

Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Βενετία Καπαχτσή,
Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτορας,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δόμνα Μίκα Κακανά,
Καθηγήτρια ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Collaborative Action Research as a model for Teachers' Professional Development

Venetia Kapachtsi,
Teacher, PhD Candidate,
University of Thessaly

Domna Mika Kakana,
Professor,
University of Thessaly

Abstract

Collaborative action research, as a kind of professional development model was planned and implemented in two school units of primary education of Thessaloniki. Collaborative action research involved teachers and academics at an equal basis, aiming at the implementation of new teaching practices and participants' professional development, generally.

0. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Διάφορες προσεγγίσεις ή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί και εμπεριέχουν συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό και για τη μάθηση.

Αρχικά, αναπτύχθηκε η τεχνολογική προσέγγιση η οποία βρίσκεται κοντά στην θετικιστική επιστημολογία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μέσω του εργαλειοκού ορθολογισμού, δηλαδή τεχνικών που πηγάζουν από την συστηματοποιημένη γνώση, επιλύουν πρακτικά προβλήματα ως τεχνικά (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005). Ο εκπαιδευτικός απλώς υιοθετεί το ρόλο του τεχνικού της διδασκαλίας και «εφαρμόζει τις αρχές της εξαρτημένης μάθησης για να εξασφαλίσει αποτελεσματική μάθηση» (Carr & Kemmis, 1997: 84).

Στο ερμηνευτικό μοντέλο, η δόμηση της γνώσης συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς (Carr & Kemmis, 1997· Ματσαγγούρας, 2005). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αφηγηματικές διαδικασίες των προβληματισμών και των εμπειριών τους και μέσω της περιγραφής και επανεξέτασης, δομούν και αναδομούν τη γνώση για τη διδασκαλία και τη ζωή και συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Η κριτική που ασκείται σ' αυτό το μοντέλο από τους θετικιστικής προέλευσης αντιρρησίες, αφορά «στην αδυναμία της προσέγγισης να παράγει γενικεύσεις ή να παράσχει κριτήρια για την επαλήθευση θεωρητικών αναφορών» (Carr & Kemmis, 1997: 126), τονίζοντας ότι η εκπαιδευτική θεωρία δεν μπορεί να βασίζεται στις ερμηνείες των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, έχει άμεση σχέση με την πράξη και επικεντρώνεται «στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα απ' την στοχαστικό-κριτική ανάλυση διλημάτων των εκπαιδευτικών, εναλλακτικές διδακτικές επιλογές» (Ματσαγγούρας, 2005: 78). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1992) και σύμφωνα με τις απόψεις των κριτικών θεωρητικών, η πράξη είναι δράση και όχι κατασκευή και καλούν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει την ευθύνη του, για να συμβάλλει όχι μόνο στην αλλαγή και βελτίωσή του αλλά και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικά. Στόχο της προσέγγισης αυτής, δεν αποτελεί η παραγωγή κανόνων και οδηγιών για την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, καθώς τα

πλαίσια εφαρμογής αλλά και οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι διαφορετικά, αλλά αυτό που προέχει είναι η ερευνητική μέθοδος, που ενισχύει τον στοχασμό πάνω σε εκπαιδευτικές πρακτικές και προβλήματα. «Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, διερωτάται για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά, τα θέτει σε δοκιμασία, καθοδηγεί την ερευνητική διαδικασία στην τάξη και έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της» (Κακανά, 2008: 18).

Η έρευνα δράσης (Ε.Δ.), η οποία «εντάσσεται στην κριτική προσέγγιση» (Kemmis, 2006) συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τείνει να μετατρέψει «την εκπαιδευτική πρακτική (schooling) σε πιο βαθυστόχαστη παιδαγωγική διαδικασία» (education) (Kemmis, 2006: 461)), μέσω της οποίας υπάρχει ενεργοποίηση των ατόμων στα σύνθετα προβλήματα, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά. Σκοπός της, δεν είναι απλώς η αλλαγή διδακτικών πρακτικών και βελτίωση του σχολείου, αλλά του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, «μία μορφή αυτο-αναστοχαστικής (self-reflecting) έρευνας που αναλαμβάνουν συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες λαμβάνουν χώρα» (Carr & Kemmis, 1986: 162). Η έρευνα δράσης έχει τη βάση της στην άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο το «βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτάται μέσω της πρακτικής» (Bustingorry, 2008: 407). Ο όρος «πράξις» που χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη, αντιπαραβάλλεται στον όρο «θεωρία», ορίζοντας την πράξη ως την τέχνη να ενεργείς στις υπάρχουσες συνθήκες προκειμένου να τις αλλάξεις. Το ότι «η γνώση προέρχεται απ' την πράξη και η πράξη ενημερώνεται απ' τη γνώση σε μια τρέχουσα διαδικασία, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της έρευνας δράσης» (Bustingorry, 2008: 408).

Η έρευνα δράσης στην σχολική πραγματικότητα μπορεί να διενεργηθεί (Calhoun, 1993): α) από μεμονωμένο δάσκαλο (individual action research) (βλ. ενδεικτικά Μπαγάκης, 2002), β) από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με ερευνητή - μέλος του Πανεπιστημίου (collaborative action research) (βλ. ενδεικτικά Ambrose, Lang & Grothman, 2007· Angelides, Evangelou & Leigh, 2005· Atkin, 1989· Lally & Scaife, 1995) ή γ) σε μία ευρεία μορφή από μέλη του Πανεπιστημίου σε συνεργασία με σχολεία (school wide action research) (βλ. ενδεικτικά Bruce & Easley, 2000· Salleh, 2006). Με όποιον τρόπο και αν διενεργηθεί, χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος με βάση τη σχολική εμπειρία, την επαγγελματική ανάπτυξη, τον ειδημοκρατισμό του σχολείου, την αλλαγή των διδακτικών πρακτικών, την ανάπτυξη συνεργασίας μέσα στις σχολικές μονάδες, τη συγκρότηση γνώσης για τη διδασκαλία (Carr & Kemmis, 1997· Christenson, 2002· Elliott, 1991· Kemmis, 2009b).

Η συνεργατική έρευνα δράσης -στην οποία και επικεντρωνόμαστε στην παρούσα εργασία- αποτελεί μία συνεργατική προσπάθεια μεταξύ του ερευνητή και των εκπαιδευτικών, με σκοπό να φέρουν κοντά τις γνώσεις και την εμπειρία αντίστοιχα, γεφυρώνοντας το κενό ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική ώστε να επιλυθούν εκπαιδευτικά προβλήματα (Atkin, 1989· Sanford, 1970). Από τον Day (2003) ορίζονται ως χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης: «η κριτική και ο αναστοχασμός, η συλλογικότητα και η συνεργασία» (σ. 31).

1.Οι προϋποθέσεις της συνεργατικής έρευνας δράσης

Η συνεργατική έρευνα δράσης (Ε.Δ.) μπορεί να θεωρηθεί ως στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, κάτω όμως από προϋποθέσεις:

α) Αρχικά, για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει έρευνα δράσης θα πρέπει να υπάρχει «ένα σχέδιο», μια πρακτική, που υπόκειται σε βελτίωση, «μια κυκλοειδής σπείρα σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης του σχεδίου και σκέψης», όπου η καθεμία απ' τις ενέργειες συσχετίζεται με τις άλλες και τέλος «ενεργός εμπλοκή» των συμμετεχόντων στην πρακτική σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997: 220).

β) Η συνεργατική Ε.Δ., διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς με δραστηριότητες επιλεγμένες από αυτούς σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Fullan, 1993· Hinson, Galdwell & Laudrum, 1989· Owens et al., 1991), οι οποίες ποικιλούν ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, τον τρόπο ζωής τους, τα στάδια της σταδιοδρομίας τους (Hargreaves, 1995· Huberman, 1988).

γ) Εφ' όσον κάθε σχολική μονάδα θεωρείται μια ξεχωριστή οντότητα εξαιτίας εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, της γεωγραφικής της θέσης, της σύνθεσης του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού, της διεύθυνσης και της κουλτούρας της, η συνεργατική Ε.Δ. λαμβάνει χώρα στο δικό της πλαίσιο, στο χώρο της. Άλλωστε, εκεί προσφέρονται «*ευκαιρίες υψηλής ποιότητας, εύκολα διαθέσιμες*» (MacGilchrist et al., 2004), γιατί εκεί μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αναλυθούν ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης, όπως τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μπορούν να αναπτυχθούν συνεργασίες, να συζητηθούν διδακτικές πρακτικές και να εφαρμοστεί η συμμετοχική παρατήρηση και η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των συναδέλφων (Mortimore & Mortimore, 1991).

δ) Επειδή η εισαγωγή της έρευνας δράσης, όπως και οποιασδήποτε καινοτομίας, απαιτεί αλλαγή σε στάσεις και αντιλήψεις (Cuban, 1992· Fullan, 2001), η υιοθέτησή της απαιτεί υπομονή, χρόνο, κόπο, καλό σχεδιασμό και σωστό συντονισμό (Fullan, 1993· MacGilchrist, Mortimore, Savage & Beresford, 1995· MacGilchrist et al., 2004).

ε) Γι' αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη εξωτερικού συνεργάτη – διευκολυντή (facilitator) με γνώσεις στην έρευνα αλλά και με ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (MacBeath, 2001). Η επαφή των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό πλαίσιο της Ε.Δ. και του αναστοχασμού και η ενθάρρυνση και στήριξη που θα τους παρέχεται από τον διευκολυντή, θα τους βοηθήσει να γίνουν αναλυτικοί και στοχαζόμενοι (Joyce & Showers, 1988· Joyce, 1991).

στ) Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, η δημιουργία εγκάρδιου και θερμού κλίματος ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές (Lieberman, 1992), ώστε να δημιουργείται ένα πλαίσιο «*όπου ο άνθρωπος της θεωρίας θα σταθεί κοντά στον άνθρωπο της πράξης σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης*» (Δεμερτζή, 2006: 466). Η ίδια υποστηρικτική κουλτούρα και η ύπαρξη ενός προτρεπτικού περιβάλλοντος, που επιτρέπει κάθε δοκιμή και τυχόν λάθη, καλό είναι να καλλιεργηθεί και από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Wagner, 1997).

ζ) Τέλος, η εύρεση χρόνου έχει κεντρικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Kapachtsi & Kakana, 2009· Ryan, Chandler & Samuels, 2007). Ο Hargreaves αναφέρεται στο χρόνο ως τον «*εχθρό της ελευθερίας*» που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συμβιβασμούς και επιφέρει σύγχυση στην εφαρμογή των αλλαγών (Hargreaves, 1994: 96).

2. Εφαρμογές της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης

Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν πολλές, σε ερευνητικό επίπεδο, προσπάθειες εφαρμογής των διαφόρων μοντέλων της Ε.Δ. τόσο από έλληνες όσο κυρίως από ερευνητές του διεθνούς χώρου. Εδώ παρουσιάζουμε ενδεικτικά μερικές από αυτές.

Στη δεκαετία του '80, η ανάπτυξη και εξέλιξη της Ε.Δ. προσδιορίζεται από το έργο του Stephen Kemmis και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο Deakin στην Αυστραλία, οι οποίοι απορρίπτουν τα θετικιστικά μοντέλα έρευνας, καθώς και τα ερμηνευτικά μοντέλα τα οποία δεν οδηγούν σε δράση και αντιπροτείνουν μια κριτική έρευνα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη δράση. Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον, παρουσιάζει τόσο η δράση του δικτύου Collaborative Action Research Network (CARN), το οποίο ιδρύθηκε το 1976 στη Μ. Βρετανία και υποστηρίζει προσπάθειες της έρευνας δράσης, όσο και μικρότερων δικτύων όπως του «Dialogues in Methods of Education» (DIME) στην Αμερική (Bruce & Easley, 2000). Πρόγραμμα συνεργατικής έρευνας δράσης αναφέρεται από την Bustingorry (2008) ακόμα και στη Χιλή, από το 2003 έως το 2006, με τίτλο «Towards Teachers' Professional Autonomy, αλλά και στη Σιγκαπούρη το πρόγραμμα με τίτλο «Learning Circles» το οποίο ανέλαβε η ένωση εκπαιδευτικών (Salleh, 2006).

Επιπρόσθετα πολλοί ερευνητές, είτε μεμονωμένα είτε σε συνεργασία με κάποιο πανεπιστήμιο, ανέλαβαν συνεργατικά προγράμματα σε σχολεία, με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών και τη γενική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Smylyan (1987), σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Hampshire και του Oakland, εισήγαγε σε 2 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διετές πρόγραμμα με συμμετέχοντες 10 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν άμεσα, ορατά αποτελέσματα στη βελτίωση, «*κατάφεραν να δημιουργηθεί συνεργατικό πνεύμα μεταξύ τους, έγιναν πιο δεκτικοί σε αλλαγές και απέκτησαν την εμπειρία της επαγγελματικής ανάπτυξης*» (σ. 69).

Οι Caro-Bruce και McCreadie (1994), εισήγαγαν συνεργατική Ε.Δ. με 8 συμμετέχοντες στο Madison Metropolitan School. Οι δύο ερευνήτριες κατάφεραν κάθε χρόνο να προσελκύουν και περισσότερα άτομα στο πρόγραμμα και να το διαδώσουν και σ' άλλα σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι «οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εισήγαγαν νέες μεθόδους διδασκαλίας στα μαθήματά τους και καλλιέργησαν βαθύτερο επαγγελματισμό μέσω της Ε.Δ.» (σ. 38).

Οι Lally και Scaife (1995) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Sheffield, εισήγαγαν σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργατικό μοντέλο Ε.Δ., επωνομαζόμενο «*wardrobe model*». Σκοπός τους ήταν να προσθέσουν στην «ντουλάπα» των εκπαιδευτικών «*new clothes*», δηλαδή νέες πρακτικές και να αλλάξουν την νοοτροπία τους. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, κατάφεραν να δημιουργήσουν συνεργατικό περιβάλλον, βελτίωσαν τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων υποκειμένων και οι εκπαιδευτικοί δοκίμασαν και μάλλον υιοθέτησαν νέες πρακτικές στη διδασκαλία τους. Οι ερευνήτριες όμως θεωρούν απαραίτητη «την περαιτέρω υποστήριξη των εκπαιδευτικών με μικρότερης διάρκειας προγράμματα (*follow up*)» (σ. 324).

Οι ερευνήτριες Ambrose, Lang & Grothman (2007), εφάρμοσαν συνεργατική έρευνα δράσης με 4 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ευρήματά τους έδειξαν ότι, μέσω της προσπάθειας αυτής, «οι εκπαιδευτικοί ανακάλυψαν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και βελτιώθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία» (σ. 61).

Στη Νορβηγία, η Helstad (2009) συνεργάστηκε με ομάδα εκπαιδευτικών και ανέπτυξε συνεργατική Ε.Δ. για τη βελτίωση της γραπτής ικανότητας των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Τονίζει τη σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη συνεργατική έρευνα δράσης.

Στην Αυστρία, οι Soukup-Altrichter, Altrichter & Kepler (2009), οργανώνουν μέσω έρευνας δράσης προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με τον αναστοχασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην Κροατία, στα πλαίσια της προσπάθειας για αναβάθμιση της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, αναπτύχθηκε πρόγραμμα στα σχολεία από το Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Education and Teacher Training Agency) (ΕΤΤΑ). Στο συνεργατικό αυτό πρόγραμμα Ε.Δ. οι Milovic & Cain (2009), τονίζουν το ρόλο του κριτικού φίλου (συμβούλου) στον εντοπισμό των προβλημάτων και στην ικανότητά του να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μαζί του. Εντοπίζουν όμως κάποιες δυσκολίες στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών στη χώρα τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια του αυτόνομου εκπαιδευτικού ερευνητή και με διαδικασίες δόμησης της γνώσης.

Η σημασία και η σπουδαιότητα των εργαλείων στην συνεργατική Ε.Δ. διαφαίνεται στην έρευνα των Vermeulen, Tordoier & Kroon (2009) στην Ολλανδία, με την εισαγωγή του «*double loop of action research*» ένα σχήμα διπλής θηλιάς, ως εργαλείο ανάλυσης και τρόπο έλξης στη διαδικασία της Ε.Δ. (σ.90). Καταφέρνουν να δελεάσουν τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζοντας σχηματικά τη διαδικασία και οι συμμετέχοντες περνάνε εύκολα και ομαλά στα διάφορα στάδια της Ε.Δ.

Στην Κύπρο σε μελέτη περίπτωσης, αναπτύχθηκε Ε.Δ. με μία εκπαιδευτικό, με σκοπό τη βελτίωση των πρακτικών της σε τάξεις με διαφορετικές μαθησιακές δυνατότητες (*mixed ability classes*) (Angelides, Evangelou & Leigh, 2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα οφέλη ήταν διπλά, καθώς η εκπαιδευτικός βελτιώθηκε σε θέματα διδακτικών πρακτικών, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού και ο ερευνητής αποκόμισε πολλαπλά οφέλη από την διαδικασία υποστήριξης της εκπαιδευτικού.

Στην Ελλάδα, εισήχθη πρόγραμμα έρευνα δράσης στο Κολέγιο Αθηνών και Ψυχικού, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Πατρών (Bagakis, Tsigou, Mantarakis, 2009). Το πρόγραμμα το οποίο άρχισε το 2008, βρισκόταν σε εξέλιξη μέχρι το τέλος του 2009 και αναμένουμε τα αποτελέσματά του.

Επίσης στην Ελλάδα, ένα άλλο πρόγραμμα ανάπτυξης συνεργατικής Ε.Δ. έχει ξεκινήσει σε ένα νηπιαγωγείο και τρία σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Didahou, Bagakis, Loumakou, Pomonis & Valmas, 2009). Στο πρόγραμμα αυτό, τονίζεται η χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της Ε.Δ., κυρίως των ημερολογίων, φωτογραφιών και σημειώσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται στις πρακτικές τους όταν χρησιμοποιούν «*φιλικά ερευνητικά εργαλεία*». Ως πολύ βασικός παράγοντας επίσης αναφέρεται ο διευκολυντής (*facilitator*), ως πηγή επαγγελματικής και επιστημονικής βοήθειας στην συνεργατική Ε.Δ.

Ακόμη στην Ελλάδα, εισαγωγή της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Δ. Μακεδονίας σε φοιτητές, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Αυγητίδου, 2005). Η εργασία αυτή ανέδειξε την αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης στην αυτο-βελτίωση των συμμετεχόντων, μέσω της αναθεώρησης των προσωπικών τους θεωριών και διδακτικών αντιλήψεων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια όμως, απαιτείται «εμβάθυνση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας ως χρήσιμο εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη» (ο.π., σ.53).

Από το εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της τελικής φάσης του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, έγινε προσπάθεια ώστε 16 φοιτήτριες του τμήματος να μνηθούν στη διαδικασία του στοχασμού και αναστοχασμού. Μέχρι στιγμής –καθότι η έρευνα είναι ακόμη σε εξέλιξη– διαφάνηκε, ότι ο αναστοχασμός είναι εφικτός μόνο όταν θα επιλυθούν προβλήματα, όπως η επάρκεια χρόνου, η δυνατότητα συζήτησης με τους συναδέλφους, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Χατζοπούλου & Κακανά, 2009). Το ίδιο εργαστήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμμετείχε σε ερευνητικό πρόγραμμα που μελετούσε τη «Μετάβαση του Εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης». Οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί μέσω της έρευνας δράσης απέβαλλαν ό,τι τους εμπόδιζε στην υπέρβαση παραδοσιακών πρακτικών. Στα συμπεράσματα της έρευνας τονίστηκε ότι στο σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικής δράσης καλό είναι να λαμβάνεται υπόψη η σημασία του μαθησιακού και διδακτικού στυλ του εκπαιδευτικού (Κακανά & Μπότσογλου, 2010).

Με βάση λοιπόν τη βιβλιογραφία, τα προγράμματα και τις μελέτες που παρουσιάσαμε, παραθέτουμε στη συνέχεια την έρευνά μας.

3. Η Έρευνα και η διεξαγωγή της

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης πέντε εκπαιδευτικών, προερχόμενων από δύο σχολικές μονάδες (Σ.Μ.), πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αστικής και ημι-αστικής περιοχής του Ν. Θεσσαλονίκης, το σχολικό έτος 2008-2009. Πιο συγκεκριμένα αναπτύχθηκε συνεργατική Ε.Δ. (Atkin, 1989· Sanford, 1970), από κοινού, στο χώρο του ενός σχολείου, με τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας ανάμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή κοινότητα με σκοπό τη διευκόλυνση της αλλαγής. Οι πέντε συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, ήταν οι κυρίες Α., Ε., Μ., Μερ. και Ν. Για λόγους δεοντολογίας αλλά και αρχής προστασίας προσωπικών δεδομένων γράφεται μόνο το αρχικό γράμμα των ονομάτων των συμμετεχουσών.

Η ερευνήτρια ως διευκολύντρια (Carr & Kemmis, 1997· Kemmis, 2009a) επεδίωξε να αποκτήσει ρόλο ενεργό και δυναμικό, με σκοπό να συμβάλει στην ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής και ταυτόχρονα ερευνητικής διαδικασίας (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007) και το μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, ανέλαβε την επιστημονική ευθύνη της επιμορφωτικής προσπάθειας.

Η έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει: αν η συνεργατική έρευνα δράσης θα μπορούσε να αποτελέσει είδος επιμόρφωσης και το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς για αλλαγές στη διδακτική τους διαδικασία. Για την αξιολόγηση της συνεργατικής Ε.Δ. διενεργήθηκαν: α) ημιδομημένες συνεντεύξεις μεταξύ της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούσαν στην αξιολόγηση της συνεργατικής έρευνας δράσης και β) συμμετοχικές παρατηρήσεις από την ερευνήτρια, που είχε το ρόλο του διευκολυντή στην όλη διαδικασία και αξιοποιήθηκαν τα φύλλα παρατήρησης που συμπληρώθηκαν.

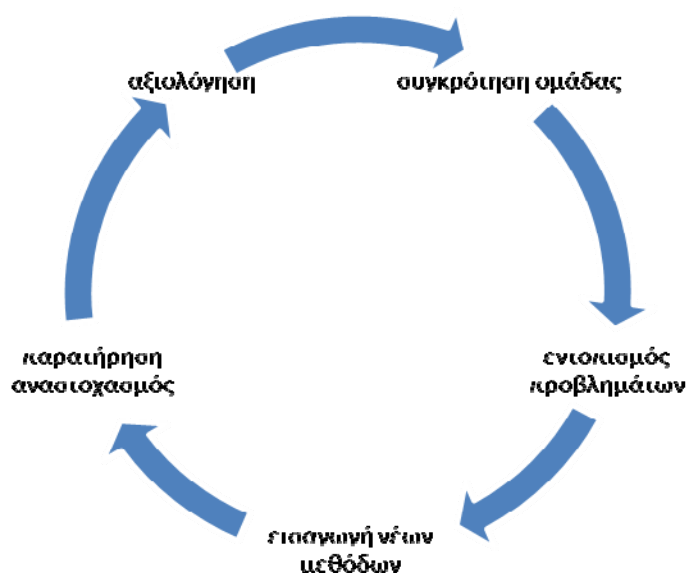
3.1. Στοιχεία που λάβαμε υπόψη για την ανάπτυξη της συνεργατικής Ε.Δ.

Στηριζόμενοι στις προϋποθέσεις που θα πρέπει να ισχύουν για μια επιτυχημένη συνεργατική Ε.Δ., προσπαθήσαμε αφενός να ξεκινήσουμε από εκεί που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί, μέσα στο συγκεκριμένο τους πλαίσιο, στο σχολείο και αφετέρου να εδραιώσουμε συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας, ώστε να μεταφερθεί σταδιακά το συνεργατικό κλίμα και στις τάξεις των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά, έδειξαν ενθουσιασμό και η πλειοψηφία

του διδακτικού προσωπικού συμμετείχε σε συζητήσεις σχετικά με τη θεματολογία της επιμόρφωσης. Μέσα από την πληθώρα των θεμάτων που προτάθηκαν, αποφασίστηκε από κοινού η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης, ως βάση για την ανάπτυξη και άλλων υποθεμάτων που συνδέονται δυναμικά μεταξύ τους, όπως η μέθοδος project, η διαθεματικότητα, ο χώρος ως παράγοντας αγωγής, η ανάπτυξη δραστηριοτήτων μέσω στοχαστικών διεργασιών.

Όμως αν και στις πρώτες συναντήσεις που διεξήχθησαν εντός του σχολικού ωραρίου για την εύρεση της θεματολογίας συμμετείχε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σταδιακά υπήρξε αποχώρηση αρκετών εκπαιδευτικών, οι οποίοι επικαλούνταν ιδιαίτερα δυσκολία στην εύρεση χρόνου και οικογενειακές υποχρεώσεις, καθώς οι επιμορφωτικές συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός σχολικού ωραρίου. Έτσι η εύρεση της ομάδας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο ήταν το πρωταρχικό στοιχείο για τη συνέχιση της προσπάθειάς μας. Στο ακόλουθο διάγραμμα δίδεται η πορεία της παρέμβασης.

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ



Γνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μας «δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους προσπάθειες είτε λόγω κουλτούρα είτε λόγω έλλειψης χρόνου» (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Μπινιάρη, Γεωργιάδου, Σκουτίδας, Τσεμπερλίδου & Κοσμίδης, 2005: 182), συνδιαμορφώσαμε το πρόγραμμα των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνταν εκτός ωραρίου, αλλά και πέρα από αυτό και σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων, δώσαμε στους εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο χρόνο για κάθε καινοτομία και νέο σχέδιο.

Άλλο στοιχείο που λάβαμε υπόψη αλλά δεν μπορούσαμε να το υλοποιήσουμε σε μεγάλο βαθμό, ήταν το θέμα των κινήτρων τόσο για την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων όσο και για την ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959· Maslow, 1970). Αν και γνωρίζαμε τη σημασία των κινήτρων, δυστυχώς δεν υπήρχε δυνατότητα υλικών κινήτρων από μέρους μας, παρά μόνο η δυνατότητα παροχής πιστοποιητικού εξαμηνιαίας παρακολούθησης στους συμμετέχοντες, κίνητρο όχι και τόσο ισχυρό για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, ένα άλλο στοιχείο που λάβαμε υπόψη στο σχεδιασμό του σχεδίου δράσης ήταν η συνεργασία μεταξύ της υποστηρικτικής ομάδας και των εκπαιδευτικών. Αν και θεωρείται δύσκολο να αναπτυχθεί μια ισότιμη συνεργασία μεταξύ των δύο μελών, επειδή ο ερευνητής έχει «τη γνώση και το status, ενώ ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του» (Γεωργιάδου & Μπαρτζαλή, 2005: 223), στηριχθήκαμε στην από κοινού μελέτη ερευνών και επαγγελματιών

θεωριών (Δεμερτζή, 2006· Lieberman, 1992), ώστε «να αναπτυχθεί πιο αλληλεπιδραστική διάσταση στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας και να αναπτυχθεί συνεργασία σε όσο το δυνατό πιο εγκάρδιο και φιλικό κλίμα» (Wagner, 1997: 14).

Επιδιώξη μας ήταν η δημιουργία μια νέας κουλτούρας στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας, όπου όλα θα μπορούν να λέγονται και να συζητούνται, χωρίς να υπάρχουν έτοιμες απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα, με κυρίαρχες διεργασίες την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Έτσι οι συμμετέχουσες «ως *συν-ερευνητριες*» (Elliott, 2005: 58) θα μπορούσαν να οδηγηθούν σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης. Την όλη μας προσπάθεια διευκόλυνε η στάση των δύο διευθυντών των δύο σχολικών μονάδων, οι οποίοι ενθάρρυναν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της επιμόρφωσης και της συνακόλουθης ανάπτυξης του σχολείου (Fullan, 1992· Hoy & Miskel, 2001).

Παρά την τήρηση όλων των προϋποθέσεων που προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν τελικά αποτέλεσαν μια μάλλον απογοητευτικά μικρή ομάδα, μόλις πέντε ατόμων συνολικά και από τις δύο σχολικές μονάδες. Αν και στην αρχή υπήρχε αριετός ενθουσιασμός από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών των σχολείων, γιατί παρόμοιες επιμορφωτικές προσπάθειες που λαμβάνουν χώρα στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών και εστιάζουν στις ανάγκες τους, μάλλον σπανίζουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η υλοποίηση των συναντήσεων εκτός ωραρίου, η έλλειψη είτε υλικών κινήτρων είτε κινήτρων σχετικών με τη επαγγελματική βελτίωση, αλλά και το «βόλεμα», η απογοήτευση, η απαξίωση όλων στην εκπαίδευση, αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους.

3.2 Περιγραφή των επιμορφωτικών συναντήσεων

Με τη συμμετοχή των πέντε εκπαιδευτικών άρχισε η εφαρμογή της συνεργατικής Ε.Δ. στο χώρο της Σ.Μ 2, καθώς οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς ανήκαν οργανικά στην εν λόγω Σ.Μ. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν ημέρα Παρασκευή, σχεδόν κάθε δεκαπενθήμερο και για έξι μήνες με διάρκεια δύο ή τριών ωρών.

Στις συναντήσεις επεξηγήθηκε η έννοια της έρευνας δράσης και παρουσιάστηκαν τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Το θέμα εστίασης της ομάδας όπως ήδη είχε αποφασιστεί, θα ήταν, καθ' όλη την επιμορφωτική διαδικασία η ενημέρωση και η εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική, ως διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση. Για να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών της ομάδας, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστεί και να συζητηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχουσες ως εκείνη τη στιγμή στην τάξη τους στην προσπάθεια υιοθέτησής. Οι συμμετέχουσες προβληματίστηκαν όσον αφορά στη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού περιβάλλοντος, καθώς οι χωροταξικές αλλαγές στις τάξεις αποτελούν προϋπόθεση για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Πέρα από τη χωροταξική αλλαγή, συζητήθηκε το θέμα της δημιουργίας των μαθητικών ομάδων και έγινε ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της υποστηρικτικής ομάδας. Αναφέρθηκαν κάποια πρώτα προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων, όπως «η μεγαλύτερη φασαρία», όπως επίσης και το ζήτημα των «ηγετικών φυσιογνωμιών και η αντιμετώπισή τους από τα υπόλοιπα παιδιά» και «οι διαφορετικές αντιδράσεις των δυνατών και των αδύναμων μαθητών».

Αφού είχε σε μεγάλο βαθμό επιτευχθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο (αναδιοργάνωση χώρου, κατανομή μαθητών/τριών μαθητών σε ετερογενείς ομάδες, καταμερισμός ρόλων, ευθυνών και αρμοδιοτήτων στις ομάδες), οι εκπαιδευτικοί της ομάδας εξέφρασαν την επιθυμία να γνωρίσουν βαθύτερα τη μέθοδο, διδάσκοντας ομαδοσυνεργατικά διαφορετικές διδακτικές ενότητες από τα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών και της μελέτης περιβάλλοντος. Οι συμμετέχουσες επέλεξαν δραστηριότητες, ανέπτυξαν στρατηγικές, διατύπωσαν απόψεις και πρότειναν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Σιγά-σιγά γινόταν αντιληπτό ότι δια μέσου της συζήτησης ξεκαθαρίζονταν κάποια σημεία και επιλύονταν απορίες. Έτσι η όλη προσπάθεια της υιοθέτησης της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, που στην αρχή φαινόταν δύσκολη και ανεφάρμοστη, άρχισε σταδιακά να αποδίδει.

Επίσης σταδιακά επισημάνθηκε στις εκπαιδευτικούς η ανάγκη συστηματικής καταγραφής των συμβάντων, των ανησυχιών, των προβλημάτων και των επιτευγμάτων των τάξεων, σε ημερολόγιο. Έτσι προέκυψε το θέμα του αναστοχασμού, καθότι η συμπλήρωση ημερολογίου απαιτούσε αναστοχαστικές διαδικασίες. Δύο άλλα θέματα που οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να συζητήσουν, ήταν αφενός το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθητών που προκύπτει με την νέα διάταξη των θρανίων αλλά και αφετέρου ο τρόπος διόρθωσης των λαθών των μαθητών και μαθητριών, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Έτσι αναζητήθηκαν στην ομάδα εναλλακτικές λύσεις αξιολόγησης, ώστε και να αξιολογούνται οι εργασίες στην ομάδα αλλά και να αναγνωρίζεται η συνεισφορά και η επίδοση του κάθε μαθητή.

Μετά την πάροδο των πέντε μηνών, προτάθηκε στις συμμετέχουσες να εφαρμοστεί η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας δράσης, όπως και η συμμετοχική παρατήρηση του εκπαιδευτικού στην τάξη του από τον διευκολυντή (ερευνήτρια), ώστε να συλλεχθούν στοιχεία που θα βοηθούσαν να εξελιχθεί ο προβληματισμός που είχε αναπτυχθεί γύρω από τους τρόπους αξιολόγησης στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έγινε απολύτως σαφές ότι στη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί συν-ερευνούν εκπαιδευτικά θέματα μέσα από μια συνεχή αλληλοτροφοδότηση. Ο συνάδελφος, βρίσκεται μέσα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας, όχι για να αξιολογήσει αλλά για να εστιάσει σε ορισμένα θέματα που πιθανώς διαφεύγουν από τον διδάσκοντα τη στιγμή που διδάσκει. Τα θέματα στα οποία θα εστίαζαν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης, θα αφορούσαν στην οργάνωση του μαθήματος, στη στάση του διδάσκοντα και στο κλίμα που θα δημιουργούνταν στην τάξη. Με το τέλος του μαθήματος, θα συζητούσαν από κοινού η εκπαιδευτικός σε θέση παρατηρητή και η διδάσκουσα θέματα που θα επισημαίνονταν. Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι εκπαιδευτικός η οποία στις πρώτες συναντήσεις ήταν πολύ αρνητική στην ιδέα της παρατήρησης, τελικά η ίδια πρότεινε στη συνάδελφο της να παρακολουθήσει το μάθημά της.

Γενικά, φτάνοντας στο τέλος των συναντήσεων, φαινόταν πως η ομάδα μας δε θα ήθελε να τελειώσει αυτός ο κύκλος. Ήταν ολοφάνερο πως οι ιδέες πλήθαιναν, οι εργασίες στην τάξη γίνονταν όλο και πιο ελκυστικές και η συνεργασία στην ομάδα μας έδιδε σε όλους στήριξη να συνεχίσουν. Η ανελλιπής παρουσία όλων στις συναντήσεις μας, ο ζήλος και η εφευρετικότητα τους, έδειξε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για στήριξη, συνεργασία, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών.

4.Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των φύλλων παρατήρησης της έρευνας και την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι η Ε.Δ. αποτέλεσε το έναυσμα για την αλλαγή στη διδακτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στην εισαγωγή της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, μέσω:

- α) «της εστίασης στις ανάγκες των συμμετεχόντων»,
- β) «της ανάπτυξης της διαδικασίας του αναστοχασμού» και
- γ) «της στήριξης από την Πανεπιστημιακή ομάδα».

Αναλυτικότερα, κατά την άποψη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, η Ε.Δ. θεωρήθηκε: «... μια πολύ παραγωγική διαδικασία στην διάρκεια των οποίων καταθέτουν την προσωπική τους εμπειρία και τον προβληματισμό τους», «ως κίνηση που αρχίζει από τη βάση, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς», «σαν είδος ψυχανάλυσης και χαλαρωτική διαδικασία όπου μπορούν να πουν αυτό που τους προβληματίζει και βρίσκουν λύση».

Τη διαφορετικότητα της συνεργατικής έρευνας τόνισε η εκπαιδευτικός Α. λέγοντας ότι: «τα τυπικά σεμινάρια είναι απρόσωπα. Κάποιοι εισηγητές, μερικές διαφάνειες, μεγάλο αγροατήριο που όμως δε συζητά αυτά που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο. Αντίθετα σ' αυτή την επιμόρφωση που είχαμε έγινε ατομική εστίαση. Θεωρώ ότι μετά από αυτές τις συναντήσεις όσα είχα στο μυαλό μου μπήκαν σε τάξη».

Η εκπαιδευτικός Ε. θεώρησε την Ε.Δ., ως «κίνητοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών για ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών», «...την καλύτερη λύση για αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών και ανταλλαγής ιδεών». Δήλωσε ακόμη: «ότι μέσω των συζητήσεων που είχαμε κατανοήσα καλύτερα κάποια πράγματα, τα κωδικοποίησα, σκέφτηκα διαφορετικά, πήρα καινούριες ιδέες».

Η εκπαιδευτικός Μερ., δήλωσε ότι «στη μικρή ομάδα υπάρχει ενδοεπικοινωνία», έτσι σε οτιδήποτε πειραματίζονταν στην τάξη, το συζητούσε στις συναντήσεις, ανέλυε τα προβλήματα με την ομάδα και προέβαινε σε διορθωτικές κινήσεις στην τάξη. Για την ίδια την εκπαιδευτικό, η Ε.Δ. απετέλεσε «το κίνητρο για αλλαγές στην τάξη» και την θεωρεί «μια κίνηση πιο κοντά στην πράξη».

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Ν. και Μ. συνέκλιναν στην άποψη, ότι η Ε.Δ. «αποτελεί ουσιαστική επιμόρφωση γιατί εστιάζει στις ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών». Η εκπαιδευτικός Μ. δήλωσε ότι: «αντιμετωπίζει όντως καλύτερα τα προβλήματα της τάξης. Ακόμη και ο θόρυβος που αποτελούσε δυσκολία, τώρα έχει μειωθεί κατά πολύ».

Αναφέρθηκε επίσης από τις συμμετέχουσες, η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών μέσω της Ε.Δ. Η εκπαιδευτικός Α. σημειώνει σχετικά: «Εφόσον δοκιμάζα κάτι καινούριο μετά το μάθημα, σκεφτόμουν αν το έκανα καλά, αν θα μπορούσα να το βελτιώσω. Το κρατούσα στο μυαλό μου και το συζητούσαμε στις συναντήσεις μας..... Όσα είχα στο μυαλό μου, μπήκαν σε τάξη». Επίσης η εκπαιδευτικός Ε. τόνισε τη διαδικασία του αναστοχασμού, λέγοντας, ότι «η διαμόρφωση μιας τέτοιας ομάδας βοηθά τον εκπαιδευτικό πέρα από θέματα ιδεών και περιεχομένου και σε θέματα στοχασμού». Έτσι είχε την ευκαιρία «να σκεφτεί διαφορετικά». Η ίδια παραδέχτηκε ότι τα αποτελέσματα του αναστοχασμού θα ήταν πιο φανερά, αν κρατούσε ημερολόγιο. «Το ημερολόγιο το θεωρώ σημαντικό, αν και δεν το κράτησα αυτή τη φορά. Κράτησα όμως άλλες φορές. Παρατηρείς, καταγράφεις τις σκέψεις σου. Γράφεις τις αδυναμίες, τις σκέψεις σου, τι συμβαίνει με τους μαθητές. Θεωρώ όμως ότι δεν είμαστε πολύ συστηματικοί για να ασχοληθούμε με την καταγραφή του ημερολογίου. Όμως έστω και μια φορά την εβδομάδα θα ήταν πολύ θετικό να γίνει καταγραφή των σκέψεων». Τόνισε ότι ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν κρατάνε ημερολόγιο είναι γιατί δεν έχουν συνηθίσει μια τέτοια πρακτική.

Η εκπαιδευτικός Ν. επεσήμανε ότι «μέσω των συζητήσεων με τις συναδέλφους» μπήκε στη διαδικασία του αναστοχασμού. Όμως γενικά είδε τον αναστοχασμό ως «δύσκολη υπόθεση», ίσως γιατί δε συνηθίσει σε τέτοιες διαδικασίες, γι' αυτό προτιμά «τη συζήτηση με τους συναδέλφους». Δήλωσε ότι: «μόνη μου δε μπορώ να σκεφτώ και να γράψω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου». Η εκπαιδευτικός Μερ. δήλωσε ότι με το πέρασμα των συναντήσεων, εξετάζει κάποια πράγματα διαφορετικά. «Βλέπω ότι μπορώ να σκεφτώ στο τέλος της μέρας...». Διαπιστώνουμε γενικά, ότι αν και ο αναστοχασμός αποτελεί πρωτόγνωρη εμπειρία αλλά και δύσκολη σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, έγιναν κάποια βήματα. Εκεί που εντοπίστηκε μια σχετική άρνηση ήταν το θέμα της καταγραφής ημερολογίου.

Πέρα από την αναστοχαστική διαδικασία, το τρίτο στοιχείο που αναφέρεται από τις συμμετέχουσες ότι διευκόλυνε τις οποιεσδήποτε αλλαγές, ήταν η στήριξη και η ενθάρρυνση από την υποστηρικτική ομάδα, το μέλος ΔΕΠ του πανεπιστημίου και την ερευνήτρια.

Πιο συγκεκριμένα, «η παρουσία της διευκολύντριας στο σχολείο και η παρατήρηση που εφαρμόστηκε επανειλημμένα» θεωρήθηκε από την εκπαιδευτικό Μερ. «σαν μια δεύτερη ματιά, δεύτερη γνώμη, μια ευκαιρία για συζήτηση», με αποτέλεσμα η ίδια να γίνει πιο δημιουργική. Την ίδια άποψη είχε και η εκπαιδευτικός Ν., η οποία βρήκε πολύ σημαντική την επαφή του πανεπιστημίου με το σχολείο για την παιδαγωγική και διδακτική στήριξη. Δήλωσε: «βρήκα την επαφή εξαιρετική». Επιπλέον η εκπαιδευτικός Α. επεσήμανε, ότι η παρουσία της διευκολύντριας στην τάξη «ενίσχυσε την προσπάθειά της να αλλάξει και να φύγει από την πεπατημένη», γιατί υπήρχε και «μια δεύτερη γνώμη». Αναρωτήθηκε μάλιστα, πόσο συχνά θα μπορούσε άραγε να έχει μια παρόμοια στήριξη και πρότεινε δειλά «τους σχολικούς συμβούλους, ως πιθανούς διοργανωτές και υποστηρικτές ομάδων σε επίπεδο σχολείων». Την ίδια άποψη συμμερίστηκε και η εκπαιδευτικός Ε. με την προϋπόθεση «ο σύμβουλος αλλά και ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση. Να είναι επιμόρφωση εξαμηνιαία ή και ετήσια και να μη μένει στη θεωρία και στην απλή παρουσίαση τεχνικών αλλά να προχωρά στην πρακτική». Αντίθετη γνώμη είχε η εκπαιδευτικός Μ., η οποία δήλωσε: «μόνο τα άτομα από τον πανεπιστημιακό χώρο ή άτομα που γνωρίζουν καλά το αντικείμενο, θα μπορούσαν να σταθούν δίπλα στον εκπαιδευτικό».

Είναι εμφανές ότι η επιμορφωτική αυτή προσπάθεια σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εστιάζοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις ιδιαίτερες συνθήκες, σε συνδυασμό με ενίσχυση και στήριξη από εξωτερικούς συνεργάτες, ενίσχυσε το έργο τους και βοήθησε στην εισαγωγή καινοτομιών και νέων διδακτικών πρακτικών.

5. Συμπεράσματα

Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέχθηκε, η συνεργατική έρευνα δράσης

(Ambrose, Lang & Grothman, 2007· Atkin, 1989), έδωσε στις εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να μάθουν μέσω της συνεργασίας και της διερεύνησης των καταστάσεων, πρακτική που μετέφεραν και στους μαθητές τους, αναπτύσσοντας συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης στις τάξεις τους. Γενικά, η ανάπτυξη συνεργατικής έρευνας δράσης παρείχε ενεργητική υποστήριξη τόσο στις μαθησιακές διαδικασίες όσο και στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αποτίμηση ανάπτυξης του προγράμματος διδασκαλίας, ενέπλεξε αμφίδρομα επιμορφωμένους και επιμορφωτές και πέτυχε εν μέρει τη γεφύρωση θεωρίας και πράξης με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' όλες τις φάσεις της Ε.Δ. (Hargreaves & Fullan, 1995), στο σχεδιασμό, στη δράση, στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό με την υποστήριξη της ερευνήτριας στο ρόλο του διευκολυντή (Carr & Kemmis, 1997· Kemmis, 2009a) και του μέλους Δ.Ε.Π. του πανεπιστημίου, οι οποίες αφενός καλλιέργησαν πνεύμα συνεργασίας, στοιχείο απαραίτητο για την οργάνωση, στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας και αφετέρου παρείχαν την κατάλληλη θεωρητική υποστήριξη.

Μια σημαντική διαπίστωση της έρευνάς μας απετέλεσε η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών των δύο Σ.Μ. Αν και αρχικά οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολικών μονάδων έδειξαν ενθουσιασμό, διαμόρφωσαν οι ίδιοι την θεματολογία της παρέμβασης, ίσως η έλλειψη υλικών κινήτρων (Πασαροδής, 2004) και ο παράγοντας χρόνος (MacBeath, 2001) – καθώς προτιμούσαν την επιμορφωτική προσπάθεια εντός ωραρίου– απετέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες στη συμμετοχή τους. Οι εκπαιδευτικοί όμως που συμμετείχαν φάνηκε πως, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, κινητοποιήθηκαν, αντάλλαξαν εμπειρίες, πειραματίστηκαν, δέχτηκαν ανατροφοδότηση και βοηθήθηκαν «σε θέματα ιδεών, στοχασμού και περιεχομένου». Γενικά σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών «η επαφή ήταν εποικοδομητική και λειτουργική», γιατί «δεν έμεινε σε θεωρητικό πλαίσιο», χαρακτηριστικό των ταχύρρυθμων ενημερωτικών σεμιναρίων που πραγματοποιούνται μέχρι σήμερα και αποτελούν τακτικές που απλώς κρατούν ενήμερους τους εκπαιδευτικούς για κάποιες αλλαγές, αλλά που στην ουσία δυσχεραίνουν την προσωπική τους ανάπτυξη, την υιοθέτηση των καινοτομιών και την ανάπτυξη του σχολείου. Αντιθέτως μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης, οι συμμετέχουσες αντιμετώπισαν ευκολότερα δύσκολες καταστάσεις στην τάξη και έγιναν πιο δεκτικές σε καινούριες ιδέες. Η πορεία της προσπάθειας μετάβασης από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση δεν ήταν εύκολο εγχείρημα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές που δεν ήταν συνηθισμένοι να δρουν ομαδοσυνεργατικά. Η διαφοροποίηση της μεθοδολογικής προσέγγισης απαιτούσε από τις εκπαιδευτικούς προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, εισαγωγή νέων μεθοδολογικών εργαλείων για την ενεργοποίηση και προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης εντοπίζονταν ερωτήματα σχετικά με τις ανάγκες των συμμετεχουσών, υπήρξε ενθάρρυνση και στήριξη ώστε οι συμμετέχουσες να διερευνούν συνεργατικά και μέσω της αλληλεπίδρασης να υπάρχει ένας βαθύτερος προβληματισμός και ένας ευρύτερος πειραματισμός.

Δυσκολότερο σημείο στην πορεία της συνεργατικής έρευνας δράσης αναδείχθηκε αυτό του αναστοχασμού. Αν και έγιναν κάποια βήματα για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής διαδικασίας σύμφωνα και με τις απαντήσεις των συμμετεχουσών, θεωρούμε ότι υπήρξε δυσκολία στην εμπάθυνση των πρακτικών του αναστοχασμού όσο και της εκπαιδευτικής έρευνας, δυσκολίες που επισημαίνονται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Αυγητίδου, 2005· Milovic & Cain, 2009· Χατζοπούλου & Καιανά, 2009). Γι αυτό και η αφύπνιση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους τεχνικές είναι απαραίτητη και φαίνεται σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να εξοικειώνονται με αυτές, από τα χρόνια της αρχικής πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης.

Γενικά όμως στην έρευνά μας η άποψη της εκπαιδευτικού Ε. ότι: «Η συνεργατική έρευνα δράσης στη σχολική μονάδα είναι η καλύτερη λύση για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων, την εισαγωγή καινοτομιών και την ανταλλαγή ιδεών», αντανάκλα το αποτέλεσμα της εφαρμογής της συνεργατικής Ε.Δ. στην ομάδα των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών μονάδων. Βέβαια θεωρούμε απαραίτητη τη συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς η υιοθέτηση καινοτομιών και η αλλαγή νοοτροπίας δεν είναι εύκολη υπόθεση και η λύση της πεπατημένης οδού πάντοτε εμφανίζεται ως η εύκολη εναλλακτική. Η προσπάθειά μας ήταν το πρώτο βήμα, μια αρχή για ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στις σχολικές μονάδες μέσω της οποίας αλλάζουν παλιές νοοτροπίες απομόνωσης των εκπαιδευτικών και συνεργαζόμενοι καταφέρνουν να οδηγηθούν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό θεωρείται πολύ ουσιαστική η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας σχολείων με τα πανεπιστήμια της χώρας, για να αξιοποιηθεί η γνώση αλλά και για να υπάρξει στήριξη. Για να είναι όμως επιτυχής η συμβολή του πανεπιστημίου, απαιτείται κατανόηση

του πλαισίου και των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ambrose, D., Lang, K. & Grothman, M. (2007). "Streamlined reflective action research for creative instructional improvement". *Educational Action Research*, 15, (1): 61-74.
- Angelides, P., Evangelou, M. & Leigh, J. (2005). "Implementing a collaborative Model of Action Research for Teacher Development". *Educational Action Research*, 13, (2): 275-290.
- Atkin, J. M. (1989). "Can educational Research Keep pace with educational reform". *Phi Delta Kappan*, 71, (3): 200-205.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). «Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39 : 39-55.
- Bagakis, G., Tsigou, P., Mantarakis, N. (2009). *Initiating a framework of Action Research in a pilot programme of Professional Development at the Hellenic American Educational Foundation*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Bruce, B. & Easley, J. (2000). "Emerging Communities of Practice: collaboration and communication in action research". *Educational Action Research*, 8, (2): 243 – 255.
- Bustingorry, S.O. (2008). "Towards teachers' professional autonomy through action research". *Educational Action Research*, 16, (3): 407-420.
- Calhoun, E.F. (1993). "Action research: Three approaches". *Educational Leadership*, 51, (2): 62-65.
- Caro- Bruce, C. & McCreadie, J. (1994). "Action Research in one School District". *Elementary School Journal*, 95, (1): 33-40.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γεωργιάδου, Β. & Μπαρτζαλή, Μ. (2005). «Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού και συμβούλου ερευνητήτριας». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Christenson, M. (2002). "The rocky road of teachers becoming action researchers". *Teaching and Teacher Education*, 18 : 259-272.
- Cuban, L. (1992). "Managing dilemmas while building professional communities". *Educational Researcher*, 211: 4-11.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δεμερτζή, Κ. (2006). «Εκπαιδευτική αλλαγή: Ρητορεία, ουτοπία ή εφικτή πραγματικότητα». Στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Didahou, E., Bagakis, G., Loumakou, M., Pomonis, M. & Valmas, F. (2009). *Teachers' self-education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network(CARN) International Conference, Athens 1st November 2009.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Philadelphia: Oxford University Press.
- Elliott, J. (2005). «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης κοινότητας Μάθησης». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Fullan, M. (1992). *Successful School improvement. The implementation perspective and beyond*. Open University Press: Buckingham – Philadelphia.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational change*. London, Routledge Falmer.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (1995). «Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής». Στο Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Helstad, K. (2009). *Teacher learning at the Workplace. In what ways do expert participants contribute to the processes of knowledge building*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hinson, S., Caldwell, M. S. & Landrum, M. (1989). "Characteristics of effective staff development". *Journal of Staff Development*, 10, (2): 48-52.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, Inc.
- Huberman, M. (1988). "Teachers' careers and school improvement". *Journal of Curriculum Studies*, 20, (2): 119-32.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*. New York: Longman.
- Joyce, B. (1991). "The doors to school improvement". *Educational Leadership*, 48, (8): 59-62.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). «Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού». Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σταμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά, Δ.Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010). «Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης». Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2009). *Collaborative action research as a means of teachers' professional development*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Kemmis, S. (2006). "Participatory action research and the public sphere". *Educational Action Research*, 14, (4): 459-476.
- Kemmis, S. (2009a). "Action Research as a practice-based practice". *Educational Action Research*, 17, (3): 463-474.
- Kemmis, S. (2009b). *What is to be done? The place of action research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Lally, V. & Scaife, J. (1995). Towards a Collaborative approach to Teachers' Empowerment. *British Educational Research Journal*, 21, (3): 323-337.
- Lieberman, A. (1992). "School /University Collaboration: A view from the inside". *Phi Delta Kappan*, 74, (2): 147-156.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J. & Beresford, C. (1995). *Planning Matters*. London: Paul Chapman Publishing.
- Maslow, A. H (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Milovic, S. & Cain, T. (2009). *Action research as a tool for professional development of advisers and teachers in Croatia*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Mortimore, P. & Mortimore, J. (eds.) (1991). *The Primary Head: Roles, Responsibilities and Reflection*. London: Paul Chapman Publishing.
- Μπαγάκης, Γ.(2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Πρακτικά 3^{ου} Ετήσιου Συνεδρίου του τμήματος Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα 4-6 Μαΐου 2001.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ & Κοσμίδης, Π. (2005). «Η ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα». Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*, Αθήνα: Λιβάνη.
- Owens, J.M., Loucks – Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). “Three roles of Staff development in restructuring schools”. *Journal of Staff Development*, 12, (3): 10-14.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, K., Chandler, M. & Samuels, M. (2007). “What should School-based evaluation look like?”. *Studies in Educational Evaluation*, 33: 197-212.
- Salleh, H. (2006). “Action research in Singapore education: constraints and sustainability”. *Educational Action Research*, 14, (4): 513-523.
- Sanford, N. (1970). “Whatever happened to action research”. *Journal of Social Issues*, 26 : 3-13.
- Smylyan, L. (1987). “Collaborative Action Research: A Critical Analysis”. *Peabody Journal of Education*, 64, (3): 57-70.
- Soukup – Altrichter, K., Altrichter, H. & Kepler, J. (2009). *Teaching Action Research in an award bearing in-service programme in Austria. A Retrospective Evaluation*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens 1 November 2009.
- Vermeulen, D., Tordoir, A. & Kroon, H. (2009). *Double loop learning in the Double Loop of Action Research School improvement as action Research*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.
- Wagner, J. (1997). “The unavoidable Intervention of Educational research: A Framework for Reconsidering Researcher–Practitioner Cooperation”. *Educational Researcher*, 26, (7): 13-22.
- Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ.Μ. (2009). *Προετοιμάζοντας τον στοχαζόμενο εκπαιδευτικό: εφικτό ή ουτοπία*. Προφορική ανακοίνωση στο Επιστημονικό Συνέδριο του Παιδαγωγικού τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού, Κρήτη 22-23 Μαΐου 2009.