

Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες

Σοφία Αυγητίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

The use of journals in educational action research: presuppositions and processes

Sofia Avgitidou

Associate Professor, University of West Macedonia

Abstract

This paper aims to demonstrate ways of using journals as a research method aiming to enhance recording, interpretation, reflection and decision making processes for all participants in a collaborative action research. Ways of using and analyzing journal entries by teacher researchers, in order to problematize, replan and evaluate their educational practices, and by the facilitator, in order to understand and promote dialogical and reflective practices, are presented in a detailed way. Basic presuppositions for the effective use of journals are the observation and systematic recording and analysis of educational practices, the support of teachers by the facilitator regarding the employed research methodology, the support of teachers' reflection process during the whole action research and, last, the promotion of dialogical practices in a trusting environment. Results show that the use of diaries can form a valuable context for self-knowledge and understanding of the other, critical investigation of current educational practices, co-operation and development of practical knowledge.

Keywords: collaborative action research, journals, dialogical practices, reflection.

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση (action research) κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δύο δεκαετίες, μετά από την αυξανόμενη έκδοση σχετικών βιβλίων και άρθρων, την οργάνωση συνεδρίων με κύριο θέμα τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή, την υλοποίηση ερευνών και προγραμμάτων συνεργασίας πανεπιστημίων και σχολικών μονάδων που επιλέγουν τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ως κύριο μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την

πρόσφατη δημιουργία ενός δίγλωσσου ηλεκτρονικού επιστημονικού περιοδικού στον ελληνικό χώρο με επίκεντρο την εκπαιδευτική έρευνα-δράση (Action Researcher in Education).

Εδώ και αρκετά χρόνια, με αφετηρία τον προβληματισμό για τους ρόλους και τις σχέσεις ανάμεσα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς στην ποιοτική έρευνα, ο Day (1991) είχε ήδη επισημάνει την ανάγκη μιας σχέσης φροντίδας ανάμεσά τους καθώς και την αναγκαιότητα μιας ηθικής στάσης εκ μέρους των ερευνητών και ερευνητριών κατά τη διερεύνηση της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Η ηθική στάση σχετίζεται με την απάντηση στο ερώτημα: «Ποια είναι η αξία της έρευνας για τους εκπαιδευτικούς και ποια είναι η χρησιμότητά της για τη γνώση που τους προσφέρει σχετικά με την εκπαιδευτική σκέψη και δράση;» (Day, 1991: 538). Παρόμοια, ο Shkedi (1998: 559) μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή έρευνα αναφέρεται στα συχνά σχόλιά τους: «*Δε μπορώ να τα καταλάβω όλα αυτά, «γιατί δε μελετούν κάτι που και εγώ μπορώ να χρησιμοποιήσω».* Τέλος, η κύρια κριτική στις θεωρίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τα τελευταία είκοσι χρόνια, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι δεν ακούγεται συχνά ο λόγος των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και δεν εκτιμάται ανάλογα η επαγγελματική πρακτική γνώση που προκύπτει από τη συστηματική ενασχόλησή τους με τα παιδιά και τη διδασκαλία (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Η έρευνα-δράση έρχεται να εκπληρώσει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για χρήσιμη έρευνα με άμεσες συνέπειες στην καθημερινότητά τους και για ηθικές σχέσεις με τους ερευνητές και τις ερευνήτριες στη βάση της συμμετοχής και της ενδυνάμωσής των εκπαιδευτικών καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία.

Γνωρίζουμε ότι οποιαδήποτε έρευνα-δράση εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα, αποτελεί ταυτόχρονα μια επαγγελματική πρακτική και μία διαδικασία παραγωγής γνώσης. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες. Για την ακρίβεια, δεν υπάρχει άλλος ρόλος στις κοινωνικές επιστήμες που να απαιτεί ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού σαν αυτόν του ερευνητή σε μια έρευνα-δράσης (Levin, 2008: 669-670). Για να βοηθήσουμε λοιπόν τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα και το απαιτούμενο εύρος δεξιοτήτων, χρειάζεται να περιγράψουμε αναλυτικά τις διαδικασίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών-ερευνητών παράλληλα με τις διαδικασίες υλοποίησης της έρευνας-δράσης. Προκειμένου να συμβάλει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ερευνητών και ερευνητριών, το παρόν άρθρο αποικτά έναν περισσότερο πρακτικό και εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, προσπαθεί να αναδείξει τρόπους και διαδικασίες χρήσης μιας ερευνητικής μεθόδου στην έρευνα-δράση, αυτής του ημερολογίου, και να συζητήσει με λεπτομερή τρόπο τους διαφορετικούς ρόλους και τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην αξιοποίησή του κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί το άρθρο είναι: υπό ποιες προϋποθέσεις και με ποιους τρόπους η χρήση των ημερολογίων μπορεί να συντελέσει σε μία διαδικασία συστηματικής καταγραφής, ερμηνείας, προβληματοποίησης, σχεδιασμού, αναστοχασμού και, τέλος, θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο άρθρο αυτό, παράλληλα με τις ενέργειες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών-ερευνητριών, αναπτύσσω τους προβληματισμούς μου ως συντονίστρια της έρευνας-

δράσης για την αξιοποίηση των ημερολογίων με στόχο τη συνεργατική κατανόηση, την κριτική αμφισβήτηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Το πλαίσιο από το οποίο αντλεί το περιεχόμενό της η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συνεργατική έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος Socrates 6.1.2 (Kutnick et. al., 2008). Συνεργατική έρευνα-δράση αποτελεί η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης που εμπλέκει τους συμμετέχοντες ως ερευνητές, με σκοπό την «από τα μέσα» βελτίωση της πρακτικής τους (Somekh, 1998: 164). Σκοπό της συνεργατικής έρευνας-δράσης αποτέλεσε η διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και η ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Αφετηρία έναρξης της έρευνας-δράσης ήταν η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που έγινε στις τάξεις δύο νηπιαγωγών την προηγούμενη χρονιά σε σχέση με το είδος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη ενός κλίματος αποδοχής (Αυγητίδου, Τσαλαγιώργου & Μαρσέλου 2006). Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στις νηπιαγωγούς που πήραν μέρος στην έρευνα την προηγούμενη χρονιά επικεντρώθηκε σε δεδομένα που έδειχναν ότι υπήρχαν αριετά παιδιά (περίπου το 30%) που συχνά έπαιζαν μόνα και ότι ο τρόπος εργασίας στις οργανωμένες δραστηριότητες δεν εξασφάλιζε συχνά τη συνεργατική αλληλεπίδραση και μάθηση μεταξύ των παιδιών. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι υπήρχαν περιθώρια να ενισχυθούν οι ομαδικές και συνεργατικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Η πρόταση που έγινε στη συνέχεια από τη συντονίστρια της έρευνας-δράσης (τη συγγραφέα του άρθρου) αφορούσε στην προσπάθεια συστηματικής διερεύνησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και την αναζήτηση και πειραματική υλοποίηση στρατηγικών και πρακτικών που θα μπορούσαν να ενισχύσουν ένα κλίμα αποδοχής στην τάξη και να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά για συνεργατική αλληλεπίδραση. Και οι δύο νηπιαγωγοί ήταν θετικές στην πρόταση αυτή. Σημαντικό ρόλο στη θετική τους απάντηση πιθανά είχε το γεγονός ότι γνωριζόμασταν πάνω από μια δεκαετία και είχαμε ξανασυνεργαστεί επιτυχώς σε άλλο πλαίσιο στο παρελθόν.

Η συνεργατική έρευνα-δράση διήρκησε από την αρχή ως και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η συντονίστρια της έρευνας-δράσης διεξήγαγε συνεντεύξεις για την καταγραφή του αρχικού προφίλ των νηπιαγωγών, παρατηρούσε μία φορά την εβδομάδα τις εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, οργάνωσε 5 συναντήσεις με όλα τα μέλη της ομάδας και δύο ατομικές συναντήσεις με στόχο τη διαφοροποιημένη ενίσχυση του αναστοχασμού. Τέλος, διεξήγαγε τελικές συνεντεύξεις με στόχο την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση τόσο των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης όσο και της συμμετοχής των μελών της ομάδας σε αυτήν. Χρησιμοποιήθηκαν επίσης βιντεοσκοπήσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών ως μέσο υποκινούμενου αναστοχασμού. Οι νηπιαγωγοί-ερευνητριες διατήρησαν ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σχεδίασαν και υλοποίησαν συνεργατικές δραστηριότητες, έθεταν προβληματισμούς και προτάσεις επίλυσής τους και κατέγραψαν δύο φορές την πορεία τους στην έρευνα-δράση.

Η συμμετοχή των νηπιαγωγών στην έρευνα-δράση σήμαινε την ανάληψη ενός νέου ρόλου, αυτού της ερευνητήριας. Πρώτιστη ανάγκη αποτέλεσε η εισαγωγή των νηπιαγωγών στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ως εργαλείο τεκμηρίωσης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η χρήση των καταγραφών σε ένα ημερολόγιο συζητήθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας κατανόησης αλλά και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας. Επίσης το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα ακόμα μέσο για τη στενή επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα-δράση, μιας και συμφωνήσαμε ότι εκτός από τις επιτόπιες παρατηρήσεις, η συντονίστρια θα είχε πρόσβαση στα ημερολόγια των νηπιαγωγών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι διαδικασίες χρήσης και αξιοποίησης των ημερολογίων σε διαφορετικές φάσεις της έρευνας-δράσης.

2. Τα ημερολόγια ως τόπος καταγραφής, ερμηνείας, προβληματοποίησης, σχεδιασμού, αναστοχασμού και θεωρητικοποίησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001, Κατσαρού & Τσάφος 2003, Μπαγάκης κ.α., 2007). Όπως, αναφέραμε στην εισαγωγή, δεδομένου ότι η έρευνα-δράση αποτελεί μία συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία για την κατανόηση και παρέμβαση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, απαιτεί συγκεκριμένες ερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες. Συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μία έρευνα-δράση δεν έχουν προηγούμενη ερευνητική εμπειρία και χρειάζονται υποστήριξη από τους συνεργάτες και κριτικούς τους φίλους.

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τη συντονίστρια και κατεύθυναν τις ενέργειές της, δεδομένου ότι οι νηπιαγωγοί δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από την έρευνα-δράση και την τήρηση ημερολογίου ήταν: Πώς μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία συστηματικών καταγραφών; Τι από όλα όσα γίνονται καθημερινά αξίζει να καταγραφεί; Σε ποιο χρόνο μπορεί να γίνει η καταγραφή; Πώς μπορούν τα δεδομένα των καταγραφών στα ημερολόγια να συστηματοποιηθούν, να αναλυθούν και να ερμηνευθούν προκειμένου να αναγνωριστεί το ζήτημα που μας απασχολεί, να γίνουν υποθέσεις για τα αίτια και το πλαίσιο του ζητήματος και να προταθούν λύσεις; Πώς, τέλος, μπορούμε να γνωρίσουμε μέσα από τις καταγραφές σε ένα ημερολόγιο αν οι λύσεις που επιλέχθηκαν έχουν αποτέλεσμα ή χρειάζεται να επανασχεδιαστούν;

Παράλληλα με αυτά τα ερωτήματα που συνδέονταν με συγκεκριμένες ερευνητικές γνώσεις και δεξιότητες συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τέθηκαν ερωτήματα που συνδέονται ιδιαίτερα με τη χρήση των ημερολογίων ως μέσο αναστοχασμού και αμφισβήτησης των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο αναστοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπου το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία,

εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της. Έτσι, αναστοχασμό αποτελεί η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τα θεμέλια στα οποία αυτές στηρίζονται και των συνεπειών που έχουν (Dewey, 1933: 9). Μία επιπλέον διάσταση που προστίθεται στην αναγνώριση συσχετίσεων ανάμεσα στις επιλεγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και τις συνέπειές τους αυτή της κριτικής στάσης και της προσπάθειας αλλαγής τους. Έτσι, αναστοχασμό αποτελεί η περιγραφή μιας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν και η επιμονή με μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της πρακτικής (Schon, 1983, Zeichner & Liston, 1987, 1996). Αναμένεται λοιπόν από τις νηπιαγωγούς, στο πλαίσιο του αναστοχασμού τους, να προβληματοποιήσουν μία κατάσταση, να την κατανοήσουν, να κάνουν υποθέσεις και να ερμηνεύσουν τα αίτιά της, να επανατοποθετηθούν και να πειραματιστούν με βάση την νέα κατανόηση ή την κριτική στην κατάσταση αυτή.

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τη συντονίστρια σε σχέση με τις πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν όταν τίθεται ως ζητούμενο η κριτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η πρόταση και δοκιμή νέων τρόπων εργασίας ήταν: Πώς ένας εκπαιδευτικός αναρωτιέται για τις πρακτικές του; Ποιο είναι το κίνητρο; Μία πρακτική που δε λειτουργεί; Ένα αποτέλεσμα που δεν επιτυγχάνεται; Από τη μια, όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν λύσεις σε ένα πρόβλημα, είναι αμφίβολο αν θα διερωτηθούν ξανά γι' αυτές (Day, 1985). Από την άλλη, τι μπορεί να συμβεί όταν ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να αναγνωρίσει τις παραδοχές του για το σκοπό της εκπαίδευσης, τη διαδικασία μάθησης, το ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο που αυτές οι παραδοχές επηρεάζουν τις πρακτικές του; Ποιος είναι ο ρόλος της συντονίστριας στην αξιοποίηση των καταγραφών στα ημερολόγια ως μέσο ενίσχυσης του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και της κριτικής θεώρησης των πρακτικών τους; Ποιες είναι εκείνες οι διαλογικές πρακτικές που θα ενισχύσουν τον αναστοχασμό και την προβληματοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και παράλληλα θα εξασφαλίσουν την ενεργό συμμετοχή όλων;

A. Οι καταγραφές στα ημερολόγια

Οι νηπιαγωγοί – ερευνήτριες ανταποκρίθηκαν καταρχήν θετικά στην τήρηση ημερολογίου καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Προέκυψε όμως το θέμα τι να καταγράφεται και πότε. Η πρόταση που συζητήθηκε ήταν να γίνονται καταγραφές σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι μετά από παρατηρήσεις των νηπιαγωγών και καταγραφές των οργανωμένων δραστηριοτήτων (σχεδιασμοί και εκτιμήσεις των νηπιαγωγών) στο τέλος της ημέρας. Αυτό προϋπόθετε συστηματική αυτο-παρατήρηση και παρατήρηση των άλλων για την εξασφάλιση τεκμηριωμένων καταγραφών. Συμφωνήσαμε ότι η κάθε νηπιαγωγός θα επέλεγε τι και πότε θα καταγράψει στο ημερολόγιο αλλά στην πορεία καταλήξαμε ότι ο μέσος όρος του αριθμού των

καταγραφών ήταν 2-3 καταγραφές από το παιχνίδι και 2-3 από τις οργανωμένες δραστηριότητες την εβδομάδα.

Προκειμένου, να αποφύγουμε τον περιγραφικό μόνο χαρακτήρα των ημερολογίων και να ενισχύσουμε την ερμηνεία των καταγραφών καθώς και τη συσχέτιση της περιγραφής ενός ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσης του, πρότεινα ως συντονίστρια μια συγκεκριμένη δομή του ημερολογίου. Η δομή αυτή δοσμένη μέσα από συγκεκριμένα ερωτήματα προς απάντηση στόχευε να λειτουργήσει βοηθητικά για τις νηπιαγωγούς και να προσανατολίσει αρχικά την παρατήρηση, την ερμηνεία, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό τους. Η προτεινόμενη δομή βασιζόταν λοιπόν στα εξής κύρια ερωτήματα:

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; (περιγραφή)

ΠΩΣ ΤΟ ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση, ερμηνεία)

ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)

ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΗ ΔΡΑΣΗ ΜΟΥ; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)

ΠΟΙΑ ΔΡΑΣΗ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΩ ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ; (αναστοχασμός).

Πέρα από τις διαφορετικές λειτουργίες που ενεργοποιούσαν τα είδη των ερωτήσεων (περιγραφή, κατανόηση, πρόταση, έλεγχος, αναστοχασμός), η προσπάθεια απάντησής τους προϋπόθετε τη συγκεκριμένη αναφορά σε γεγονότα και την τεκμηρίωση των καταγραφών σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης.

Συμφωνήσαμε από την αρχή ότι το περιεχόμενο των καταγραφών θα αφορούσε κυρίως σε τρεις άξονες: α. τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, β. την κοινωνική απόρριψη και γ. το ομαδικό παιχνίδι και τις ομαδικές οργανωμένες δραστηριότητες. Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν έτσι σε σχέση με κάθε άξονα και περιγράφονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Η προτεινόμενη δομή και το περιεχόμενο των ημερολογίων.

<p>A. Σχέσεις</p> <p>Τι είδους σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών στην τάξη;</p> <p>Τι είναι αυτό που με απασχολεί ως προς τις σχέσεις των παιδιών; Γιατί με απασχολεί;</p> <p>Τι σκέφτομαι να κάνω για να βρω λύσεις σ' αυτό που με απασχολεί;</p> <p>Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / που το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;</p> <p>B. Κοινωνική απόρριψη</p> <p>Απορρίπτονται τα παιδιά από άλλα παιδιά; Γιατί;</p> <p>Ποιες είναι οι στρατηγικές που σκέφτομαι να χρησιμοποιήσω για να αντιμετωπίσω την κατάσταση;</p> <p>Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / που το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;</p>

Γ. Ομαδικό παιχνίδι και ομαδική εργασία

Παίζουν τα παιδιά σε ομάδες; Με ποιους τρόπους παίζουν; Υπάρχουν παιδιά που παίζουν μόνα; Γιατί;

Μπορούν τα παιδιά να κάνουν κάτι συνεργατικά; Ποιες είναι οι τρέχουσες συνεργατικές τους δεξιότητες;

Τι μπορώ να κάνω για να τα βοηθήσω περισσότερο τα παιδιά να συνεργάζονται; Βλέπω αποτέλεσμα στις προσπάθειές μου; Πώς / που το παρατηρώ αυτό; Αν δε δω αποτελέσματα τι άλλο μπορώ να κάνω;

Η προτεινόμενη δομή και τα ερωτήματα προσανατόλισαν τις παρατηρήσεις των νηπιαγωγών αλλά δεν τις περιόρισαν. Οι νηπιαγωγοί κατέγραφαν γεγονότα τόσο από τις ελεύθερες όσο και από τις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2 (για το σύνολο των καταγραφών στα ημερολόγια και σχετική ανάλυση του περιεχομένου τους, βλ. και Avgitidou & Marselou, 2008).

Πίνακας 2. Ποσοτική παρουσίαση των καταγραφών στα ημερολόγια

Α' ημερολόγιο: 137 σελίδες (χειρόγραφες)		Β' ημερολόγιο: 68 σελίδες (χειρόγραφες)	
Ελεύθερες	Οργανωμένες	Ελεύθερες	Οργανωμένες
67 καταγραφές	64 καταγραφές	37 καταγραφές	64 καταγραφές

Ενδεικτικά αναφέρουμε μία καταγραφή από τις ελεύθερες και μία από τις οργανωμένες δραστηριότητες, όπως εμφανίστηκαν στα ημερολόγια.

Ελεύθερες δραστηριότητες

Ο Α. και ο Η. παίζουν στη μοκέτα με το οικοδομικό υλικό. Χαλούν το κτίσμα της Β. και του Π. που παίζουν εκεί για να πάρουν τα τουβλάκια και να κάνουν δικό τους κτίσμα. Επισημαίνω ότι δεν παίρνουμε τα παιχνίδια από άλλα παιδιά χωρίς να τους ρωτήσουμε αν τα χρειάζονται. Συζητούμε αν θα τους άρεσε να τους χαλούν τα παιχνίδια τους άλλα παιδιά. (N2, ελεύθερες δραστηριότητες, 29/9/2005).

Οργανωμένες δραστηριότητες

Μαθηματικά (διατάξεις ως προς το μήκος – ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με κοινό στόχο). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να ετοιμάσουν κατά ομάδες διατάξεις με κορδέλες από γκοφρέ χαρτί. Το μέγεθος της κάθε κορδέλας πρέπει να αποφασιστεί και να κοπεί από τα παιδιά της ομάδας. Ο όρος που βάζω είναι ότι η μακρύτερη κορδέλα θα πρέπει είναι περίπου ίση με το μήκος του τραπεζιού και ότι οι κορδέλες θα πρέπει να είναι πέντε. Η ομαδοποίηση των παιδιών γίνεται τυχαία, μετρώντας μέχρι το 4 κάθε φορά.

Όταν τελειώσουν η κάθε ομάδα παρουσιάζει στους άλλους τη διάταξή της (τη διαβάζει). Οι άλλοι την εγκρίνουν και χειροκροτούν. Συζητάμε στη συνέχεια όλοι μαζί: Ν: Πώς τα καταφέρατε τόσο καλά; Π:-Ο ένας κρατούσε από τη μια μεριά και ο άλλος απ' την άλλη και μετρούσαμε.Π: Ευτυχώς που είμασταν πολλοί γιατί μόνοι μας ήταν δύσκολο να κρατάς τόσο μεγάλες κορδέλες, κ.λ.π. (Ν1, οργανωμένη δραστηριότητα, 30/1/2006).

B. Η συστηματοποίηση και ανάλυση των καταγραφών

Είναι κατανοητό ότι δεν αρκούσε απλά η καταγραφή όλων όσων αναφέραμε παραπάνω στο ημερολόγιο για την αξιοποίηση των δεδομένων. Ήταν απαραίτητη η ανάλυση των καταγραφών με τεχνικές κωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης και σύνοψης των δεδομένων. Μετά τις καταγραφές των δύο εβδομάδων, συζητήσαμε για την ανάγκη να κωδικοποιηθούν οι καταγραφές αρχικά ανά παιδί ή ανά ζευγάρι ή ομάδα φίλων. Η κωδικοποίηση είχε στόχο να προσδιορίσει αρχικά το ζήτημα που η ίδια η νηπιαγωγός όριζε ως «προβληματική κατάσταση» μετά τη συλλογή των πρώτων δεδομένων. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα μίας πρώτης προσπάθειας κωδικοποίησης των καταγραφών από τις πρώτες εβδομάδες φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, χωρίς αναφορά στα ονόματα των παιδιών.

Γ) Κωδικοποίηση των καταγραφών ανά παιδί/ζεύγος/ομάδα φίλων (απόσπασμα).

- **ΚΟΡΙΤΣΙ:** Αδιάφορη, δε θέλει να συμμετέχει σε δραστηριότητες. Την πρώτη μέρα που ήρθε με τον μπαμπά της έφυγε, ενώ την επόμενη ήρθε με τη μητέρα της και έμεινε με δυσκολία στην αρχή και πολλές ερωτήσεις για το χρόνο παραμονής. Ήρθε από χωριό με ελάχιστο αριθμό παιδιών και με αδερφάκι μωρό (ζήλια), έκλαιγε στην αρχή.
- **ΚΟΡΙΤΣΙ:** Συμμετέχει, προχωρημένη αν και μικρό νήπιο, διστάζει να πλησιάσει τον άλλο, περιμένει να την προσεγγίσουν οι άλλοι. Ντρέπεται.
- **ΚΟΡΙΤΣΙ** Δεν αφήνει κανένα να μιλήσει, ίδια συμπεριφορά έχει και στο σπίτι, ηγετικό παιδί, έξυπνη.
- **ΚΟΡΙΤΣΙ** Φοβάται τα αγόρια, φοβάται μήπως την ακουμπήσουν ή την σπρώξουν.
- **2 ΑΓΟΡΙΑ:** Κολλητοί, δημοφιλείς, τους αποδέχονται οι άλλοι. Ο ένας επηρεάζεται από τον άλλο. Έγινε ζωηρός από τη στιγμή που συναντήθηκαν οι δυο τους. Ήταν φίλοι από πέρσι.
- **ΑΓΟΡΙ:** Προσεκτικός αλλά αργός στη δουλειά του (δραστηριότητες και φαγητό).

Στην κωδικοποίηση αυτή διακρίνουμε μία πρώτη και αποσπασματική περιγραφή συμπεριφορών και ζητημάτων που απασχολούν τις νηπιαγωγούς. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και ο σκοπός της πρώτης κωδικοποίησης είναι να συνοψίσει τις παρατηρήσεις που έκανε

αρχικά η νηπιαγωγός. Μετά τη μελέτη και συζήτηση των πρώτων κωδικοποιήσεων αποφασίσαμε ότι η χρήση ενός πίνακα όπου θα κωδικοποιούνται οι καταγραφές κάτω από γενικότερες κατηγορίες (προβληματισμοί, αίτια «προβληματικής κατάστασης», επιδιώξεις νηπιαγωγού και προτεινόμενες λύσεις) θα βοηθούσε πιο αποτελεσματικά στην κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και την οργάνωση των επόμενων εκπαιδευτικών ενεργειών. Ένας τέτοιος πίνακας συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς στο τέλος του πρώτου ενάμισι μήνα της έρευνας-δράσης (βλ. ενδεικτικά μέρος αυτής της κωδικοποίησης στον πίνακα 3).

Πίνακας 3: Κωδικοποίηση των ημερολογιακών καταγραφών

Παιδί/ Ζεύγος	Αντικείμενο προβληματισμού (Συμπεριφορά παιδιού που προβληματίζει)	Αίτια	Επιδίωξη της νηπιαγωγού	Προτεινόμενες λύσεις
N.	Διεκδικεί τη φιλία του Δ. και του Ν. – παραπονιέται «δε με παίζουν»	Επιθυμία να είναι αρχηγός στα παιχνίδια	Να δημιουργήσει στενές σχέσεις με τα παιδιά	Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης σε οργανωμένα ομαδικά παιχνίδια
A.	Δεν έχει αυτοπεποίθηση να ενταχθεί στην ομάδα	Δε γνωρίζει καλά τα υπόλοιπα παιδιά	« «	Ενίσχυση της συμμετοχής του σε ομαδικά παιχνίδια
Σ.	Χαμηλών τόνων. Δεν είναι ιδιαίτερα κινητικός στην τάξη. Περιστασιακά κάνει παρέα με τον Α.	Χρειάζεται ενθάρρυνση για να συμμετέχει σε μία ομάδα	« «	« «

Η μελέτη και κωδικοποίηση των ημερολογίων από την ερευνητική ομάδα καθώς και οι επιτόπιες παρατηρήσεις και συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς στις τάξεις τους αλλά και στις ομαδικές συναντήσεις μας βοήθησαν επίσης στη συστηματοποίηση των προβληματισμών και την αναζήτηση επιτυχημένων στρατηγικών για την ενίσχυση του κλίματος αποδοχής και των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών. Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από την κωδικοποίηση των προβληματισμών των νηπιαγωγών και των προτεινόμενων λύσεων από την ανάγνωση των ημερολογίων τους και τις συζητήσεις μαζί τους στις ατομικές και ομαδικές συναντήσεις.

Πίνακας 4. Η προβληματοποίηση και η πρόταση λύσεων

ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΩΝ

Προβληματισμοί της νηπιαγωγού που αφορούν στην τάξη ως σύνολο

1) Προβλήματα προσαρμογής, επαφής και γνωριμίας.

Όταν κάθονται στα παγκάκια πολλά παιδιά έχουν πρόβλημα στη σωματική επαφή.

2) Φασαρία και συνωστισμός στις γωνιές.

Τα ζευγάρια που έχουν δέσει μεταξύ τους (π.χ. Γ. – Μ.) και οι φίλοι (π.χ. Γ. – Γ.) προτιμούν να αλλάζουν τις γωνιές μαζί. Αν δεν παίζουν στην ίδια γωνιά από την αρχή, προσπαθούν να ξαναβρεθούν μαζί μόλις αδειάσει κάνοντας θέση στη γωνιά της αρεσκείας τους.

3) Στις γωνιές κάποια παιδιά κρατούν θέση για το φίλο τους στην καρδιά-κάρτα που ορίζει τον αριθμό των παιδιών που μπορούν να παίζουν στη γωνιά. Δεν επιτρέπουν (διώχνουν) τους άλλους που θέλουν να πάνε.

Οι σχέσεις των παιδιών δεν είναι ιδιαίτερα καλές γιατί έρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα (από παιδικούς σταθμούς, από σχολεία του χωριού, από άλλα νηπιαγωγεία). Τα περισσότερα έχουν διαμορφώσει συμπεριφορές που δύσκολα τις αλλάζουν. Ωστόσο σιγά-σιγά θα γίνει κι αυτό. Φταίει ο μεγάλος αριθμός των παιδιών της τάξης. Υπάρχουν παιδιά που δε ξέρουν το όνομα του άλλου, επειδή υπάρχουν διπλά και τριπλά ίδια ονόματα.

4) Σεξιστικές ομάδες – παίζουν αγόρια με αγόρια και κορίτσια με κορίτσια.

Δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται πολύ μεταξύ τους, να αλλάζουν παρτενέρ.

ΛΥΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

Λύσεις που προτείνονται από τη νηπιαγωγό

→ 1. Προσαρμογή του ωραρίου λειτουργίας του Νηπιαγωγείου (αύξηση χρόνου ελεύθερων δραστηριοτήτων). Ανοχή στις επιθυμίες των παιδιών. Τα παιδιά που χρίζουν ιδιαίτερης προσοχής κάθονται δίπλα στη νηπιαγωγό, η οποία παίζει μαζί τους, και απαντά στις συνεχείς ερωτήσεις τους σχετικά με το πότε θα έρθει η μητέρα τους να τα πάρει. Εστιάζει σε δραστηριότητες γνωριμίας των παιδιών μεταξύ τους.

→ 2. Χρησιμοποίηση καρδιών – κλειδιών ώστε σε κάθε γωνιά να πηγαίνει ορισμένος αριθμός παιδιών.

→ 3. Συζήτηση μαζί τους ύστερα από παράπονα των παιδιών ή παρατήρηση της νηπιαγωγού.

→ 4. Δραστηριότητες για μίξη των ομάδων αλλά συνεχίζεται το ίδιο φαινόμενο.

Παρεμβάσεις της νηπιαγωγού για να αποδεχτούν κάποιον στο παιχνίδι.

Καθώς η παρατήρηση και οι καταγραφές συνεχιζόταν, τα ζητήματα που απασχολούσαν τις νηπιαγωγούς αποσαφηνιζόταν περισσότερο και οι προβληματισμοί πλαισιωνόταν πια από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών στο σύνολο της τάξης και δεν εστίαζαν σε ατομικές συμπεριφορές. Επίσης, κατά την ανάγνωση των ημερολογίων, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι οι παρατηρήσεις των αλληλεπιδράσεων των παιδιών οδηγούσαν στη συνεχή λήψη αποφάσεων και στις επόμενες ενέργειες των εκπαιδευτικών. Οι ενέργειες αυτές αξιολογούνταν στο ημερολόγιο, νέα δεδομένα εμπλούτιζαν τις επόμενες ενέργειες με στόχο πάντα τη δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής. Αναφέρονται παρακάτω αποσπάσματα από το ημερολόγιο μιας νηπιαγωγού που δείχνουν την κατανόησή της για τις σχέσεις των παιδιών και τις αλληλεπιδράσεις τους καθώς και τον τρόπο που αυτή η κατανόηση την οδηγεί στη λήψη αποφάσεων.

16^η εβδομάδα (23/1 – 27/1)(απόσπασμα Ν2)

Επειδή κάποια παιδιά, τα ίδια πάντα έρχονται νωρίς (πρώτοι), όπως ο ΓΣ, ΓΠ, Ν, Γ και ΓΚ, μπορούν να επιλέξουν χωρίς πρόβλημα πάντα την ίδια γωνιά, τη γωνιά που προτιμούν δηλαδή (κυρίως οικοδομικό υλικό, αφού επιλέγουν πρώτοι και όλες οι γωνιές είναι ελεύθερες, σε μικρότερο βαθμό την επιλέγει και ομάδα κοριτσιών όπως η Μ, Ε., Μ, Κ. που κυρίως όμως πηγαίνουν στο κουκλόσπιτο). Αποφασίζω να εφαρμόσω εβδομαδιαίο ατομικό δελτίο για τις γωνιές. Το συμπληρώνουν κάθε μέρα και την Παρασκευή τα εξετάζουμε και συζητάμε όλοι μαζί. Στόχος της συζήτησης είναι να πειστούν τα παιδιά ώστε να ασχοληθούν με όλες ή περισσότερες γωνιές....

17^η εβδομάδα (30/1 – 3/2) (απόσπασμα Ν2)

Το δίδυμο Γ. και Γ.Π. άρχισε να γίνεται πιο ελαστικό. Ο Γ. έφυγε από την ομάδα αυθόρμητα χωρίς να προηγηθεί παρεξήγηση ή κάτι άλλο και έπαιξε με τον Γ.Κ. στον υπολογιστή και στη συνέχεια στη γωνιά των φυσικών επιστημών. Αξιοσημείωτο είναι βέβαια και το γεγονός ότι ο Γ.Π. δεν τον ακολούθησε ως συνήθως ή δεν απαίτησε να μείνει μαζί του. Έπαιξε στη γωνιά του οικοδομικού υλικού που συνήθως προτιμά με τον Ν, Γ και ΓΤ.....

Και τις επόμενες ημέρες ο Γ και Γ.Π. συνεχίζουν να επιλέγουν ξέχωρες ομάδες χωρίς πρόβλημα. Συνεχίζουν να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους (φίλοι). Αρχίσαμε την εφαρμογή του εβδομαδιαίου ατομικού δελτίου για τις ελεύθερες δραστηριότητες που έχω ήδη περιγράψει.

Ο Γ.Κ. φόρεσε τα γυαλιά του στο σχολείο επηρεασμένος από γλωσσική δραστηριότητα που κάναμε με αφίσες όπου εικονιζόταν γυαλιά. Τον καλοδέχτηκα και παίνεψα τα γυαλιά του. Κάποια άλλη στιγμή αργότερα ο Γ.Κ. μου εξέφρασε ένα φόβο «Αν με πει κανείς γυαλάκια;». «Σου είπα κανείς κάτι τέτοιο;» τον ρώτησα. «Όχι, κυρία» μου απάντησε. «Δε θα σου πει κανείς τίποτα. Τα γυαλιά σου είναι όμορφα και σου πάνε πολύ». Κανείς δεν εκφράστηκε με τέτοιο τρόπο. Παρ' όλα αυτά αποφάσισα να εντάξω μια σχετική δραστηριότητα. Θα χρησιμοποιήσω το παραμύθι «Τα μαγικά γυαλιά της Λίζας». (...σε επόμενες σελίδες περιγράφει τη δραστηριότητα που σχεδίασε και πως τα παιδιά τη βίωσαν).

Η ανάγνωση των ημερολογίων δείχνει πώς η παρατήρηση ήταν σημαντική και οδηγούσε στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων στη βάση υποθέσεων και συγκεκριμένων στόχων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών ή τα γεγονότα που εξελισσόταν στην τάξη. Έτσι, τα ζητήματα που απασχολούσαν τις νηπιαγωγούς διαφοροποιούνταν κάθε φορά ανάλογα με τη χρονική περίοδο και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Παραδείγματα των προβληματισμών των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της χρονιάς παρουσιάζονται παρακάτω:

α. Τα παιδιά δε γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, δε μπορούν να έρθουν σε στενή σωματική επαφή, τα αγόρια και τα κορίτσια δεν έρχονται σε επαφή - ανάγκη να δημιουργήσω περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και γνωριμίας.

β. Υπάρχει μια ομάδα αγοριών που παίζουν πάντα μαζί στην ίδια γωνιά- να δώσω ευκαιρίες να αναμειχθούν και με άλλα παιδιά τόσο στο ελεύθερο παιχνίδι όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες.

γ. Τα παιδιά κρύβουν την κενή θέση παιχνιδιού σε όποιο παιδί δε θέλουν να παίζει μαζί τους - τοτσιγγανάκι βιώνει την απόρριψη των άλλων: τα παιδιά διαπραγματεύονται τους κανόνες για να αποκλείσουν συμπαίκτες - να κάνω ειδικές δραστηριότητες για την αποδοχή και τη διαφορετικότητα.

δ. Τα παιδιά δυσκολεύονται να παίζουν συνεργατικά, άρα χρειάζεται να τα υποστηρίξω στο συνεργατικό παιχνίδι μετά από παρατήρηση, να παρέμβω λεκτικά ή με τη συμμετοχή μου.

Η εξέλιξη και διαφοροποίηση των προβληματισμών που απασχολούσαν τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια της χρονιάς ήταν φανερή και κατά την ανάγνωση των σύντομων περιγραφικών «εκθέσεων» που κατέγραφαν στην πορεία της έρευνας-δράσης. Οι «εκθέσεις» αυτές αποτέλεσαν μία πρόταση της συντονίστριας με σκοπό την ενίσχυση του αναστοχασμού, την απόσταση από την καθημερινή πρακτική και τη συνειδητοποίηση της πορείας της έρευνας-δράσης (παρατηρώ, ορίζω το πρόβλημα, διερευνώ τα αίτια, δοκιμάζω λύσεις, ελέγχω αν το πρόβλημα συνεχίζει, επανεκτιμώ το πρόβλημα, τα αίτια ή τις λύσεις του και προχωρώ σε νέο κύκλο της έρευνας-δράσης). Στην «έκθεση» αυτή καταγράφονταν τα ζητήματα που τις απασχόλησαν, οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και η βελτίωση ή αλλαγή που προέκυψε μετά την υλοποίησή τους. Ερωτήματα που συζητήθηκαν ως βάση για τον αναστοχασμό κατά τη συγγραφή αυτών των «εκθέσεων» ήταν: «Τι στόχους έθεσα την προηγούμενη χρονική περίοδο σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών; ποιοι από αυτούς έχουν εκπληρωθεί; Πώς το παρατηρώ αυτό; Που νομίζω ότι οφείλεται; Ποιοι στόχοι δεν έχουν εκπληρωθεί και γιατί; Τι άλλο με προβληματίζει σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών και το κλίμα αποδοχής στην τάξη μου; Γιατί; Τι σκέφτομαι να κάνω τώρα και γιατί»; Οι «εκθέσεις» καταγράφηκαν σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Χριστούγεννα, Πάσχα και τέλος της σχολικής χρονιάς). Οι νηπιαγωγοί είχαν με αυτόν τον τρόπο την ευκαιρία να ξαναμελετήσουν τα ημερολόγιά τους και τις κωδικοποιήσεις των προβλημάτων, των αιτιών και των λύσεων και να καταγράψουν τόσο τις αλλαγές που παρατηρούσαν στα ζητήματα που τις απασχολούσαν πριν ένα χρονικό διάστημα όσο και τις σκέψεις τους για το μέλλον.

Γ. Οι καταγραφές στα ημερολόγια και η συστηματική υποστήριξη ως αφετηρία αναστοχασμού, αυτογνωσίας και αλλαγής προσωπικών θεωριών και εκπαιδευτικών πρακτικών

Πέρα από τις προσπάθειες κωδικοποίησης και ανάλυσης τόσο των δεδομένων όσο και της πορείας της έρευνας-δράσης, ο αναστοχασμός προέκυψε από τις διαλογικές πρακτικές κατά τις κατ' ιδίαν και τις ομαδικές συναντήσεις μας, προκειμένου να συν-κατασκευαστεί το ζητούμενο, η κοινή γνώση αλλά και η κοινή κατανόηση των όσων συνέβαιναν στην έρευνα-δράση. Στις συναντήσεις αυτές οι νηπιαγωγοί είχαν την ευκαιρία να θέσουν τα προβλήματα, να περιγράψουν τις ενέργειές τους και τις ενέργειες των παιδιών και να ακούσουν η μία την άλλη. Παράλληλα, είχα την ευκαιρία να γνωρίσω καλύτερα τις συναδέλφους αλλά και να προκαλέσω συζητήσεις με βάση την κριτική ανάγνωση των ημερολογίων. Εκτός όμως από συγκεκριμένες περιπτώσεις που ο αναστοχασμός υποκινήθηκε από τη συντονίστρια, η χρήση των ίδιων των μεθοδολογικών εργαλείων, δηλαδή, η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και της τήρησης του ημερολογίου λειτουργήσε ενισχυτικά στην πρόκληση του αναστοχασμού. Σε άλλες περιπτώσεις, ο αναστοχασμός προέκυψε από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των επιλεγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την κριτική επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών σε σχέση με αυτές.

Ο αναστοχασμός των νηπιαγωγών διαφοροποιήθηκε ως προς το περιεχόμενό του. Σε κάποιες περιπτώσεις αφορούσε στην ερμηνεία και κατανόηση μιας προβληματικής κατάστασης, π.χ. στον τρόπο αιτιολόγησης της απουσίας κοινωνικών σχέσεων ορισμένων παιδιών με άλλα παιδιά στην τάξη. Σε άλλες περιπτώσεις, αφορούσε στην επανατοποθέτηση των νηπιαγωγών σε σχέση με τις προτεραιότητές τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και την κριτική σε σύνηθες πρακτικές που υλοποιούσαν μέχρι τότε. Άλλες φορές, ο αναστοχασμός αφορούσε στην αλλαγή πεποιθήσεων και πρακτικών σε σχέση με το ρόλο της νηπιαγωγού, τις ικανότητες των παιδιών και τις επιλεγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούσαν είτε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών είτε τις συγκρούσεις μεταξύ τους. Παρακάτω αναφερόμαστε με παραδείγματα στον αναστοχασμό των νηπιαγωγών και διακρίνουμε, εκτός από το διαφορετικό περιεχόμενο, τις διαφορετικές αφετηρίες του. Τέλος, συσχετίζουμε το περιεχόμενο του αναστοχασμού με τη διαφοροποίηση ή/και αλλαγή των προσωπικών θεωριών και των εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών.

Δ) Αναστοχασμός για την ερμηνεία ενός ζητήματος με την υποστήριξη της συντονίστριας

Είχα παρατηρήσει ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι νηπιαγωγοί απέδιδαν τα αίτια και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων σε ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, π.χ. «είναι ντροπαλός, γι' αυτό δεν παίζει με τα άλλα παιδιά» ή «είναι πιο κλειστά παιδιά και δεν ανοίγονται στις σχέσεις τους με τους άλλους». Μία τέτοια αιτιολόγηση των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών δεν αναγνώριζε όμως το ρόλο του πλαισίου, του κλίματος

που είχε αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών και των πρακτικών της νηπιαγωγού (κανόνες, παρεμβάσεις κ.λ.π.) στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Επίσης, μια τέτοια αιτιολόγηση θα μπορούσε να αποτρέψει τη νηπιαγωγό από το να βρει λύσεις, μιας και στα ατομικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων δε μπορεί κανείς να παρεμβεί με ευκολία. Προέκυψε λοιπόν η ανάγκη να συζητήσουμε τον τρόπο αιτιολόγησης των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών στην τάξη και τους παράγοντες που μπορεί να τις επηρεάζουν. Η συζήτηση αυτή παρέπεμψε τις νηπιαγωγούς στην αναγνώριση της σημασίας των τρόπων αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και του δικού τους ρόλου στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών στην τάξη. Η μετάβαση από τη σημασία στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων είναι φανερή και στα αποσπάσματα των ημερολογίων που παρουσιάζονται παραπάνω (Β υποκεφάλαιο, καταγραφές 16^η και 17^η εβδομάδα).

II) Αναστοχασμός για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών με την ενίσχυση των διαλογικών πρακτικών.

Ένα άλλο παράδειγμα, αποτέλεσε η ανάγκη πρόκλησης του αναστοχασμού σε μια νηπιαγωγό για το συνήθη τρόπο να συμβουλεύει τα παιδιά να παίζουν μαζί και να μη μαλώνουν όταν προέκυπταν διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Η στρατηγική της έμμεσης επιβολής των κανόνων της αποδοχής ήταν φανερή και στις καταγραφές του ημερολογίου:

Ο Μ. θέλει να παίξει στο κουκλόσπιτο όπου ήδη παίζουν 3 παιδιά και του αρνούνται την είσοδο. Απευθύνεται σε μένα «Κορρία, δε με παίζουν». Απευθύνομαι στα παιδιά που παίζουν στο κουκλόσπιτο «Ο Μ. θέλει να παίξει μαζί σας». Δ: «Είμαστε όμως πολλοί». – «Όμως θέλει να παίξει μαζί σας στο κουκλόσπιτο». Δ: «Εντάξει». Μετά από λίγο στο κουκλόσπιτο ο Χ. διώχνει τον Μ. Ο Μ. αρχίζει τα κλάματα. Ρωτώ τι συμβαίνει. Μ: «Δε μ' αφήνουν να μπω και να παίζω στο κουκλόσπιτο». Χ: «Δεν τον έχουμε φίλο». Λέω «Ο Μ. θέλει να παίξει μαζί σας, τι μπορεί να γίνει γι' αυτό;». Χ: «Δεν τον έχουμε φίλο». Λέω «Θέλει όμως να παίξει μαζί σας, δεν μπορείτε να τον πάρετε στην παρέα σας;». Ο Χ. φεύγει από το κουκλόσπιτο και ο Μ. μπαίνει μέσα και συμμετέχει στο παιχνίδι. (Ν2, ελεύθερες δραστηριότητες, 29/9/2005).

Από τις παρατηρήσεις στη συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου, υπέθεσα ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των συγκεκριμένων παιδιών δε σταματούσαν μ' αυτόν τον τρόπο και χρειαζόταν πιθανά στρατηγικές τόσο για την εκπαίδευση των παιδιών στη διαπραγμάτευση και την εύρεση λύσεων όσο και ευκαιρίες, ώστε τα παιδιά να προσπαθήσουν να πειραματιστούν στην εξεύρεση λύσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Άρα χρειαζόταν να προκληθεί ο αναστοχασμός της νηπιαγωγού σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πρακτικής που επέλεγε σε φαινόμενα απόρριψης των παιδιών στο παιχνίδι, μέσα από τις διαλογικές πρακτικές.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά στις διαλογικές πρακτικές σε μία συνεργατική έρευνα-δράση είναι να επιτευχθεί η αντίσταση της συντονίστριας να λειτουργήσει ως «ειδική» (expert),

προκειμένου να αποφύγει να επιβάλλει νοήματα και πρακτικές στις εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε μία έρευνα-δράση αναμένουν οδηγίες από τους συντονιστές, όταν αντιμετωπίζουν καταστάσεις που τους προβληματίζουν ή δεν είναι επιθυμητές (Blenkin & Hutchin, 1998; Koutselini, 2008). Η ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη και στην καθοδήγηση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στον ορισμό και την επίλυση των προβλημάτων επιτεύχθηκε με δύο τρόπους στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση (για μία εκτενέστερη συζήτηση βλ. Avgitidou, 2009). Πρώτον, κατά τη διάρκεια των ατομικών και ομαδικών συναντήσεών μας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις που είχαν σκοπό να συμβάλλουν στην αποσαφήνιση μιας κατάστασης ή των σκέψεων και των συναισθημάτων γύρω απ' αυτήν, στην αιτιολόγηση των υποθέσεων για τα αίτια της κατάστασης και των προτάσεων για την επίλυσή της. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν: «Εσύ τι νομίζεις ότι συμβαίνει;», «Γιατί θεωρείς πρόβλημα αυτό που συμβαίνει;», «Γιατί το λες αυτό;», «Μπορείς να μου αναφέρεις ένα παράδειγμα;», «Τι άλλο θα μπορούσε να ευθύνεται γι' αυτό που σε προβληματίζει;», «Τι νομίζεις ότι θα μπορούσες να κάνεις για να ξεπεραστεί αυτό;». Δεύτερον, έγινε προσπάθεια να ενισχυθεί ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών για να διευρυνθεί το πλαίσιο των αιτιολογήσεων, των νοηματοδοτήσεων και των προτάσεων. Τέτοιου είδους προσπάθειες έγιναν με ερωτήματα όπως: «Συμβαίνει και στη δική σου τάξη αυτό; Πως το αντιμετωπίζεις;», «Εσύ τι υποθέτεις ότι μπορεί να φταίει; Συμφωνείς μ' αυτό;». Σε ορισμένες περιπτώσεις, η υποστήριξη του αναστοχασμού έγινε με την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων επεισοδίων από τη συγκεκριμένη τάξη και την εστιασμένη συζήτηση στη βάση των παραπάνω ερωτημάτων. Η θέση αυτών των ερωτημάτων δημιούργησαν πολλές ευκαιρίες για τη μετάθεση της στρατηγικής της νηπιαγωγού, στο ζήτημα των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, από τη λεκτική παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών στο παιχνίδι με τη συμμετοχή της ίδιας σ' αυτό. Ιδιαίτερα, σχετικά με το ελεύθερο παιχνίδι, συζητήθηκε πολλές φορές στις συναντήσεις μας το τι έπρεπε να γίνει για να ενθαρρυνθούν τα παιδιά που παίζουν συνήθως μόνα τους να συμμετάσχουν και σε ομαδικά παιχνίδια, όπως, επίσης, παιδιά που παίζουν πάντα με τους ίδιους συμπαίκτες, να έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να γνωρίσουν και άλλα παιδιά. Η αλλαγή του ρόλου της νηπιαγωγού από ρόλο θεατή όσων συνέβαιναν και ελεγκτή της δράσης των παιδιών, σε ρόλο παρατηρητή, συμπαίκτη και καθοδηγητή στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού ήταν φανερή και στο τελικό αναστοχασμό/απολογισμό της νηπιαγωγού:

«Πίστευα ότι ο ρόλος μου στο παιχνίδι ήταν να τα αφήσω ελεύθερα, είδα ότι χρειάζεται να παρεμβαίνω και να συμμετέχω η ίδια στο παιχνίδι των παιδιών» (N2).

III) Αναστοχασμός για τη διαδικασία κατανόησης των παιδιών με τη βοήθεια της παρατήρησης και των συστηματικών καταγραφών στο ημερολόγιο

Οι νηπιαγωγοί έδωσαν έμφαση στη σημασία της παρατήρησης των παιδιών ως εργαλείο τόσο για την καλύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών όσο και για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών:

«Αν δεν παρατηρήσεις μπορεί να παρεξηγήσεις τη συμπεριφορά του παιδιού. Φέτος παρατήρησα πιο στενά τα παιδιά και οργάνωσα τις πρακτικές μου αντίστοιχα. Είμαι πιο ανοιχτός όταν παρατηρείς γιατί μπορεί και να μη ξέρεις τι συμβαίνει στην τάξη σου» (N1).

Η συγκεκριμένη διαπίστωση είναι σημαντική, μιας και η νηπιαγωγός αναστοχάζεται πάνω στις προηγούμενες πρακτικές της και αναγνωρίζει την αξία τόσο της διαδικασίας επίγνωσης του τι συμβαίνει στην τάξη όσο και την αξία μιας ανοιχτής στάσης από μέρους της ως εκπαιδευτικού. Η σημασία των συστηματικών καταγραφών αναδειχτηκε γενικότερα σημαντική για την αποφυγή λήψης αποφάσεων στη βάση γενικών εντυπώσεων και στην ενίσχυση της τεκμηριωμένης απόφασης, από μέρους της νηπιαγωγού.

IV) Αναστοχασμός για τη σχέση προτεραιοτήτων και επιλεγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών

Σε σχέση με τους στόχους και τις προτεραιότητές τους, οι νηπιαγωγοί έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, στην ενίσχυση του ομαδικού παιχνιδιού και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, γεγονός που επηρέασε τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και τη σχέση τους με τα παιδιά. Τη σχέση μεταξύ των προτεραιοτήτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, την αναγνωρίζουν και οι δύο νηπιαγωγοί, όπως φαίνεται και από τον τελικό τους αναστοχασμό:

«Αυτή τη χρονιά έβαλα ως προτεραιότητα τις σχέσεις και τις ομάδες των παιδιών, αν και δούλευα με παρόμοιο τρόπο και τις προηγούμενες χρονιές. Πολλές φορές όμως τα αφήναμε αυτά στην άκρη, για να προχωρήσουμε τα διαφορετικά προγράμματα που είχαμε αναλάβει στην τάξη μας» (N1).

«Για μένα ήταν μία καινούρια εμπειρία. Δεν είχα ξανασχοληθεί με το θέμα αυτό. Φέτος εστίασα στις σχέσεις των παιδιών και αυτό είχε ως συνέπεια να συνδεθώ περισσότερο συναισθηματικά με τα παιδιά» (N2).

Η έμφαση στις σχέσεις των παιδιών και στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος αποδοχής μετατόπισε συνολικά το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών από το αποτέλεσμα στη διαδικασία. Δινόταν χρόνος για συνεργατική μάθηση, διάλογο και συζήτηση, υπήρχε το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή όλων. Η αλλαγή αυτή είναι σημαντική γιατί γνωρίζουμε ότι υπάρχει πολλές φορές η πίεση και η αγωνία των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν πολλές και πλούσιες δράσεις στα νηπιαγωγεία, με αποτέλεσμα να δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα και να παραγνωρίζουν τις διαδικασίες. Ενώ, δηλαδή, κυρίαρχος σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικους, η επικοινωνία και η δημιουργική συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της καθημερινής ζωής του νηπιαγωγείου, η έμφαση στην υλοποίηση ορισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή/και προγραμμάτων μπορεί να έχει συνέπειες στο χρόνο και το

χώρο που έχουν τελικά τα παιδιά για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία στη βάση των δικών τους ενδιαφερόντων.

V. Αναστοχασμός για τις δυνατότητες των παιδιών μέσα από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών πρακτικών

Τέλος, αλλαγές τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν σε σχέση με τις δυνατότητες των παιδιών να συνεργαστούν και να φέρουν σε πέρας μια ομαδική δραστηριότητα:

«Δε δούλενα με ομάδες γιατί νόμιζα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Είμαι πιο αισιόδοξη τώρα για τις ικανότητες των παιδιών» (N2).

Η παρατήρηση των αλλαγών στην ικανότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν συνεργατικά και να προχωρούν σε ομαδικές εργασίες μέσα από τις παρεμβάσεις της νηπιαγωγού στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφάρμοσε, ήταν σημαντική για να διαφοροποιήσει η νηπιαγωγός την αντίληψή της για τις συνεργατικές ικανότητες των παιδιών, στην προκειμένη περίπτωση.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τόσο οι συστηματικές καταγραφές με τη χρήση ημερολογίου, όσο και η συστηματική υποστήριξη των νηπιαγωγών οδήγησε στην αυτογνωσία και την κριτική επανατοποθέτησή τους απέναντι στις προσωπικές τους θεωρίες, τις προτεραιότητες και τον τρόπο εργασίας τους στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα από τη χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση συνδέονται τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την πορεία τους προς την αυτογνωσία, όσο και με την ανάπτυξη των παιδιών που βασίζεται στην καλύτερη γνώση των ίδιων των παιδιών και των δυνατοτήτων τους και στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων που αφορούν στις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες.

Δ. Η θεωρητικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου: η πρακτική γνώση ως αποτέλεσμα της έρευνας-δράσης

Η συστηματική αυτή προσπάθεια αξιοποίησης των ημερολογίων απ' όλες τις εμπλεκόμενες στην έρευνα-δράση, οδήγησε στην παραγωγή συγκεκριμένης πρακτικής γνώσης σχετικά με την ενίσχυση του κλίματος αποδοχής και των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών. Η πρακτική αυτή γνώση καταγράφηκε σε κεφάλαια βιβλίων, δημοσιεύσεις άρθρων και ανακοινώσεις σε συνέδρια και μ' αυτόν τον τρόπο διαχύθηκε εκτός των συνόρων τόσο της τάξης των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων όσο και της ομάδας της έρευνας-δράσης.

3. Ικανοποίηση των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση

Και οι δύο νηπιαγωγοί δήλωσαν ικανοποίηση τόσο από τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης όσο και από τη συνεργασία που είχαμε. Είναι πολύ σημαντικό το συναίσθημα ότι ο κόπος και η σκληρή δουλειά που έκαναν είχε ανταποδοτικά οφέλη για τα παιδιά και τις ίδιες:

«Πρώτη φορά υπήρχε ένα τέτοιο κλίμα μέσα στην τάξη, η ικανότητα των παιδιών να δουλεύουν σε ομάδες με οποιονδήποτε, να μοιράζονται, να δέχονται τον άλλον» (N1).

«Υπήρχε καθοδήγηση, συζήτηση, διευκρινίσεις αλλά όχι ένα βιβλίο συνταγών. Βοηθήθηκα από το ημερολόγιο γιατί συνήθως κανείς ξεχνά, ενώ τώρα είχα το χρόνο να σκεφτώ και να αναστοχαστώ πάνω στις σημειώσεις μου. Η συστηματικότητα των παρατηρήσεων με βοήθησε να διευκρινίσω την αντίληψή μου για τη συμπεριφορά των παιδιών και την ικανότητά τους να δουλεύουν σε ομάδες» (N2).

«Στις συναντήσεις είχα την ευκαιρία να συζητήσω ότι δε μπορούσα να κάνω καλά. Ένοιωθα ότι μπορούσα να ξεκαθαρίσω τα πράγματα ακούγοντας τις γνώμες των άλλων, βλέποντας τα βίντεο ή κάνοντας ερωτήσεις» (N2).

Από τα παραπάνω σχόλια των νηπιαγωγών γίνεται φανερό η σημασία που είχε για τις ίδιες τόσο η πρωτοβουλία και ο ενεργητικός ρόλος που είχαν στη διάρκεια της έρευνας-δράσης, όσο και η υποστήριξη που ένοιωθαν να έχουν σε κάθε βήμα αυτής της κοινής προσπάθειας. Οι προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων ήταν το κλίμα εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ όλων των μελών της έρευνας-δράσης, η συστηματικότητα της χρήσης του ημερολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου και των διαδικασιών αξιοποίησής του και η ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών-ερευνητριών, τον ουσιαστικό διάλογο και τον κριτικό αναστοχασμό όλων των συμμετεχόντων. Επίσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε η αφοσίωση και των δύο συναδέλφων στην έρευνα-δράση και η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων και σχέσεων απ' όλες μας, με τρόπο ώστε να μη μειωθεί η αυτοπεποίθηση ή να υπονομευθεί η αυτο-εικόνα καμιάς.

4. Επιλογικά

Η υποστήριξη της έρευνας-δράσης ως μίας συγκεκριμένης μεθοδολογίας ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού στη διαδικασία τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων και αναστοχασμού προϋποθέτει τη συνεργασία και το διάλογο με άλλους εκπαιδευτικούς, συνεργάτες και κριτικούς φίλους. Μέσω της διαδικασίας τεκμηριωμένων καταγραφών που οδηγούν στη λήψη αποφάσεων αλλά και της αναθεώρησης των πρακτικών που προκύπτει από την παρατήρηση και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού έργου, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση συνδέεται άμεσα τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και με την ανάπτυξη των παιδιών. Η αναλυτική περιγραφή των διαδικασιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών ως ερευνητριών και της πορείας των ενεργειών όλων των συμμετεχόντων ανέδειξε τις διαφορετικές στρατηγικές και τους πολλαπλούς τρόπους που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ημερολογίων (ερωτήματα, συνόψεις, πίνακες, κατάλογοι, εκθέσεις, διαλογικές πρακτικές). Η κωδικοποίηση αυτών των στρατηγικών και των διαδικασιών μπορεί να έχει νόημα για

όλους και όλες που ξεκινούν τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα-δράση ως ερευνητές και ερευνήτριες αλλά και ως συντονιστές και συντονίστριες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Έρευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*, μετ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ., Τσαλαγιώργου, Ε. & Μαρσέλου, Β. (2006). 'Η ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην τάξη του νηπιαγωγείου: Έρευνα και παρέμβαση στην προσχολική εκπαίδευση'. Στο Χατζηδήμου, Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου Π. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.). *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Πρακτικά, τόμος Α', 407-414. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Avgitidou, S. & Marselou, V. (2008). 'The development of an educational programme on peer acceptance and co-operative learning through a collaborative action research'. In Kutnick, P., Genta, M. L., Brighi, A. & Sansavini, A. (eds). *Relational Approaches in Early Education: Enhancing Social Inclusion and Personal Growth for Learning*, 177-209. Bologna: CLUEB.
- Avgitidou, S. (2009). 'Participation, Roles and Processes in an Action Research Project: a reflexive account of the facilitator', *Educational Action Research*, 17, (4): 585-600.
- Blenkin, G. & Hutchin, V. (1998). 'Action research, child observations and professional development: Some evidence from a research project', *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 19, (1): 62-75.
- Cochran-Smith. M. & Lytle, S. L. (1990). 'Research on Teaching and Teacher Research: The Issues that Divide', *Educational Researcher*, 19, (2): 2-11.
- Day, C. W. (1985). 'Professional learning and researcher intervention: An action research perspective', *British Educational Research Journal*, 11, (2): 133-151.
- Day, C. (1991). 'Roles and Relationships in Qualitative Research on Teachers' Thinking: A Reconsideration', *Teaching and Teacher Education*, 7, (5-6): 537-547.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδακταλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Koutselini, M. (2008). 'Participatory Teacher Development at schools: processes and issues', *Action Research*, 6: 29-48.

- Kutnick, P., Genta, M. L., Brighi, A. & Sansavini, A. (eds) (2008). *Relational Approaches in Early Education: Enhancing Social Inclusion and Personal Growth for Learning*. Bologna: CLUEB.
- Levin, M. (2008). 'The Praxis of Educating Action Researchers'. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd edition. London: Sage.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Somekh, B. (1998). 'Action Research and Collaborative School development'. In R. Mc Bride (ed). *The in-service training of teachers*, 160-176. London: The Falmer Press.
- Shkedi, A. (1998). 'Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers', *Qualitative Studies in Education*, 11, (4): 559-577.
- Zeichner, K & Liston, D. (1987). 'Teaching student teachers to reflect', *Harvard Educational Review*, 57: 23-48.
- Zeichner, K & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum.