

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/327663856>

Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό

Conference Paper · September 2018

CITATIONS

0

READS

1,838

1 author:



[Marios Koukounaras Liagkis](#)

National and Kapodistrian University of Athens

33 PUBLICATIONS 46 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



By changing myself, I change the world/Αλλάζω τον εαυτό μου, αλλάζω τον κόσμο [View project](#)

Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ



Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα
Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας
εκπαιδευτικών ερευνητών

Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος

Επιμέλεια

Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συμποσίου
(Ρέθυμνο, 27-06-2015) με θέμα:

Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα

Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής
κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών

Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα και Ρέθυμνο 2018

ISBN: 9789609430180

ISBN: 978618864058

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος.....7

Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά

Β. Τσάφος.....14

Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση σε μετανεωτερικούς καιρούς

Ε. Κατσαρού.....24

Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις

Γ. Τσιώλης.....44

Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις

Σ. Αυγητίδου.....53

Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παράδειγμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Α. Βεκρής.....71

Η έρευνα-δράση-επιμόρφωση και ο χώρος ως παράγοντες της εκπαιδευτικής αλλαγής

Δ. Γερμανός.....81

Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό

Μ. Κουκουνάρας-Διάγκης.....101

Βασισμένη στην Τέχνη, το Παιγνίδι και το Σώμα Έρευνα-δράση σε σχέση με τη Συναισθηματική και Κοινωνικο-ηθική Μάθηση και Ανάπτυξη των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών: Η Οικο-σωματικο-βιωματική Προοπτική και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική

Μ. Πουρκός.....121.

Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ

<i>A. Ανδρούσου</i>	174
<u>Έρευνα-δράση και θρησκευτική εγγραμματοσύνη</u>	
<i>Γ. Καπετανάκης</i>	186
<u>Η συμβολή της έρευνας-δράσης στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου</u>	
<i>Ε. Ναούμ & Ε. Φλογαΐτη</i>	194
<u>Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς μάθησης: Η περίπτωση Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης</u>	
<i>Χ. Νομικού & Ε. Φλογαΐτη</i>	210
<u>Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού</u>	
<i>Ε. Γιαννοπούλου</i>	223
<u>Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση, θεωρία και πράξη στην εφαρμογή της στην Ελλάδα</u>	
<i>Π. Παπαϊωάννου</i>	232
<u>Συμπεράσματα Συμποσίου</u>	
<i>Ε. Κατσαρού, Β. Τσάφος & Σ. Αυγητίδου</i>	244

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Βεκρής Λευτέρης, Διδάκτορας Τμήματος Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης,
Σύμβουλος Α΄ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γερμανός Δημήτρης, Καθηγητής Α.Π.Θ.

Γιαννοπούλου Εβίτα, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστήμες της
Εκπαίδευσης

Καπετανάκης Γιώργος, Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής, ΕΚΠΑ

Κατσαρού Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, Επικουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Ναούμ Έλλη, Διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η, ΕΚΠΑ

Νομικού Χριστίνα, Διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η, ΕΚΠΑ

Παπαϊωάννου Παρίσης, υποψ. διδάκτορας Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης, Π.Κ.

Πουρκός Μάριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Τσάφος Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

Τσιώλης Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Φλογαίτη Ευγενία, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασία, με σκοπό τον μετασχηματισμό.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ

makoulia@theol.uoa.gr

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός, που αναστοχάζεται τα σχέδια του, την εφαρμογή τους και τα αποτελέσματά της στη μάθηση και τη ζωή των προσώπων της σχολικής κοινότητας, οδηγείται στην αναζήτηση τρόπων ολοκληρωμένης και αυτόνομης αυτό-εκπαίδευσης στην υπηρεσία της αυτό-ανάπτυξης και αυτό-κατανόησης με σκοπό την αλλαγή. Η λύση σε ένα υπάρχον σύστημα και σε ένα πολιτιστικά κατασκευασμένο πλαίσιο φαίνεται να είναι ησύζευξη έρευνας και δράσης. Η ανακοίνωση στηρίζεται στην εμπειρία έρευνας-δράσης σε γυμνάσιο των Αχαρνών, που διαρκεί από το 2012.

Λέξεις-κλειδιά: αναστοχαστικότητα, έρευνα-δράση, μετασχηματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, Θρησκευτική Εκπαίδευση

I. Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται, με βάση μία μελέτη περίπτωσης, που μελετάται στο πλαίσιο μία τρίχρονης έρευνας-δράσης στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών, η διαδικασία αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού έργου ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού που ερευνά συνεχώς το έργο του. Επιχειρείται να νοηματοδοτηθεί η έννοια της αναστοχαστικότητας υπό το πρίσμα της έννοιας του προσώπου και του ρόλου του πλαισίου στην έρευνα και την επικοινωνία και να καταγραφεί ο βαθμός πιθανού μετασχηματισμού της εμπειρίας σε πραγματική γνώση και ουσιαστική αλλαγή, όταν ένας εκπαιδευτικός μορφώνεται και επιμορφώνεται στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης. Διαφαίνεται ότι όλα κρίνονται στο βασικό αυτό σημείο του στοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στο εκπαιδευτικό έργο και εξέλιξης αυτού του στοχασμού σε αναστοχασμό. Σημείο για το οποίο εκπαιδεύονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί στις πανεπιστημιακές τους σπουδές.

II. Η διαδικασία της αναστοχαστικότητας

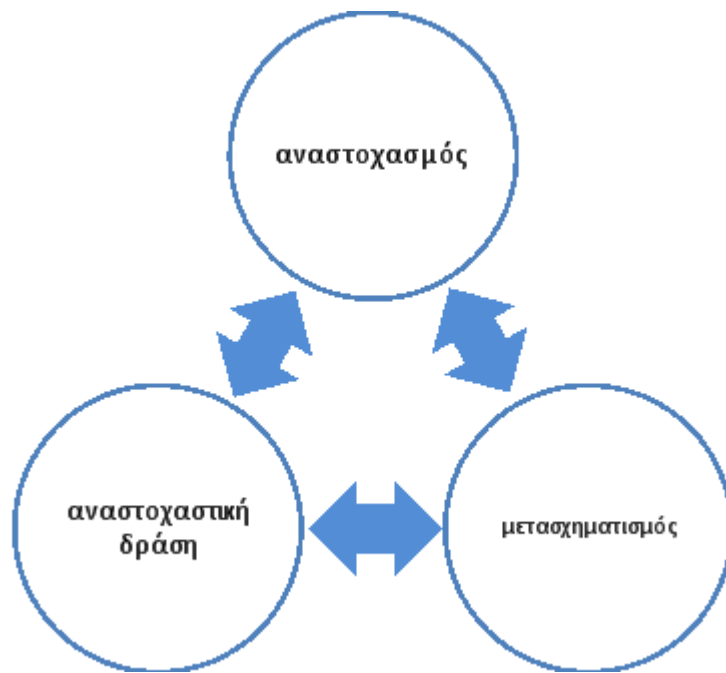
Γίνεται λόγος για την καλλιέργεια της αναστοχαστικότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2007) ως μεταγνωσιακή δραστηριότητα στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες του εκπαιδευόμενου (Cornford, 2002). Για αυτό επενδύονται στην περίοδο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μαθημάτων και πρακτικών ασκήσεων, στην Ελλάδα, κυρίως στα τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής εκπαίδευσης (Αυγητίδου, 2014, Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013, *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 2014) χρόνος και κόπος για την απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων, που θα υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς δια βίου να ελέγχουν και να εξετάζουν κριτικά την εκπαιδευτική πράξη και κατ' επέκταση τις πεποιθήσεις για αυτήν και τις διαδικασίες της, ώστε να ανατροφοδοτούν και να αναθεωρούν με βάση την κριτική αποτίμηση εννοιών και αντιλήψεων, πράξη και πεποιθήσεις αντίστοιχα (Ζαρίφης, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται να αποτιμούν κριτικά το περιεχόμενο και τη διαδικασία της εκπαίδευσης που προσφέρουν, να την επαναπροσδιορίζουν και να ενεργούν, τέλος, βελτιωτικά (Mezirow, 2007). Είναι προφανές ότι αυτό συμβαίνει όταν έχουν να αντιμετωπίσουν κάποιο ζήτημα που προξενεί αρχικά τον στοχασμό και τους προκαλεί να ερευνήσουν την πρακτική τους, ώστε να παρέμβουν και να βελτιώσουν την κατάσταση.

Η αλήθεια είναι ότι ερευνητικά διαπιστώνεται ότι αυτή η ίδια η αφετηρία, όπως προαναφέρθηκε, έχει και τις μεγαλύτερες δυσκολίες (Αυγητίδου, 2014, Ζαρίφης, 2009, Καλαϊτζοπούλου, 2001, Πολύζου, 2010), αφού το βασικό ερώτημα είναι πώς κατανοούν το ζήτημα και ποια είναι η προσωπική τους θεωρία σχετικά με αυτό. Το ερώτημα είναι σαφώς προκλητικό και ενέχει σχεδόν όλη την επιστημολογία της παιδαγωγικής και φυσικά όλον τον μετανεωτερικό προβληματισμό για την ίδια την επιστήμη. Η αλήθεια είναι ότι εδώ ουσιαστικά περιγράφεται η αφετηρία μίας έρευνας-δράσης, που θεμελιώνεται στην αναστοχαστικότητα ως ουσιώδες πλαίσιο σκέψης, ενέργειας και δραστηριότητας (Kemmis, 1999; Κατσαρού, 2010), που γεννά και στηρίζει κάθε πράξη αυτό-αξιολόγησης και ανάπτυξης, η οποία έχει αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση (Dewey, 1910). Η προτεινόμενη ακολουθία είναι γνωστή και η μεθοδολογία του αναστοχασμού, αλλά και της έρευνας-δράσης λίγο πολύ εδράζεται και πλαισιώνεται σε αυτό και από αυτό το πρώτο αναστοχαστικό στάδιο του εκπαιδευτικού. Άλλωστε ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός είναι εξορισμού ερευνητής του έργου του. Όμως για να φτάσει σε αυτή τη μεταγνώση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει φυσικά να έχει εκπαιδευθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, και μάλιστα με επιτυχία και βιωσιμότητα στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας και τη θεωρία της, ώστε αυτή να μπορούσε να πει κανείς ότι μπορεί να γίνει δια βίου προσωπική ανάγκη. Μία προσωπική ανάγκη που δεν σχετίζεται με την αναγκαιότητα, την επιθυμία και τους όρους της αγοράς (προσφορά και ζήτησης) (Βεργίδης, 1999) και αναγνωρίζεται σε αυτήν τόσο η αντικειμενική όσο και η υποκειμενική διάστασή της (Scriven & Roth, 1978). Μία προσωπική ανάγκη που έχει κέντρο την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχέση μαθητή, εκπαιδευτικού

και περιεχομένου και όχι κατά βάση μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η επισήμανση αυτή γίνεται διότι σχετίζεται με την τάση για επαγγελματική ανάπτυξη που σημειώνεται στον κλάδο των εκπαιδευτικών και αφορά την επιμόρφωσή και την απόκτηση πιστοποιητικών χωρίς αυτό να έχει πάντα αντίκρισμα στην τάξη και αλλαγή της πρακτικής και της θεωρίας τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Είναι όμως στην πραγματικότητα ο αναστοχασμός για την εκπαίδευση ένα εργαλείο με μηχανικές διαδικασίες που έχει εξασφαλισμένα αποτελέσματα ή πρόκειται για μία ακόμη θετικιστική ψευδαίσθηση σχετικά με τη λειτουργία της επιστήμης; Στην απάντηση του ερωτήματος συνεπικουρούν οι απαντήσεις άλλων ερωτημάτων για την αναστοχαστικότητα, που υποστηρίζουν καίρια τη θεωρία: Τι ακριβώς αφορά στην εκπαιδευτική πράξη; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της και ποια είναι ηθική της διάσταση, εφόσον είναι προσωπική ανάγκη;

Τι ακριβώς αφορά στην εκπαιδευτική πράξη; Φυσικά, η αναγνώριση της αποτυχίας ή της μη ικανοποίησης από τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας δεν αποτελεί αναστοχασμό. Είναι γνωστό ότι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία εγκλωβίζουν σε μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις τους εκπαιδευτικούς και δεν τους αφήνουν πολλά περιθώρια τροποποιήσεων της ρουτίνας τους, ακόμη και όταν διαπιστώνουν αποτυχίες, λάθη και ζητήματα (Dewey, 1910). Η διαδικασία της αναστοχαστικότητας περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, την αναστοχαστική δράση και τον μετασχηματισμό (reflection, reflective action-transformation) (Kalantzis & Cope, 2013; Αρβανίτη, 2011) με άμεση και αδιάλειπτη σχέση και εξάρτηση των τριών αυτών διαδικασιών (Εικ.1). Αυτή η κυκλική ή σπειροειδής αναστοχαστική διαδικασία είναι ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό (Pollard, κ.ά., 2008). Ουσιαστικά πρόκειται για μία συνεχή προσωπική πρακτική αναστοχαστικότητας πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία συντελείται από κάποια στιγμή ασυναίσθητα και αυτόματα (Dymoke & Harrison, 2008), εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει οδηγηθεί στην αναζήτηση τρόπων ολοκληρωμένης και αυτόνομης αυτό-εκπαίδευσης στην υπηρεσία της αυτό-ανάπτυξης και της αυτό-κατανόησης με σκοπό την αλλαγή.



Εικόνα 1: Διαδικασίες αναστοχαστικότητας

Ο αρχικός στοχασμός (thought), που θα μπορούσε κάποιος να τον διακρίνει από τον αναστοχασμό (reflection), προκαλεί το βασικό ερώτημα που αναφέρθηκε παραπάνω και ανάλογα με τα κίνητρα και το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δημιουργούνται οι συνθήκες για τη διενέργεια των αναστοχαστικών διαδικασιών. Για παράδειγμα για την αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός δεν θα αρκестεί στη διαπίστωση της μη επίτευξης των στόχων από τους μαθητές (στοχασμός), αλλά θα αναστοχαστεί αρχικά τις επιλογές των στόχων από τον ίδιο, τη διαδικασία υπηρετήσής τους και το πλαίσιο στο οποίο επιχειρείται η μαθησιακή διαδικασία ώστε να διαπιστώσει τη θεωρία του, αν αυτή χρειάζεται αναθεώρηση, και να προχωρήσει σε περαιτέρω δράση στη συνέχεια. Η διαπίστωση «οι μαθητές δεν έγραψαν» γίνεται σε αυτή την περίπτωση «οι μαθητές δεν έγραψαν, γιατί κάτι σε αυτή την τάξη-κοινότητα δεν έκανα/κάναμε ορθά...». Το βασικό ερώτημα στον αναστοχασμό είναι: Πώς κατανοεί ο εκπαιδευτικός το ζήτημα, με βάση, δηλαδή, ποια θεωρία; Και το ζήτημα αφορά, οπωσδήποτε, τη μαθησιακή διαδικασία, το πλαίσιο της και τα αποτελέσματά της. Σε αυτή την εκπαιδευτική πράξη κέντρο είναι ο μαθητής και η μάθηση και για αυτό αναμένεται ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει από απόσταση την πράξη του, για να προχωρήσει στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας (αναστοχασμός, αναστοχαστική δράση, μετασχηματισμός) (Moon, 1999; Boud κ.ά, 1985; Peterson κ.ά., 2010) .

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αναστοχαστικότητας; Ως μεταγνωσιακή διαδικασία και ικανότητα αναπτύσσεται αργά και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του προσώπου (Schunk, 2009). Χαρακτηρίζεται από προθετικότητα, δηλαδή δεν επιβάλλεται καταναγκαστικά και δεν υποβάλλεται από το ίδιο το πρόσωπο ως τήρηση κανόνα. Αναγνωρίζεται στη διαδικασία μία ποικιλομορφία που δεν συνάδει με την απλοποίηση που επιχειρείται πολλές φορές στη νοηματοδότηση της έννοιας. Οι

αναστοχασμοί ενός προσώπου είναι πολλοί και μπορούν να πάρουν πολλούς και τελείως διαφορετικούς δρόμους. Επιπλέον, η αναστοχαστικότητα ως πρακτική ενέχει υψηλού βαθμού ρίσκο και για αυτό η ευπάθεια αναγνωρίζεται ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της (Skovsmose, 2006). Τέλος, είναι δεδομένο ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα σε κανένα αναστοχασμό, όπως δεν υπάρχει βεβαιότητα τελικά στη γνώση (Beck, 2009; Foucault, 2007[1969]). Μακριά από τον απόλυτο ορθολογισμό στη μετανεωτερικότητα, διαφαίνεται ότι οι αναστοχασμοί του κάθε προσώπου μπορεί να είναι αβέβαιοι, αλλά συγχρόνως είναι μέσο για την αντιμετώπιση της αβεβαιότητας, αφού ως προσωπική διαδικασία δεν υπηρετούν τον απόλυτο σχετικισμό αλλά αποτελούν πράξεις νοήματος του κόσμου μέσα από λειτουργικές και δομικές συζεύξεις, που αναπτύσσονται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση προσώπου και περιβάλλοντος. Έτσι, η γνώση που αποκτά το πρόσωπο δεν είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης αναπαραστατικών συστημάτων αλλά αναδύεται από τις ενσωματωμένες δυνατότητες για αναστοχαστική δράση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους (Πουρκός, 2003) σε μια προσπάθεια υπέρβασης της αβεβαιότητας, που προκαλεί το τέλος ή την αρχή (Ingersoll&Strong, 2011).

Ποια είναι ηθική διάσταση της αναστοχαστικότητας, εφόσον είναι προσωπική ανάγκη; Γίνεται αντιληπτό από τα συμφραζόμενα ότι γίνεται λόγος για πρόσωπο-ετερότητα και όχι για άτομο-υποκείμενο που ζει στην κοινωνία-συλλογικότητα (Viola, 1993) και υπό αυτό το πρίσμα οι ανάγκες, τα βιώματα, οι σχέσεις, οι αξίες κ.ά. νοηματοδοτούνται και εκφράζονται ανάλογα στο πλαίσιο και πάντα σε σχέση και όχι σχάση (Μπέγζος, 1996; Πουρκός, 2003). Έτσι, ο άνθρωπος ως πρόσωπο συνυπάρχει ελεύθερα και πάντα σε σχέση (Δεληκωσταντής, 1997). Αυτή η σχέση δίνει νόημα στη διαδικασία του αναστοχασμού, όπως αναφέρθηκε, στην οποία επίκεντρο είναι ο μαθητής και η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο που ενεργούν και ενεργούνται. Και με αυτή την προϋπόθεση, ακόμη, η αναστοχαστικότητα δεν είναι από μόνη της καλή. Ένα παράδειγμα είναι η πυρηνική φυσική και ένα άλλο οι ιδέες του Νίτσε. Και τα δύο, όταν μελετηθούν υπό το πρίσμα της αναστοχαστικής δράσης, που προκάλεσαν, φανερώνουν την ηθική διάσταση της έννοιας του αναστοχασμού. Μπορεί, λοιπόν, η αναστοχαστικότητα να μην είναι καλή; Ο εκπαιδευτικός μακριά από την «κοινοτοπία της εμπειρίας»(Skovsmose, 2006)ανάλογη με την «κοινοτοπία του κακού» της Hannah Arendt (Arendt, 2009), δεν υπηρετεί κάποιο καθήκον και δεν συλλέγει εμπειρίες, αλλά λειτουργεί από προσωπική ανάγκη χωρίς καμία βεβαιότητα και κριτήριο τον/τους άλλον/ους και τη σχέση. Αυτή η σύνδεση-αναφορά τουλάχιστον στη διαδικασία του αναστοχασμού σήμερα μπορεί να διασφαλίσει την αγαθότητα των κινήτρων, ενώ η δράση στη συνέχεια θα οριστικοποιήσει το θετικό ή αρνητικό πρόσημο.

Έστω, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός έχει εκπαιδευθεί, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Είναι στην περίπτωση αυτή εξασφαλισμένη η ανταπόκρισή του στην αναστοχαστική διαδικασία, στην έρευνα του έργου του και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση και αλλαγή; Θα αντεπεξέλθει στην πολυπλοκότητα και το εύρος των απαιτήσεων της έρευνας του έργου του και των αποτελεσμάτων του,

καθώς και του εαυτού και των σχέσεων του; Στο δύσκολο αυτό εγχείρημα έρευνες έχουν δείξει ότι ο μετασχηματισμός του αναστοχασμού και δράσης σε γνώση και αλλαγή εξαρτώνται από την ειδημοσύνη του εκπαιδευτικού, τις προτεραιότητές του, τον διαθέσιμο χρόνο του, τον φόρτο εργασίας του, την ένταξη σε κοινότητα μάθησης και τη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτήν και, κυρίως, από την υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους «σημαντικούς» άλλους (συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, ειδικοί, κριτικοί φίλοι) (Αυγητίδου, 2014; Avgitidou, 2009; Jaipal & Figg, 2011; Manesi & Betsi, 2013; Peters, 2004; Del Carlo κ.ά., 2010)

III. Μελέτη Περίπτωσης

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο έρευνας-δράσης με χρήση εθνογραφικών-ερμηνευτικών εργαλείων ερευνήθηκαν:

- η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση και αλλαγή
- η σχέση εκπαιδευτικού-διευκολυντή
- ο βαθμός μετασχηματισμού της εμπειρίας του εκπαιδευτικού σε γνώση

Η έρευνα-δράση πραγματοποιείται από τη σχολική χρονιά 2011-12 και διήρκεσε μέχρι τη σχολική χρονιά 2014-15. Αφετηρία της ήταν οι στοχασμοί της εκπαιδευτικού-θεολόγου ΠΕ01, Αναστασίας Αλεξανδρή, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως ανακοινώθηκε το 2011 και αναθεωρήθηκε το 2014 (Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011; Υ.ΠΑΙ.Θ & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014). Η εκπαιδευτικός-θεολόγος, με 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, κλήθηκε να υλοποιήσει πιλοτικά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2011) στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών, τη σχολική χρονιά 2011-12 και να το αξιολογήσει σε συνεργασία με τον Σύμβουλο προώθησης του προγράμματος, τον Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη.

Γιατί έρευνα-δράση; Το οικο-περιβάλλον και οι συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της έρευνας σχετίζονται άμεσα με τα πρόσωπα της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις σχέσεις τους, με τη σχέση των μελών της κοινότητας με τον διευκολυντή και με την περιοχή του σχολείου. Η έρευνα-δράση επιλέχθηκε, επειδή η έρευνα ξεκίνησε από τον αρχικό στοχασμό της εκπαιδευτικού για τη μάθηση και την εκπαιδευτική της πρακτική, που εγείρει από τη φύση της φιλοσοφικό, ηθικό και πολιτικό προβληματισμό για την ίδια και τη σχέση της με τους άλλους και το περιεχόμενο του μαθήματος (Χατζηγεωργίου, 2012). Υπήρχε, δηλαδή, η αφετηριακή προϋπόθεση της εξακρίβωσης του ζητήματος και της θεωρίας της εκπαιδευτικού, που φαινόταν ότι αποτελούσε μέρος του προβλήματος. Το σχήμα της έρευνας-δράσης, μάλιστα, με ένα εκπαιδευτικό στην τάξη, όπως τον επιθυμεί ο Stenhouse χειραφετημένο (Stenhouse, 2003[1975]) και με ένα Πρόγραμμα Σπουδών διαμορφωμένο σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο διασφαλίζει την ενεργότερη συμμετοχή -με ποικίλες τεχνικές- όσων μελών της κοινότητας το βιώνουν (εκπαιδευτικός, διευκολυντής, κριτικός φίλος, μαθητής, γονέας, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί). Έχει, φυσικά, αναστοχαστικό και

πρακτικό χαρακτήρα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), ενώ δίνει μεθοδολογικές λύσεις σε θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος ενός σχολείου και τη φύση των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες για εμπλοκή των προσώπων στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας, που ενέχει τη δράση και την αλλαγή. Η έρευνα-δράση δεν μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή του διευκολυντή, ο οποίος υποστηρίζει την εκπαιδευτικό στην διαδικασία της αναστοχαστικότητας. Η περίπτωση της συνεργατικής έρευνας-δράσης με πανεπιστημιακούς «διευκολυντές» δεν είναι άγνωστη στην Ελλάδα (Καπαχτσή & Κακανά, 2010). Η έρευνα της συνεργασίας του διευκολυντή με την εκπαιδευτικό σε διάρκεια χρόνου και σε μέγεθος παρέμβασης και επιδιωκόμενου μετασχηματισμού αναδεικνύει έναν βασικό άξονα της έρευνας, τη συμβολή, δηλαδή, τέτοιων παρεμβάσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, για την οποία υπάρχουν μελέτες τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Βοζαίτης & Υφαντή, 2013). Τέλος, το περιβάλλον του σχολείου και οι ιδιαιτερότητές του ορίζουν την επιλογή της έρευνας-δράσης ως την απόλυτη λύση, αφού ενέχει την αλλαγή και έχει αποτελέσματα άμεσα στην κοινότητα.

Το συγκεκριμένο σχολείο στις εγγραφές εμφανίζει 30-50% μαθητές Ρομά, 7-11% αλλοδαπούς και 4-5% Παλινοστούντες από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Είναι όλοι κάτοικοι Αχαρνών (Μενιδίου) και από τους Ρομά μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς λιγότερο από 5% συνεχίζουν τη φοίτησή τους και αυτοί μόνο στην Α΄ Γυμνασίου. Η πλειονότητα των Ρομά μαθητών διέκοψε τη φοίτησή τους ή δεν φοίτησαν.

Το σχολείο και ο Δήμος Αχαρνών παρουσιάζουν στοιχεία που επιτρέπουν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά να θεωρήσουμε ότι οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντας ασφαλείας, αφού κάτι που πετυχαίνει παιδαγωγικά σε αυτές, σε ευνοϊκότερες συνθήκες μπορεί να αποδώσει περισσότερα. Στο Δήμο αυτό κατοικούν, με βάση την απογραφή του 2001, 80.121. Από αυτούς 3.028 είναι αναλφάβητοι, ενώ εμφανίζονται 2.910 πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Στην περιοχή ζουν, όπως είναι φανερό από το δείγμα, και Ρομά, αλλά και Παλινοστούντες Έλληνες και Αλλοδαποί (7.34%). Οι Αλλοδαποί είναι στην πλειονότητά τους από την Αλβανία (45,1%), το Πακιστάν (12,5%) και τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.(12,1%). Εκτός από την πολιτισμική ποικιλία, στοιχεία που συντελούν στην επιλογή του σχολείου αποτελούν: α) το υψηλό ποσοστό ανεργίας, β) η ύπαρξη παράνομων οικισμών και καταυλισμών και γ) η εμφάνιση φαινομένων παραβατικότητας (Αχαρνών, 2011).

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα από τις δύο σχολικές χρονιές (2011-12 και 2012-13) για την ομάδα μαθητών που φοιτούσε στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα. Πρόκειται, δηλαδή, για την ίδια ομάδα παιδιών που μεγάλωσε τη δεύτερη χρονιά κατά ένα χρόνο. Για τα θέματα που μελετώνται εδώ χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας (ερμηνευτικό μοντέλο):

- α) ερωτηματολόγια μαθητών (ανώνυμα) στην έναρξη και στο τέλος της σχολικής χρονιάς,
- β) ερωτηματολόγια μαθητών (ανώνυμα) αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα μαθήματα,
- γ) συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού,
- δ) ηχογράφιση και καταγραφή των συναντήσεων ερευνητή (διευκολυντή) και εκπαιδευτικού,
- ε) ημερολόγια ερευνητή και εκπαιδευτικού.

Στην αξιολόγηση και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κατά βάση ερμηνευτικές μέθοδοι, επιχειρείται διαρκής έλεγχος σε κάθε στάδιο ανάλυσης και επιδιώκεται η διασταύρωση των ευρημάτων για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων. Ακόμη, δεν παραγνωρίζονται ποσοτικά δεδομένα που συντελούν στη διαμόρφωση κατηγοριών και υποβοηθούν στον έλεγχο των γενικεύσεων.

1. Η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για βελτίωση και αλλαγή

Η συνεργασία της εκπαιδευτικού-θεολόγου ΠΕ01, Αναστασίας Αλεξανδρή και του εκπαιδευτικού-θεολόγου μέχρι τον Ιανουάριο του 2013 και από τότε Λέκτορα της Διδακτικής των Θρησκευτικών στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ, Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη προέκυψε στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης εργάστηκε ως επιμορφωτής σε δύο συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για 4 ώρες αντίστοιχα και στη συνέχεια ανέλαβε ως Σύμβουλος προώθησης τυχαία το 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών, στο οποίο εργαζόταν η Αναστασία Αλεξανδρή.

Στη διάρκεια της συνεργασίας ανέκυσαν θέματα που αφορούν τις γνώσεις και ικανότητες της εκπαιδευτικού να σχεδιάζει, να υλοποιεί και να αξιολογεί αποτελεσματικά τη διδασκαλία ενός μαθήματος Θρησκευτικών που στηρίζεται στην κonstrouκτιβιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας. Κυρίως, όμως, διατυπώθηκαν προσωπικοί προβληματισμοί για την κonstrouκτιβιστική προσέγγιση σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους. Οι στοχασμοί της εκπαιδευτικού αναδείκνυαν την προσωπική θεωρία της για την εκπαίδευση, τη γνώση και το μάθημα με βασικό ζήτημα «Τελικά, μαθαίνουν τα παιδιά, τι και πώς το αξιολογούμε;». Ακόμη σημειώνεται σε αυτό το στάδιο στην έκθεση του Συμβούλου για την εκπαιδευτικό και τη δεύτερη συνάδελφο που εργαζόταν για λίγες ώρες εκείνη τη χρονιά στο σχολείο (2010-2011): *Η αλλαγή θεωρείται και από τις δύο αναγκαία και γι' αυτό ήταν ενθουσιασμένες από την πρώτη στιγμή.* (Κουκουνάρας Λιάγκης, Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων

Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Αχαρνών, 2012).

Αντίστοιχα στο Γυμνάσιο Νέας Ερυθραίας, στο οποίο ήταν ο ίδιος Σύμβουλος προώθησης οι δύο εκπαιδευτικοί-θεολόγοι αρνήθηκαν να εφαρμόσουν το πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αναφέρεται εδώ διότι φωτίζει καλύτερα τη διαφορά στον αφετηριακό στοχασμό των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα εμφανίζονται οι δύο αρνητές με προσωπική θεωρία που δεν άφηνε περιθώρια αναστοχασμού. Σημειώνεται στην Έκθεση: *Υφίσταται άρνηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στη μία περίπτωση η επικοινωνία είναι επιπλέον προβληματική ενώ στην άλλη υπάρχει ιδεολογικό υπόβαθρο. (Στο Γυμνάσιο Ερυθραίας) η κ. Α κρίνει αναγκαία την αλλαγή του μαθήματος, αλλά επί μίας άλλης βάσης. «Να τονισθεί η ελληνική ταυτότητα και ο παρηγορητικός ρόλος των θρησκευτικών». Θεωρεί ότι την αλλαγή την έχει επιτελέσει στην τάξη με δική της πρωτοβουλία και γι' αυτό δε χρειάζεται το ΠΣ. Η κ.Β θεωρεί ότι δεν χρειάζεται καμία αλλαγή. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2012).*

Είναι εμφανής η διαφορά του στοχασμού στις περιπτώσεις των δύο σχολείων. Με επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις και αναλύσεις των απαντήσεων της κ. Αλεξανδρή διαπιστώνεται ότι η θετική στάση της εκπαιδευτικού στην αλλαγή αρχικά δεν επηρεάζεται από τη συνάδελφό της που εργαζόταν στο ίδιο σχολείο, ενώ φαίνεται ότι την επηρέασε α) η αυτοαξιολόγηση που η ίδια επιχειρούσε τα τελευταία χρόνια και έδειχνε ότι η μεθοδολογία και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν συνδεόταν επιτυχημένα με τη ζωή και την εμπειρία των παιδιών με αποτέλεσμα την προσωπική ανάγκη για αναζήτηση λύσεων και β) οι δύο επιμορφωτικές συναντήσεις που παρακολούθησε στο πλαίσιο της επιμόρφωσης για τα νέα Προγράμματα Σπουδών. Η ίδια σχολιάζει ότι *διαπίστωνα με τα χρόνια ότι δυσκολευόμουν ακόμη περισσότερο στην τάξη. Όχι μόνο γιατί είναι έτσι κι αλλιώς δύσκολο να είσαι θεολόγος σήμερα στο σχολείο, αλλά γιατί διαπίστωνα ότι ήμουν διδακτικά σε τέλμα...παρόλ' αυτά δεν επιχειρούσα αλλαγές εύκολα ούτε αναζητούσα επιμορφωτικά σεμινάρια λόγω έλλειψης χρόνου, για να μάθω νέες μεθόδους. Κι ενώ τονίζει την έλλειψη χρόνου τα προηγούμενα χρόνια ως εμπόδιο για αυτοβελτίωση, η εικόνα της στη διάρκεια της έρευνας-δράσης έρχεται σε πλήρη αντίθεση. Ο διευκολυντής δεν σημειώνει στο ημερολόγιο του καμία άρνηση της για συνεργασία και συνάντηση, ακόμη και όταν αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα υγείας. Αντίθετα, αφιέρωνε άπλετο χρόνο για τις συνεργασίες, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία των μαθημάτων και μάλιστα με θετική έως πολύ θετική διάθεση όπως σημειώνεται στις περισσότερες (>75%) καταγραφές στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.*

Το βασικό ερώτημα στον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού είναι πώς κατανοεί το ζήτημα, που η ίδια διαπιστώνει. Και το ζήτημα αφορά οπωσδήποτε τη μαθησιακή διαδικασία, το πλαίσιο της και τα αποτελέσματά της. Η εκπαιδευτικός του Γυμνασίου Αχαρνών, όπως η ίδια σημειώνει, είχε κίνητρο την αλλαγή στην εκπαιδευτική της πρακτική και τη διαθεσιμότητα την κατάλληλη στιγμή μίας πρότασης και ενός προσώπου για συνεργασία. Η πρόταση για τη συνεργατική έρευνα προήλθε αρχικά από την ίδια την εκπαιδευτικό και πλαισιώθηκε επιστημονικά από τον ερευνητή-διευκολυντή σε συνεργασία αρχικά με τον Καθηγητή της Διδακτικής στο ΠΤΔΕ του

ΕΚΠΑ Ηλία Ματσαγούρα. Καθώς στο επίκεντρο του ζητήματος της εκπαιδευτικού ήταν η εκπαιδευτική πράξη με κέντρο τον μαθητή και τη μάθηση, ο διευκολυντής πρότεινε την έρευνα-δράση και σε πρώτο στάδιο μύησε την εκπαιδευτικό στη σχετική βιβλιογραφία και μεθοδολογία.

Η αρχή της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας (αναστοχασμός, αναστοχαστική δράση, μετασχηματισμός) είχε συντελεστεί και η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο που βρέθηκε, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προχώρησε στην ικανοποίηση μιας προσωπικής ανάγκης της που υπηρετεί ουσιαστικά την κοινότητα, τους άλλους (μαθητές) και τη μάθηση. *Όταν είδα τον εαυτό σε μια απόσταση από τα πράγματα και τα πρόσωπα και αναρωτήθηκα τι κάνω εδώ μέσα(στο σχολείο) διαπίστωσα ότι δε είχα πραγματικές απαντήσεις, αλλά είχα κατασκευάσει τον δικό μου κόσμο για να είμαι ήσυχη. Η αλλαγή στο σχολείο με ταρακούνησε για να προχωρήσω, απαντά ένα χρόνο μετά από την έναρξη της έρευνας. Επιβεβαιώνεται ότι αναμένεται ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει από απόσταση την πράξη του για να προχωρήσει στη διαδικασία της αναστοχαστικότητας και να μην παραμείνει στον πρώτο στοχασμό (Moon, 1999), ενώ φαίνεται ότι τα ερωτήματα του Eric Berne (ποιος είμαι, γιατί είμαι εδώ, ποιοι είναι αυτοί και τι θέλουν από εμένα;) (Berne, 1999) και της ανάλυσής του θεμελιακά λειτουργούν στον αναστοχασμό και την ανάληψη δράσης.*

Τελικά, από τα ημερολόγια και τις καταγραφές των συναντήσεων των εμπλεκομένων διαπιστώνεται ότι η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να μετατραπεί σε «βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» (Kemmis, 2006) με μια μετασχημαστική επαγγελματική δυναμική (Mockler, 2005), που κάνει τον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει ερευνώντας την ίδια τη δουλειά του και τον εαυτό του, προκαλώντας αποτελεσματικές αλλαγές στη σχολική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να οριοθετεί συνεχώς τον εαυτό του τόσο σε σχολικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό σε συνθήκες πολυπλοκότητας και δυναμικών αλλαγών (Fullan, 1995).

Στην έναρξη της έρευνας-δράσης, η εκπαιδευτικός δήλωσε στην πρώτη συνάντηση (5 Οκτ. 2012): *Μετά από τόσα χρόνια πρέπει να μάθω, έχω ανάγκη να μάθω, νέες τεχνικές. Τι μαθαίνουμε τόσα χρόνια στο σχολείο; Τι είναι γνώση; Αυτό μου προκάλεσε η πιλοτική εφαρμογή. Μία απορία και διάθεση να βρω απαντήσεις. Αλλά δεν μπορώ μόνη μου. Κάποιος πρέπει να μου δείξει, ενώ απάντησε κατά την συνέντευξη στην ερώτηση «Τι προσδοκάτε από τη συμμετοχή σας στην έρευνα-δράση;»: Πιστεύω ότι η κατάθεση της ελάχιστης εμπειρίας μου και η ανταλλαγή της με άλλων συναδέλφων και επιμορφωτών –ερευνητών θα συμβάλει στην βελτίωσή του εκπαιδευτικού μου έργου έτσι ώστε να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.*

2. Η σχέση εκπαιδευτικού-διευκολυντή

Η αλλαγή, που συντελέστηκε στην προσωπική τοποθέτηση της εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο της, και η επιδίωξή της να βρει απαντήσεις στα εκπαιδευτικά της διλήμματα αποτελούν τη βάση για κάθε έρευνα και πολύ περισσότερο για την έρευνα δράση (Punch, 2009). Μπροστά στην αβεβαιότητα των ποικίλων επιστημονικών

επιλογών, της σκληρής πραγματικότητας του σχολείου και της έλλειψης προηγούμενης παιδαγωγικής γνώσης, για να οικοδομηθεί η νέα, εφόσον στα τμήματα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρέχεται ολοκληρωμένη παιδαγωγική εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015), η υποστήριξη από έναν «σημαντικό άλλο», συνάδελφο με την κατάλληλη γνώση και εμπειρία, είναι πολύτιμη (Carter & Francis, 2001). Η ιδέα της συνεργατικής έρευνας προήλθε από την εκπαιδευτικό και βρήκε ευήκοα ώτα στον μετέπειτα διευκολυντή. Η πρόταση αυτή που δεν καταγράφηκε ερευνητικά είναι ουσιώδης, διότι αναδεικνύει πτυχές της προσωπικής αναστοχαστικής διαδικασίας της εκπαιδευτικού από τη μια και, από την άλλη, τη σημασία του πλαισίου, το οποίο διαμορφώνουν οι συνθήκες και τα πρόσωπα (Μενίδι, Πιλοτική εφαρμογή νέου ΠΣ, προσωπική αναζήτηση εκπαιδευτικού, διευκολυντής;- Λέκτορας Διδακτικής), αλλά και της σχέσης (εκπαιδευτικού-διευκολυντή).

Ο μέντορας, στην περίπτωση αυτή διευκολυντής, δεν είναι ο ιεραρχικά ανώτερος στην έρευνα, αλλά ο συνεργάτης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, που έχει όμως κρίσιμο ρόλο στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και αξιολόγηση της δράσης της. Αυτό το αναγνωρίζει η εκπαιδευτικός σχεδόν σε κάθε συνέντευξη και σε πολλές (>60%) καταγραφές στο ημερολόγιό της. Η σχέση μεταξύ των δύο παρέμεινε επαγγελματική, παρόλο που αναπτύχθηκε οικειότητα, με μία δυναμική η οποία τη δεύτερη χρονιά της έρευνας φαίνεται στους κοινούς κώδικες επικοινωνίας και στην άμεση και αμοιβαία συνεργασία στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Δεν φαίνεται να υφίσταται κάποια ανισορροπία στη σχέση από τη μια ή άλλη πλευρά ή φιλική σχέση, που επηρεάζει τα αποτελέσματα των ερευνών (Gardiner, 1998). Βέβαια, η περιπλοκότητα και η πολυπαραγοντικότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και διευκολυντή (Athanasas κ.ά., 2008) δεν μελετήθηκε σε βάθος, γιατί δεν περιλαμβανόταν ως ζήτημα στην έρευνα-δράση. Από την άλλη, ο ερευνητής σε καταγραφές στο ημερολόγιό του διαπιστώνει ότι μέσα από αυτή τη σχέση ο ίδιος αναθεωρεί προσωπικές θεωρίες όσο μπαίνει στη θέση της εκπαιδευτικού και όσο ερευνά μαζί της, πράγμα σύνηθες στην έρευνα-δράση (Gilles & Wilson, 2004).

Ο ερευνητής παρακολουθώντας τη διαδικασία και τις δύο σχολικές χρονιές διαπιστώνει όχι μόνο τη διαρκή εμπάθυνση της εκπαιδευτικού στα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά δεδομένα, αλλά και την ανάπτυξη μιας προσωπικής θεώρησης για το ρόλο της όχι μόνο στο πλαίσιο της παρέμβασης, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα. Στοιχεία που επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση αυτή καταγράφονται στο ημερολόγιο του ερευνητή: *Το ερώτημα είναι αν μπορεί και έχει τη γνώση ο θεολόγος να υιοθετήσει την αλλαγή που ζητούν τα νέα ΠΣ. Υπάρχει η απόδειξη ότι λειτουργεί παιδαγωγικά και διδακτικά, για να τους πείσει να αλλάξουν διδακτικό παράδειγμα; Η ίδια αναγνωρίζει την έλλειψη θεωρητικής βάσης και γνώσεων από τις προπτυχιακές της σπουδές. Πώς θα προχωρήσουμε στην ανάπτυξη θεωρίας μέσω της πρακτικής και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα;* σημειώνει στις 3 Οκτωβρίου του 2012 διατυπώνοντας ουσιαστικά και τους στόχους της συνεργασίας με την εκπαιδευτικό. Αργότερα στις 4 Μαρτίου 2013 καταγράφει: *Η εξέλιξη της εκπαιδευτικού από ακροάτρια σε ενεργή ερευνήτρια παράγει περισσότερα για το έργο μας, αλλά και για την*

ίδια. Διαπιστώνει τι δε λειτουργεί και προτείνει. Είναι μεγάλη η αλλαγή, αν και δεν τη διαπιστώνει η ίδια. Η συσσωρευμένη θεωρητική γνώση του διευκολυντή και του συμβούλου (Ηλία Ματσαγγούρα) φαίνεται ότι μεταφέρεται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στη σχολική πράξη μέσα από το σχήμα της έρευνας-δράσης και δίνει την ευκαιρία στην εκπαιδευτικό να εμπλακεί και να εμβαθύνει στο έργο της με σκοπό βέβαια την επίτευξη της μάθησης. Η σχέση είναι σχέση αλληλο-απόδοσης, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο μίας συνεργατικής έρευνας-δράσης με τις δύο πλευρές να συνεργάζονται, να μαθαίνουν και να παράγουν γνώση (LeCornou, 2005).

3. Ο βαθμός μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση

Στο πλαίσιο της σχέσης εκπαιδευτικού και διευκολυντή και γενικότερα της έρευνας-δράσης η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελεί το «εκ των ων ουκ άνευ» προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας. Όπως αναφέρθηκε, ο τελικός μετασχηματισμός της γνώσης σε πράξη δημιουργεί τη βάση για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού (Cohen κ.ά., 2008), η οποία είναι αποτέλεσμα της αυτό-εκπαίδευσης και αυτό-ανάπτυξης. Προτείνεται λοιπόν η διερεύνηση της αλλαγής του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα του μετασχηματισμού και της αναστοχαστικότητας.

Στην παρούσα έρευνα-δράση η εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει ένα πλήθος νέων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που ήταν πρωτόγνωρες εμπειρίες, όπως αναφέρει σχεδόν σε κάθε καταγραφή της στο ημερολόγιο της. Η προσφορά υλικού (επιστημονικά άρθρα) στην αρχή και μία φορά στη διάρκεια της έρευνας δεν φαίνεται σύμφωνα με την ίδια να λειτούργησε βοηθητικά και αυτό διότι δεν είχε προηγούμενη επιστημονική γνώση σε θέματα παιδαγωγικής και έρευνας. Η ίδια τονίζει τη σημασία των εμπειριών, πράγμα που επιβεβαιώνει την τάση των ελλήνων εκπαιδευτικών να στηρίζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική στον εμπειρισμό (Κωνσταντίνου, 2015). Η προσωπική αυτή θεωρία αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στον μετασχηματισμό της γνώσης, παρόλο που στον αναστοχασμό και στην αναστοχαστική δράση υποβοήθησε. Η κοινοτοπία της εμπειρίας, βέβαια, στην περίπτωση αυτή δεν υφίσταται, ακριβώς γιατί το εκπαιδευτικό έργο της εκπαιδευτικού τη δεύτερη σχολική χρονιά, όταν στη συνεργασία είχε το περιθώριο περισσότερων πρωτοβουλιών και προτάσεων και αποκλειστική ευθύνη των διδακτικών ενεργειών, δείχνει ότι υιοθετεί κατά βάση μία νέα για αυτήν φιλοσοφία για τη μάθηση και γνώση (κονστρουκτιβισμού), ότι είναι ανοιχτή να επιχειρήσει νέες τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησής τους, αλλά ότι δεν εγκαταλείπει το εκπαιδευτικό υλικό από την εικοσάχρονη εμπειρία της, το οποίο ακόμη την διευκολύνει.

Για την επιβεβαίωση των παραπάνω επιχειρήθηκε σύγκριση των καταγραφών των ημερολογίων του διευκολυντή, στην οποία αναδεικνύονται οι διαφορές των δεδομένων της πρώτης χρονιάς, όσο τον κύριο ρόλο στον σχεδιασμό είχε ο διευκολυντής και της δεύτερης χρονιάς, κατά την οποία η εκπαιδευτικός επιχειρούσε να κάνει τη θεωρία της πλέον πράξη. Ο διευκολυντής με τον σύμβουλο της έρευνας

δημοσιεύουν σε ανακοίνωση σε διεθνές εκπαιδευτικό συνέδριο, μετά την ανάλυση των δεδομένων από το ημερολόγιο της πρώτης χρονιάς: *Η ερευνητική ματιά του ίδιου του έργου της μετέτρεψε την εκπαιδευτικό σε αξιολογητή πρώτα του προτεινόμενου σχεδιασμού και δεύτερον της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης της. Φυσικά τα αποτελέσματα είναι διακριτά στην αυτοβελτίωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικού, αφού υιοθέτησε νέες μεθόδους και τεχνικές, νέους τρόπους επικοινωνίας προσώπων και ύλης στην τάξη, έκανε συνεργασίες με άλλους συναδέλφους και απέκτησε νέες δεξιότητες στη διαχείριση τάξης και σχεδιασμό διδασκαλίας.* (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013). Μετά από την ανάλυση των ημερολογίων διευκολυντή και εκπαιδευτικού και των συνεντεύξεων της εκπαιδευτικού των δύο χρόνων της έρευνας-δράσης συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτικός σαφώς αντιλαμβάνεται τη θρησκευτική γνώση πλέον σε κονστρουκτιβιστικό-πραγματιστικό πλαίσιο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), την υπηρετεί σε ένα βαθμό με τις τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγει (πολυτροπικές τεχνικές, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ερωτήσεις-διάλογος κ.ά.), άλλαξε για αυτό τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, υιοθετεί στο 40-50% των διδακτικών ωρών την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζει πρόβλημα στη διατύπωση της θεωρίας της καθώς και στην επινόηση διδακτικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που επιλέγει, όταν η ίδια αποφασίζει για τις επιλογές, να ανατρέξει στο βιβλίο ή να χρησιμοποιήσει υλικό που έχει από τα προηγούμενα χρόνια, επιχειρεί να το προσαρμόσει στο νέο πλαίσιο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης με αρκετή, αλλά όχι απόλυτη επιτυχία. Είναι σίγουρο ότι στα επόμενα χρόνια θα φανεί η επιτυχία της αναστοχαστικής διαδικασίας που σε ικανοποιητικό βαθμό έχει επενεργήσει στην εκπαιδευτικό στα δύο χρόνια συνεργασίας και έρευνας με τον διευκολυντή.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού, τις αναφορές της στη διδασκαλία και τις αναλύσεις της μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι δεν κατέχει την επιστημονική θεωρία, αλλά έχει καλλιεργήσει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό την αναστοχαστικότητα ως προσωπική θεωρία. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικό στοιχείο για την αυτο-εκπαίδευση και αυτό-ανάπτυξή της και βασική ένδειξη του μετασχηματισμού της. Τα αποτελέσματα του μετασχηματισμού φαίνονται και στη θετική επίδραση που είχε η βελτίωση της εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας. Αυτό διαπιστώνεται από τις καταγραφές των ημερολογίων, την παρατήρηση της τάξης και τα ποσοτικά αποτελέσματα των γραπτών δοκιμασιών και εξετάσεων, τα οποία συγκρίνονται με προηγούμενες χρονιές. Αποκαλυπτικά για αυτό είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και μάλιστα σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα. Με κριτήρια α) το ενδιαφέρον του μαθήματος, β) την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος, γ) την ενθάρρυνση που παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, δ) τις ευκαιρίες να συμμετέχουν οι μαθητές και ε) την ατμόσφαιρα που υπάρχει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έκριναν τη συνολική εικόνα με διατακτική κλίμακα απαντήσεων (1-προβληματική 2-μέτρια 3-καλή 4-πολύ καλή). Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων της Β΄ Γυμνασίου (N=72) που συμμετέχει για δεύτερη χρονιά στην

έρευνα αποκαλύπτουν ότι καλή και πολύ καλή εικόνα για τα Θρησκευτικά έχει το 91,3% Ένα ποσοστό που κανένα άλλο μάθημα δεν έχει στην έρευνα. Μάλιστα, πολύ καλή εικόνα εμφανίζει να έχει για τα Θρησκευτικά το 66%, ενώ μόνο το μάθημα της Γυμναστικής έχει μεγαλύτερο ποσοστό με 68,5%. Στις ανοιχτές ερωτήσεις «τι σε ευχαριστεί και τι σε δυσαρεστεί στο μάθημα;» μόνο δύο αναφορές δυσαρέσκειας καταγράφονται για το μάθημα των Θρησκευτικών (*χαμηλός βαθμός, όταν δεν κάνουμε μάθημα σε ομάδες*), ενώ δύο βασικές κατηγορίες (ανάλυση σε συστάδες-clusteranalysis) προέκυψαν από τις αναλύσεις των θετικών απαντήσεων, που είναι η ομαδοσυνεργασία (86%) και η συνεργασία με την εκπαιδευτικό (43%). Τέλος, στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν τον Σεπτέμβριο 2012 (N=61), για να αξιολογήσουν το μάθημα των Θρησκευτικών την προηγούμενη χρονιά, στην ανοιχτή ερώτηση: «Τι θυμόσαστε από το πώς γινόταν μάθημα;» η ομαδοσυνεργασία αναφέρεται στο 46% των απαντήσεων ενώ βαθμολόγησαν σε δεκάβαθμη κλίμακα (Πιν.1) το μάθημα των Θρησκευτικών επιβεβαιώνοντας ότι επετεύχθησαν σε ικανοποιητικό βαθμό γνωσιακοί και μεταγνωσιακοί στόχοι που ετέθησαν και ότι ένα υποτιμημένο μάθημα της ελληνικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά και διδακτικά στο κατάλληλο πλαίσιο με υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους. Τα αποτελέσματα, βέβαια, παρατίθενται χωρίς στατιστική ανάλυση, γιατί δεν είναι αυτό που σε αυτήν την περίπτωση είναι το ζητούμενο. Αναφέρονται προς επίρρωση των προηγούμενων και ως ένα ερέθισμα στοχασμού των στερεοτύπων και κατηγοριοποίησης των μαθημάτων.

Πίνακας 1

N=61	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
χρησιμότητα	-	-	3	-	1	3	11	16	11	11
Ενδιαφέρον	-	1	-	-	4	3	4	5	26	14
ατμόσφαιρα στην τάξη	2	3	1	2	2	5	11	8	11	13
γνωριμία με τους άλλους	1	1	1	-	5	2	6	14	11	17

Αξιολόγηση του μαθήματος των θρησκευτικών με δεκάβαθμη κλίμακα

IV. Συμπέρασμα

Οπωσδήποτε, η αναφορά στην έρευνα-δράση που πραγματοποιείται στο 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών εκλαμβάνεται ως μελέτη περίπτωσης που τα αποτελέσματά της δεν γενικεύονται. Η διαδικασία αναστοχασμού όμως, όπως καταγράφεται στην

έρευνα στην περίπτωση της εκπαιδευτικού, η αφετηρία, η εξέλιξη και η αποτελεσματικότητά της είναι σημαντικά στοιχεία για την έρευνα-δράση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιβεβαιώνεται ότι, όταν δημιουργείται και εκφράζεται η προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού για αναστοχασμό του έργου του, η μετακίνηση στα επόμενα στάδια της διαδικασίας της αναστοχαστικότητας (στη δράση και τον μετασχηματισμό) είναι βέβαιη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι απόλυτα επιτυχής. Η προηγούμενη γνώση του εκπαιδευτικού και η εμπειρική εδραίωση γνώσης είναι παράγοντες που επηρεάζουν τον μετασχηματισμό. Είναι ακόμη πολύ σημαντική η διυποκειμενική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και διευκολυντή στη σχέση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης και καθοριστική στο εύρος της αναστοχαστικής δράσης του εκπαιδευτικού, αλλά όχι τόσο στον μετασχηματισμό, στον οποίο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο η εκπαιδευτική κοινότητα και οι διαδικασίες που συντελούνται στην τάξη. Η απόδοση της διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού. Ο μετασχηματισμός συντελείται σταδιακά, όσο παραμένει προσωπική ανάγκη του ίδιου του εκπαιδευτικού για αλλαγή. Μια αλλαγή που επιχειρείται με κριτήριο το ίδιο το πρόσωπο, το οποίο ενέχει την ετερότητα, το πρόσωπο που υπάρχει γιατί υπάρχει μέσα του ο «άλλος».

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Athanases, S. Z., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teachers induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), σσ. 743-770.
- Avgitidou, S. (2009). Participation, Roles and Process in an Action Research Project: A Reflexive Account of the Facilitator. *Educational Action Research*, 17(4), σσ. 585-600.
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. (C. Cronin, Μεταφρ.) Cambridge: Polity.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Επιμ.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), σσ. 249-262.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(2), σσ. 219-236.

- Del Carlo, D., Hinkhouse, H., & Isbell, L. (2010). Developing a Reflective Practitioner Through the Connection Between Educational Research and Reflective Practices. *Journal of Science, Education and Technology*, 19(1), σσ. 58-68.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston-New York-Chicago: D.C. Heath & Co.
- Dymoke, S., & Harrison, J. (Επιμ.). (2008). *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE.
- Foucault, M. (2007[1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. Στο T. R. Guskey, & M. Huberman (Επιμ.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (σσ. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Gardiner, C. (1998). Mentoring: Towards a Professional Friendship. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 6(1-2), σσ. 77-84.
- Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction programme. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), σσ. 87-106.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programmes for Beginning Teachers: A critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), σσ. 201-233.
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), σσ. 59-72.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), σσ. 459-476.
- Le Cornou, R. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), σσ. 355-366.
- Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative Action Research Projects: the role of Communities of Practice and Mentoring in enhancing teachers' Continuing Professional Development. *Action Researcher in Education*(4), σσ. 109-121.
- Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-service Education*, 31(4), σσ. 733-746.

- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Peters, J. (2004). Teachers Engaging in Action Research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*, 12(4), σσ. 535-555.
- Peterson, S., Valk, C., Baker, A., Brugger, L., & Hightower, D. (2010). “We’re Not Just Interested in the Work”: Social and Emotional Aspects of Early Educator Mentoring Relationships. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), σσ. 155-175.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-informed Professional Practice* (3η εκδ.). London: Continuum International Publishing Group.
- Punch, K. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London: SAGE.
- Schunk, D. H. (2009). *Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση*. (Κ. Γιώργος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ματαίχιμο.
- Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: concept and practice. *New Directions for Program Evaluation*, 1, σσ. 1-11.
- Skovsmose, O. (2006). Reflections as a Challenge. *ZDM*, 38(4), σσ. 323-332.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Α. (Επιμ.). (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β΄, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Arendt, H. (2009). *Ο Αιχμάν στην Ιερουσαλήμ. Μία έκθεση για την κοινοτοπία του κακού*. (Β. Τομανάς, Μεταφρ.) Αθήνα: Νησίδες.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ. 45-57.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

- Αχαρνών, Δ. (2011). *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Δήμου Αχαρνών 2011-2015. Στρατηγικός Σχεδιασμός*. Ανάκτηση 6 20, 2015, από <http://www.acharnes.gr/ContentFiles/59/Documents/epixeirisiako.pdf>
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καραλής (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (σσ. 22-37). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Berne, E. (1999). *Παιχνίδια που παίζουν οι άνθρωποι. Η ψυχολογία των ανθρωπίνων σχέσεων*. (Σ. Ανδρεοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Δίοδος.
- Βοζαΐτης, Γ. Ν., & Υφαντή, Α. Α. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*(146), σσ. 15-44.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1997). *Το ήθος της ελευθερίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- ΈρευναστηνΕκπαίδευση-Hellenic Journal of Research in Education. (2014). *Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές-Ειδικό τεύχος*. Ανάκτηση 6 19, 2015, από <http://ereunastinekraideusi.gr/?cat=12>: <http://ereunastinekraideusi.gr/?cat=12>
- Ζαρίφης, Γ. (Επιμ.). (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Kemmis, S. (1999). Έρευνα Δράση. Στο Μ. Hammersley (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εκπαιδευτική Έρευνα: Τρέχοντα Θέματα* (Τόμ. Α, σσ. 241-258). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.-Μ. (2010). Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*(1), σσ. 40-52.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 555-572). Αθήνα: Τόπος.

- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). *Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Αχαρνών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). *Έκθεση Παρακολούθησης και Εσωτερικής/Διαμορφωτικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επιστημονικό πεδίο/Διδακτικό Αντικείμενο: Θρησκευτικά. Γυμνάσιο Ερυθραίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγουράς, Η., & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κonstrουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Στο *Πρακτικά ΙΕ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (23-25 Σεπτεμβρίου 2013)*, με θέμα: "Η συμβολή της πληροφορικής τεχνολογίας στην Επιστήμη, Οικονομία, Κοινωνία και Εκπαίδευση". υπό έκδοση.
- Mezirow, J. (2007). *ΗΜετασχηματίζουσαΜάθηση*. (Α. Κόκκος, Επιμ., & Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπέγζος, Μ. (1996). Σχέση και σχάση. Δοκίμιο προσωπικής μεταφυσικής. *Διαβάζω*(366), σσ. 73-76.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πολύζου, Α. (2010). Η έρευνα-δράση ως μαθησιακή και ερευνητική μεθοδολογία. Στο Μ. Α. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 573-606). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stenhouse, L. (2003[1975]). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. (Α. Τσαπέλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

- Viola, F. (1993). *Η Κοινωνία της Αφαίρεσης. Το Σύστημα Αδιαφορίας και Αποξένωσης στην Καθημερινή Ζωή*. (Μ. Βασιλείου, & Α. Κόκαλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Στάχυ.
- Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ, & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υ.ΠΑΙ.Θ, & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *e-thriskeftika.sch.gr*. Ανάκτηση 6 25, 2014, από Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού-Γυμνασίου. Αναθεωρημένη Έκδοση: <http://e-thriskeftika.sch.gr/PSThriskeftikon1.pdf>
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: διάδραση.

Action Research as a personal need for teacher.

Reflection and collaboration towards transformation

Abstract

A reflective teacher who reflects upon his lesson plans, their implementation and their effectiveness on students' learning outcomes and the lives of each member of the school community always searches for comprehensive and autonomous self-training methods in the service of self-development and self-understanding in order to change. The ideal context of that process seems to be the action research where the teacher is involved in a continuous reflection process. This paper is based on a research on that process within an action research project which is conducted in a high school of Acharnes (Athens) beginning in 2012. The analysis of the data highlights the fact that the reflection process advances when it is a personal need of the teacher. Furthermore the role of the facilitator seems to be quite crucial for the possible transformation of the experience to concrete and stable knowledge.