

Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης

Γιώργος Δάλκος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Η Έρευνα-Δράση αποτελεί ερευνητική μέθοδο που συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη. Αναλαμβάνεται από «μαχόμενους» εκπαιδευτικούς και στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους, μέσα από διαδικασίες κριτικής αυτοδιερεύνησης. Ακολουθεί μια πορεία σπειροειδή, στην οποία εφαρμόζονται αποφάσεις για διδακτικές παρεμβάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων αντλούνται δεδομένα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παρέμβασης και το σχεδιασμό μιας νέας. Η Έρευνα-Δράση αποτελεί ίσως την προσφορότερη ερευνητική μέθοδο για τη διερεύνηση προβλημάτων που αναφύονται στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης.

Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές

Μέχρι πρόσφατα, η ακαδημαϊκή κοινότητα επεφύλασσε στους εκπαιδευτικούς της πράξης παθητικούς ρόλους στο επίπεδο των παιδαγωγικών ερευνών. Η αδυναμία, όμως, που παρατηρήθηκε στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσω των παραδοσιακών μεθόδων των κοινωνικών ερευνών, προκάλεσε την ανάπτυξη του «κινήματος» των «διδασκόντων ως ερευνητών» (teachers as researchers). Το κίνημα αυτό έφερε στο προσκήνιο τον προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα των ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι οποίες συγκέντρωναν τις προτιμήσεις των ερευνητών, με την αιτιολογία ότι περιορίζουν σημαντικά το ρόλο του υποκειμενικού παράγοντα κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων και αξιολόγησης των ευρημά-

Ο κ. Γιώργος Δάλκος είναι Πάρεδρος ε.θ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

των (Carr & Kemmis, 1986, 61-70). Η θετικιστική αυτή αντίληψη είχε ως συνέπεια να χρησιμοποιούνται κατά κόρον οι μέθοδοι των «αντικειμενικών» τεστ ή των ερωτηματολογίων, και πολύ λιγότερο η παρατήρηση και η συνέντευξη, που αποτελούν ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, όταν πρόκειται για έρευνα που αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς-ερευνητές, επικρατούσε επί πλέον η αντίληψη ότι οι υφιστάμενες διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή ποιοτικών ερευνών. Ως βασικό επιχείρημα προβαλλόταν η άποψη ότι τα πρόσωπα που γίνονται αντικείμενο παρατήρησης από τον ερευνητή, π.χ. εκπαιδευτικοί-συνάδελφοι και μαθητές, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν ως ανεξάρτητο το νέο τους ρόλο, πέρα από τους άλλους ρόλους ή θέσεις που κατέχουν ήδη στο πλαίσιο του σχολείου (Elliott, 1984, 66). Σήμερα, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας φαίνεται ότι προτιμώνται όλο και περισσότερο στο πεδίο των κοινωνικών ερευνών, και μάλιστα σε ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται στους εκπαιδευτικούς ο ρόλος του ερευνητή της εκπαιδευτικής πράξης. Στον τομέα αυτό έχει συμβάλει σημαντικά η ανάπτυξη νέων θεωριών, όπως αυτή της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, η οποία ασκεί κριτική στις θετικιστικές αντιλήψεις περί αντικειμενικότητας και απόλυτης αλήθειας και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα νέο πλαίσιο δράσης απαλλαγμένο από δεσμεύσεις και διλήμματα του παρελθόντος (Ματσαγούρας, 1998, 207-8).

Η Έρευνα-Δράση:¹ συντονισμένη συνεργατική έρευνα με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης

Ο όρος Έρευνα-Δράση είναι ένας από τους πολλούς που έχουν προταθεί για την απόδοση του αγγλικού όρου action research, που επινοήθηκε από τον Kurt Lewin το 1944 για να περιγραφεί μια διαδικασία έρευνας που στόχευε στην εξέταση κοινωνικών προβλημάτων κυρίως (Beattie, 1989, 110). Οι ιδέες του, όμως, γρήγορα μεταφέρθηκαν από τον ίδιο αλλά και από συνεργάτες του στο χώρο της εκπαίδευσης, για την πραγματοποίηση ερευνών που σχετίζονταν κατά βάση με τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και την εξέταση ζητημάτων επαγγελματικής κατάρτισης των διδασκόντων. Η απήχηση της μεθόδου ήταν ιδιαίτερα σημαντική κατά τη δεκαετία του 1950, κυρίως στην Αμερική. Κατά τη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση υ-

1. Ο αγγλικός όρος action research αποδίδεται στα ελληνικά ως Έρευνα-Δράση (Α. Γώγου), Έρευνα Δράσης (Μ. Βάμβουκας), ενεργός έρευνα (Χ. Κοσμίδου), ενεργητική-συμμετοχική έρευνα (Ε. Κατσαρού), κριτική αυτοδιερεύνηση (Η. Ματσαγούρας).

ποχώρησε, γεγονός που οφείλεται μάλλον στην τάση εξειδίκευσης που επικράτησε μετά το sputnik shock και τη νομιμοποίηση του διαχωρισμού θεωρίας και πράξης στα ζητήματα ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά τη δεκαετία του 1970 το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση ανανεώθηκε, ειδικά μετά τις προσπάθειες των G. Elliott και C. Adelman στη Μ. Βρετανία, που αφορούσαν τη διαμόρφωση ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας, γνωστού ως Ford teaching, και του L. Stenhouse που εισηγήθηκε την ιδέα του Humanities Curriculum Project (Hopkins, 1993, 2. Elliott, 1987, 162. Kemmis, 1985, 37).

Το κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι η αποδοχή και υποστήριξη της ιδέας των διδασκόντων ως ερευνητών και η παραγωγή θεωρίας μέσω της πράξης, που παραπέμπει στα βασικά χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης ως ερευνητικής μεθόδου. Η ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και η ιδέα της διαρκούς μεταρρύθμισης αποτέλεσαν επίσης ένα επιπλέον στοιχείο που προώθησε περαιτέρω την ιδέα των διδασκόντων-ερευνητών, εφ' όσον η εξέλιξη του curriculum αντιμετωπίστηκε ως εκτέλεση κάποιας πρακτικής δραστηριότητας εκ μέρους μιας επαγγελματικής-επιστημονικής ομάδας. Η πρακτική όμως αυτή απαιτεί την ύπαρξη ενός συνδέσμου μεταξύ θεωρίας, έρευνας, αποφάσεων και εφαρμογής τους, που δεν είναι δυνατόν να αναζητηθεί παρά μόνο μεταξύ των διδασκόντων, χωρίς την επέμβαση κάποιου ιεραρχικού ελέγχου που πραγματοποιείται συνήθως μέσω ενός κεντρικά οργανωμένου συστήματος και απαιτεί εξειδικευμένους ρόλους (Elliott, 1987, 163).

Φαίνεται λοιπόν ότι κατά τη δεκαετία του 1970 υπήρξαν κάποιες προσπάθειες επανασύνδεσης της θεωρίας και της καθημερινής πράξης, έργο που κατ' εξοχήν αναλαμβάνεται από τους ερευνητές-παιδαγωγούς μέσω της Έρευνας-Δράσης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για την Έρευνα-Δράση εντάθηκε, κυρίως για τους εξής λόγους:

- Σταδιακά έγινε αντιληπτό ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική έρευνα και τα πορίσματά της αφήνουν μάλλον αδιάφορους τους πρακτικά εμπλεκόμενους στη διαδικασία της καθημερινής πρακτικής. Οι θεωρίες για τα στάδια της ανάπτυξης και τη δομή της γνώσης θεωρούνται ξένες προς τα πιεστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι διδάσκοντες (Beattie, 1989, 110).
- Άρχισε να γίνεται κατανοητό ότι τουλάχιστον για πολλά ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη του Curriculum, η γνώση της καθημερινής πρακτικής είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων.

- Η Έρευνα-Δράση γίνεται αποδεκτή ως κατανοητή και εφαρμόσιμη μέθοδος προσέγγισης και βελτίωσης της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με τη διδακτική πράξη άτομα (Kemmis, 1985, 37-38).

Γι' αυτό και σήμερα η Έρευνα-Δράση εφαρμόζεται ευρέως στην εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του curriculum, την επαγγελματική εξέλιξη, τη βελτίωση των κάθε είδους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εφαρμόζεται εκτεταμένα σε χώρες όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς, και στην Ευρώπη, εκτός από τη Βρετανία, φαίνεται ότι εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στην Αυστρία και την Ισπανία (Beattie, 1989, 111). Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια η Έρευνα-Δράση έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση αρκετών εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ παράλληλα έχει προταθεί για τη διερεύνηση προβλημάτων που σχετίζονται με καινοτόμες δράσεις ή προβλήματα που απασχολούν μόνιμα την εκπαιδευτική κοινότητα, π.χ. το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Ως ερευνητική μέθοδος έχει ως χαρακτηριστικό ότι αναλαμβάνεται από ανθρώπους της καθημερινής πράξης με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές (στην περίπτωσή μας εκπαιδευτικές) καταστάσεις (Kemmis & Wilkinson, 1998, 24). Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική ερευνητική διαδικασία, εφόσον περιλαμβάνει ταυτόχρονα και άμεσες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, των οποίων θεωρείται σκόπιμη η αλλαγή. Η έννοια της κοινωνικής αλλαγής αποτελεί βασικό στοιχείο της μεθόδου, πράγμα που γίνεται αντιληπτό και από το γεγονός ότι η Έρευνα-Δράση εφαρμόστηκε αρχικά σε έρευνες για οικονομικά ή κοινωνικά προβλήματα, με στόχο αυτή ακριβώς την αλλαγή (Carr & Kemmis, 1986, 182. Γώγου, 1989, 114-115. Βάμβουκας, 1991, 90). Η ανάγκη 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, 36).

Δεδομένου ότι, στην εκπαίδευση τουλάχιστον, η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης πρέπει να θεωρείται ως διαδικασία ατέρμονη, η Έρευνα-Δράση οργανώνεται με τη μορφή επάλληλων κύκλων, καθένας από τους οποίους έχει τέσσερα «βήματα»:

1. το σχεδιασμό συγκεκριμένων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που έχει ήδη διαπιστωθεί και οριοθετηθεί,
2. την εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης και την παρατήρηση της διαδικασίας,
3. την αυτοδιερεύνηση μέσω και της αξιολόγησης των ερευνητικών δεδομένων,
4. τον ανασχεδιασμό με βάση την κριτική ανάλυση της διαδικασίας κ.ο.κ. (Hopkins, 1993, 48. Κατσαρού & Δάλκος, 1994, 232. Kemmis & Wilkinson, 1998, 21).

Η παραπάνω διαδικασία μπορεί να αναλυθεί σε περισσότερες φάσεις, που επιμερίζουν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού-ερευνητή και προσδιορίζουν με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα διαδοχικά καθήκοντα που αναλαμβάνει (Ματσαγούρας, 1998, 377-379).

Σύμφωνα με την άποψη του S. Kemmis (1985, 38) η συνάφεια της έρευνας με την πράξη υπονοεί ότι μόνο ο πρακτικά εμπλεκόμενος έχει πρόσβαση στην πραγματοποίηση της έρευνας, αφού μόνο αυτός μπορεί να σπουδάσει την πράξη. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι η έρευνα αναλαμβάνεται από έναν ερευνητή που δρα ανεξάρτητα και αυτόνομα, αντίθετα, η συνεργασία με άλλους θεωρείται απαραίτητη, χωρίς να αποκλείεται και η συμμετοχή άλλων «εξωτερικών» ερευνητών που συμμετέχουν στην πρακτική και συνεργάζονται με τους πρώτους σε καθημερινή βάση (Κοσμίδου, 1989, 22. Γώγου, 1989, 118). Ο «εξωτερικός» ερευνητής που μπορεί να συμμετέχει σε μια έρευνα, είναι ανάγκη να λειτουργεί με βάση την αρχή της ισοτιμίας και να εμπλέκεται στην όλη διαδικασία ως «διευκολυντής» (facilitator). Επιτυγχάνεται έτσι ο συσχετισμός και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών, της θεωρίας και της πράξης, στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, γεγονός που έχει ως συνέπεια να παράγονται νέα πρότυπα ερμηνείας και νέες προβληματικές (Carr & Kemmis, 1986, 204-225. Γώγου, 1989, 115-116).

Η προσεκτική εξέταση της διαδικασίας εφαρμογής της μεθόδου αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία της:

α. *Τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.* Η έννοια της βελτίωσης συνδέεται στενά με την έννοια της αλλαγής, αφορά όμως περισσότερο την καθημερινή πρακτική και λιγότερο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνιστά ένα επίπεδο πολύ ευρύτερο. Η βελτίωση της καθημερινής πρακτικής αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς που καλούνται καθημερινά να εφαρμόσουν ένα σύνολο από προγράμματα, μεθόδους και τεχνικές και να διαμορφώσουν τις συνειδήσεις των μαθητών τους. 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, 156-160). Ο J. Elliott (1987, 163) παρουσιάζει την Έρευνα-Δράση ως ένα μοντέλο βελτίωσης του curriculum και των διδασκόντων ταυτόχρονα. Εντός των πλαισίων αυτού του μοντέλου οι διδάσκοντες έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν το curriculum αλλά και τους εαυτούς τους μέσω της σπειροειδούς διαδικασίας -της πράξης που ακολουθεί την αντίδραση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί νέα πράξη, κ.ο.κ. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η Έρευνα-Δράση αναγνωρίζει ως κυρίαρχο το ρόλο του εκπαιδευτικού και περιορίζει τη σημασία άλλων παραγόντων που συνιστούν τη λεγόμενη «υλικότεχνική υποδομή», και που για μεγάλο χρονικό διάστημα υπερτονίστηκαν ως στοιχεία που συμβάλλουν αποφασιστικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

β. *Το επίπεδο εφαρμογής της μεθόδου.* Η παραδοσιακή έρευνα συνήθως υιοθετεί μεθόδους που πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως «μη πραγματικές» καταστάσεις. Η προσπάθεια που γίνεται να ελεγχθούν διάφορες υποθέσεις έρευνας, οδηγεί τους ερευνητές στη δημιουργία ενός σκηνικού έρευνας το οποίο εκλαμβάνεται ως πραγματικό, στην ουσία όμως μπορεί να είναι κατασκευασμένο. Παράλληλα, φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια να γενικευθούν τα συμπεράσματα και αναζητούνται εφαρμογές σε μια ευρεία κλίμακα, που πολλές φορές ταυτίζεται με το παγκόσμιο επίπεδο. Η Έρευνα-Δράση, αντίθετα, αναζητά πραγματικές συνθήκες έρευνας που δεν είναι δυνατόν να βρεθούν παρά μόνο σε συγκεκριμένο και περιορισμένο τοπικό επίπεδο. Έτσι, αντιμετωπίζεται καλύτερα το πρόβλημα της μοναδικότητας κάθε σχολικής τάξης, που απαιτεί συγκεκριμένους και ειδικούς χειρισμούς. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να παίρνουν αποφάσεις κατά τη συγκεκριμένη στιγμή, βρίσκουν στην Έρευνα-Δράση την ερευνητική μέθοδο που ικανοποιεί την απαίτηση για άμεση αντιμετώπιση των ειδικών προβλημάτων και λήψη των ορθών αποφάσεων (Bassegy, 1986, 18-19).

γ. *Ταχύτητα, ευχέρεια και ευελιξία.* Θα ήταν δυνατό να εκληφθεί ως αρνητικό στοιχείο το χαρακτηριστικό της εφαρμογής της μεθόδου σε τοπικό και επομένως περιορισμένο επίπεδο. Το γεγονός όμως αυτό προσδίδει στην Έρευνα-Δράση ευελιξία, αμεσότητα και ταχύτητα, επειδή σχεδόν εκμηδενίζεται η παρέμβαση μιας κεντρικά διοικουμένης δομής (Smith, 1981, 44). Στις έρευνες που υιοθετούν παραδοσιακές μεθόδους, και συνήθως γίνονται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών των πανεπιστημίων, ο χρόνος που δια-

τίθεται είναι τουλάχιστον δύο χρόνια. Κατά μία άποψη το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι ο ακαδημαϊκός κόσμος απολαμβάνει την πνευματική ικανοποίηση της σχολαστικής σκέψης. Όμως, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να είναι σε θέση να λύνει τα προβλήματα που προκύπτουν σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, ακόμη και μέσα σε λίγες διδακτικές ώρες (Basse, 1986, 18). Η Έρευνα-Δράση φαίνεται ότι ανταποκρίνεται απόλυτα στην απαίτηση αυτή. Η σπειροειδής της ανάπτυξη αφήνει περιθώρια για αναθεωρήσεις των αρχικών υποθέσεων ή αξιολογικών κρίσεων και, με την έμφαση που δίνει στο διάλογο και τη συνεργασία (Κοσμίδου, 1989, 32), επιτρέπει διορθώσεις σε κάθε βήμα της όλης διαδικασίας.

Η έννοια της ευελιξίας πολλές φορές μπορεί να σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας έκφρασης και δράσης των εμπλεκόμενων στην έρευνα εταίρων. Οι αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνονται από τους διδάσκοντες - ερευνητές έχουν αξία μόνο όταν γίνονται υπό την προϋπόθεση της ελευθερίας της έρευνας, γιατί τότε μόνο έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να αποτελούν αληθείς προτάσεις. Στην εξέλιξη της έρευνας, με κριτήριο την ενδοσκόπηση, αναπτύσσεται μια διαδικασία αυτοκριτικής που απαιτεί ελευθερία στη σκέψη και στη λήψη των αποφάσεων (Kemmis, 1985, 40).

Θεωρητικά, η Έρευνα-Δράση μπορεί να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί μόνο από τον άμεσα εμπλεκόμενο στη διδακτική πράξη εκπαιδευτικό, εφ' όσον μόνο αυτός έχει άμεση πρόσβαση στο πρόβλημα που ερευνάται ως «πράξις». Αυτός επίσης είναι επιφορτισμένος με το καθήκον της δράσης αλλά και της κατανόησης αυτής της δράσης, διαδικασία που προϋποθέτει την προσωπική εμπλοκή αλλά και τη λογική επεξεργασία στοιχείων άμεσα εξαρτημένων με την καθημερινή μοναδική πρακτική του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον S. Kemmis (1985, 38-39), οι ενστάσεις που εγείρονται για την υποκειμενικότητα, τις προκαταλήψεις και γενικά την ιδεολογία του ερευνητή, δεν έχουν ουσιαστική βάση και το πρόβλημα είναι μάλλον πλασματικό. Ωστόσο, η πρακτική που συνήθως ακολουθείται στηρίζεται στην αντίληψη της εμπλοκής όσο το δυνατόν περισσότερων εταίρων στη διεξαγωγή της έρευνας και μάλιστα σε όλα τα στάδιά της. Η πρακτική αυτή θα πρέπει να ερμηνευθεί ως προσπάθεια σύζευξης της πραγματικότητας που εμφανίζεται σε μια αίθουσα διδασκαλίας με την πραγματικότητα πολλών άλλων αιθουσών, ώστε να δίνεται η δυνατότητα ευρύτερης εκμετάλλευσης των πορισμάτων της έρευνας (Cummings & Hustler, 1986, 44-45).

Το στοιχείο που επιτρέπει την απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εταίρων είναι ο ειλικρινής διάλογος. Η εφαρμογή του διαλόγου στην περίπτωση μιας συνεργατικής έρευνας πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρό-

πο, ώστε να υπάρχει η βεβαιότητα ότι κάθε μέρος συμμετέχει ισότιμα και δεν χειραγωγείται από τους άλλους εταίρους (Kosmidou, 1991, 29). Σκοπός του διαλόγου στην αρχική φάση της έρευνας δεν είναι η ανακάλυψη ορισμένων αντικειμένων και η ερμηνεία τους. Οι πρώτες προσπάθειες έχουν ως σημείο εκκίνησης τη φιλοδοξία να παραχθούν ιδέες με την πρόθεση να υιοθετηθούν ύστερα από μια «μαιευτική» διαδικασία (Γώγου, 1989, 116-117). Το πρόβλημα σ' αυτή τη φάση εντοπίζεται στο γεγονός ότι εφ' όσον πρόκειται για κοινωνική δράση, είναι ως ένα βαθμό δύσκολο να γίνουν πάντοτε επιτυχείς προβλέψεις. Γι' αυτό, το πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο και να μπορεί να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες εξελίξεις και περιορισμούς που ενδεχομένως δεν έχουν υπολογιστεί από την αρχή (Κοσμίδου, 1989, 24).

Οι πρώτες ενέργειες στο σχεδιασμό της έρευνας αφορούν ζητήματα τεχνικά αλλά και ουσιαστικά. Μέσω της διαδικασίας του διαλόγου που αναφέρθηκε πιο πάνω, καταβάλλεται προσπάθεια να οριστούν:

- Η χρονική περίοδος εντός των ορίων της οποίας θα πραγματοποιηθεί η έρευνα, στοιχείο που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος και τη φύση του προβλήματος.
- Τα άτομα που πρόκειται να συμμετάσχουν. Οι αποφάσεις για την επιλογή αυτή πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την επιθυμία των ατόμων για συνεργασία, και γι' αυτό πολλές φορές απαιτείται διπλωματία και οξυδέρκεια.
- Οι επί μέρους μέθοδοι και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιλογή αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη κατά πόσον οι μέθοδοι και τεχνικές που προτείνονται μπορεί να εφαρμοσθούν από τους συνεργάτες και είναι κατάλληλες να προσφέρουν τα απαραίτητα για την έρευνα στοιχεία (Elliott, 1984, 69-70).

Μετά το προκαταρκτικό αυτό στάδιο, αρχίζει ουσιαστικά η ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας, που ακολουθεί τη σπειροειδή πορεία που έχει περιγραφεί πιο πάνω. Σε κάθε στάδιο της Έρευνας-Δράσης, τα βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τις επί μέρους ενέργειες είναι η ελεύθερη άσκηση κριτικής και η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στην έρευνα. Η δυσκολία στην εφαρμογή των αρχικών σχεδίων έγκειται στην απαίτηση για άμεσες αποφάσεις, κάτι που όμως, ακόμη κι αν δεν επιτευχθεί στη συγκεκριμένη στιγμή της δράσης, τίθεται ως πρόβλημα που αντιμετωπίζεται στη συνέχεια της έρευνας.

Η Έρευνα-Δράση ως ερευνητική μέθοδος δεν διακρίνεται για τη χρήση ειδικών τεχνικών καταγραφής ή ανάλυσης των δεδομένων. Η τήρηση ημερολογίων, η καταγραφή των προφορικών αντιδράσεων, οι συνεντεύξεις, οι βι-

ντεοσκοπήσεις, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου ή η στατιστική ανάλυση, είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται συχνά από την Έρευνα-Δράση. Όμως, είναι γεγονός ότι για τη συγκέντρωση και ομαδοποίηση στοιχείων της πρακτικής εφαρμογής, καθώς και για την ανάλυση και ερμηνεία αυτών των στοιχείων, χρησιμοποιούνται τεχνικές που περισσότερο υιοθετούν οι εθνογράφοι, οι ερευνητές ατομικών περιπτώσεων, οι ιστορικοί κτλ., παρά οι εμπειρικοί - αναλυτικοί ερευνητές (Kemmis, 1985, 39). Το πρόβλημα πάντως δεν βρίσκεται τόσο στην επιλογή των τεχνικών, όσο στον τρόπο καταγραφής και αξιολόγησης των στοιχείων. Στην περίπτωση της τήρησης ημερολογίων, για παράδειγμα, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να αποφεύγεται η χάλκευση των αποτελεσμάτων. Το πρόβλημα αυτό υφίσταται σε κάθε έρευνα, γιατί πολλές φορές οι ερευνητές έχουν ως αφετηρία ένα αναπόδεικτο συμπέρασμα και συγκεντρώνουν προσεκτικά δεδομένα για να το αποδείξουν. Τον κίνδυνο αυτό διατρέχουν και οι ερευνητές που έχουν ως αντικείμενο έρευνας εκπαιδευτικά ζητήματα (Elliott, 1984, 70). Ακόμη, χρειάζεται προσοχή ώστε, σε κάθε περίπτωση, οι τεχνικές που επιλέγονται να μη γίνονται αυτοσκοπός, για να δώσουν ίσως μια μορφή «επιστημοσύνης» στην έρευνα, αλλά να βοηθούν στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στην εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Κοσμίδου, 1989, 26).

Ο M. Bassey (1986, 19-21) καταγράφει ένα σύνολο από δεδομένα που χρειάζονται για την ανάπτυξη της Action Research. Θεωρώντας ότι τα εμπλεκόμενα μέρη συνήθως είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι διδάσκοντες και ο ερευνητής, προτείνει τη συγκέντρωση των εξής δεδομένων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς:

- Παρατήρηση των δραστηριοτήτων.
- Εκθέσεις των εμπειριών.
- Κριτήρια αξιολόγησης.
- Καταγραφή των απόψεων.
- Εργασίες.

Η εφαρμογή ωστόσο της Έρευνας-Δράσης δε γίνεται χωρίς προβλήματα, που όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις, δημιουργούνται από αδυναμίες εφαρμογής ορισμένων βασικών αρχών της μεθόδου, εκ μέρους των εμπλεκόμενων στην έρευνα. Τέτοιες αδυναμίες μπορεί να αφορούν τον αρχικό σχεδιασμό που ενδέχεται να είναι απαιτητικός και επομένως να αναφέρεται σε εξωπραγματικούς στόχους, ή να αφορά ζητήματα που δεν συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Εξ άλλου, στην εφαρμογή της μεθόδου, υπάρχει το ενδεχόμενο να αποκλείονται έμμεσα οι πρακτικά εμπλεκόμενοι

εκπαιδευτικοί από την πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας ή το σχεδιασμό της δράσης. Τέλος, είναι δυνατόν να αναδυθούν διαφωνίες ηθικής φύσης για τη χρήση των δεδομένων, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει άγχος και δυσφορία στους διδάσκοντες (Elliott, 1984, 58-65). Στις περιπτώσεις αυτές, τα προβλήματα μπορεί να αντιμετωπιστούν, αν εφαρμοστούν οι βασικές αρχές της Έρευνας-Δράσης που παραπέμπουν στις ιδέες της συνεργασίας, των δημοκρατικών διαδικασιών και της αυτοκριτικής.

Ίσως όμως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η Έρευνα-Δράση να είναι οι δυσχέρειες στην εφαρμογή της λόγω της δυσκαμψίας των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών. Η C. Beattie (1989, 119) θέλοντας να υπογραμμίσει τις δυνατότητες της μεθόδου αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην εφαρμογή της υποστηρίζει ότι: «Ίσως η Έρευνα-Δράση έχει την ανάγκη μόνο μιας θεωρίας από τους ακαδημαϊκούς ερευνητές: αυτής που θα μπορεί να εξηγήει πώς μια μέθοδος έρευνας που αναλαμβάνεται από χειραφετημένους εκπαιδευτικούς μπορεί να γίνει ανεκτή από ιεραρχημένα συστήματα που χαρακτηρίζονται από υπερβολικό συγκεντρωτισμό».

Η εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης στην Ευέλικτη Ζώνη

Η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στην ιδέα εφαρμογής καινοτομιών, που στοχεύουν να ικανοποιήσουν σύγχρονες απαιτήσεις, στον τομέα της διαρκούς αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πραγμάτευση θεμάτων με βασικό κριτήριο τη διαθεματικότητα, όπως επίσης και η σύνδεση του σχολικού προγράμματος με την καθημερινή πράξη, απασχολούν σήμερα τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα και προκαλούν συζητήσεις, προτάσεις και πειραματισμούς (Posch, 1996, 68). Στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης, τουλάχιστον στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής, έχει ανάγκη από διαρκή παρακολούθηση, που πρέπει να οδηγεί σε κατάλληλες παρεμβάσεις, δεδομένου ότι αποτελεί καινοτομία χωρίς ανάλογο προηγούμενο στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Με την Ευέλικτη Ζώνη επέρχονται αλλαγές σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:

1. στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος. Πρόκειται για αλλαγή όχι μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο προβλέπει τη διάθεση χρόνου για την πραγμάτευση θεμάτων της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα, με την προσθήκη διαθεματικών αντικειμένων, που καλύπτουν ευρύ φάσμα γνώσεων, με κύριο χαρακτηριστικό τη συνάφειά τους με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

2. στο επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας. Με την Ευέλικτη Ζώνη δίνεται έμφαση σε δημιουργικές δραστηριότητες και σε διαδικασίες συμμετοχής των μαθητών, εντελώς διαφορετικές από εκείνες που απαιτεί η παραδοσιακή διδασκαλία. Η μέθοδος της ανάπτυξης σχεδίων εργασίας (projects) αποτελεί τη συνήθη πρακτική για τη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους.
3. στο επίπεδο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή του προγράμματος της Ευέλικτης ζώνης προωθεί την ιδέα της συνεργασίας δύο ή και περισσότερων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας, αναγνωρίζοντας το δικαίωμά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται όχι μόνο με το επιστημονικό τους υπόβαθρο αλλά και με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ένα σύνθετο ρόλο: το ρόλο του δασκάλου που συνεργάζεται και διευκολύνει τους μαθητές στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων, αλλά και το ρόλο του επιστήμονα-παιδαγωγού που συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της διερεύνησης ενός σχεδίου εργασίας με διεπιστημονικό ενδιαφέρον.

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική τους και να δοκιμάσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους παιδαγωγικής παρέμβασης, μπορούν να βρουν στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης το κατάλληλο «σκηνικό» για την εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη οργάνωση ούτε χρονοβόρες διαδικασίες προετοιμασίας, αλλά και ούτε περίπλοκες τεχνικές συλλογής και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων. Εξάλλου, η φύση της Ευέλικτης Ζώνης οδηγεί αβίαστα τον εκπαιδευτικό σε διαρκή ενδοσκόπηση, προβληματισμό, εφαρμογή και αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, με συνέπεια να εφαρμόζει, συνειδητά ή υποσυνείδητα, τα βήματα ανάπτυξης της Έρευνας-Δράσης.

Η αναγνώριση προβληματικών καταστάσεων στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εργάζονται στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας ή στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνονται στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι η αφετηρία για την οργάνωση ενός ερευνητικού σχεδίου Έρευνας-Δράσης. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται και αποφασίζουν να ερευνήσουν συστηματικά το πρόβλημα, συνειδητοποιούν ότι αποτελούν μια ερευνητική ομάδα και οργανώνουν συναντήσεις με συγκεκριμένα αντικείμενα συζήτησης, ακολουθώντας τα βήματα της Έρευνας-Δράσης, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω:

1. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν για το διδακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και προσπαθούν να το οριοθετήσουν, με τη βοήθεια της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής. Οι συζητήσεις μπορεί να αναφέρονται στη φύση του προβλήματος, στη συχνότητά του και στις συνθήκες υπό τις οποίες εμφανίζεται, στον τρόπο με τον οποίο το πρόβλημα έχει αντιμετωπιστεί στο παρελθόν, κτλ. (Ματσαγγούρας, 1998, 378). Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος στη συγκεκριμένη περίπτωση, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους ή και των μαθητών τους, και αποφασίζουν τις διαδικασίες με τις οποίες θα εφαρμοστεί η προτεινόμενη παρέμβαση, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα συλλέξουν ερευνητικά δεδομένα, για να αξιολογήσουν το αποτέλεσμά της. Η εμπλοκή των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία ως ισότιμων «εταίρων» μπορεί να συμβάλει θετικά στη διεξαγωγή της έρευνας και δεν πρέπει να θεωρείται παρακινδυνευμένη ή ανώφελη. Σε περιπτώσεις μάλιστα στις οποίες το σχέδιο εργασίας που επεξεργάζονται οι μαθητές έχει σχέση με προβλήματα στα οποία σημαντικό ρόλο παίζει η οικογένεια, όπως για παράδειγμα θέματα αγωγής υγείας, ένας τρίτος «εταίρος» μπορεί να είναι οι γονείς των μαθητών (Davis & Cooke, 1998, 59-85).
2. Στο δεύτερο στάδιο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν την παρέμβαση που έχει αποφασιστεί, ακολουθώντας τις λεπτομέρειες που συζητήθηκαν, ενώ παράλληλα παρατηρούν συστηματικά τις συνθήκες που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη και τις διαδικασίες που σχετίζονται με το ιδιαίτερο πρόβλημα που εξετάζουν. Στη φάση αυτή συλλέγονται ερευνητικά δεδομένα που μπορεί να είναι, εκτός από τις δικές τους καταγραφές, προφορικές ή γραπτές παρατηρήσεις και σχόλια των μαθητών, φύλλα αξιολόγησης κτλ.
3. Τα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν το υλικό με το οποίο αξιολογείται ο βαθμός επιτυχίας της παρέμβασης που επιχειρήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται τα δεδομένα αυτά και, ακολουθώντας μια πορεία κριτικής αυτοδιερεύνησης, προσπαθούν να οργανώσουν μια δεύτερη παρέμβαση, παίρνοντας τις σχετικές αποφάσεις, όπως και στο αρχικό στάδιο.

Είναι αυτονόητο ότι τα στάδια αυτά μπορεί να επαναληφθούν πολλές φορές, μέχρι του σημείου που οι συνερευνητές θεωρήσουν ότι το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους είναι ικανοποιητικό, λαμβανομένων υπόψη των συγκεκριμένων στόχων που είχαν αρχικά διατυπωθεί. Σε όλα τα στάδια της διαδικασίας είναι ανάγκη να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή, η απρόσκοπτη συνερ-

γασία και ο ειλικρινής διάλογος, στοιχεία που δεν πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα. Η εμπειρία από την οργάνωση ερευνών με τη μέθοδο της Έρευνας-Δράσης έχει δείξει ότι συχνά προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ των συνεργυνητών, που μπορεί να έχουν αφετηρία ιδεολογικές διαφορές αλλά και προσωπικές ιδιαιτερότητες. Όμως, η Έρευνα-Δράση μπορεί επίσης να έχει ευεργετικά αποτελέσματα σε ζητήματα ανίχνευσης των προσωπικών κλίσεων, ικανοτήτων και αδυναμιών των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες για ενδοσκοπήση και αυτογνωσία. Γι' αυτό, η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα με τη μέθοδο της Έρευνας-Δράσης, πολλές φορές, έχει χαρακτηριστεί ως μοναδική εμπειρία.

Το κίνημα των εκπαιδευτικών-ερευνητών φαίνεται ότι δε γνωρίζει, στη χώρα μας, την ανάπτυξη που έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες, για λόγους που σχετίζονται και με το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό. Η καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης προσφέρει ίσως μοναδική ευκαιρία αποδέσμευσης των εκπαιδευτικών από το πλέγμα της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, και μπορεί να δώσει την αίσθηση χειραφέτησης αλλά και να αποτελέσει το έναυσμα για δυναμικότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της παιδείας στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στη μεθοδολογική έρευνα και ερμηνεία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γώγου, Λ. (1989). Η Έρευνα-Δράση στην Εκπαίδευση. Η επιστημονική δομή της Έρευνας-Δράσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 113-120.
- Κατσαρού, Ε. (1994). Ενεργητική συμμετοχική έρευνα. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 25.
- Κατσαρού, Ε., & Δάλκος, Γ. (1994). Το πρόβλημα της γλωσσικής επικοινωνίας των ελληνοποντίων μαθητών: μια πρόταση πρακτικής προσέγγισης του προβλήματος μέσω ενεργητικής συμμετοχικής έρευνας. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο. *Πρακτικά σεμιναρίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κοσμίδου, Ι. Χ. (1989). Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική Παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 22-33.
- Kosmidou, C. (1991). *Successful careers teachers in Greece: Collaborative enquiry for a critical approach to careers education and guidance*. Faculty of educational studies school of education, University of Southampton.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας - Η προσωπι-

- κή θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β., & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της Έρευνας-Δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114-115, 67-74.
- Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In D. Hustler, A. Cassidy, & E. Cuff (Eds). *Action Research in classrooms and schools*. London, pp. 18-21.
- Beattie, C. (1989). Action Research: a practice in need of theory? In G. Milburn, I. Goodson, & R. Clark (Eds). *Re-interpreting curriculum research, images and arguments*. London: The Falmer Press, pp. 110-120.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: The Falmer Press.
- Cummings, C., & Hustler, D. (1986). Teacher's professional knowledge. In D. Hustler, A. Cassidy & E. Cuff (Eds). *Action research in classrooms and schools*. London, pp. 36-47.
- Davis, J. & Cooke, S. (1998). Parents as Partners for Educational Change. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds). *Action Research in Practice*. N.Y.: Routledge, pp. 59-85.
- Elliott, J. (1984). Implementing school-based Action research: Some hypotheses. In J. Bell, A. Fox, J. Goodey, & S. Goudling (Eds). *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Open University Press, pp. 58-71.
- Elliott, J. (1987). Teachers as researchers. In M. Danking (Ed). *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, pp. 162-164.
- Hopkins, D. (1993). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press.
- Kemmis, S. (1984). Educational research is research for Education. *Australian educational researcher*, 11, (1), 28-38.
- Kemmis, S. (1985). Action research. *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1, pp. 35-42. Pergamon Press.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds). *Action Research in Practice*. N.Y.: Routledge, pp. 21-36.
- Posch, P. (1996). Changing the Culture of Teaching and Learning: Implications for Action Research. In Ch. O' Hanlon (Ed), *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: The Falmer Press.
- Smith, G. (1982). Action research 1968-1981. Method of research or method of innovation? (pp. 31-46).

Smith, G. & Barnes, J. (1970). *Some implications of action research projects for research*. Paper presented to the SSRC conference, York University.