

Η συμβολή της έρευνας-δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή

Αναστασία Παμουκτσόγλου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η εργασία μας παρουσιάζει την υλοποίηση μιας έρευνας-δράσης στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, που συνδυάζει μεταγνωστικές στρατηγικές και τη συμμετοχική αξιολόγηση, σε μια προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής τάξης στο γλωσσικό μάθημα, όπου οι μαθητές εργάζονται με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Θεωρητική προβληματική

Το σχολείο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί ένα πολύπλοκο οργανισμό αρκετές φορές αντιφατικό και αμφισβητούμενο, καθώς ομάδες και άτομα εμπλέκονται στην κριτική της διδακτικής πράξης, την ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, την επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, την έρευνα, το πρόγραμμα σπουδών, συνθέτοντας ή αναδιατάσσοντας παιδαγωγικές και επιστημονικές ιδέες, μέσα στην εκπαιδευούσα κοινωνία (Γέρου, 1981). Αποτελεί, δηλαδή ένα συνδυασμό καθημερινών διδακτικών πρακτικών στο πλαίσιο της λειτουργίας μιας διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εμπλέξει ποιοτικά και αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, το «παράλληλο» σχολείο ή τις ανάγκες των μαθητών του με την προσωπική παιδαγωγική θεωρία και αυτοεκτίμηση. Η επιτυχία ή η αποτελεσματικότητα των στόχων του συνδέεται άμεσα με τη μια από τις σημαντικότερες εκροές της εκπαίδευσης, την επίδοση του μαθητή (Reynolds, 1994). Η διαρκής αναφορά σ' αυτή από τους εμπλεκόμενους φο-

Η κ. Αναστασία Παμουκτσόγλου είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

ρείς, εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους γονείς, κατευθύνει τη σχολική διαδικασία προς την επίτευξη των γνωστικών στόχων του Α.Π. υποβαθμίζοντας τους σχετικούς με την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή στόχους (Καψάλης, 1997).

Κατά τον Green (1973) η διδασκαλία συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική ως μια σκόπιμη διαδικασία και συνοψίζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να «επιδράσουν» στο μαθητή στα όρια που προσδιορίζουν η ανθρώπινη φύση και δυνατότητα. Η διαδικασία αυτή, αν και λειτουργεί πολυδιάστατα και φαίνεται πολύπλοκη, συνδέεται άμεσα με τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το ερώτημα αν ο προσδιορισμός του τι είναι εφικτό ή λειτουργικό για την ανάπτυξη του μαθητή γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με αντικειμενική και αξιόπιστη διαδικασία, αναδεικνύει τα διλήμματα της εκπαιδευτικής πράξης και βοηθά τον ερευνητή στην ερμηνεία των αντιλήψεών τους για την επαγγελματική τους γνώση (Hayes, 1997). Παρά ταύτα, οι ερευνητές δεν έχουν καταλήξει σε μια θεωρία που να προσδιορίζει επακριβώς το γιατί διδάσκουμε.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις σημαντικές θεωρίες: α) Η μετάδοση των κοινωνικών αξιών και παραδόσεων, μια άποψη που μεταξύ των άλλων εκφράζουν οι: Herbert, Adler, Bennet κ.ά. β) Η διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου, για την οποία οι Keefe και Jenkins (1989) υποστηρίζουν ότι «Η διδασκαλία είναι για τη μάθηση. Υπάρχει μόνο για τη μάθηση», γ) Η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου ή η βελτίωση του ανθρώπου σύμφωνα με τους Rosseau, Dewey, Piaget, Holt κ.ά. και δ) Η κοινωνική συγκρότηση που υποστηρίζουν οι Vygotsky, Freire, Giroux κ.ά. Επίσης αρκετοί ερευνητές συνδέουν τη διδασκαλία με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, υποστηρίζοντας τη σύνδεσή της με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη του μαθητή (Borman & Levin, 1997). Ακόμη, ζητήματα της κοινωνικής συγκρότησης προσδιορίζονται από στρατηγικές και γενικούς σχεδιασμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα ή συνδέονται με ζητήματα που εμπλέκουν το παιδαγωγικό σχολικό κλίμα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή τις στρατηγικές μάθησης.

Σημαντικό μέρος της έρευνας, τα τελευταία χρόνια, που στοχεύει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εμφανίζει μια αυξανόμενη τάση για τη μελέτη των δυναμικών της συμπεριφοράς μέσα στο ευρύτερο περιεχόμενο μιας ενεργής σχολικής τάξης και του ρόλου της σχολικής κουλτούρας. O House (1979) υποστηρίζει, χρησιμοποιώντας την ιστορική ανάλυση των προοπτικών για καινοτομίες στα αναλυτικά προγράμματα, ότι υπάρχουν πιθανά πλεονεκτήματα, εάν υιοθετηθεί η κουλτούρα ως τρόπος κατανόησης της διαδικασίας της αλλαγής. Επιπλέον, μια σειρά από μελέτες για τη βελτίωση των

σχολείων προσδίδει σημαντικότητα στο ρόλο του σχολικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τονίζει ιδιαίτερα την επίδραση των τοπικών παραγόντων στη διαμόρφωση της διδακτικής πρακτικής στα σχολεία και την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία (Fullan, 2000).

Ακόμη, η μελέτη του Mehan (1978) για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκτιμά ότι η επίδοση του μαθητή δεν είναι ανεξάρτητη από τη διαδικασία αξιολόγησης. Υποστηρίζει ότι οι συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ο αριθμός των μαθητών, η παιδαγωγική μέθοδος ή το μέγεθος των σχολικών τάξεων κτλ. είναι παράγοντες απαραίτητοι για την κατανόηση της επίδρασης του σχολείου στη μετέπειτα ζωή των μαθητών. Παρόμοιες μελέτες για τη σχολική τάξη, που στηρίζονται στην εθνογραφία, βοηθούν να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς, μέσα από τους οποίους αναπαράγεται σε τοπικό επίπεδο η επιλογή. Δείχνουν πως το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, διαδραματίζει έναν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των μαθητών, καθώς οι κρυφοί μηχανισμοί που διέπουν τη σχολική ζωή επιδρούν καθοριστικά όχι μόνο στη διαδικασία μάθησης, αλλά και γενικότερα στην κοινωνικοποίηση του μαθητή. Προσδιορίζουν, δηλαδή, το σχολείο ως ένα «εργαστήριο» που συνεργάζεται με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, εμπλέκει τους γονείς και τους μαθητές σε συμμετοχικές αξιολογικές διαδικασίες και αυτοδιερευνάται, ώστε να ορίσει την «ταυτότητά» του, καθώς και τις δυνατότητες και τις προοπτικές του μαθητικού δυναμικού του μέσα από την αυθεντική μοναδικότητα κάθε σχολικής μονάδας.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή των παιδαγωγικών αυτών στρατηγικών λειτουργεί στο πλαίσιο της βελτίωσης ή της μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας των συνθηκών εργασίας και μάθησης του μαθητικού δυναμικού. Οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις αναπτύσσονται κύρια μέσα από την έρευνα-δράση, η οποία προσδιορίζεται ως «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης» (Elliot, 1991). Η πρακτική αυτή στηρίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού. Εκτιμά ότι η γνώση πρέπει να παράγεται από την ανάπτυξη μιας δράσης, μιας δραστηριότητας. Απευθύνεται σε «μάχιμους» εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην ανάπτυξη της «προσωπικής» πρακτικής θεωρίας και των διδακτικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ενισχύει την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών με τη χρήση διαθεματικών μεθοδολογικών στρατηγικών και προσφέρει στη συλλογική επαγγελματική καταξίωση, καθώς διευρύνει το επιστημονικό πεδίο του εκπαιδευτικού με τη δημιουργία μιας ευρύτερης συζήτησης για την εκπαιδευτική έρευνα.

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι οι Galton & Williamson (1992) υποστη-

ρίζουν πως για να επιτευχθεί μια πετυχημένη συνεργασία πρέπει οι μαθητές να διδαχθούν τον τρόπο της συνεργασίας, έτσι ώστε να έχουν ξεκάθαρη άποψη για το τι πρέπει να κάνουν. Επισημαίνεται, δηλαδή, ότι εκτός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως κυρίως το πρόγραμμα σπουδών, που πρέπει να διδαχθεί με την ευθύνη του δασκάλου.

Το πρόγραμμα σπουδών δεν αποσκοπεί απλά στη γνώση ενός γνωστικού αντικείμενου αλλά περιέχει και τους τρόπους χρήσης του που οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να μορφωθούν. Οι προϋποθέσεις αυτές εκπληρώνονται μέσα από την έρευνα-δράση, καθώς επικεντρώνεται στη μελέτη της διαδικασίας μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής και θεωρεί απαραίτητη την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στον ερευνητικό προβληματισμό.

Εκτιμώντας ότι οι συνθήκες της εργασίας στη σχολική τάξη μεταβάλλονται, καθώς νέα μέλη και νέες ιδέες εισέρχονται στις διδακτικές στρατηγικές εξαιτίας των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών μέσα από μια αμοιβαία αλληλεπίδραση, θεωρήσαμε ότι η πειραματική εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών θα βοηθούσε την έρευνά μας για την αποτελεσματικότητα καινοτόμων δραστηριοτήτων στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Σκοπός της έρευνας

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια δραστηριότητα ενσωματωμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, συνδέσαμε τη συμμετοχική αξιολόγηση που στηρίζεται στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών με τη διεπικοινωνία της ερμηνείας. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε χωρίς την ανάγκη πρόσθετου διδακτικού χρόνου, διδακτικού - εποπτικού υλικού ή προσωπικού. Θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η όλη περιγραφή αποτελεί μια εξαιρετικά περιληπτική αναφορά.

Στόχος μας ήταν να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις μαθησιακές αδυναμίες τους, να βελτιώσουν το επίπεδο της γνώσης τους και να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές.

Η δραστηριότητα υποστήριξε το γλωσσικό μάθημα και τον «προφορικό λόγο» (narrative) των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δραστηριότητα θέτοντας το αρχικό πλαίσιο της συζήτησης, τις ερωτήσεις κρίσεως και την ανάλυση, την προβολή των ιδεών και των αντιλήψεων, την ενθάρρυνση, την ευκαιρία να δημιουργήσει δεσμούς - συνδέσεις μεταξύ συναφών κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων, συνδυάζοντας τη μεταγνώση με τη μάθηση. Διαμορφώνει, δηλαδή, μια στρατηγική, όπου η Γνώση ενισχύει εκτός από το γνω-

στικό επίπεδο και την ανακάλυψη της ταυτότητας του μαθητή και την ενεργό συμμετοχή του στη σχολική ζωή.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών στη σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας (reciprocal teaching) και η συμμετοχική αξιολόγηση των μαθητών, η οποία στηριζόταν σε σαφή προσηλωμένα πλαίσια κριτηρίων.

Το δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος δύο ομάδες Ε΄ τάξης δημοτικού σχολείου, σύνολο 53 μαθητές (28 - 25 αντίστοιχα). Το σχολείο βρισκόταν σε προαστιακή περιοχή και το μαθητικό δυναμικό του ήταν εξαιρετικά ανομοιογενές εξαιτίας των μετακινήσεων του πληθυσμού και των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της περιοχής. Οι μαθητές των δύο τμημάτων είχαν χωριστεί με τυχαίο τρόπο, ανάλογα με την ημερομηνία εγγραφής τους. Για την αξιολόγηση των ομάδων χρησιμοποιήθηκε η βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου των δασκάλων τους. Επιπλέον, για τη διαπίστωση της αναγνωστικής ικανότητάς τους δόθηκε τεστ ανάγνωσης, που προερχόταν από τα βιβλία των μαθημάτων της τάξης ή το βιβλίο *Η Γλώσσα μου*. Μετρήθηκε πόσες λέξεις διάβαζε ορθά κάθε μαθητής σε ένα λεπτό. Επίσης του δόθηκε ένα μικρό κείμενο με 10 λάθη (ορθογραφικά και συντακτικά) για διόρθωση.

Για τη διαπίστωση της ικανότητας κατανόησης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν κείμενα (πεζά ή έμμετρα) από το βιβλίο *Η Γλώσσα μου*, που συνοδεύονταν από ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις εξυπηρετούσαν τους στόχους μας για το βαθμό κατανόησης του κειμένου, την έκφραση της περίληψης (γραπτής ή προφορικής) και την ικανότητα χρήσης στοιχείων του κειμένου για επέκταση. Μετά το τέλος της δραστηριότητας ζητήθηκε από τους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν.

Σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση των δασκάλων, και στα δύο τμήματα κυριαρχούσαν οι «άριστοι» σε ποσοστό 88,7%, το 7,2% ήταν οι «μέτριοι» και οι υπόλοιποι ήταν οι «καλοί» μαθητές. Στην αρχική αξιολόγηση οι μαθητές στην πλειονότητά τους αξιολόγησαν τον εαυτό τους ως «άριστο». Μόνο 7 μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν ως «καλοί».

Η Ερευνητική Διαδικασία

Η δραστηριότητα είχε διάρκεια 10 εβδομάδων, από το δεύτερο τρίμηνο μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το πρώτο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.). Για το λόγο αυτό διατήρησε τη διδακτική δραστηριότητα με τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπως προβλέπεται από το πρόγραμμα σπουδών και περιγράφεται στο *Βιβλίο για το δάσκαλο*.

Το δεύτερο τμήμα αποτέλεσε την πιλοτική ομάδα (Π.Ο.) που εφάρμοσε την «καινοτόμο δραστηριότητα».

Η αρχική δυσκολία συνίστατο στο ότι οι μαθητές δεν είχαν καλλιεργήσει δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης, ούτε ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοιες διδακτικές πρακτικές. Η ανάπτυξη της δραστηριότητας άρχισε μέσα από ομαδική συζήτηση, από όπου προέκυψε ένα «εννοιόγραμμα» που αντιπροσώπευε την κοινή αποδοχή για τα «κριτήρια» της αξιολόγησης (ατομική ή ομαδική), το χρόνο, τον τρόπο και την «αξιολογική» συμπεριφορά.

Οι διδακτικές στρατηγικές ενσωματώθηκαν μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Γεωγραφία, Ανθολόγιο ή Σχολική Ζωή) που επικεντρώνονταν σε θέματα όπως: Για ποιο λόγο διαβάζουμε, τι αξία έχει το διάβασμα, γιατί οι διάφοροι λαοί μιλάνε άλλες γλώσσες, η «αξία» των γλωσσών, τι σημαίνει «γλώσσα», με τι τρόπους μπορούμε να διαβάσουμε ένα κείμενο κτλ. Οι απαντήσεις δημιούργησαν μια ζωνρή συζήτηση, όπου οι μαθητές επισήμαναν την «αξία» του διαβάσματος στην «αγορά εργασίας» και τη σχολική τους επιτυχία, ότι τα πάντα είναι «γλώσσα» (αισθητηριοκινητική, λόγος γραπτός ή προφορικός, μαθηματικά κτλ. Ακόμη, ότι κάποιος στη τάξη δεν μπορούν να καταλάβουν τα κείμενα που επεξεργασθήκαμε, επειδή μιλάνε άλλη γλώσσα ή δεν κατανοούν, για διάφορους λόγους.

Στη δεύτερη φάση, στο Γλωσσικό Μάθημα, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά στρατηγικών όπως:

Η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, η περίληψη, η υποβολή ερωτήσεων.

Σε κάθε στάδιο η νέα διδακτική προσέγγιση ενσωματωνόταν στις προηγούμενες. Οι μαθητές εξηγούσαν τον τρόπο που εργάστηκαν και η κάθε ομάδα κατέγραφε και αξιολογούσε τη δράση της ή το επίπεδο της συμμετοχής της, αιτιολογώντας την κάθε αξιολόγηση βάσει των προσυμφωνημένων κριτηρίων.

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατά ομάδες έκαναν υποθέσεις, διατύπωναν περίληψη ή έθεταν ερωτήσεις. Σε κάθε ομάδα, κυκλικά, οι μαθητές άλλαζαν τους ρόλους και η δασκάλα λειτουργούσε ισότιμα, ως μέλος της ομάδας, παρεμβαίνοντας μόνο όταν υπήρχε αδιέξοδο και μπορούσε να «εισηγηθεί» τη λύση.

Η διαδικασία της ομάδας λειτουργούσε με βάση την αρχή ότι η μάθηση είναι το μεγαλύτερο και διασκεδαστικότερο παιχνίδι και οι μαθητές εν-

θαρρύνονταν να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες.

Η πειραματική προσέγγισή μας, στο τρίτο στάδιο, οδήγησε στη δημιουργία μιας «αφήγησης». Μέσα από τη διαδικασία κατανόησης και ειδικά των υποθέσεων «μετουσιώθηκε» μια ιδέα της ομάδας σε κείμενο. Η εμπειρία αυτή μετατράπηκε σε «σενάριο».

Το κείμενο της «αφήγησης» διαμορφώθηκε, καταγράφηκε και τυπώθηκε. Τέλος παρουσιάστηκε ως θεατρικό έργο με την ευκαιρία μιας έκθεσης βιβλίου, ως αποτέλεσμα συλλογικής ευθύνης και εργασίας.

Η αναζήτηση του προβλήματος, η προετοιμασία της «αφήγησης», η επεξεργασία και η αξιολόγησή της συντέλεσαν στη συγκρότηση της σχολικής ομάδας σε λειτουργικό σώμα μάθησης, υλοποιώντας το στόχο της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή και της κοινωνικοποίησής του ή της ένταξής του στη δυναμική της ομάδας.

Αποτελέσματα

Το ζητούμενο που ήταν η διάγνωση των αναγκών και η κατανόηση των δυνατοτήτων-δεξιοτήτων των μαθητών, και γιατί όχι του εκπαιδευτικού, αξιοποίησε τα περιθώρια του θεσμικού πλαισίου -υπενθυμίζουμε ότι το Α.Π. είναι υποχρεωτικό- και εισήγαγε τους μαθητές στην πρακτική μιας δράσης που τα αποτελέσματά της προσδιορίστηκαν με τα δεδομένα μιας ποιοτικής αξιολόγησης. Και αυτό, επειδή η πειραματική προσέγγιση δεν είχε απλά ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν όσα διάβαζαν και να «πάρουν καλό βαθμό» αλλά να ενεργοποιήσει ή να αξιοποιήσει δεξιότητες.

Από τη μελέτη των διαφορών της αρχικής αξιολόγησης και της δοκιμασίας, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης μετά την όλη δράση, φαίνεται να επαληθεύτηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις. Η αξιοπιστία των ευρημάτων μας ελέγχθηκε με ποικίλους τρόπους: καταγράφονταν οι απόψεις των συμμετεχόντων, παρουσιάζονταν τα στοιχεία που υποστήριζαν, διασταυρώνονταν και συγκρίνονταν παράλληλα με την ερμηνευτική προσπάθεια.

Οι μαθητές στην Π.Ο. βελτίωσαν τις δεξιότητες για την κατασκευή περιλήψεων και κειμένων και φάνηκαν να κατανοούν ευκολότερα όσα διάβαζαν. Ακόμη, βελτίωσαν τη συνεργατική τους σχέση. Παρατηρήθηκε ότι ποιοτικά οι ερωτήσεις που έκαναν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου διέφεραν από αυτές της τελικής επεξεργασίας. Ουσιαστικά, μετά το πέρας της διαδικασίας διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου.

Είναι φανερό, ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων, οι μαθητές της Π.Ο. με την αμοιβαία διδασκαλία κατάφεραν όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν την

προϋπάρχουσα γνώση τους σε συνδυασμό με τις νέες τεχνικές που διδάχθηκαν, αλλά προχώρησαν παραπέρα δημιουργώντας νέα κείμενα και συνδυάζοντάς τα με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης ανέπτυξαν τεχνικές αξιολόγησης και πειραματίστηκαν κατανοώντας τι σημαίνει πραγματικά «αξιολόγηση». Η συνεργασία ενεργοποίησε σχέσεις και συμπεριφορές που κατέστησαν το τμήμα ομάδα εργασίας, που δεν περίμενε την ευαρέσκεια του δασκάλου για να εργαστεί. Άλλωστε, ο στόχος μας ήταν να ενισχύσουμε τη συνεργατικότητα σε συνδυασμό με τις λανθάνουσες ικανότητες ή γνώσεις των μαθητών. Επιπλέον και το σημαντικότερο, αναιρέθηκε η λεγόμενη «αχρηστία», «ανία» και «δυσκολία» των σχολικών γνώσεων ή το «ανεφάρμοστο» της καθημερινής ζωής στην παιδαγωγική διαδικασία. Εκτιμούμε ότι η φράση του μαθητή «τελικά έχει πλάκα το σχολείο» ορίζει την επιτυχία της πειραματικής παρέμβασης.

Αν και το αποτέλεσμα ήταν εξαιρετικά ενθαρρυντικό, εκτιμούμε ότι παρόμοιες δράσεις χρειάζονται περαιτέρω επιστημονική, παιδαγωγική στήριξη και χρονική διάρκεια εφαρμογής, ώστε να οδηγούμαστε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Πιστεύουμε ότι εξαιτίας των χαρακτηριστικών της η κοινωνικοπολιτισμική έρευνα προσφέρει τα μέσα και τις ευκαιρίες για τη διερεύνηση βασικών θεμάτων στη μελέτη της γλώσσας και της σκέψης. Ένα από τα βασικά της προτερήματα είναι ότι είναι ενδοσκοπική, δηλαδή αιτιολογεί την ίδια την ερευνητική διαδικασία. Αναγνωρίζει, δηλαδή, ότι ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα ένας ακόμη χρήστης της (ακροατής ή συμμετέχων) στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας.

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν ειδικευμένα μοντέλα και μεθοδολογικές προσεγγίσεις ούτε να αφιερώσουν πολύ χρόνο ή χρήμα για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων. Επιπλέον δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον αναστοχασμό από την ίδια τη δράση. Και αυτό, επειδή τα ευρήματα της έρευνας έχουν πρακτική εφαρμογή και στρατηγικές που δοκιμάζονται στη διάρκεια της καθημερινής πρακτικής. Τα οποιαδήποτε θεωρητικά σφάλματα αναγνωρίζονται και ανασκευάζονται άμεσα και αποτελούν ταυτόχρονα τη νέα αφετηρία για τη βελτίωσή τους. Ο προσδιορισμός των λαθών τους αναβαθμίζει τη διδακτική πράξη.

Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, μόνοι τους, «από μεράκι», «πειραματίζονται», επίσημα ή μη, σε παρόμοιες έρευνες-δράσεις. Μέσα από τα δίκτυα επικοινωνίας (προσφορότερα μέσα από την Κοινωνία της Πληροφορίας) εκπαιδευτικοί - ερευνητές θα μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις κρίσεις και τις πρακτικές προτάσεις τους για αλλαγές. Και αυτό, κυρίως, γιατί οι εν ενεργεία δάσκαλοι ανταποκρίνονται θετικότερα στις

προτάσεις που προέρχονται από συναδέλφους τους από αυτές των «ειδικών», εκτιμώντας ότι αυτοί «απέχουν» από τη πρακτική (Γώγου, 1994). Άποψή μας είναι ότι οι εν ενεργεία δάσκαλοι και οι παιδαγωγοί-ερευνητές είναι απαραίτητο να γίνουν εταίροι στην εκπαιδευτική έρευνα συνεισφέροντας στην ειδικευση και την εμπειρία, ο καθένας από την πλευρά του. Ο στόχος πρέπει να είναι η από κοινού συγκρότηση της γνώσης ώστε να ξεπεραστούν οι δυσχέρειες, που απαιτούν ενθουσιασμό για έρευνα, αξιολόγηση και βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων, καθώς και ισότιμη αναγνώριση και ανταμοιβή.

Η ανάληψη τέτοιων καινοτόμων πρωτοβουλιών θα βοηθήσει τους μαθητές και το δάσκαλο να συνειδητοποιήσουν ποιοι είναι, για ποιο λόγο συμμετέχουν, με ποιο σκοπό, σε ποιο τομέα της εκπαιδευτικής πράξης και σε ποια διαδικασία επιχειρούν να επέμβουν, συνδέοντας τις αυξανόμενες κοινωνικές ανάγκες για περισσότερη και μεγαλύτερης διάρκειας εκπαίδευση (διά βίου) με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις για ένα αποτελεσματικό σχολείο, με μείωση της εγκατάλειψης και του αποκλεισμού.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρόμοιων προσεγγίσεων, με καλή θεωρητική και πρακτική γνώση, που λαμβάνουν υπόψη το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή, τη θετική στάση και διάθεσή του, τη δημιουργική και την κριτική σκέψη και την ενεργοποίησή της μέσα από συζητήσεις, «διηγήσεις - κείμενα», παιχνίδια κ.α., τα οποία συνδυάζόμενα μετατρέπουν τους μαθητές σε «δασκάλους» και αξιολογούν απολαμβάνοντας τη δημιουργία και τη μάθηση, αφορούν μια φιλοσοφία που θα πρέπει να λειτουργήσει στο δημοτικό σχολείο, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε «αποστερημένα και αποκλεισμένα» κοινωνικά περιβάλλοντα. Εκεί όπου τα πολιτισμικά ερεθίσματα για το σχολείο δημιουργούν εικόνες καταναγκασμού, δυσκολίας και αποκλεισμού, οπότε το δημοτικό σχολείο θα εξακολουθήσει να αναπαράγει τα εγγενή προβλήματά του. Εκεί, οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν έχουν τη δυνατότητα να στηρίξουν την προοπτική ενός αποτελεσματικότερου σχολείου που θεμελιώνεται στις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργατικότητα και την εξάλειψη των αιτίων των μαθησιακών προβλημάτων που στερούν από τους μαθητές και το δάσκαλο το δικαίωμα της χαράς του επιτεύγματος και της ποιότητας της εργασίας τους.

Βιβλιογραφία

- Borman S., & Levin J. (1997). *A Practical Guide to Elementary Instructions From Plan to Deliver*. Boston: Allyn & Bacon.
- Γέρου, Θ. (1988). *Κριτική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Γώγου, Α. (1994). *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Πορεία.

- Elliot, (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M (2000). *Change Forces at the Millennium*. Paper presented at the International Congresses School Effectiveness and Improvement, Hong Kong.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Green, M. (1973). *The Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*, Belmont: CA: Wadsworth.
- House, E. R. (1996). A framework for appraising educational reforms. *Educational Researcher*, 25,7. American Educational Research Association.
- Landsheere de Gilbert, (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφ. Γ. Δίπλας. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Σύνθεση περιληπτικών κειμένων, στο *Η σχολική τάξη*. Gutenberg, Αθήνα.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1.
- Παπαρίζος, Χ. (1999). Η περίληψη στο Δημοτικό. *Γλώσσα*, 48, σ. 75.
- Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education. In Rubbins & Burrige (eds) *Improving Education*. London: Cassel.