

**Ελληνική εκδοχή του άρθρου: Tsafos, V. (2009). «Teacher-student negotiation in an action research project», *Educational Action Research*, 17, 2, pp. 197-212.**

Από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές ερευνητές: Το μοντέλο των μαθητών ως συν-ερευνητών

## I. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αρχίζει να διαδίδεται στην Ευρώπη, σε μια εποχή, κατά την οποία στην Ελλάδα η κυρίαρχη ερευνητική κουλτούρα κατηύθυνε τους ερευνητές σε αμιγώς θετικιστικού τύπου έρευνες. Φαινόταν έτσι να μην υπάρχει πρόσφορο έδαφος για τη διάδοσή της. Με κυρίαρχο παράδειγμα στις έρευνες των Κοινωνικών Επιστημών το ποσοτικό, όπου οι μετρήσεις και τα γενικευτικού τύπου πορίσματα αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση εγκυρότητας, ήταν δύσκολο να σταθεί μια μέθοδος προσέγγισης της παιδαγωγικής πραγματικότητας, που δεν θεωρεί αυθαίρετο κάθε τι το υποκειμενικό, αρκείται στο διυποκειμενικό έλεγχο αυτής της πραγματικότητας και δεν προσπαθεί να παράγει έναν κανονιστικό και ρυθμιστικό λόγο. Σε έναν επιστημονικό χώρο, τέλος, όπου εθεωρείτο προϋπόθεση επιστημονικότητας η ουδετερότητα του ερευνητή, ο οποίος μάλιστα οφείλει να επιλέξει το αντιπροσωπευτικό δείγμα, ίσως να φαινόταν τουλάχιστον αντιεπιστημονικό το αίτημα για εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική δράση ως υποκειμένων της εκπαιδευτικής έρευνας (Stenhouse 142-144). Πολύ περισσότερο μάλιστα όταν αυτοί οι εκπαιδευτικοί καλούνται να στοχαστούν και να παρέμβουν για να κατευθύνουν τη διδακτική και παράλληλα εκπαιδευτική πορεία και τελικά να εντάξουν τα όποια πορίσματα της ερευνητικής διαδικασίας στα συμφοραζόμενα της σχολικής τάξης (Hammersley 1993: 426-429).

Έτσι έστω κι αν οι πρώτες αναφορές για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης στην Ελλάδα δεν παρουσιάζουν την καθυστέρηση άλλων παιδαγωγικών κινημάτων του παρελθόντος, η στάση απέναντι σε αυτό το εναλλακτικό ερευνητικό και ταυτόχρονα εκπαιδευτικό κίνημα ήταν αρχικά ιδιαίτερα επιφυλακτική. Από τα τέλη βέβαια της δεκαετίας του 1980 κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα ερευνητικά προγράμματα, που σχεδιάζονται και οργανώνονται αξιοποιώντας την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Από τότε έως σήμερα πολλές εκπαιδευτική έρευνα δράσης διενεργήθηκαν, οι περισσότερες βέβαια στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών ή διπλωματικών εργασιών, άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης δημοσιεύτηκαν σε εκπαιδευτικά περιοδικά, ξενόγλωσσα βιβλία<sup>1</sup> που αναφέρονται στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης μεταφράστηκαν (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 255-326). Σοβαρές ενδείξεις του αυξανόμενου ενδιαφέροντος αποτελούν το Συνέδριο που πραγματοποιήθηκε, στις 4-6 Μαΐου 2001 από τη Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα «The teacher as researcher» (Μπαγάκης 2002) και το πρώτο ελληνικό βιβλίο που κυκλοφόρησε για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, με τον τίτλο «Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (Κατσαρού & Τσάφος 2003).

---

<sup>1</sup> Altrichter H. / Posch P. & Bridget S. (1993), *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, London: Routledge & Carr, W. & Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education, knowledge and Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, London: The Falmer Press.

Το κίνημα ωστόσο της έρευνας δράσης δεν έχει ούτε τη διάδοση ούτε την υποστήριξη που συναντά κανείς σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Carp 1994) ή στη Βόρειο Αμερική (Zeichner & Noffke 2001: 298-330). Οι κινήσεις που έγιναν, έστω κι αν παρουσίασαν μια αύξουσα πορεία, δεν μπόρεσαν να συνθέσουν μια συγκροτημένη διαφορετική τάση, που να προβάλλει ως εναλλακτική πρόταση στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δεν οφείλεται ίσως μόνο στην παγιωμένη ερευνητική κουλτούρα, στην οποία κυρίαρχη συνέχισε να είναι η τεχνοκρατική θετικιστική λογική. Οι περισσότερες έρευνες δράσης που διενεργήθηκαν οργανώθηκαν και συντονίστηκαν από ειδικούς ερευνητές, είτε στο πλαίσιο είτε των διδακτορικών τους διατριβών και των διπλωματικών τους εργασιών, είτε στο πλαίσιο κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Δεν αποτέλεσαν δηλαδή σε όλο αυτό το διάστημα οι ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης, τις οποίες διέγνωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τη βάση για την ερευνητική πορεία, ούτε οι ειδικοί επιστήμονες στόχευαν στη βελτίωση της πρακτικής.

Σε ένα τέτοιο ερευνητικό πλαίσιο οι εκπαιδευτική έρευνα δράσης εστίαζαν στα προκαθορισμένα ζητούμενα της έρευνας, αφήνοντας τις περισσότερες φορές κατά μέρος τα όποια νέα δεδομένα προέκυπταν κατά τη διεξαγωγή της. Κυρίως όμως οι όποιοι άλλοι εμπλέκονταν στην έρευνα (άλλοι εκπαιδευτικοί, κριτικοί φίλοι, γονείς ή μαθητές) αποτελούσαν απλώς πηγές άντλησης δεδομένων. Συνέχιζε, δηλαδή να αποτελεί ακόμη ζητούμενο η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό του διπλού ρόλου του εκπαιδευτικού ερευνητή, που ξεκινώντας από τις ανάγκες της ίδιας της πράξης θα δράσει περισσότερο αυτόνομα, θα χρησιμοποιήσει αλλά και θα επεκτείνει την πρακτική του σοφία, θα συνδέσει την εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, θα αναλάβει πρωτοβουλίες και παράλληλα την ευθύνη των αποφάσεών του.

## II. Οργανώνοντας μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης – Αναζητώντας μια διαφορετική πρακτική.

Είχα εμπλακεί ποικιλοτρόπως στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης: facilitator of εκπαιδευτική έρευνα δράσης, στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής, συντονιστής ενός ευρωπαϊκού προγράμματος που αξιοποίησε την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, κριτικός φίλος σε εκπαιδευτική έρευνα δράσης που διενεργείται από άλλους στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών. Η εμπλοκή μου αυτή μου επέτρεψε να εξοικειωθώ με τη συγκεκριμένη ερευνητική και παράλληλα να συνειδητοποιήσω ποικίλα προβλήματα, που ανέκυπταν κατά την ερευνητική διαδικασία, και τους περιορισμούς που έθεταν άλλοτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο κι άλλοτε οι μορφές που έπαιρνε η ίδια η ερευνητική πορεία. Κυρίως όμως είχα καταλάβει και την επιτακτική ανάγκη της αξιοποίησης της εναλλακτικής αυτής πρότασης στο χώρο του σχολείου και για τις ανάγκες του. Γιατί πραγματικά υπάρχει κίνδυνος η εκπαιδευτική έρευνα δράσης να χάσει το χαρακτήρα της ή να αποκτήσει έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό, αν αξιοποιείται μόνο στο πλαίσιο της εκπόνησης εργασιών με στόχο την απόκτηση διπλωμάτων.

Αποφάσισα λοιπόν να διενεργήσω μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης ξεκινώντας από τη διάγνωση των αναγκών της εκπαιδευτικής πράξης προσπαθώντας ως εκπαιδευτικός να βελτιώσω τη σχολική ζωή και να αναζητήσω νέους τρόπους οργάνωσης και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ήμουν ο καθηγητής της νεοελληνικής και της αρχαιοελληνικής γλώσσας και γραμματείας σε ένα τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου (15 χρονών) σε ένα Πειραματικό Γυμνάσιο της Αθήνας. Η έρευνα οργανώθηκε στη βάση του κύκλου της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης: σχέδιο-δράση-αξιολόγηση-στοχασμός (Kemmis & McTaggart 1988<sup>3</sup>).

### A. Το χρονικό της έρευνας Αρχικοί προβληματισμοί – Αναγνώριση της αρχικής ιδέας (Elliott 1991: 90)

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα κατά τη διδασκαλία της αρχαιοελληνικής γραμματείας είναι η αδυναμία των μαθητών να εμπλακούν ουσιαστικά στη διαδικασία της ερμηνείας, να κατακτήσουν δηλαδή κλειδιά ερμηνείας και αναγνωστικές στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να καταλήξουν σε ερμηνευτικά πορίσματα. Η κρατούσα ερμηνευτική και διδακτική πρακτική ήταν ο διδάσκων με τις γνώσεις του και τη φιλολογική του υποδομή να επιχειρεί κατά το σχεδιασμό του μαθήματος τις απαραίτητες διασυνδέσεις, ή ακόμη χειρότερα να τις διαβάζει σε σχετικά ερμηνευτικά δοκίμια, να αποκαλύπτει το μοναδικό «υψηλό» νόημα των κλασικών κειμένων και να το προσφέρει στους μαθητές είτε με τη μορφή εισήγησης είτε μέσα από ένα κατευθυνόμενο διάλογο με προδιαγεγραμμένη την κατάληξή του. Δεν ζητούσε δηλαδή ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές να ανοίξουν ένα διάλογο με τον κόσμο των κειμένων αλλά να υιοθετήσουν τις δικές του ερμηνείες ή αυτές των μελετητών, καθώς η κρατούσα αντίληψη ήταν ότι τα αρχαία κείμενα ως κλασικά προσδιορίζουν συγκεκριμένα ηθικά και αισθητικά αρχέτυπα τελειότητας (Τσάφος 2004: 123). Διδάσκοντας επί χρόνια το μάθημα κι έχοντας μια τελείως διαφορετική από την κρατούσα στάση για την πράξη της διδασκαλίας και την προσέγγιση του αρχαίου κόσμου και των κειμένων του, αποφάσισα να προχωρήσω σε μια έρευνα, κατά την οποία θα δοκιμάσω διδακτικούς τρόπους, με τους οποίους πίστευα ότι θα μπορούσα να διαμορφώσω μια πιο μαθητοκεντρική ερμηνευτική πρακτική που θα κινητοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι διδακτικοί βέβαια αυτοί τρόποι δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν εργαλειακά – τεχνοκρατικά, γιατί έτσι προσεγγίζουν το σύμπτωμα και δεν διερευνούν σε βάθος την διδακτική πράξη. Στόχος μου ήταν στο πλαίσιο μιας διαφορετικής οπτικής απέναντι στην πρόσληψη των αρχαιοελληνικών κειμένων και του κόσμου τους στο σχολείο, που θα σήμαινε και διαφορετική από την κρατούσα διδακτική στάση, να δοκιμάσω διδακτικούς τρόπους, που θα συνέβαλαν στην προσπάθεια για την αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος.

#### Αρχικός σχεδιασμός

Αποφάσισα λοιπόν να διενεργήσω εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Επέλεξα λοιπόν, βασιζόμενος στη διδακτική μου εμπειρία αλλά και σε προτάσεις που συνάντησα στη βιβλιογραφία, να δοκιμάσω διδακτικούς τρόπους με τους οποίους πίστευα ότι θα μπορούσε να αναστραφεί η παθητικότητα των μαθητών, ώστε να εμπλακούν διερευνητικά στη διαδικασία προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων. Απώτερος στόχος μου ήταν οι μαθητές από παθητικοί δέκτες να μετατραπούν σε ενεργούς αναγνώστες.

Οι διδακτικοί τρόποι που αποφάσισα να δοκιμάσω στο πλαίσιο αυτό ήταν τρεις:

- Διάλογος παρελθόντος παρόντος – μεταφορά από την αρχαιότητα στο σήμερα. Ακολουθώντας τα σύγχρονα ρεύματα των αρχαιολογικών διαδρομών (Κυρτάτας 2002) στρέφουμε τη ματιά μας στο παρελθόν όχι στο πλαίσιο μιας αστήρικτης, άκριτης και θεωρητικής «αρχαιοφιλίας», αλλά στοχεύοντας σε μια πιο προσωπική θέαση του αρχαιοελληνικού κόσμου. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, οι αρχαίοι Έλληνες δεν αποτελούν πρότυπα για μίμηση αλλά αφετηρία για στοχασμό και παραδείγματα για σύγκριση, τα οποία μας μεταφέρουν και στο παρόν .

- Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της ανάγνωσης: Οι αναγνωστικές θεωρίες (Holub 1984) με την προοπτική της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στην ανάγνωση και με τη νομιμοποίηση των διαφορετικών κι εναλλακτικών πραγματώσεων του κειμένου από τους αναγνώστες ανοίγει το δρόμο σε μια επίκαιρη ανάγνωση του αρχαίου κόσμου και των κειμένων του. Για παράδειγμα, στην προοπτική της διερεύνησης των στρατηγικών του κειμένου, καλούμε τους μαθητές να συμπληρώσουν κενά, που εμείς δημιουργούμε, αφαιρώντας στίχους ή ακόμη και ευρύτερες αφηγηματικές ενότητες ή σκηνές του έργου.
- Αποδελτίωση<sup>2</sup>: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναλαμβάνουν να πραγματευτούν κάποια θέματα, που είτε αναφέρονται ρητά στο κείμενο, είτε υπονοούνται, και συλλέγουν υλικό γι' αυτά σε όλες τις ενότητες, όσο διαρκεί η επεξεργασία του έργου. Τέτοια θέματα μπορούν να είναι: η θέση της γυναίκας, ο ρόλος των θεών, το πολιτικό σύστημα, η αρχιτεκτονική, η πολεοδομία, οι πολεμικές τέχνες, η κοινωνική συμπεριφορά, ο θεσμός της φιλοξενίας, η ενδυμασία, η τροφή κ.ά. Πρόκειται για θέματα, για τα οποία το έργο προβάλλει σταδιακά μια άποψη, και η συνεχής πραγμάτευσή τους βοηθά τους μαθητές να επισημάνουν και να επεξεργαστούν κάποιους βασικούς ιδεολογικούς άξονες του έργου. Παράλληλα μπορούν να διαμορφώσουν μια γενική εικόνα για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, τουλάχιστον στην εκδοχή που προκύπτει από τα αρχαιοελληνικά κείμενα.

Από τους τρεις τρόπους θα εστιάσω στο συγκεκριμένο άρθρο στην αποδελτίωση, καθώς αποτέλεσε το έναυσμα για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών όχι μόνο στη διδακτική αλλά και στην ερευνητική διαδικασία.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης έγινε στην πρώτη αυτή φάση από μένα. Για τη συλλογή όμως δεδομένων και το διυποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων που θα προέκυπταν αποφάσισα να καλώ στο τμήμα μου ως *critical friend* και παρατηρήτρια την εκπαιδευτικό που δίδασκε σε άλλο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου, με την οποία υπήρξε μια καλή συνεργασία. Μοιραζόμασταν έναν κοινό κώδικα έχοντας επίγνωση ακόμη και των διαφωνιών μας.

Έτσι τα δεδομένα για την έρευνα συλλέγονταν από τρεις πηγές, ώστε να υπάρχει *triangulation*:

- α) Τον διδάσκοντα του τμήματος: i) Ημερολόγιο & αναφορές εμπειρίας ii) μαγνητοφώνηση επιλεγμένων αποσπασμάτων.
- β) Τους μαθητές: i) ημιδομημένη συνέντευξη και ερωτηματολόγια ii) εργασίες μαθητών
- γ) Παρατήρηση της δραστηριότητας από συνάδελφο εκπαιδευτικό & αναφορές εμπειρίας - τακτικές συναντήσεις αναστοχασμού.

Σύμφωνα λοιπόν με τον αρχικό σχεδιασμό θα έδινα στους μαθητές τα θέματα προς αποδελτίωση, θα τους εξηγούσα τη διαδικασία και το νόημά της και θα τους ανέθετα εργασίες. Μετά την εφαρμογή θα συνέλεγα τα δεδομένα από τους μαθητές με ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις του τύπου: α) Ποιες δυσκολίες συναντήσατε κατά την επεξεργασία των θεμάτων της αποδελτίωσης β) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη

<sup>2</sup> Πρόκειται για διαδικασία, που σε μια πρώτη μορφή δοκίμασε ο Α. Δελμούζος στο Παρθενοναγωγείο του Βόλου, την προτείνει επίσης η Μ. Σαμαρά για την Οδύσσεια (Tsafos 2004: 174-175).

διαδικασία; i) Αδιάφορη ii) Βαρετή iii) Ενδιαφέρουσα iv) Άλλο: . γ) Ποιες είναι οι προτάσεις σας για τη βελτίωσή της;. Θα ακολουθούσε συνάντηση με την critical friend, κατά την οποία θα συζητούσαμε the action λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα από τους μαθητές. Έτσι με διευρυμένη πλέον οπτική θα επιχειρούσα τον επανασχεδιασμό.

## Πρώτο βήμα

Διδάσκοντας την *Ελένη* του Ευριπίδη, μετά τη διδασκαλία του εισαγωγικού μέρους, ενώ οι μαθητές είχαν διαμορφώσει μια πρώτη αντίληψη για το γραμματειακό είδος και για το έργο που προσεγγίζουμε, προτείνονται στους μαθητές τα παρακάτω θέματα: ο ρόλος των θεών & η ευθύνη του ανθρώπου, η τύχη, ο δόλος, ο πόλεμος, το «είναι» και το «φαίνεσθαι», το είδωλο, η πλάνη, ο ρόλος της γυναίκας, τα γνωμικά-αποφθεγματικές εκφράσεις. Αφού τους επισημαίνω ότι πρόκειται για θέματα που θα μας απασχολήσουν κατά την προσέγγιση της *Ελένης*, τους εξηγώ ότι προκειμένου να καταφέρουν να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα γι' αυτά και μέσω αυτών για τον κόσμο του Ευριπίδη, χρειάζεται να εντοπίζουν τα σχετικά στοιχεία σε κάθε διδακτική ενότητα και στη συνέχεια να τα καταγράφουν υπό τη μορφή δελτίων σε χωριστό μέρος του τετραδίου τους. Τους καλώ λοιπόν να επιλέξουν από τα προτεινόμενα τα θέματα που θα πραγματευθούν. Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό μετά την προσέγγιση του Προλόγου, της πρώτης δηλαδή μεγάλης ενότητας, οι μαθητές με βάση τα δεδομένα της αποδελτίωσης έπρεπε να συντάξουν μια σύντομη εργασία σχετικά με το θέμα τους, εάν βέβαια αυτό προκύπτει στη συγκεκριμένη ενότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία υπέθεσα ότι θα μπορούσαν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι το υλικό που συγκεντρώνουν τους βοηθά να διαμορφώνουν απόψεις και κρίσεις για το έργο, οι οποίες, εφόσον βασίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία, δεν είναι αυθαίρετες.

Πίστευα ωστόσο ότι οι μαθητές θα συναντήσουν δυσκολίες κατά την εμπλοκή τους σε διερευνητικές πρακτικές, με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένοι. Γι' αυτό, για να κατανοήσουν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να εργαστούν, αποδελτίωσα στην τάξη παραδειγματικά κατά την προσέγγιση της πρώτης ενότητας ένα διαφορετικό θέμα, την «όψη», τα θεατρικά δηλαδή στοιχεία: Κάνοντας ερωτήσεις προς τους μαθητές σχετικά με τα θεατρικά στοιχεία της ενότητας, που ήδη είχαμε πραγματευτεί, εντοπίσαμε τους στίχους, στους οποίους υπάρχουν σκηνογραφικές ή σκηνοθετικές οδηγίες. Στη συνέχεια σε σχήμα δελτίου στον πίνακα κατέγραψα στο πάνω δεξιά μέρος το θέμα (όψη) και τις ειδικότερες κατηγορίες (σκηνογραφία, σκηνοθεσία, ενδυμασία) και στη συνέχεια άρχισα να καταγράφω τους συγκεκριμένους στίχους, αυτούσιους ή το νόημά τους.

Κατά την εφαρμογή του πρώτου αυτού βήματος η διαδικασία φαινόταν να εξελίσσεται φυσιολογικά. Οι μαθητές έγραψαν και κάποιοι παρουσίασαν τις εργασίες τους για τα θέματα που είχαν αναλάβει. Ιδιαίτερα μάλιστα θετικό θεωρήθηκε τόσο από μένα όσο και από την critical friend ότι στις εργασίες τους παρέθεταν συνεχώς συγκεκριμένους στίχους για να στηρίζουν τις απόψεις τους. *“Καθώς οι μαθητές συγκεντρώναν το υλικό, ασχολήθηκαν με το κείμενο. Η προσέγγιση έγινε πραγματικά κειμενοκεντρική. Έτσι οι κρίσεις τους δεν ήταν αυθαίρετες αλλά βασισμένες σε συγκεκριμένο υλικό. Ακόμη κι αν έκαναν λάθος στο τελικό συμπέρασμα σημασία έχει ότι μάθαιναν να επεξεργάζονται συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου για να διαμορφώσουν άποψη”*, υποστήριξε η κριτική φίλη. Ήταν βέβαια εμφανής η

αδυναμία τους να επιχειρήσουν γενικεύσεις βασιζόμενοι στα στοιχεία που έβρισκαν. Κάποιοι μάλιστα παρέθεταν απλώς τους στίχους και τους σχολίαζαν χωρίς να καταλήξουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Η αδυναμία αυτή αποδόθηκε στην μη εξοικειώσή τους με τη διαδικασία. *«Οι μαθητές δεν μπορούν να εξοικειωθούν τόσο γρήγορα με μια νέα τεχνική»* αναφέρω στο ημερολόγιό μου μετά την παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές.

Η παρέμβαση όμως των μαθητών κατά την αξιολόγηση ήταν άμεση και καθοριστική για την εξέλιξη της διαδικασίας. Παρότι αξιοποίησαν στις εργασίες τους το υλικό, όπως δήλωσαν στην πλειοψηφία τους στα ερωτηματολόγια, βρήκαν «περιττή» τη διαδικασία. Η πραγμάτευση των θεμάτων με το συγκεκριμένο τρόπο τους φαινόταν «μονότονη» και «βαρετή». Διαπίστωσα δηλαδή, όταν τους κάλεσα να καταθέσουν τη γνώμη τους, ότι έκριναν τη διαδικασία λέγοντας ότι *«το να γράφουμε τους στίχους δεν μας δείχνει τίποτε»*, *«απλώς επαναλάβαμε πράγματα που είχαμε πει στο μάθημα»* και ότι *«κάνοντας το ίδιο σε κάθε μάθημα στο τέλος γίνεται περιττό»*. Το σημαντικό όμως είναι ότι προχώρησαν επίσης και σε προτάσεις, στοιχείο βέβαια που δείχνει και την δημοκρατική ατμόσφαιρα που είχε αρχίσει να αναπτύσσεται στην τάξη. *«Αν θέλετε να ασχοληθούμε σοβαρά με την αποδελτίωση, δώστε μας περισσότερο χρόνο και πιο ενδιαφέροντα θέματα»* έγραφε ένας μαθητής. *«Πρέπει να μας βοηθάτε περισσότερο»* πρόσθεσε ένας άλλος. Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε στην προσπάθεια μιας συνολικής αποτίμησης του πρώτου αυτού βήματος, οι ίδιοι οι μαθητές ζήτησαν να αφιερώσουμε μια ολόκληρη ώρα, κατά την οποία θα επεξεργάζονταν στην τάξη το υλικό της αποδελτίωσης υπό το συντονισμό των εκπαιδευτικών.

#### Δεύτερο βήμα

Βλέποντας τους μαθητές τόσο ενεργούς κατά την αξιολόγηση και συνειδητοποιώντας ότι ζητούν πιο προσωπική παρέμβαση στη διαδικασία, to become mindful about their own learning, κάνοντας έτσι the step from students as respondents to students as researchers (James & Worrall 2000: 103) αποφάσισα να τους εμπλέξω ενεργά και στην ερευνητική διαδικασία. Θεωρούσα άλλωστε πολύ θετική την εξέλιξη αυτή και ενισχυτική των επιδιώξεών μου, καθώς στόχευα από την αρχή να τους εξοικειώσω με τις διερευνητικές πρακτικές. Οι ίδιοι, λοιπόν, από μόνοι τους, πρόσφεραν μια πρώτη τάξεως ευκαιρία γι' αυτό. Μου δινόταν έτσι η δυνατότητα όχι μόνο να δοκιμάσω συγκεκριμένους διδακτικούς τρόπους, αλλά και να διερευνήσω και τη δυνατότητα που υπήρχε οι μαθητές να γίνουν ερευνητές (Kelllett 2004b). Πιο συγκεκριμένα μου δινόταν η δυνατότητα να προσεγγίσω την οπτική των μαθητών, να ελέγξω το βαθμό της ικανότητάς τους να οργανώσουν μια έρευνα, έστω και σε αυτή τη μορφή, να κατανοήσω τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους και συλλέγουν δεδομένα. Να διερευνήσω δηλαδή σε ποιο βαθμό επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι μαθητές μπορούν να παίρνουν από τους συμμαθητές τους στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να συλλέξουν οι ενήλικοι ερευνητές, εξαιτίας του ρόλου τους και της εξουσίας που ασκούν (Kelllett 2005: 10). Τέλος ήθελα να ελέγξω κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορούν οι ενήλικοι να αποφύγουν την διαχείριση των μαθητών (Alderson 2001: 139). Αυτά ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσδοκούσα να μπορώ να απαντήσω μετά το πέρας της έρευνας.

Πρότεινα λοιπόν στους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της διαδικασίας της αποδελτίωσης, να προτείνουν δηλαδή τρόπους αναμόρφωσης της διαδικασίας και να τους δοκιμάζουμε από κοινού με στόχο να τους αξιολογούμε κάθε

φορά, ώστε να προκύπτουν νέες προτάσεις κ.ο.κ. Δεν αναφερθήκαμε βέβαια σε ερευνητική διαδικασία, καθώς τέτοιες αναφορές θα μπορούσαν να προσδώσουν άλλο βάρος στη διαδικασία, η οποία ίσως έτσι τους αποθάρρυνε. Οι μαθητές είδαν πολύ θετικά την εξέλιξη αυτή. Αισθάνθηκαν αρχικά ότι τους εμπιστευόμουν. Αποκτούσαν χώρο για πιο προσωπική δράση και έπαιρναν την ευθύνη ενός μέρους του μαθήματος. Από την άλλη εμπλέκονταν σε μια πρωτόγνωρη γι' αυτούς διαδικασία, στοιχείο που τους γοήτευε ιδιαίτερα. Έτσι με δική τους παρέμβαση και χωρίς να το συνειδητοποιούν γίνονταν κατά κάποιο τρόπο μαθητές ερευνητές, καθώς τους δινόταν η ευκαιρία να θέσουν, έστω και σε αυτή τη φάση της διαδικασίας, τα δικά τους ερευνητικά ερωτήματα και να τα αποτιμήσουν με στοιχεία, που οι ίδιοι θεωρούσαν σημαντικά.

Διαφοροποιήθηκε έτσι πλήρως η ερευνητική διαδικασία. Ο επανασχεδιασμός έγινε από τους ίδιους τους μαθητές με βάση τα προβλήματα που οι ίδιοι συναντούσαν. Πρότειναν μάλιστα τη διεύρυνση των θεμάτων προς αποδελτίωση. Πρόσθεσαν τα θέματα: καθημερινή ζωή, ομορφιά, Αίγυπτος & έθιμα, Έλληνες – Αιγύπτιοι, ξενιτιά, η φήμη, ιερείς-μάντιες. Η αξιολόγηση τέλος αποφασίστηκε να βασιστεί σε δεδομένα που θα προέκυπταν κατά τη συζήτηση σε ολομέλεια (μαθητές & εκπαιδευτικοί) μετά την εφαρμογή κάθε σχεδιασμού. Η κριτική φίλη βέβαια ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτική απέναντι στην τροπή που έπαιρνε η διαδικασία. Υπέθεσε μάλιστα ότι σε μια τέτοια πιο άμεση παρέμβαση των μαθητών, κυρίαρχη θέση θα είχαν οι able μαθητές. Κρατήσαμε την επιφύλαξη ως ερώτημα, που θα μπορούσαμε να πραγματοποιούμε μετά την ολοκλήρωση του πρώτου βήματος που θα σχεδίαζαν οι μαθητές..

Ο σχεδιασμός των μαθητών ήταν μετά την ολοκλήρωση της επόμενης μεγάλης ενότητας (Πάροδος) να αφιερώσουν στην αποδελτίωση μια ολόκληρη διδακτική ώρα, κατά την οποία χωρισμένοι σε ομάδες, ανάλογα με τα θέματα, θα επεξεργάζονταν το υλικό, που είχαν συλλέξει. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών (τη δική μου και της κριτικής φίλης) θα επιχειρούσαν συνθέσεις και να καταλήξουν σε συγκεκριμένα ερμηνευτικά πορίσματα, τα οποία θα κατέγραφαν και θα ανακοίνωναν στο τέλος και στις υπόλοιπες ομάδες. Έτσι μπορούσαν να πραγματεύονται το υλικό στην ομάδα, όπου οι μαθητές θα προσπαθούσαν να υπερβούν συλλογικά τα όποια προβλήματα, και, όταν συναντούν ανυπερέβλητες δυσκολίες, να ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Συμφωνήσαμε και αποφασίσαμε ότι θα τους υποδεικνύαμε τρόπους κυρίως σύνθεσης των συγκεκριμένων στοιχείων με παραδείγματα. Αναλάβαμε αυτό το ρόλο αναγνωρίζοντας ότι οι στρατηγικές διερεύνησης και επίλυσης των προβλημάτων δεν αποτελούν μόνο μέσο για αυτόνομη και αυθεντική μάθηση, αλλά πρέπει να αποτελούν και οι ίδιες αντικείμενο της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας 1997: 438).

Η εφαρμογή του σχεδιασμού φάνηκε ότι λειτούργησε ικανοποιητικά. Στη συνάντηση στην ολομέλεια όλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη διαδικασία. Σταθήκαμε ιδιαίτερα στο συνεργατικό κλίμα που αναπτύχθηκε. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές στο σύνολό τους εργάστηκαν αρκετά καλά στις ομάδες. *«Σχεδόν όλοι έδειχναν ενδιαφέρον και παρότι, όπως φάνηκε και στη συνέχεια, κάποιος, ο πιο able συνήθως, είχε ηγετική θέση στη διαδικασία, όλοι τελικά συνέβαλαν σε αυτό που τελικά προέκυψε»*, γράφω στο ημερολόγιό μου μετά την εφαρμογή. *«Η ευκολία αυτή με την οποία συνεργάστηκαν ίσως οφείλεται στο ότι διψάν για ομαδικές δραστηριότητες»* προσθέτω λίγο παρακάτω. *«Ο χωρισμός σε ομάδες, η συνεργασία μεταξύ τους, ίσως ακόμη και κάποια πορίσματα που προκύπτουν στοιχειοθέτησαν μια διαφορετική και πρωτόγνωρη για αυτούς διαδικασία»*, ανέφερε η κριτική φίλη προσπαθώντας να ερμηνεύσει τη θετική στάση των μαθητών. *«Ο χωρισμός σε*

ομάδες, η συνεργασία μεταξύ τους, ίσως ακόμη και κάποια πορίσματα που προκύπτουν στοιχειοθέτησαν μια διαφορετική και πρωτόγνωρη για αυτούς διαδικασία», ανέφερε η κριτική φίλη προσπαθώντας να ερμηνεύσει τη θετική στάση των μαθητών. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν απερίφραστα την ικανοποίησή τους. «Είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον. Κάνουμε όλοι μαζί μια δουλειά που μας βοηθάει να καταλάβουμε τα θέματα που αναφέρονται στο έργο», «Βοηθούσε ο ένας τον άλλο και λέγαμε αυτό που νομίζαμε χωρίς να φοβόμαστε», «Βρήκαμε μόνοι μας πολλά στοιχεία που άλλες φορές μας τα λέει ο κύριος» είναι τρεις ενδεικτικές επισημάνσεις των μαθητών κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια.

Κοινή λοιπόν ήταν η διαπίστωση ότι συνεργάστηκαν πολύ καλά στη συλλογή του υλικού, στη σύγκριση των στοιχείων που καθένας μόνος του είχε συλλέξει. Έδειξαν δε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα θέματα που οι ίδιοι είχαν προτείνει. Δυσκολεύτηκαν όμως αρκετά, όπως και οι ίδιοι δήλωσαν, στην ερμηνεία των δεδομένων ή ακόμη στη σύνθεσή τους και στη διατύπωση πορισμάτων. Ενώ για παράδειγμα εντόπισαν με ιδιαίτερη ευκολία στίχους που αποκάλυπταν τη στάση των ηρώων απέναντι στους θεούς, δε μπόρεσαν να τα συνθέσουν και να διαμορφώσουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την αντίληψη σχετικά με τους θεούς που απηχεί το έργο. «Εμείς μπορούμε να βρίσκουμε τα στοιχεία, όχι όμως και να τα αναλύουμε όπως εσείς» ανέφερε ένας μαθητής επισημαίνοντας έμμεσα ότι το πρόβλημα ήταν ότι αναζητούσαν κατά την προσέγγιση την οπτική του διδάσκοντος. Ήταν η πρακτική με την οποία για χρόνια είχαν εξοικειωθεί. Αποτελούσε ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο μόνο με την εξοικείωση με τις διερευνητικές πρακτικές ή την ανάπτυξη της συνθετικής δεξιότητας μπορούσε να αντιμετωπισθεί. Ένας μάλιστα μαθητής διατύπωσε με σαφήνεια αυτό το αίτημα: «Θα θέλαμε να μας βοηθάτε περισσότερο λέγοντάς μας τις ερμηνείες που εσείς ξέρετε ή μαθαίνοντάς μας να τις βρίσκουμε».

Τη θέση βέβαια του διδάσκοντος σε τέτοιες περιπτώσεις έπαιρνε, όπως φάνηκε από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, κάποιο μέλος της ομάδας, συνήθως ο πιο καλός μαθητής. Αυτή η πρακτική φάνηκε να επιβεβαιώνει τις επιφυλάξεις της κριτικής φίλης. Μετά από εκτενή συζήτηση κρίναμε τελικά ότι ήταν προτιμότερο από το να καθορίζει τη διαδικασία της ερμηνείας ο διδάσκων. Θεωρήσαμε ότι κάποιος συμμαθητής τους θα μπορούσε να εργαστεί με τρόπο που στους μαθητές θα φαινόταν περισσότερο οικείος από αυτόν του δασκάλου. Και αυτό φάνηκε στην πράξη, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές δεν έδειξαν, σε αυτό τουλάχιστον το στάδιο, να δυσανασχετούν απέναντι στην πρακτική αυτή των συμμαθητών τους. Αντίθετα ένιωθαν ότι όλοι συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα.

### Τρίτο βήμα

Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη μορφή που είχε πάρει η διαδικασία και απλώς δήλωσαν ότι θα ήθελαν να επαναληφθεί η ιδιαίτερη ώρα της αποδελτίωσης, αφού προηγηθεί μια παραδειγματική σύνθεση του υλικού της αποδελτίωσης για κάποιο θέμα από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Με δική μου όμως διστακτική παρέμβαση αποφασίστηκε η παραδειγματική αυτή επεξεργασία να γίνει με αφορμή την επισήμανση του θέματος κατά την προσέγγιση του έργου. Αντιπρότεινα μάλιστα να μη γίνει τελικά μόνο εισήγηση από τον εκπαιδευτικό, αλλά να συνεργαστούν όλοι συμβάλλοντας ο καθένας στο βαθμό που μπορούσε. Οι μαθητές συμφώνησαν. Αντιπρότειναν μάλιστα αυτή η πρακτική να υιοθετηθεί για όλα τα θέματα.

Αρκετές φορές, λοιπόν, όταν γινόταν αναφορά σε κάποιο από αυτά, η ομάδα που το επεξεργαζόταν έκανε μια συνοπτική παρουσίαση του υλικού, το οποίο



επεξεργαζόμαστε με βάση και τα νέα στοιχεία. Πράγματι τόσο η επεξεργασία των θεμάτων στην τάξη κατά την προσέγγιση του έργου, όσο και η ιδιαίτερη ώρα της αποδελτίωσης στη συνέχεια, φάνηκε να εξοικειώνει περισσότερο τους μαθητές με τις διερευνητικές στρατηγικές. «Οι παρεμβάσεις των μαθητών στην τάξη ήταν περισσότερες και πιο ουσιαστικές» επεσήμανε η κριτική φίλη. Άρχισαν να συσχετίζουν κάποια στοιχεία και να επισημαίνουν ακόμη και κάποιες αντιφάσεις που παρουσιάζονταν στο έργο. «Η Ελένη θεωρεί δυστυχία γι' αυτήν την ομορφιά της, αλλά τη χρησιμοποιεί για να εξαπατήσει το Θεοκλύμενο» ανέφερε μια μαθήτρια, που είχε αναλάβει να πραγματευτεί το θέμα «ομορφιά». Αυτό στάθηκε αφορμή για να αρχίσει μια συζήτηση σχετικά με τις αξίες και τις αρχές μας και τον τρόπο που τις διαχειριζόμαστε κι εμείς σήμερα.

Κατά τη συνεργασία τους επίσης σε ιδιαίτερη διδακτική ώρα, αφιερωμένη στα θέματα της αποδελτίωσης, φάνηκαν να εμβαθύνουν περισσότερο. Κάθε ομάδα μάλιστα στο τέλος έγραφε κι ένα σύντομο δοκίμιο για το θέμα που πραγματευόταν. Παραθέτω ένα ενδεικτικό τέτοιο απόσπασμα από δοκίμιο μαθητών σχετικό με το θέμα «είδωλο»:

«Αυτή η σκηνή με τις κωμικοτραγικές καταστάσεις στιγμές που δημιουργεί η ύπαρξη ειδώλου, όπως για παράδειγμα η αντίδραση του αγγελιαφόρου μόλις βλέπει την Ελένη, κάνει πολλούς να θεωρούν την *Ελένη* του Ευριπίδη κωμωδία. Με αφορμή επίσης το είδωλο ο Ευριπίδης κατακρίνει τον πόλεμο, λέγοντας πως είναι μάταιος, αφού έγινε για ένα σύννεφο. Έτσι φαίνεται ο φιλειρηνικός χαρακτήρας του έργου»

Άρχισαν όμως να ανακλύπουν και τα πρώτα προβλήματα. Υπήρξαν ομάδες που κάποιοι μαθητές άρχισαν να δυσανασχετούν με την κυριαρχία των *able*. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε τέτοιες περιπτώσεις ήταν κατευναστική. Είχε κυρίως τη μορφή του συντονισμού της διαδικασίας. Αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές προσπάθησαν να αμβλύνουν τις όποιες συγκρούσεις. «*Ας μη χαλάσουμε ό,τι έχουμε φτιάξει. Ο κύριος μας εμπιστεύτηκε και δεν πρέπει να τον απογοητεύσουμε*» ανέφερε χαρακτηριστικά ένας μαθητής. Οι εντάσεις ωστόσο αυτές ήταν ασήμαντες και δεν δημιούργησαν προβλήματα στην εξέλιξη της διαδικασίας.

Οι μαθητές επίσης κατά την εφαρμογή του σχεδιασμού, άφησαν κατά μέρος όσα θέματα έβρισκαν βαρετά. Πρόσθεσαν μάλιστα την *όψη* στα θέματα που επεξεργάζονταν και σχεδίασαν, αφού βρίσκουν τα θεατρικά στοιχεία, να ετοιμάζουν για παρουσίαση στην τάξη μια θεατρική ανάγνωση του αποσπάσματος από κάποια ομάδα, διαφορετική κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές και συντονιστές, δεν έπαιρναν θέση στα όσα αποφασίζονταν από τους ίδιους τους μαθητές, όσο εξελισσόταν η διαδικασία.

Κατά την αξιολόγηση όλοι δήλωσαν αρχικά ότι η πορεία της αποδελτίωσης και η σταδιακή ένταξή της και στη διαδικασία του μαθήματος λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά. Η διαδικασία αποκτούσε νόημα και για τους ίδιους τους μαθητές, καθώς αντιλαμβάνονταν ότι τους βοηθάει να προσεγγίσουν το έργο από πολλές πλευρές. Είναι ενδεικτική η επισήμανση ενός αδύνατου μαθητή: «*Ακόμη, θετικό είναι το γεγονός ότι και τα παιδιά έχουμε ιδέες και καταλαβαίνουμε και μόνοι μας κάποια πράγματα που μπορούμε να τα λέμε στο μάθημα*». Κι ένας άλλος επίσης αδύνατος πρόσθεσε: «*Βρήκα πολλά πράγματα που δεν πίστευα ότι θα τα βρω, έστω κι αν δε μίλησα πολλές φορές στην τάξη γι' αυτά, γιατί νόμιζα ότι ήταν λάθος. Κι αυτό φάνηκε όταν δουλεύαμε μόνοι μας στην ομάδα που δεν φοβόμουν να πω τις ιδέες μου*» δείχνοντας πόσο θετικά λειτούργησε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ότι στην τάξη με την παρουσία του δασκάλου χανόταν η ασφάλεια της ομάδας.

Ήταν όμως πια σαφές ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να διαχειριστούν περαιτέρω την ελευθερία και την ευθύνη ταυτόχρονα που τους δινόταν και να προχωρήσουν την έρευνα σε επόμενα βήματα. Έδειχναν ικανοποιημένοι από ό,τι είχε συμβεί και ήθελαν απλώς να το αξιοποιήσουν. Έχοντας μάλιστα διευρύνει τη διαδικασία με δικά τους θέματα και κυρίως με την *όψη*, που κατέληγε στη θεατρική ανάγνωση, μια ιδιαίτερα γοητευτική γι' αυτούς δραστηριότητα, αισθάνονταν ότι είχαν συμβάλει σημαντικά στη διαδικασία. Το γεγονός άλλωστε ότι δεν αντιμετώπιζαν το εγχείρημα ως έρευνα τους αποδέσμευε από κάθε ευθύνη να καταλήξουν σε συγκεκριμένα πορίσματα.

Γι' αυτό στην επόμενη συνάντηση καταλήξαμε σε μια σύνθεση όσων μέχρι τότε είχαμε δοκιμάσει, κάτι που φάνηκε να ικανοποιεί όλους. Οι μαθητές σε τακτά χρονικά διαστήματα θα συνέχιζαν κατά ομάδες την αποδελτίωση υπό το συντονισμό μου. Θα ετοιμάζαν επίσης τη θεατρική ανάγνωση ή ακόμη και τη θεατρική παρουσίαση κάποιας σκηνής βασιζόμενοι στην επεξεργασία του θέματος *όψη* της αποδελτίωσης. Θα αναφέρονταν επίσης στα στοιχεία που είχαν συλλέξει, κάθε φορά που επεσήμαιναν κάποιο θέμα κατά την προσέγγιση του έργου. Στο τέλος μάλιστα του έργου θα επιχειρούσε κάθε ομάδα μια συνοπτική παρουσίαση του θέματος.

Την πορεία αυτή με τις ποικίλες της μορφές ακολουθήσαμε ως το τέλος. Οι μαθητές επεξεργάστηκαν το υλικό τους κατά ομάδες υπό το συντονισμό των εκπαιδευτικών για ακόμη τρεις φορές ως το τέλος του έργου. Τα θέματα της αποδελτίωσης αποτέλεσαν το κεντρικό ερώτημα κατά την προσέγγιση δύο ενοτήτων στη συνέχεια. Πολλές φορές κατά την προσέγγιση οι μαθητές βρήκαν αφορμή να μιλήσουν για τις απόψεις που προέκυπταν από το υλικό τους. Κατά τη συνολική ερμηνευτική προσέγγιση, τέλος, του έργου οι ομάδες παρουσίασαν τα στοιχεία που είχαν συλλέξει και πρότειναν ερμηνείες, δίνοντας έτσι ερεθίσματα για μια πρώτη συνολική αποτίμηση όχι μόνο του έργου αλλά των αναπαραστάσεων του κόσμου, στις οποίες αυτό μας παραπέμπει.

### Γενική αποτίμηση της διαδικασίας

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ενώ η χρονιά πλησίαζε στο τέλος της, κάλεσα τους μαθητές και την κριτική φίλη, που είχε γίνει πλέον μέλος της μικρής ερευνητικής κοινότητάς μας, σε μια συζήτηση σε ολομέλεια με στόχο την τελική αποτίμηση του μικρού αυτού ερευνητικού προγράμματος. Για να προετοιμαστούν οι μαθητές τους ζήτησα πριν τη συνάντηση να καταγράψουν την εμπειρία τους απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: Πώς θα περιγράφατε σε ένα συμμαθητή σας άλλου τμήματος αυτό που συνέβη κατά την προσέγγιση της *Ελένης* του Ευριπίδη στο σχολείο; Τι σας φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρον και τι θα θέλατε να παραλειφθεί σε μια ενδεχόμενη επανάληψή της διαδικασίας; Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την συνέχεια της δουλειάς μας κατά την επόμενη χρονιά; Μετά τη συζήτηση στην ολομέλεια ακολούθησε μια συνάντηση με την κριτική φίλη, κατά την οποία συζητήσαμε την πορεία της διαδικασίας, τη συμμετοχή των μαθητών και στοχαστήκαμε πάνω στις εκτιμήσεις που έκαναν για όλο το πρόγραμμα.

Από τις συνοπτικές εκθέσεις αναφοράς που έγραψαν οι ίδιοι οι μαθητές, από τη συζήτηση στην ομάδα και από τις παρατηρήσεις τόσο τις δικές μου όσο και της κριτικής φίλης προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία:

## i. Η διαδικασία της αποδελτίωσης

Ήταν πράγματι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιούμε μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι οι μαθητές είχαν αρχίσει να διαμορφώνουν άποψη για το έργο, την οποία μάλιστα δεν δίσταζαν να διατυπώσουν. *«Είναι μάλιστα ενδεικτικό ότι αρκετοί μαθητές πλέον βασιζόμενοι στα θέματα της αποδελτίωσης τολμούν να διατυπώσουν άποψη»* επισημαίνει η κριτική φίλη στην τελική αναφορά της. Η διαφορετική βέβαια αυτή στάση των μαθητών δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο της αποδελτίωσης. Η όλη διαδικασία προσέγγισης του έργου αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός κλίματος προβληματισμού, στοχασμού και διερεύνησης με τελικό στόχο την προσωπική ανάγνωση του μαθητή (Τσάφος 2004: 152). Δεν μπορούμε ωστόσο να μη συνυπολογίσουμε τη σημαντική συμβολή της αποδελτίωσης σε αυτή την εξέλιξη. Είναι σημαντικό ότι η διαδικασία φάνηκε να τους οπλίζει και με εμπιστοσύνη για τη δυνατότητά τους να συλλέγουν στοιχεία και από αυτά να διαμορφώνουν απόψεις. *«Μέσα τελικά από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές κατάλαβαν ότι μπορούν να έχουν δική τους άποψη τόσο για το έργο όσο και για τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, στο βαθμό τουλάχιστον που αυτός αναδεικνύεται μέσα από το έργο»* αντιγράφω από το ημερολόγιό μου.

Ήταν αποκάλυψη τόσο για μένα όσο και για την κριτική φίλη να διαπιστώσουμε στα τελευταία μαθήματα, κατά τη συνοπτική προσέγγιση του έργου μέσω των θεμάτων της αποδελτίωσης, ότι οι μαθητές χαρακτήρισαν την εποχή του Ευριπίδη ως εποχή αμφισβήτησης και σκεπτικισμού, στοιχείο μάλιστα που μας έδωσε αφορμή να μιλήσουμε και για τη δική μας εποχή. Ακόμη όμως μεγαλύτερη αποκάλυψη ήταν να διαπιστώσουμε ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία ανέπτυσαν και μεταγνωστικές στρατηγικές. *«Τα θέματα μας βοήθησαν να μαζεύουμε στοιχεία και να καταλάβουμε τον ποιητή και τις ιδέες του»* αναφέρει μια μαθήτρια στην έκθεσή της. *«Κατάλαβαμε πού και πώς να ψάχνουμε όταν πρέπει να βρούμε ιδέες για το έργο»* προσθέτει ένας συμμαθητής της. *«Το σημαντικότερο όμως είναι ότι ανακάλυψα ότι μέσω ενός τέτοιου μαθήματος μπορώ να μάθω πολλά περισσότερα. Αυτό οφείλεται στο ότι αυτή η δραστηριότητα δίνει κίνητρα σε όλους να ασχοληθούν και να μάθουν»* επισημαίνει ένας τρίτος. Αν αυτά τα στοιχεία παρουσιάζονταν από τον εκπαιδευτικό, ακόμη και με τη μορφή κατευθυνόμενου διαλόγου, θα επιβίωναν στους μαθητές και θα αντιμετώπιζονταν ως συγκεκριμένη γνώση προς αναπαραγωγή. Μέσω όμως της αποδελτίωσης οι μαθητές συνειδητοποιούσαν όχι μόνο τα συγκεκριμένα στοιχεία αλλά και τους τρόπους με τους οποίους τα αναδεικνύουμε.

Ενδεικτική για την αποτίμηση τόσο της αποδελτίωσης όσο και του τρόπου με τον οποίο την πραγματεύτηκαν οι μαθητές είναι το απόσπασμα από την τελική αναφορά της κριτικής φίλης:

*«Η αποδελτίωση επιτρέπει στους μαθητές να διαμορφώσουν μια εικόνα για τον αρχαίο κόσμο και τον πολιτισμό του. Είδα τους μαθητές δουλεύοντας τα θέματα της αποδελτίωσης να διερευνούν την παρέμβαση του ανθρώπου στο πολιτιστικό του περιβάλλον, να παρακολουθούν τον αγώνα του και γνωρίζουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς του. Και όλα αυτά με αβίαστο τρόπο.»*

*Κι ως εδώ τα πράγματα ίσως να φαίνονται θεωρία και φιλολογία. Όταν όμως μέσα από αυτή τη διαδικασία παρακολουθείς και ένα δάσκαλο να θέλει να δοκιμάσει με συστηματικό τρόπο αυτή τη διαδικασία και κυρίως τους μαθητές να εμπλέκονται σε αυτή και να την αναμορφώνουν, ώστε να αποβεί ωφέλιμη για τους ίδιους, αισθάνεσαι πως η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει.»*

Παράλληλα κι οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητοποίησαν τη λειτουργικότητα της διαδικασίας αυτής, καθώς στην τελική αποτίμηση του μαθήματος μόνο θετικά σχόλια ακούστηκαν για την αποδελτίωση. «Αυτό που μου άρεσε στα θέματα για αποδελτίωση είναι ότι μπορέσαμε στο τέλος να δούμε συνολικά το έργο και να γνωρίζουμε τι λέει» ανέφερε μια μαθήτρια. «Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ ήταν ότι κι εγώ πια έβρισκα πράγματα που μπορούσα να τα πω», είπε με τη σειρά του ένας αδύνατος μαθητής και πολλοί ήταν αυτοί που συμφώνησαν μαζί του προβάλλοντας έτσι την ικανοποίησή τους από τη διαδικασία. Έδειξαν βέβαια να ενθουσιάζονται κυρίως από την εξέλιξη της διαδικασίας μετά τη δική τους παρέμβαση. «Στην αρχή νόμιζα ότι θα κάνω πάλι εργασίες που μου φαίνονταν αδιάφορες. Όταν όμως βρήκαμε δικά μας θέματα και κυρίως όταν αρχίσαμε να ψάχνουμε στοιχεία που μας βοηθούσαν να παίζουμε θέατρο έκανα με πολύ κέφι τη δουλειά» αναφέρει ένας μαθητής στην έκθεσή του.

Αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας και της συμμετοχής των μαθητών σε αυτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον ωστόσο έχει η συζήτηση για την πορεία της ίδιας έρευνας. Μια έρευνα που ξεκίνησε από τον εκπαιδευτικό, εξελίχθηκε σε έρευνα της οποίας την ευθύνη είχαν οι μαθητές, για να καταλήξει σε κοινή έρευνα εκπαιδευτικού και μαθητών. Οι μαθητές δηλαδή έγιναν από μαθητές πηγές άντλησης δεδομένων σε μαθητές ως συν-ερευνητές.

Δεν πρόκειται δηλαδή για μια έρευνα που μπορεί να ενταχθεί πλήρως στο μοντέλο των μαθητών ερευνητών, όπου τα θέματα προς διερεύνηση προσδιορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές που έχουν αναπτύξει ερευνητικές δεξιότητες (Fielding 2004: 307). Άρχισε με δικό μου ενδιαφέρον, εγώ όρισα τους στόχους και τη διαδικασία και οι μαθητές παρενέβησαν στη συνέχεια, οπότε δεν μπορούσαν να καθορίσουν ούτε το θέμα ούτε τους στόχους της έρευνας. Ασχολήθηκαν έτσι κυρίως με τη βελτίωση της διαδικασίας. Διεκδίκησαν βέβαια τη συμμετοχή τους, αλλά ακόμη κι όταν οι ίδιοι ανέλαβαν την ευθύνη της έρευνας δεν τους ενδιέφερε τόσο η ερευνητική διαδικασία όσο η αναμόρφωση του διδακτικού πλαισίου, έτσι ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον για εκείνους. Κι εγώ απλώς αντιλήφθηκα την διάθεσή τους να μιλήσουν και να παρέμβουν και τους άφησα χώρο γι' αυτό.

Βέβαια για να εκδηλωθεί αυτό το ενδιαφέρον από τους μαθητές σημαίνει ότι προσέγγισα τους μαθητές ως συνεργάτες. Είχα δηλαδή δημιουργήσει το κλίμα εκείνο, που τους επέτρεπε να παρέμβουν και να διεκδικήσουν περισσότερο χώρο. Το δήλωσαν και οι ίδιοι μιλώντας για την ατμόσφαιρα που είχε δημιουργηθεί. «Είμαστε μια ομάδα που ο ένας σέβεται τον άλλο. Κυρίως ο κύριος σεβάστηκε τι θέλαμε και μας άφησε να το κάνουμε πράξη» δήλωσε ένας μαθητής κατά την τελική αποτίμηση στην ολομέλεια. Και μια συμμαθήτρια του πρόσθεσε: «Αυτό μας έκανε κι εμάς να μη κάνουμε τους έξυπνους στα άλλα παιδιά. Εκτός από λίγες φορές που κάποιος επέμενε σε αυτό που έλεγε, συμφωνούσαμε όλοι σε αυτό που τελικά κάναμε ή λέγαμε».

Στην πορεία βέβαια, καθώς οι μαθητές έμπαιναν μπροστά, αναγνώρισα ακόμη περισσότερο τη σημασία που έχει η «φωνή» των μαθητών (Kellert 2005: 5). Έτσι όταν άφησα την ευθύνη της διαδικασίας στους ίδιους, κρατώντας για τον εαυτό μου το ρόλο του διευκολυντή (facilitator), η έρευνα έγινε για κάποιες φάσεις το μέσο έκφρασης της φωνής των μαθητών. Όπως φάνηκε στη συνέχεια ήταν σημαντικό για τους ίδιους ότι αναλάμβαναν κάποιο ρόλο και συμμετείχαν στη λήψη των αποφάσεων που αφορούσαν τη ζωή τους και τη ζωή της σχολικής κοινότητας. Έπαψαν να αποτελούν απλώς αντικείμενα διερεύνησης, και σε κάποιο βαθμό έγιναν οι ίδιοι

δράστες του μετασχηματισμούς του (Fielding 2004: 306). «Επιτέλους κάποιος μας άκουσε και εμάς και μας άφησε να κάνουμε κάτι που θέλαμε» έγραφε χαρακτηριστικά κάποιος μαθητής στην έκθεσή του.

Παίρνοντας έτσι την ευκαιρία να ελέγξω στην πράξη τη δυνατότητα των μαθητών να λειτουργήσουν ως ερευνητές, επιβεβαίωσα αυτό που συναντούσα στη βιβλιογραφία: Παρατηρούν με διαφορετικά μάτια, θέτουν διαφορετικές ερωτήσεις, ερωτήσεις που δεν θα μπορούσαν καν να σκεφθούν οι ενήλικοι, τους απασχολούν διαφορετικά ζητήματα και έχουν άμεση πρόσβαση στην κουλτούρα των μαθητών (Kellert 2004: 8). «Έψαχνα να βρω τι μου άρεσε και όχι τι έπρεπε να μάθω και αυτό ζητούσα και από τους συμμαθητές μου» γράφει σχετικά ένας μαθητής. Our students δεν δίστασαν να δηλώσουν την απαρésκειά τους απέναντι σε κάποια στοιχεία της διαδικασίας και στη συνεργασία τους μέσα στην ομάδα έγιναν πιο επινοητικοί. Καθώς μάλιστα ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο, έκαναν προτάσεις αναμόρφωσης, βελτίωσης και επέκτασης της διαδικασίας. Μπορεί βέβαια να μην produce alternative knowledge (Steinberg & Kincheloe: 6), αλλά κατέθεσαν τη regard to childhood itself και έδωσαν δείγματα of a genuine child perspective.

Αποδείχτηκε μάλιστα ότι το μοντέλο των μαθητών ως (συν-)ερευνητών δεν αφορά αποκλειστικά τους «ικανούς» και ευνοημένους μαθητές. Πολλοί μαθητές από αυτούς που συχνά θεωρούνται λιγότερο ικανοί, συμμετείχαν ενεργά και στη διαδικασία και παρενέβησαν αναζητώντας τόσο θέματα όσο και δραστηριότητες στις οποίες θα έβρισκαν ενδιαφέρον. Ενδεικτική είναι η άποψη που κατέθεσε στην έκθεσή του ένας αδύνατος μαθητής: «Σιγά-σιγά άρχισα να καταλαβαίνω ότι μπορούσα κι εγώ να ψάξω γι' αυτό που μου άρεσε και να το προτείνω. Ήταν η πρώτη φορά που αυτό μου συνέβη». Ενισχυτική αυτής είναι και η μαρτυρία της κριτικής φίλης:

*«Δεν είχα ποτέ εμπλακεί σε εκπαιδευτική έρευνα που αναλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ένιωσα τη σημασία και την αξία της. Όπως όμως στην πορεία κατάλαβα βρέθηκα μπροστά και σε μια διαφορετικού τύπου έρευνα, στην οποία οι ίδιοι οι μαθητές ανέλαβαν ενεργό ρόλο. Παρά τις επιφυλάξεις που έχω και τα προβλήματα που μπορεί να προέκυψαν ένα έχω να δηλώσω. Δεν τους είχα ξαναδεί ποτέ τόσο επινοητικούς και δημιουργικούς, ακόμη και τους αδύνατους μαθητές».*

Τελικά φάνηκε ότι οι μαθητές μπόρεσαν να οργανώσουν τη δική τους έρευνα. Βέβαια τους βοηθούσε σημαντικά και το γεγονός ότι διενεργούσαν εκπαιδευτική έρευνα δράσης, που, μη έχοντας την αυστηρή ακαδημαϊκή οριοθέτηση, επιτρέπει μια πιο προσωπική συμμετοχή και αποτίμηση των δεδομένων και μάλιστα στην προοπτική της συνεχούς αναμόρφωσης. Ιδιαίτερα επίσης συνέβαλε και το γεγονός ότι η ερευνητική δραστηριότητα αφορούσε τους ίδιους και έτσι συνδεόταν άμεσα με τις εμπειρίες, τα βιώματά τους αλλά και τη βελτίωση της σχολικής τους ζωής (Atweh et.al. 1998:119 ). Φάνηκε βέβαια ότι τα πράγματα άρχισαν να λειτουργούν καλύτερα όταν υπήρξε ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους μαθητές. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης άλλωστε, μη αποβλέποντας σε οριστικά και γενικευτικού τύπου πορίσματα, επιτρέπει να αναπτυχθεί ένας συνεχής διάλογος μέσου του οποίου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές καταλαβαίνουν καλύτερα ο ένας τον άλλο. Δεν φτάσαμε ωστόσο στην σύνθεση των στοιχείων της έρευνας μαζί με τους μαθητές, για να ελέγξουμε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές είχαν και αυτή τη δυνατότητα.

Ένα θέμα που επίσης με απασχόλησε ήταν ο ρόλος μας σε μια έρευνα, που την ευθύνη της είχαν αναλάβει οι μαθητές. Λειτουργήσα με αμηχανία. Δεν μπορούσα να οριοθετήσω το ρόλο μου. Για κείνους ήμουν ο δάσκαλός τους, που, παρά τη

διαφορετική ατμόσφαιρα που είχε δημιουργηθεί, κουβαλούσε την «αυθεντία» του, οπότε κάθε παρέμβασή του μπορούσε να επηρεάσει καθοριστικά τη διαδικασία. Τελικά, όταν παρενέβην, οι μαθητές μου ανέθεσαν και πάλι την ευθύνη της έρευνας. Ίσως δεν μπορούσαν να σηκώσουν άλλο το βάρος αυτής της ευθύνης. Ίσως να τους αρκούσε η πρωτόγνωρη γι' αυτούς εμπειρία.

#### BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alderson P. (2001), Research by Children, *Social Research Methodology*, 4, 2, 139-153.

Altrichter H. / Posch P. & Bridget S. (1993), Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Εκπαιδευτική έρευνα δράσης, London: Routledge.

Atweh, B./ Christensen, C. & Dornan, L. (1998) Students as Εκπαιδευτική έρευνα δράσηςers. Partnerships for social justice, in Atweh, B., Kemmis, St. & Weeks, P. (eds) *Εκπαιδευτική έρευνα δράσης in Practice. Partnerships for Social Justice in Education* (London and New York Routledge, 114-141.

Brownlie, J. (2006) *Students as Researchers*, Scottish Center for Social Research.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, knowledge and Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, London: The Falmer Press.

Carr, W. (1994) Whatever Happened to Εκπαιδευτική έρευνα δράσης, *Educational Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, 2,3, 428-429.

Elliott, J. (1991) *Εκπαιδευτική έρευνα δράσης for Educational Change* (Milton Keynes, Open University Press).

Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal*, 30, 2, 295-311.

Hammersley, M. (1993) On the Teacher as Researcher, *Educational Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, 1,3, 426-429.

Holub, R.C. (1984) *Reception Theory. A critical introduction* (London Routledge)

James, M. & Worrall N. (2000) Building a Reflective Community: development through collaboration between a higher education institution and one school over 10 years, *Educational Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, 8, 1, 93-114.

Katsarou H. & Tsafos V. (2003) *From Research to Teaching. The Educational Εκπαιδευτική έρευνα δράσης* (Athens Savallas).

Kellett, M. (2004a) Developing critical thinking skills in 10-12 year-olds through their active engagement in research, *Teaching Thinking Skills*, 14, 32-40.

Kellett, M. (2004b) *Developing Children as Researchers* (London Paul Chapman Publishers).

Kellett, M. (2005) Children as active researchers: a new research paradigm for the 21<sup>st</sup> century?, *NCRM Methods Review Papers*.

Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988<sup>3</sup>) *The Εκπαιδευτική έρευνα δράσης Planner* (Victoria Deakin University Press).

Κυρτάτας, Δ. Ι. (2002) *Κατακτώντας την Αρχαιότητα. Ιστοριογραφικές Διαδρομές* (Athens Polis).

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1997<sup>3</sup>) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη* (Athens Gutenberg).

Μπαγκάκης Γ. (2002) (ed) *The Teacher as Researcher* (Athens Metaixmio).

Steinberg, S.R. & Kincheloe, J.L. (1998) *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*, (Brisdtol Falmer Press)

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Oxford Heinemann).

Τσαφος V. (2004) *The Teaching of Ancient Greek Literature and Language. To an alternative approach of ancient world* (Athens Metaixmio).

Zeichner, K & Noffke, S. (2001) Practitioner Research, in Richardson, V.(ed.) *Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition* (Washington American Educational Research Association), 298-330.