο άξονα που να εμπλέξει τα παιδιά στην έρευνα άσχετα αν αυτό θα απαιτήσει περισσότερη προετοιμασία και κόπο από μέρους μου!

Σε αυτό το σημείο διαπίστωσα μέσα από τη συζήτηση μας ότι ήταν αλήθεια τελικά αυτό που τριγύριζε μέσα στο μυαλό μου εδώ και αρκετό καιρό ότι δηλαδή διδάσκω με τον τρόπο που διδάχτηκα όταν ήμουν μαθητής παρόλες τις θεωρίες που έχω διαβάσει! Είμαι σαν ένα τρένο που τρέχει σε ράγες και δεν μπορεί να παρεκκλίνει ούτε χιλιοστό. Διδάσκω βασισμένος σε κάποιες αρχές τις οποίες έχω διαμορφώσει και μένω πιστός σε αυτές ενώ παράλληλα αντιστέκομαι στην αλλαγή γιατί αυτή προυποθέτει πόνο και κόυραση!

Φυσικά διατύπωσα στη Μαρία τις ανησυχίες μου για την ολοκλήρωση της ύλης και την αδυναμία μου να ξεφεύγουμε ως τάξη από τα όρια που έχουμε θέσει, καθώς και ότι θέλω να ορίζω εγώ το ρυθμό του μαθήματος και να ακολουθούμε το σχέδιο που εγώ όρισα πιστά και αυτή μου επισήμανε την σχεδόν ολοκληρωτική έλλειψη διαλόγου κατά την διάρκεια του μαθήματος. Βέβαια τόνισε την επιβράβευση και την ενθάρρυνση που έδινα στα παιδιά για την τόνωση του συναισθήματος και της αυτοπεποίθησης τους.

Μέσα από τις παρατηρήσεις της Μαρίας διαπίστωσα ότι δεν είμαι ευχαριστημένος από τον τρόπο που διδάσκω τα παιδιά μια και τα διαχειρίζομαι σαν άβουλα όντα που πρέπει να ακούν σε ότι λέω σαν αυθεντία δίχως να έχω αναλογιστεί ποτέ πόσο κακό τους κάνω με το να μην τους αφήνω χώρο και χρόνο για σκέψη και προβληματισμό και που δεν τους βοηθάω να δουν τι κρύβεται πίσω από την πρώτη ανάγνωση των κειμένων και της πραγματικότητας γύρω τους. Παράλληλα δεν κάνω ανοικτές ερωτήσεις, δίνω έμφαση στο λεξιλόγιο και τη Γραμματική και δεν αναπτύσσω μέσω της διδασκαλίας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών!

Η Μαρία παρατήρησε ότι δε ρωτάω το γιατί, δεν αναλύω την προθετικότητα ενός κειμένου, δε δίνω έμφαση στη λειτουργία της γλώσσας, στο ύφος, το επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς και το ιδεολογικό περιεχόμενο! Ακόμα περιορίζω τα παιδιά στην γραπτή τους έκφραση με το να τους ορίζω συγκεκριμένο αριθμό γραμμών που θα γράψουν για ένα θέμα που τους ορίζω.

Από την άλλη η Μαρία παρατήρησε ότι έχω χιούμορ, βρίσκομαι συνεχώς κοντά στα παιδιά και χειρίζομαι σωστά τα απρόοπτα μέσα στην τάξη καθώς και ότι υπάρχει συνεργασία και επικοινωνία με τα παιδιά, ότι βρίσκομαι σε εγρήγορση, κινούμαι συνεχώς μέσα στην τάξη και βοηθάω τα παιδιά συνέχεια όταν δυσκολευτούν.

Ίσως πρέπει η αρχή να γίνει σταδιακά με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (με ομάδες των δύο ατόμων) και με μια στροφή σε άλλου είδους κείμενα όπως τα πολυτροπικά (φωτογραφίες, ταινίες, τραγούδια) και με τη συνεργασία και τη βοήθεια της Μαρίας να προσπαθήσω να διδάξω τα παιδιά με έναν διαφορετικό τρόπο και να τα βοηθήσω να σκέφτονται περισσότερο για οτιδήποτε τους περιβάλλει αλλά αυτή η αλλαγή πρέπει να αρχίσει από εμένα!

Σίγουρα με τις παρατηρήσεις της Μαρίας αναλογίστηκα τα καλά και τα κακά σημεία της διδασκαλίας μου. Δεν ήταν πολύ εύκολο να ακούς από κάποιον παρατηρητή τα λάθη σου όμως έχω εμπιστοσύνη στην αντικειμενική παρατήρηση και κρίση της Μαρίας για αυτό άλλωστε και ξεκίνησα μαζί της αυτή την Έρευνα-Δράση για την αλλαγή τόσο της διδασκαλίας και κατά συνέπεια και του εαυτού μου ως δασκάλου! Νομίζω ότι πραγματικά θα καταφέρουμε μαζί να αλλάξουμε κάτι προς όφελος των παιδιών αλλά και δικό μου! Ανυπομονώ να αρχίσουμε την παρέμβαση!

