

ΤΕΥΧΟΣ

48

ΣΕΠΤ.-ΟΚΤ. 1989

Σύγχρονη Εκπαίδευση

10 ΧΡΟΝΙΑ

αφιέρωμα

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

και

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

ΜΥΘΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ:

(1) Το παν εξαρτάται από τον δάσκαλο
ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΡΕΥΝΑ:

Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία
ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Για τη ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
Για τα ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ
Έρευνα για τη «Σύγχρονη Εκπαίδευση»

ΔΙΜΗΝΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Τηλετική Παράσφωρα

Το άρθρο που ακολουθεί το δημοσιεύουμε με μια πρόκληση και πρόταση που απευθύνεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: Καλούμαστε να διεκδικήσουμε μορφές και όρους συμμετοχής του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες έρευνας του εκπαιδευτικού ζητήματος. Καλούμαστε όχι μόνο να κατανοήσουμε τις ερευνητικές προσεγγίσεις των «ειδικών» αλλά να συμμετάσχουμε ενεργά σε έρευνα δράσης για την κατανόηση και τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και της έρευνας.

Ο «ελεφάντινος πύργος» των ερευνητικών κέντρων και ινστιτούτων δεν προσφέρεται πάντοτε στην υπόθεση της κατανόησης των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Σ.Ε.



ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΡΕΥΝΑ: Για μια Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία

Της Χρυσούλας Ι. ΚΟΣΜΙΔΟΥ

Η ενεργός έρευνα (Ε.Ε) είναι ένα είδος έρευνας που αναλαμβάνεται συνήθως από ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται και συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατάσταση (όπως π.χ. είναι η διδασκαλία). Εάν υπάρχουν και εξωτερικοί ερευνητές, αυτοί συμμετέχουν στην πρακτική την οποία ερευνούν και συνεργάζονται μ' αυτούς που ασχολούνται μ' αυτή την πρακτική σε καθημερινή βάση. Κατά τη διάρκεια της Ε.Ε. οι εξωτερικοί ερευνητές γίνονται οι κριτικοί συνεργάτες των οποίων η επιτυχία έγκειται στο βαθμό στον οποίο μπορούν να συντονίσουν και να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες.

Δυο βασικοί στόχοι στην Ε.Ε. είναι η βελτίωση και η αλλαγή. Η βελτίωση αφορά τρεις περιοχές: τη βελτίωση μιας πρακτικής, τη βελτίωση της κατανόησης αυτής της πρακτικής από τους συμμετέχοντες καθώς θα την εξετάζουν σε βάθος, τη βελτίωση της ευρύτερης κατάστασης στην οποία εντάσσεται αυτή η πρακτική, καθώς και των ιδρυμάτων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες. Όσον αφορά την Ε.Ε. στην παιδεία, αυτή κατά τον Ebbutt (1985) σχετίζεται με:

«τη συστηματική μελέτη προσπαθειών που κατατείνουν στην αλλαγή και την καλλιτέρευση της εκπαιδευτικής πρακτικής από ομάδες συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δραστηριοτήτων και μέσω της κριτικής

τους σκέψης (reflection) πάνω στ' αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων» (σ. 156).

Την πρωταρχική ευθύνη να αποφασίσουν ποιου είδους δράση είναι πιθανότερο να οδηγήσει στη βελτίωση και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα που είχε αυτή η δράση, είναι αυτοί οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές που σχεδιάζονται – π.χ. εκπαιδευτικός, μαθητής –. Έτσι στην Ε.Ε. δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό και το μαθητή από «υποκείμενο» μιας έρευνας της θετικιστικής προσέγγισης, και από «πληροφοριοδότης»¹ σ' ένα εξωτερικό ερευνητή, πράγμα που συμβαίνει στις εθνογραφικές μελέτες, να γίνει ο ίδιος ερευνητής, που τον χαρακτηρίζει η αυτοκριτική σ' όλη τη διαδικασία της έρευνας, της δικής του πρακτικής.

Η φράση ενεργός έρευνα καθιερώθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin (1946) ο οποίος εφάρμοσε την Ε.Ε σε μια σειρά πειραματισμών στη μεταπολεμική Αμερική σε θέματα όπως: ισότητα ευκαιριών στην

1. Στην εθνογραφική προσέγγιση συνήθως ο ερευνητής προσπαθεί να βρει κάποιον από το περιβάλλον το οποίο ερευνά για να του δίνει πληροφορίες – κρυφά – για πρόσωπα και φαινόμενα τα οποία ερευνά. Αυτό το άτομο αποκαλείται «πληροφοριοδότης (informant)».

απασχόληση, καλύτερη εξάσκηση αρχηγών των νέων, η αιτία και η θεραπεία των προκαταλήψεων στα παιδιά, κοινωνικοποίηση των συμμοριών, κ.ά. Ο Κ. Lewin είχε περιγράψει 3 φάσεις της Ε.Ε: σχεδιασμό, ανεύρεση γεγονότων (fact-finding) και εκτέλεση. Τρία βασικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν την Ε.Ε κατά τον Κ. Lewin είναι: **ο συμμετοχικός της χαρακτήρας, οι δημοκρατικές της αρχές και η ταυτόχρονη συνεισφορά στις κοινωνικές επιστήμες και στην κοινωνική αλλαγή.** Κατά του Carr και Kemmis (1986), ωστόσο, η Ε.Ε δεν θάπρεπε να θεωρηθεί «σαν μια συνταγή ή τεχνική για να φέρει δημοκρατία, αλλά μάλλον ως υλοποίηση των δημοκρατικών αρχών στην έρευνα, που δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να επηρεάσουν, αν όχι να καθορίσουν, τις συνθήκες της δικής τους ζωής και εργασίας και συνεργατικά να αναπτύξουν κριτική των κοινωνικών όρων οι οποίοι διατηρούν την εξάρτηση, την ανισότητα και την εκμετάλλευση». (σ. 164).

Στην εκπαίδευση η Ε.Ε έχει εφαρμοσθεί στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων, καθώς και στο σχεδιασμό συστημάτων και την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετοχοί σ' αυτές τις αναπτυξιακές διαδικασίες επιλέγουν όλο και περισσότερο την Ε.Ε σαν ένα τρόπο συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εξέλιξη και ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεμάτων ή την επίλυση προβλημάτων.

Σήμερα όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί σ' όλο τον κόσμο είτε αναλαμβάνουν οι ίδιοι τη διεκπεραίωση Ε.Ε, είτε συμμετέχουν σε διάφορα είδη Ε.Ε. Επίσης άρχισαν να εμφανίζονται και παραδείγματα Ε.Ε μαθητών², ή έρευνες στις οποίες συνεργάστηκαν μαθητές με εκπαιδευτικούς³.

Στην πράξη η όλη διαδικασία αρχίζει από

κάποιο πρόβλημα⁴, ή από μια γενική ιδέα η οποία είναι δυνατόν να πηγάζει από την αναγνώριση ότι η υπάρχουσα πρακτική δεν ανταποκρίνεται στους στόχους τους οποίους υποτίθεται ότι υλοποιεί ή στις φιλοδοξίες των συμμετεχόντων ερευνητών και επιδιώκεται κάποια βελτίωση ή επιθυμητή αλλαγή σ' ένα τομέα. Κατόπιν αποφασίζεται ποιο γενικό πρόγραμμα δράση θα επακολουθήσει για να φέρει αυτή τη βελτίωση. Είναι απαραίτητο να σχεδιάζεται με λεπτομέρεια αυτό το πρόγραμμα παρόλο που ίσως χρειαστεί να γίνουν αλλαγές στην πορεία.

Στη συνέχεια το γενικό πρόγραμμα σε στάδια και σχεδιάζεται με περισσότερη προσοχή το πρώτο στάδιο στόχος του οποίου δεν είναι μόνο η βελτίωση, αλλά και η βαθύτερη κατανόηση του τι μπορεί να επιτευχθεί και αργότερα. Καθώς υλοποιείται το πρώτο στάδιο αρχίζουν να συγκεντρώνονται δεδομένα, να περιγράφονται και να αξιολογούνται οι συνθήκες, η δράση και τα αποτελέσματα της. Αυτή η αξιολόγηση βοηθάει στο σχεδιασμό του σταδίου δράσης που θ' ακολουθήσει, και στην ενδεχόμενη αναθεώρηση του γενικού προγράμματος σύμφωνα με τις καινούριες πληροφορίες. Υλοποιείται κατόπιν και αξιολογείται το δεύτερο στάδιο και ο κύκλος σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και επανασχεδιασμού συνεχίζεται⁵.

Η κυκλική φύση του μοντέλου αυτού του Lewin αναγνωρίζει την ανάγκη ευελιξίας αυτών των σχεδιασμών δράσης γιατί σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις δεν είναι ποτέ δυνατόν να προβλεφθούν όλα όσα χρειάζεται να γίνουν. Σ' αυτή την κυκλική πορεία που ακολουθεί η Ε.Ε υπάρχουν 4 βασικά βήματα, σε κάθε στάδιο, τα οποία δεν είναι στατικά και δεν μπορεί να σταθεί από μόνο του κανένα. Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους και θα μπορούσε να τα θεωρήσει κανείς σαν «στιγμές» (Kemmis και Mc Taggart 1982) στην

2. π.χ. COVENTRY, G. et al (1984) Student Perspectives on Truancy, Melbourne, Victorian Institute of Secondary Education (mimeo), και HENRY, C. (1985) Enduring a Lot: A Report of the Human Rights Commission on the Effects of Schools on Students with non-English Speaking Backgrounds, Ueelong, Victoria, Deakin University (mimeo).

3. Στην Ελλάδα, κάποιες έρευνες στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκ/σης, π.χ. από την Ομάδα Περιβαλλοντικής Εκ/σης Ε.Π.Α. Αιγάλεω στα θέματα «Βιομηχανία και Περιβάλλον», «Περιβάλλον και Απορρίματα» (Φεβρουάριος 1988). Στην ομάδα αυτή υπήρξε αρχικά συνεργασία εκ/κων με μαθητές. Στη συνέχεια η ομάδα συνεργάστηκε και με άλλους φορείς όπως: ο Ενιαίος Σύνδεσμος Δήμων και Κοινοτήτων, ο Δήμος της Περιοχής και η γύρω κοινότητα.

4. Υπάρχει η εντύπωση μερικές φορές ότι η Ε.Ε γίνεται εκεί όπου υπάρχει πρόβλημα. Απ' αυτή την άποψη τότε κάθε είδους έρευνα ξεκινάει εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου προβλήματος. Άλλωστε εξαρτάται από το πώς ορίζει κανείς την έννοια «πρόβλημα». Θα μπορούσε κανείς να πει πως όλη η παιδεία είναι προβληματική γι' αυτό και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών κοινωνικών εταίρων και πολλών ερευνητών.

5. Δεν μπορεί να πει κανείς εκ των προτέρων πόσο θα διαρκέσει κάθε ένας απ' αυτούς τους κύκλους. Αυτό θα εξαρτηθεί από τη γενική ιδέα που εξετάζεται στην πράξη. Μπορεί π.χ. να διαρκέσει μια βδομάδα ή 10 μέρες, μπορεί και περισσότερο.

- πορεία της έρευνας. Αυτά τα βήματα είναι:
- Σχεδιασμός δράσης με στόχο τη βελτίωση του τι συμβαίνει ήδη,
 - Δράση, στόχος της οποίας είναι η υλοποίηση του σχεδίου,
 - Παρατήρηση της δράσης και των αποτελεσμάτων της μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει αυτή,
 - Κριτική σκέψη πάνω στα αποτελέσματα της δράσης, στον περαιτέρω σχεδιασμό, κ.λ.π.

Θα μπορούσε να προβάλει κανείς το επίχειρημα: «Μα, αυτό δεν κάνει κάθε εκπαιδευτικός;» Ως ένα βαθμό, αυτό κάνει. Στην Ε.Ε όμως ο σχεδιασμός, η υλοποίηση (δράση), η παρατήρηση και η κριτική σκέψη πρέπει να γίνονται πιο προσεκτικά, συστηματικά και δυναμικά απ' ό,τι συνήθως. Εκείνο επίσης που χρειάζεται να τονισθεί είναι η συνεργασία μ' αυτούς τους οποίους αφορά η δράση -εάν η έρευνα δεν ξεκίνησε απ' τους ίδιους, π.χ. εκπ/κούς, μαθητές- και στα τέσσερα βήματα του κύκλου που ακολουθείται στην Ε.Ε. Παρακάτω αναφέρονται πιο λεπτομερειακά κάποια στοιχεία που αφορούν τις τέσσερις «στιγμές» κάθε κύκλου στην πορεία της έρευνας.

Σχεδιασμός. Κατά το σχεδιασμό πρέπει ν' αναγνωρίζεται το γεγονός ότι κάθε είδος κοινωνικής δράσης είναι, ως ένα βαθμό, δύσκολο να προβλεφθεί και επομένως λίγο ριψοκίνδυνο. Το γενικό πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο για να μπορεί να προσαρμόζεται σε απρόβλεπτες συνέπειες και περιορισμούς οι οποίοι δεν έχουν εντοπισθεί προηγουμένως. Η δράση επίσης πρέπει να είναι στρατηγική. Γι' αυτό κατά το σχεδιασμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κίνδυνοι που υπάρχουν στην προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή και να αναγνωρίζονται οι υλικοί και πολιτικοί περιορισμοί σε μια κατάσταση.

Δράση. Η δράση πρέπει να γίνεται με σύνεση και συνέπεια έτσι ώστε να γίνεται πράξη, με την Αριστοτελική έννοια του όρου, για να μπορέσει ο ερευνητής (ή οι συνερευνητές) -ως ένα σημείο τουλάχιστον- να υπερβεί τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει και να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά. Ακόμη, η δράση είναι εμπρόθετη και ελέγχεται, ως ένα βαθμό, από το αρχικό πρόγραμμα. Λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, είναι δυναμική, απαιτεί άμεσες αποφάσεις για το τι πρέπει να γίνει και χρειάζεται άσκηση της κριτικής ικανότητας. Η υλοποίηση προγραμμάτων δράσης παίρνει το χαρακτήρα «ενός υλικού κοινωνικού και πολιτικού «αγώνα»» (Kemmis και Mc Taggart 1982) ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση και την αλλαγή. Σ' αυτό τον αγώνα πιθανόν να χρειαστούν και κάποιες διαπραγματεύσεις και συμβιβασμοί. Αυτούς τους συμβιβασμούς όμως πρέπει να

τους θεωρήσει κανείς σαν μέρος ενός στρατηγικού πλαισίου. Προς το παρόν κάποια μέτρια κέρδη ίσως είναι αρκετά. Η περαιτέρω δράση μπορεί να στηριχτεί σε κέρδη που αποκομίστηκαν προηγουμένως. Αυτά τα κέρδη έχουν στόχο: τη βελτίωση της πρακτικής, τη βελτίωση της γενικότερης κατάστασης μέσα στην οποία συμβαίνει η πρακτική, καθώς και τη βελτίωση του τρόπου κατανόησης τόσο της πρακτικής, όσο και της όλης κατάστασης.

Παρατήρηση. Η παρατήρηση λειτουργεί σαν βάση πάνω στη οποία στηρίζεται η κριτική σκέψη τόσο την ώρα που παρατηρούμε, όσο και στο βήμα που θ' ακολουθήσει. Η προσεκτική παρατήρηση είναι αναγκαία γιατί, κατά τη δράση, επεμβαίνουν περιορισμοί οι οποίοι δεν είχαν εντοπισθεί εκ των προτέρων και λειτουργούν ανασταλτικά. Χρειάζεται επίσης προσοχή να είναι κανείς ευέλικτος και ανοιχτός στα γεγονότα για να μην καταντήσσει η παρατήρηση μια στενή καταγραφή δραστηριοτήτων -που αδιαφορεί για κάθε τι απρόοπτο ή απρόβλεπτο- τις οποίες κατατάσσει σε προαποφασισμένες κατηγορίες⁶ (και μετρήσεις). Πρέπει να παρατηρούμε τη διαδικασία της δράσης, τα αποτελέσματά της (προσδοκώμενα και απροσδόκητα), τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνει αυτή και τους περιορισμούς οι οποίοι αναστέλλουν κάποιες φορές τη λειτουργία της προγραμματισμένης δράσης και των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Κριτική σκέψη (reflection). Στην Ε.Ε δίνεται έμφαση στον ορισμό της κριτικής σκέψης πάνω στη συγκεκριμένη δράση και τα αποτελέσματα αυτής της δράσης. Όπως φαίνεται και από το σχ. 1 στο παράδειγμα που ακολουθεί, η πορεία της Ε.Ε έχει συγκριθεί μ' ένα σχήμα σπιράλ όπου η κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα ακολουθείται από κριτική σκέψη που έχει για στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των ενεργειών που προηγήθηκαν, και η κατανόηση αυτή ακολουθείται από ανάλογη δράση. Δεν σκεπτόμαστε δηλ. αόριστα, αλλά επειδή η ενέργεια ή η κατάσταση στην οποία κατευθύνεται αυτού του είδους η σκέψη απαιτεί περαιτέρω δράση με ανάλογο προγραμματισμό. Έτσι η σκέψη είναι εμπρόθετη. Δεν είναι απλή περισυλλογή με κάποια αφηρημένη έννοια, αλλά σκέψη σχετικά με κάτι. Έχει δηλαδή και σχήμα και περιεχόμενο.

Όπως υποστηρίζει και ο Kemmis (1985), εάν η κριτική αυτή σκέψη συνεπάγεται πάντοτε δράση, τότε αναπόφευκτα έχει μια κοινωνική διάσταση. Ταυτόχρονα η σκέψη αυτή «δεν είναι απλώς μια διανοητική δραστηριό-

6. Αυτό γίνεται π.χ. στη «συστηματική παρατήρηση» (systematic observation), σύμφωνα με το σύστημα του Flanders.

τητα επίλυσης προβλημάτων, πράγμα που θα την καθιστούσε απλά και μόνο μια τεχνική που θα απέβλεπε στην ικανοποιητική λύση προβλημάτων». (Usher και Bryant 1989, σ. 126). Ο Schon (1983, σ. 56) μιλώντας γι' αυτού του είδους τη σκέψη, σχολιάζει ότι αυτή «τείνει να επικεντρώνεται συναλλακτικά στα αποτελέσματα της ενέργειας, την ίδια την ενέργεια και τις ενορατικές γνώσεις που εμπειρεύονται στην ενέργεια».

Στην Ε.Ε επειδή υπάρχει το ενδιαφέρον για αλλαγή, υπάρχει πάντοτε ο προβληματισμός πάνω στα αποτελέσματα της δράσης, αλλά συγχρόνως, επειδή υπάρχει και το ενδιαφέρον για τη βαθύτερη κατανόηση μιας ευρύτερης κατάστασης, υπάρχει εξίσου ενδιαφέρον και για το είδος της γνώσης ή της ανεπίσημης/άτυπης (informal) θεωρίας που εμπειρεύεται στη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης δράσης. Έτσι σκέψη και δράση ενώνο-

νται στην πρακτική, η οποία διερευνάται, με μια σχέση διαλεκτική την οποία σχέση θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε εκτενέστερα αμέσως μετά το παράδειγμα Ε.Ε στο σχ. 1.

Η συζήτηση-διάλογος ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην Ε.Ε βοηθάει την κριτική σκέψη. Έχει έναν αξιολογικό χαρακτήρα και δίνει την ευκαιρία στους συνερευνητές να σκεφθούν πάνω στην εμπειρία, να κρίνουν αν τα αποτελέσματα ήταν τα επιθυμητά και να προτείνουν δραστηριότητες που πρέπει να ακολουθηθούν.

Οι τέσσερις «στιγμές» του κάθε κύκλου που ακολουθείται στην Ε.Ε μπορούν να αναπαρασταθούν διαγραμματικά όπως στο σχ. 1, μ' ένα παράδειγμα από σχετική έρευνα στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) που βρίσκεται σε εξέλιξη σε τρία σχολεία του Ν. Αττικής.

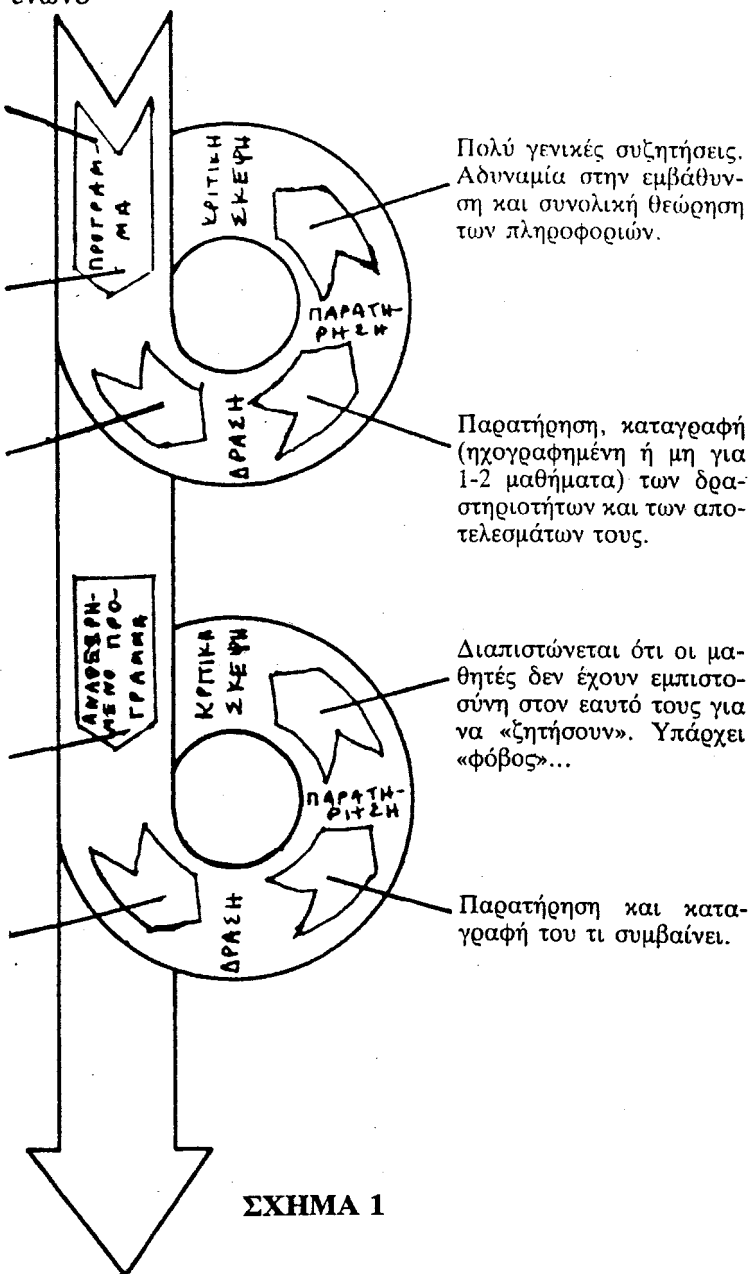
Οι μαθητές μου πιστεύουν ότι ο Σ.Ε.Π. έχει να κάνει μόνο με πληροφορίες για σπουδές και επαγγέλματα οι οποίες πρέπει να τους δίνονται σαν να είναι οι ίδιοι παθητικοί δέκτες. Πώς μπορώ να δημιουργήσω την τάση για ενεργό αναζήτηση, συλλογή και κριτική ανάγνωση πληροφοριών;

Θα τους προτείνω να αρχίσουν να συλλέγουν μόνοι τους πληροφορίες από πηγές, για διάφορα θέματα που τους ενδιαφέρουν (π.χ. εκπ/κά, πολιτιστικά οικονομικά κ.λ.π).

Οι μαθητές μιλούν στην τάξη για τη δουλειά που έκαναν και εκφράζουν τις διαπιστώσεις τους.

Συνέχιση του αρχικού στόχου, αλλά εξειδίκευση πληροφοριακού υλικού (π.χ. πληροφορίες από αγγελίες σχετικές με τη ζήτηση και προσφορά εργασίας: «ζητείται», «ζητώ»).

Οι μαθητές μεταφέρουν τις διαπιστώσεις τους και μεταξύ άλλων, εντοπίζεται ότι οι αγγελίες οι σχετικές με το «ζητώ» είναι πολύ λιγότερες από αυτές με το «ζητείται». Εξερεύνηση των αιτιών.



Τα ερωτήματα που αναφέρονται παρακάτω είναι ενδεικτικά θεμάτων που απασχολούν τον ερευνητή της Ε.Ε.

- Τι συμβαίνει τώρα;
- Δημιουργεί προβλήματα αυτό που συμβαίνει; Αν ναι, ποια;
- Τι μπορώ να κάνω⁷;
- Πόσο σημαντικό είναι αυτό για μένα;
- Πόσο σημαντικό είναι αυτό για τους άλλους (π.χ. μαθητές τρεις);
- Σε ποιο τομέα έχω την ευκαιρία να εξερευνήσω την ιδέα που έχω;
- Ποιος/οι άλλος/οι εμπλέκονται;
- Ποιος/οι άλλος/οι θα μπορούσε/αν να βοηθήσει/ουν (π.χ. συνάδελφοι, μαθητές, γονείς);
- Ποιες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας;
- Τι περιορισμοί (πρακτικοί και πολιτικοί) υπάρχουν ή μπορεί να υπάρξουν;
- Αυτοί οι περιορισμοί είναι απόλυτοι ή μπορεί να διαπραγματευτούν;
- Με ποιον/ους πρέπει να διαπραγματευθώ;
- Πώς θα προστατεύσω τα δικαιώματα αυτών που εμπλέκονται (εμπιστοσύνη, διακριτικότητα, κλπ.);
- Τι μέσα θα χρειαστούν;
- Τι μεθόδους/τεχνικές θα επιλεγούν για την έρευνα;

Παρακάτω αναφέρονται μερικές από τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Χρειάζεται όμως προσοχή αυτές οι τεχνικές να μη γίνουν αυτοσκοπός για να δώσουν ίσως μια μορφή «επιστημοσύνης» στην έρευνα, αλλά να βοηθήσουν στον καλύτερο τρόπο συλλογής δεδομένων καθώς και στην εγκυρότητα των διαπιστώσεων και των αποτελεσμάτων. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι:

- ημερολόγια (που κρατούν οι συνερευνητές)
- σημειώσεις
- ανάλυση ντοκουμέντων
- ερωτηματολόγια
- συνεντεύξεις
- κοινωνιομετρικές μέθοδοι
- ηχογράφηση
- βιντεοσκόπηση
- φωτογραφίες και Slides
- τεστ επίδοσης μαθητών κ.α.

Για να αποκρυσταλλωθούν οι εντυπώσεις, οι σκέψεις και οι διαπιστώσεις στο τέλος κάθε κύκλου καλό είναι να γράφεται μια αναφορά. Μια ατομική περίπτωση (Case study) της εξέ-

λιξης του γενικού προγράμματος και της εφαρμογής του σ' αυτό το στάδιο. Ακόμη κι αν δεν επιθυμεί κανείς να γνωστοποιήσει σε άλλους αυτή την αναφορά θάπρεπε να τη γράφει γιατί έτσι έχει και ο ίδιος μια καλύτερη εικόνα του τι επιτεύχθηκε και τι πρέπει να γίνει στη συνέχεια.

Διαλεκτική Σχέση θεωρίας και Πρακτικής

Οι όροι «ενεργός» και «έρευνα» δείχνουν ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης στην έρευνα που είναι η εφαρμογή-ιδεών στην πράξη με στόχο, για παράδειγμα, την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικών με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τη βελτίωσή τους. Στην Ε.Ε λοιπόν η θεωρία και η πρακτική (practice) βρίσκονται σε σχέση διαλεκτική.

Η θεωρία δεν νοείται ως κάτι που απλώς εφαρμόζεται στην πράξη και την καθοδηγεί. Ενυπάρχει στην πράξη έτσι που, χωρίς αυτήν, η πράξη δεν θα ήταν πράξη, αλλά τυχαία συμπεριφορά. Όλες οι ενέργειες προϋποθέτουν την ύπαρξη προθέσεων. Επομένως η πρακτική προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ανεπίσημης θεωρίας ή, όπως την αποκαλεί ο Polanyi (1958) μια κρυφή γνώση (tacit knowledge). Αυτή την ανεπίσημη θεωρία είναι δύσκολο να την εκφράσει κανείς⁸, αλλά τη χρησιμοποιεί -συνειδητά ή όχι- στις πολύπλοκες εκπαιδευτικές ή γενικότερες κοινωνικές καταστάσεις όπου πρέπει να παίρνει ad hoc αποφάσεις ή να επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο παραδοσιακός διαισθητικός ανάμεσα στη θεωρία και στην πρακτική δεν ευσταθεί γιατί είναι σχεδόν αδύνατο να διανοηθεί κανείς ότι δεν υπάρχει κάποια θεωρία μη διατυπωμένη πίσω από την οποιαδήποτε πρακτική. Ο Carr (1980) αναφερόμενος στο επιχείρημα για το «χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική στην εκπαίδευση, τονίζει πως το «χάσμα» αυτό υπάρχει ακριβώς επειδή η εκπαιδευτικής θεωρία αναφέρεται συνήθως «σε θεωρίες άλλες από κείνες που καθοδηγούν την εκπαιδευτική πρακτική» (σ. 62). Οι Carr και Kemmis επίσης (1986) θεωρούν ότι η ύπαρξη όποιου χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική οφείλεται σε χάσματα ανάμεσα στην ανεπίσημη θεωρία και την εκπαιδευτική πρα-

7. Καλό θα είναι να ασχοληθεί κανείς αρχικά με κάτι που έχει πιθανότητες να φέρει κάποια βελτίωση.

8. Μ' αυτό το θέμα έχουν ασχοληθεί αρκετές έρευνες, όπως αυτή του Donald Mc Intyre π.χ., λέκτορα στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, ο οποίος και την αποκαλεί Craft knowledge.

κτική. Όταν κάτι δε «δουλεύει» στην πράξη δε σημαίνει απλή αποτυχία της πρακτικής, αλλά και της ανεπίσημης θεωρίας που υπάρχει πίσω της και που την κατευθύνει σε κάποιο στόχο.

Σύμφωνα με μια τέτοια ερμηνεία, τα εκπαιδευτικά προβλήματα δε μαρτυρούν αποτυχία να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός κάποια θεωρία η οποία δημιουργήθηκε έξω από την πρακτική, αλλά μάλλον αποτυχία της ανεπίσημης θεωρίας του. Για τη λύση τέτοιων προβλημάτων χρειάζονται αλλαγές στην πρακτική μέσω αλλαγών στην ανεπίσημη θεωρία και όχι η εφαρμογή καινούριων θεωριών που δεν έχουν άμεση σχέση με την πρακτική. Ο Carr (1980) χρησιμοποιεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα ιχνηλατώντας αλλαγές που συνέβησαν στην εκπαιδευτική πρακτική από τις δασκαλοκεντρικές μέχρι τις μαθητοκεντρικές μεθόδους και εντοπίζοντας ότι οι αλλαγές αυτές οφείλονται σε αλλαγές στο αντιληπτικό πλαίσιο και στην άτυπη θεωρία του εκπαιδευτικού. Παράγων κλειδί γι' αυτές τις αλλαγές είναι η ανάπτυξη και η ωρίμανση του ατόμου και όχι η απλή μετάδοση επίσημης γνώσης ή θεωρίας.

Ο de Castell και Freeman (1978), για το κλείσιμο τέτοιου χάσματος, προτείνουν την ταυτόχρονη βελτίωση της θεωρητικής επάρκειας της πρακτικής και της πρακτικής χρησιμότητας της θεωρίας. Κατά τους ίδιους, ο καλλίτερος τρόπος για να συμβεί αυτό είναι οι μεν θεωρητικοί ν' ασχοληθούν με την πρακτική κι αυτοί που ασχολούνται με την πρακτική (practitioners) να γίνουν θεωρητικοί. Αυτό σημαίνει ότι και αυτοί που ασχολούνται με την πρακτική πρέπει να συνειδητοποιούν τη θέση και το ρόλο της θεωρίας της δουλειάς τους, και οι θεωρητικοί πρέπει να έχουν υπόψη τους τις πραγματικές καταστάσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτός ο οποίος ασχολείται με την πρακτική και που δεν είναι ο παθητικός υλοποιητής των δοσμένων απόψεων, στόχων, προβληματισμών και «ερευνητικών υποθέσεων» του θεωρητικού, γιατί χρησιμοποιεί τις δικές του γνώσεις, τη δική του ανεπίσημη θεωρία και τις δικές του υποθέσεις στην πράξη. Η θεωρία επομένως δημιουργεί την πρακτική, αλλά και δημιουργείται απ' αυτήν.

Εκεί που μπορεί να φανεί χρήσιμη η επίσημη εκπαιδευτική θεωρία είναι να βοηθήσει αυτόν που ασχολείται με την πρακτική να κατανοήσει τη σπουδαιότητα του ρόλου της ανεπίσημης θεωρίας, να συνειδητοποιήσει και να εκφράσει τη δική του θεωρία, και να είναι συνεπής μ' αυτήν. Σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (1986), έργο της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι «να αξιολογήσει κριτικά την επάρκεια αντιλήψεων, πεποιθήσεων, υποθέσεων

και αξιών που είναι ενσωματωμένες στις επικρατούσες θεωρίες της εκπαιδευτικής πρακτικής» (σ. 115).

Ένα βασικό πρόβλημα ωστόσο είναι αν η ανεπίσημη θεωρία του καθενός δεν έχει καμιά σχέση με την επίσημη θεωρία και πώς δημιουργήθηκε. Η Moore (1981) σημειώνει πως η επίσημη (ακαδημαϊκή, όπως η ίδια την αποκαλεί) θεωρία ενυπάρχει ήδη στην ανεπίσημη θεωρία και πως ένας διαχωρισμός ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είδη θεωρίας δεν είναι εύκολος. Κατά τους Usher και Bryant (1989) οι εκπαιδευτικοί δε μπορεί παρά «να ενσωματώνουν κάποια τυπική θεωρία στην άτυπη θεωρία τους» (σ. 92).

Άλλωστε αυτό που μπορεί να πιστεύει κανείς σαν «προσωπική» του ανεπίσημη θεωρία συνήθως έχει δεχθεί τις επιδράσεις της επίσημης θεωρίας μέσα από τις γνωστές διαδικασίες παραγωγής της γνώσης. Έτσι, αυτό που συνήθως πιστεύεται σαν «αληθινή» πεποίθηση, γνώση και «λογική» πρακτική συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη ιδεολογία σε μια κοινωνία. Η εκπαιδευτική πρακτική για παράδειγμα, συνδέεται άμεσα με ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες οι περισσότερες από τις οποίες, για να αποκτήσουν «επιστημονικό» κύρος, ακολούθησαν μια θετικιστική προσέγγιση (κλασικό παράδειγμα ο μπηχεβιορισμός).

Αυτό που πρέπει να αναγνωρίζει κανείς, σύμφωνα και με την παραπάνω συζήτηση, είναι ότι η επίσημη θεωρία υπάρχει ήδη εσωτερικευμένη στην ανεπίσημη και ότι ίσως αυτός που ασχολείται με την πρακτική δεν έχει συνειδητοποιήσει κριτικά την παρουσία της και την εξουσία που είναι δυνατόν να ασκεί αυτή μέσα στην άτυπη θεωρία του και επομένως στην πρακτική του. Μια τέτοια συνειδητοποίηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης αυτής της θεωρίας που καθοδηγεί την πρακτική, αλλάζοντάς την ενδεχομένως, και της πρακτικής η οποία επανατροφοδοτεί —εμπλουτίζοντας ή και μετατρέποντας— τη θεωρία.

Διαλεκτική σχέση κοινωνίας, ατόμου ¹⁰

Ανάλογη διαλεκτική προσέγγιση υιοθετείται από τους ερευνητές της Ε.Ε και στη σχέση

9. Για τη σχέση ανάμεσα στην εξουσία και τη γνώση μιλούν, μεταξύ άλλων, και ο Foucault (1979) *Discipline and punish: The Birth of the Prison*, N. York Vintage/Random House, καθώς και οι Usher και Bryant (1989) *The Captive Triangle*, London, Routledge.

10. Για μια πιο διεξοδική συζήτηση στο θέμα αυτό

κοινωνίας και ατόμου. Αναγνωρίζεται δηλαδή η ύπαρξη αντικειμενικών πλευρών των κοινωνικών καταστάσεων οι οποίες ξεπερνούν τη δύναμη επιρροής μεμονωμένων ατόμων και αναγνωρίζεται το γεγονός ότι για ν' αλλάξει ο τρόπος που ενεργούν οι άνθρωποι χρειάζεται ν' αλλάξουν κάποιοι κοινωνικοί όροι οι οποίοι δρουν περιοριστικά στις ενέργειές τους. Άλλωστε ο άνθρωπος είναι ιστορικό και δεν ζει μέσα σ' ένα κενό. Η ζωή του, ως ένα βαθμό διαμορφώνεται από τις ευκαιρίες που είχε – ή που δεν είχε –, «από το φύλο του, την κοινωνική του τάξη, την ηλικία, την επαγγελματική του ιδιότητα, κ.λ.π.» (P. Reason και J. Plarshall 1987, σ. 114).

Για να καταλάβει λοιπόν κανείς οποιοδήποτε άτομο ή οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα πρέπει να τη δει σ' ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Να προσπαθήσει π.χ. να διαπιστώσει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το άτομο είναι δυνατόν «να συνθλιβεί, να υποβιβασθεί, και να μετατραπεί σ' ένα θεατή, ελεγχόμενο από μύθους που έχουν δημιουργήσει ισχυροί κοινωνικοί παράγοντες» (Freire 1983, σ. 6), με στόχο την καλλιέργεια της εντύπωσης ότι οι γύρω υπάρχουσες καταστάσεις – το σύστημα όπως συνήθως αποκαλείται – είναι δοσμένες και αναλλοίωτες. Αυτή η εντύπωση με τη σειρά της – σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία – συντελεί στην αποδυνάμωση και παραίτηση του ατόμου από οποιαδήποτε διεκδίκηση. Μ' αυτό τον τρόπο, ο «υποκειμενικός» τρόπος κατανόησης συγκεκριμένων καταστάσεων είναι δυνατό να λειτουργεί περιοριστικά στις ενέργειες και τη δράση του.

Κατά τους υποστηρικτές της Ε.Ε αυτός ο τρόπος αντίληψης πρέπει ν' αλλάξει. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Carr και Kempis (1986), ό,τι είναι «αντικειμενικός» περιορισμός για κάποιον, είναι δυνατόν να θεωρείται ως «υποκειμενικός» περιορισμός για κάποιον άλλο. Ο ερευνητής της Ε.Ε επιχειρεί να ανακαλύψει πώς συγκεκριμένες ενέργειες περιορίζονται από «αντικειμενικούς» και «υποκειμενικούς» όρους, και να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους τέτοιοι όροι είναι δυνατόν ν' αλλάξουν, έτσι ώστε το άτομο να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και την ικανότητά του για δράση στο συγκεκριμένο περιβάλλον του και στην πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει.

Η άκριτη προσαρμογή των ατόμων μέσα στην «πραγματικότητα» είναι επικίνδυνη για

τί, χωρίς να το συνειδητοποιεί και το ίδιο το άτομο τις περισσότερες φορές, συμβάλει στη διαίωνηση και αναπαραγωγή των ήδη υπάρχοντων καταστάσεων και κοινωνικών όρων. Σύμφωνα με τις αρχές της Ε.Ε. ο άνθρωπος έχει την ικανότητα να επιφέρει αλλαγές μέσα από τη συνειδητή του σχέση με τον εαυτό του και τον κόσμο. Αυτή η σχέση του με τον κόσμο είναι μια διαλεκτική σχέση «στον ένα πόλο της οποίας είναι το άτομο και στον άλλο ο αντικειμενικός κόσμος – ένας κόσμος που συνεχώς δημιουργείται...» (Freire 1983, σ. 147).



Διαφορές της Ε.Ε με τη Θετικιστική Προσέγγιση στην Έρευνα

Η Ε.Ε απορρίπτει τις θετικιστικές έννοιες της ορθολογικότητας, αντικειμενικότητας και αλήθειας εννοώντας μια διαλεκτική άποψη της ορθολογικότητας. Οι ερευνητές της Ε.Ε δεν μεταχειρίζονται τα θέματα που ερευνούν σαν φαινόμενα ανάλογα με αυτά του φυσικού κόσμου – με τα οποία ασχολούνται οι φυσικές επιστήμες – και δεν θεωρούν ότι μια συγκεκριμένη πρακτική, η αντίληψη αυτής της πρακτικής, αλλά και οι ευρύτερες κοινωνικές καταστάσεις μέρος των οποίων είναι τα διάφορα είδη πρακτικής, είναι φαινόμενα ανεξάρτητα από τον ερευνητή και ότι είναι δυνατόν να καθορίζονται από παγκόσμιους νόμους. Άλλωστε αν θελήσει κανείς να εξετάσει βαθύτερα την εξέλιξη της επιστήμης, θα διαπιστώσει ότι οι υποκειμενικοί παράγοντες παίζουν κρίσιμο ρόλο στην παραγωγή της γνώσης και ότι η θετικιστική αντίληψη της αντικειμενικής γνώσης δεν είναι παρά ένας μύθος¹¹.

βλ. Χ. Κοσμίδου (1989) «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επικέντρο ο Εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 7-8, Μάρτιος.

11. Βλ. π.χ. T.S Kuhn, (1981) *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, Θεσπίκη, Σύγχρονα Θέματα.

Η θετικιστική παράδοση έχει τις δικές της αντιλήψεις για την «πραγματικότητα» και δικά της μοντέλα έρευνας, κανονισμούς, νόρμες, τεχνικές, μεθόδους και εργαλεία. Μ' αυτό επιχειρείται να εξασφαλιστεί η συνέπεια της θεωρητικής γνώσης, που θα «βρεθεί» μέσα από την έρευνα, με την άποψη της πραγματικότητας την οποία υποστηρίζει η συγκεκριμένη θετικιστική παράδοση σύμφωνα με τη γλώσσα και τα κριτήρια της οποίας οι ερευνητές της «ανακαλύπτουν «περιορισμούς», «λάθη», «πλάνες», «παραλογισμό», έλλειψη αντικειμενικότητας κ.λ.π., σε μια άλλη ερευνητική παράδοση ή προσέγγιση «ενώ η «αντικειμενική κατάσταση» είναι μόνο ότι η κρινόμενη παράδοση δεν ταιριάζει με την κρίνουσα παράδοση» (Feyerabend, 1986, σ. 51).

Είναι φυσικό ότι οι παρατηρήσεις που είναι δυνατόν να γίνουν κατά την πορεία μιας τέτοιας έρευνας όχι μόνο δεν είναι καθόλου «ουδέτερες», αφού εξαρτώνται ήδη από κάποια θεωρία σύμφωνα με την οποία διαμορφώνονται a priori και οι ανάλογες ερευνητικές υποθέσεις, αλλά περιορίζουν ταυτόχρονα και την εξέλιξη της θεωρίας της ίδιας αφού η έρευνα αποδεικνύει συνήθως την εγκυρότητα αυτής της θεωρίας. Ο θετικισμός, αποδεχόμενος την «ουδέτερη» παρατήρηση και την «αμεροληψία» του παρατηρητή σαν μια ασφαλή βάση από την οποία μπορεί να δημιουργηθεί «αντικειμενική» γνώση, περιορίζεται σε προϋπάρχουσες θεωρίες τις οποίες προϋποθέτουν αυτού του είδους οι παρατηρήσεις ενώ είναι αυτονόητο ότι ο παρατηρητής θα εισαγάγει τα κριτήριά του μέσα στην παρατήρηση και την περιγραφή των φαινομένων τα οποία ερευνά¹².

Το να μιλάει λοιπόν κανείς για «επιστημονικούς» ερευνητές και «ειδικούς» αυτού του είδους, σημαίνει «να μιλάει για μια ομάδα ατόμων των οποίων οι ενέργειες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες τις οποίες έχει από τα μέλη της η ανάλογη ερευνητικά κοινότητα με τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις, αξίες και υποθέσεις της» (Carr και Kemmis 1986, σ. 74). Αυτές βέβαια οι τελευταίες δεν εκφράζονται ποτέ φανερά στις θεωρίες που είναι προϊόν της έρευνας, δομούν ωστόσο τις αντιλήψεις των ερευνητών και διαμορφώνουν τη θεωρία που θ' ακολουθήσουν και θα αναπαράγουν αυτοί υμνώντας έτσι τους ερευνητές στις αξίες και την ιδεολογία της κυρίαρχης επιστημονικής παράδοσης και διατηρώντας ταυτόχρονα τον κεντρικό ρόλο

μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας.

Ο Feyerabend (1986) αναλύει θέματα όπως τα παραπάνω και επιχειρεί να αποκαλύψει «την πλάνη και την απάτη, που κρύβονται πίσω από την κουβέντα περί «αντικειμενικότητας» μιας ορθολογικής συζήτησης» (σ. 69), και συνεχίζει πως «τα κριτήρια μιας τέτοιας συζήτησης δεν είναι «αντικειμενικά», μοιάζουν μόνο «αντικειμενικά», επειδή δεν αναφέρεται η ομάδα που ωφελείται από τη χρήση των κριτηρίων» (ό.π. παραπ.).

Οι Carr και Kemmis (1986, σ. 74) επίσης, υποστηρίζουν ότι «μ' αυτή την έννοια και οι θεωρίες «μολύνονται» από τις πεποιθήσεις και τις αξίες της συγκεκριμένης ερευνητικής κοινότητας και επομένως δεν είναι παρά κοινωνικά προϊόντα.

Σύμφωνα με τη παραπάνω συλλογιστική, η κριτική που ασκείται στην Ε.Ε για προκατάληψη και έλλειψη αντικειμενικότητας επειδή ο ερευνητής αποτελεί μέρος της δράσης η οποία ερευνάται και δεν είναι «αποστασιοποιημένος» από αυτήν, δεν ευσταθεί. Εκείνο όμως που ενοχλεί πολλούς από τη θετικιστική παράδοση είναι ότι ο ερευνητής της Ε.Ε δεν επιχειρεί απλώς, μέσα από την κριτική σκέψη να καταλάβει σε βάθος σ' όλες τις φάσεις και τις «στιγμές» της έρευνας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται μια συγκεκριμένη κατάσταση —με όλες τις συνέπειες αυτής της βαθύτερης κατανόησης.

Επιχειρεί ταυτόχρονα να αλλάξει και να βελτιώσει τόσο τη συγκεκριμένη πρακτική την οποία, ερευνά, όσο και τις καταστάσεις μέσα στο βαθύτερο πλαίσιο των οποίων συμβαίνει αυτή η πρακτική. Έτσι δημιουργεί τα γεγονότα και «κάνοντας αυτό, ο ερευνητής εξορισμού αλλάζει ή τουλάχιστον προκαλεί το status quo» (Usher και Bryant 1989, σ. 127). Ο Finch επίσης (1986), υποστηρίζει πως ένα από τα προβλήματα είναι πως «η ενεργός έρευνα έχει πολύ μεγάλη πιθανότητα να προσφέρει ευρήματα και ενορατική σύλληψη (insights) που θα ενοχλήσουν το status quo» (σ. 197). Αυτό μπορεί να συμβεί γιατί σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (1986, σ. 73) εμποδίζεται έτσι «το συντηρητικό έργο της μόνωσης του θεωρητικού «status quo» από την κριτική και την απόρριψή του».

Σύμφωνα με τα κριτήρια της θετικιστικής παράδοσης, πιστεύεται επίσης πως η Ε.Ε αντιμετωπίζει το πρόβλημα γενίκευσης των ευρημάτων της. Η Ε.Ε, ωστόσο, αφορά μια συγκεκριμένη κατάσταση την οποία εξετάζει σε βάθος. Κάθε κοινωνική κατάσταση είναι διαφορετική από μια άλλη και έχει τις ιδιαιτερότητές της. Το προϊόν της Ε.Ε επομένως πρέπει αναγκαστικά και μας πληροφορεί γι' αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση και μιά άλλη. Σχετικό μ' αυτό είναι και το γεγονός ότι η

12. περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. P. Feyerabend (1986) Γνώση για Ελεύθερους Ανθρώπους, Θεσνίκη, Σύγχρονα Θέματα.

Ε.Ε δε χρησιμοποιεί ένα υποθετικό-παραγωγικό μοντέλο, αλλά στο τρόπο έρευνας όπου οι υποθέσεις αναδύονται κατά τη διάρκεια της έρευνας και υπόκεινται σε αλλαγή καθώς προχωρεί η έρευνα. Οι Usher και Bryant (1986, σ. 128) υποστηρίζουν ότι «εφόσον η Ε.Ε δεν τοποθετείται στο παράδειγμα (paradigm) των φυσικών επιστημών και δεν ενδιαφέρεται για την παραγωγή «επιστημονικών» εξηγήσεων του κόσμου ή για τη συνεισφορά αρχών στην επίσημη θεωρία, η έλλειψη γενίκευσης δεν είναι ούτε σοβαρό πρόβλημα ούτε ουσιαστική κριτική».

Αποψη μας είναι ότι το θέμα είναι ακόμη βαθύτερο γιατί επιχειρήματα σαν το παραπάνω δημιουργούν ίσως την εντύπωση ότι υπάρχει «σοβαρό πρόβλημα» και ότι πρέπει να απολογηθεί κανείς γιατί έχει την ευθύνη να αποφεύγει την ενδεχόμενη αυθαιρεσία γενικεύσεων που μπορεί να γίνουν σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις τις οποίες συνήθως υπεραπλουστεύουν ή κάτι ισοπεδώνουν οι γενικεύσεις.

Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο για έρευνες οι οποίες αφορούν τον άνθρωπο τον οποίο «βλέπουμε σαν ένα αντικειμενικό σύστημα, φτιάχνουμε γι' αυτόν γενικεύσεις, και τον παρατηρούμε για να επαληθεύσουμε αυτές τις γενικεύσεις» (Feyerabend 1986, σ. 104), χρη-

σιμοποιώντας και τη στατιστική σε ορισμένες περιπτώσεις, «όπως χρησιμοποιεί τις κολώνες του φωτός ο μεθυσμένος, για υποστήριξη μάλλον παρά για φωτισμό» (A. Long, Mackay, 1977), Σχ. 2.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ιδίως σ' ό,τι αφορά τις επιστήμες του ανθρώπου, αν συμφωνεί κανείς με απόψεις των εμπειρικών-θετικιστιών νομίζοντας π.χ. ότι «πιστεύει μόνο σε ό,τι βλέπει, αν και ένας πολύ καλλίτερος στο να πιστεύει παρά στο να βλέπει» (G. Santayana, Mackay, 1977), συνεισφέρει «στη διάδοση μιας μάλλον τερατώδους εικόνας του ερευνησίμου ανθρώπου» (N. Sanford, 1981, σ. 179).

Σε αντίθεση με την «ικανότητα» για γενίκευση των ευρημάτων η Ε.Ε θεωρεί πιο σημαντική μια βαθειά κατανόηση της ιδιαιτερότητας την οποία εξετάζει καθώς και την αυθεντικότητα των ευρημάτων. Απο κει και πέρα άλλωστε, η γενίκευση μπορεί να γίνει απ' αυτόν ή αυτούς που ενημερώνοντας για τα ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών και διαπιστώνουν κατά πόσο ισχύουν αυτά σε ανάλογες καταστάσεις. Η γενίκευσή λοιπόν μπορεί να γίνει μόνο από τους άμεσα ενδιαφερόμενους και εφόσον θα επαναλαμβάνονται αυτά τα ευρήματα από σχετικές έρευνες.

Η Ε.Ε είναι τόσο συστηματική όσο και οι πιο καθιερωμένοι τρόποι έρευνας. Η τακτική που ακολουθεί είναι στρατηγική και οργανωμένη. Αυτό όμως συμβαίνει κάτω από τις υποθέσεις ότι:

- Υπάρχουν είδη ορθολογικότητας που είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιούνται στο πεδίο των φυσικών επιστημών.
- η προσπάθεια να είναι κανείς «αντικειμενικός» είναι μια προκατάληψη και μύθος ο οποίος δείχνει έλλειψη αυτογνωσίας.
- Κανένας ερευνητής δεν μπορεί να υποθετήσει μια αποστασιοποιημένη και ουδέτερη θέση εφόσον και ο ίδιος ζει και κινείται ήδη σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.
- η γνώση είναι συμβατική έννοια. Επομένως η Ε.Ε έχει «τη δική της δύναμη και λογική» (Usher και Bryant 1989, σ. 129).

Διαφορές της Ε.Ε με την Εθνογραφική Προσέγγιση

Αναφέρθηκαν παραπάνω περιληπτικά, θέματα που αφορούν τις αντιθέσεις και τις γενικότερες διαφορές της Ε.Ε με τη θετικιστική παράδοση έρευνας. Οι ερευνητές της Ε.Ε δεν αποδέχονται επίσης μια απλή ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων που ερευνούν,



ΣΧΗΜΑ 2

στάση την οποία υιοθετεί η εθνογραφική προσέγγιση. Κι αυτό γιατί ενώ οι θετικιστές π.χ. τείνουν να περιορίζονται στην απλή περιγραφή κάποιου συγκεκριμένου φαινομένου, της γενικότερης κατάστασης μέσα στην οποία συμβαίνει αυτό, καθώς και των όρων που το καθορίζουν, οι υποστηρικτές της ερμηνευτικής προσέγγισης (interpretivists) τείνουν απλώς να βλέπουν διάφορα είδη εκπαιδευτικής πράξης για παράδειγμα, απλά και μόνο ως εκφράσεις των προθέσεων, αξιών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων και έτσι εξυπηρετούν την κυρίαρχη ορθολογική θεωρία η οποία πρεσβεύει ότι μόνον οι ιδέες καθοδηγούν την πράξη και ότι, αλλάζοντας ιδέες, μπορεί κανείς ν' αλλάξει την εκπαιδευτική ή κοινωνική του πρακτική.

Δεν αναγνωρίζονται όμως οι εξωτερικές συνθήκες οι οποίες διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο και τον εαυτό μας ούτε παρέχονται προτάσεις για τρόπους υπέρβασης των περιορισμών που ενεργούν πάνω στους ανθρώπους και διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις τους.

Οι υποστηρικτές της Ε.Ε απορρίπτουν την άποψη ότι η αλλαγή στις αντιλήψεις ή στη συνειδητοποίηση των ατόμων είναι αρκετή από μόνη της να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα. Δέχονται, π.χ., ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν και τις ευρύτερες κοινωνικές καταστάσεις μέσα στις οποίες ζουν και κινούνται είναι κρίσιμο στοιχείο για την αλλαγή στο χώρο της παιδείας, αλλά ότι αυτό από μόνο του δεν αποτελεί ικανοποιητική βάση για την επίτευξη ουσιαστικότερων αλλαγών.

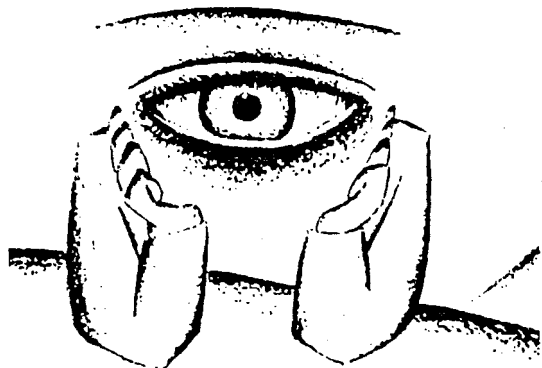
Άλλωστε η δημιουργία ή παραγωγή αντιλήψεων και εννοιών δε συμβαίνει μέσα σ' ένα κενό. Είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα στην ιστορία, ακόμη και στην ιστορία μιας μικρής ομάδας και για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Η κατανόηση λοιπόν οποιασδήποτε ανθρώπινης δραστηριότητας χρειάζεται να εξεταστεί μέσα σ' ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο με τους προβληματισμούς και τις ιδιαιτερότητές του και όχι ανεξάρτητα απ' αυτό.

Στο χώρο της παιδείας η Ε.Ε ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής, του τρόπου κατανόησης αυτής της πρακτικής καθώς και των ευρύτερων εκπαιδευτικών καταστάσεων μέσα στις οποίες συμβαίνει η οποία πρακτική. Βασίζεται λοιπόν σε μια άποψη της αλήθειας και της δράσης ως κοινωνικά κατασκευασμένων και ιστορικά ενταγμένων εννοιών. Έτσι, ως προς το σημείο αυτό, οι ερευνητές της Ε.Ε διαφέρουν από τους ερευνητές που ακολουθούν την εθνογραφική

μέθοδο στο ότι υιοθετούν μια άποψη για ένα περισσότερο ενεργό ρόλο των «ερευνητών».

Ενώ δηλ. οι δεύτεροι στοχεύουν στην κατανόηση της σπουδαιότητας του παρελθόντος στο παρόν, οι πρώτοι στοχεύουν να μεταλλάξουν το παρόν σ' ένα διαφορετικό μέλλον. Δεν ασχολούνται έτσι με το τι δεν κάνει ή για το τι κάνει η παιδεία – για τα οποία μας πληροφορούν συνήθως τα πιο πολλά είδη έρευνας τόσο της θετικιστικής όσο και της εθνογραφικής παράδοσης –, αλλά με «...1) το τι **θάπρεπε** να κάνει η παιδεία, 2) το πώς θα ήταν δυνατόν να κάνει η παιδεία αυτό που **θάπρεπε** να κάνει...» (W. Tolbert, 1981, σελ. 142), για να ανταποκριθεί στους στόχους που θεωρητικά τουλάχιστον υιοθετεί. Έτσι ενώ οι ερευνητές της εθνογραφικής προσέγγισης υιοθετούν ένα σχετικά παθητικό ρόλο¹³, οι ερευνητές της Ε.Ε υιοθετούν ένα ρόλο που είναι σκόπιμα ενεργητικός.

Ενώ οι ερευνητές της θετικιστικής προσέγγισης περιγράφονται συνήθως ως «αντικειμενικοί» επειδή δίνουν έμφαση στην «αντικειμενική γνώση» την οποία θεωρούν ανεξάρτητη από τον παρατηρητή, και οι ερευνητές της ερμηνευτικής (hermeneutic) –εθνογραφικής προσέγγισης είναι δυνατόν να χαρακτηρισθούν ως «υποκειμενικοί» επειδή δίνουν έμφαση στις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως βάση για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, οι ερευνητές μιας κριτικής ερευνητικής προσέγγισης, συμπεριλαμβανομένων και των ερευνητών της Ε.Ε, υιοθετούν μια διαλεκτική προσέγγιση.



13. Υπάρχει π.χ. η έκφραση ότι ο ερευνητής της εθνογραφικής προσέγγισης λειτουργεί κατά την έρευνα «σαν τη μύγα στον τοίχο» γιατί συνήθως κάθεται και παρατηρεί τα φαινόμενα που τον ενδιαφέρουν χωρίς να συμμετέχει ενεργά σ' αυτά.

Επίλογος

Όπως φαίνεται και από τη συζήτηση που προηγήθηκε, βασικά χαρακτηριστικά της Ε.Ε είναι ότι:

- Είναι προσανατολισμένη¹⁴ στο μέλλον και δεν περιορίζεται απλώς στην έρευνα και ερμηνεία παρελθόντων ή και παρόντων καταστάσεων. Δεν περιορίζεται στο τι συμβαίνει, αλλά στο τι θάπρεπε να συμβαίνει.
- Είναι συνεργατική. Τονίζει την αλληλεξάρτηση και την ανάγκη για αμοιβαία διασάφηση και κατανόηση αξιών και αντιλήψεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα.
- Δίνει έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο. Μερικά βασικά χαρακτηριστικά του διαλόγου και κατά τον Berstein (1985) είναι: «η αμοιβαιότητα, ο απαιτούμενος σεβασμός, η γνήσια αναζήτηση να καταλάβουμε τι λέει ο άλλος, και το δικό μας άνοιγμα στον έλεγχο και την αξιολόγηση των απόψεών μας μέσα από μια (διαλογική) συνάντηση» (σ. 113).

Δυο χαρακτηριστικά που βρίσκει απαραίτητα ο C. Rogers (1972, 1983) για μια γνήσια συνάντηση είναι η προσπάθεια να δούμε τα πράγματα όπως τα βλέπει ο άλλος (empathy), για να επιτευχθεί έτσι μια βαθύτερη κατανόηση και επικοινωνία, καθώς και ο «άνευ όρων σεβασμός» εκείνου ο οποίος συμμετέχει σ' αυτή τη συνάντηση.

Με το ν' ανοίγουμε τον εαυτό μας σε μια γνήσια συνάντηση βοηθούμε να έρθουν στην επιφάνεια τα ενδιαφέροντά μας¹⁵, οι προκαταλήψεις και τα ενδεχόμενα στερεότυπα που διαστρεβλώνουν την αντίληψή μας και εμποδίζουν τη γνήσια επικοινωνία, να τα κρίνουμε, να τα αμφισβητήσουμε, να υπερβούμε τις προκαταλήψεις μας και να αναλάβουμε υπεύθυνη δράση σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις.

- Είναι αναπτυξιακή γιατί φροντίζει για τη δημιουργία των κατάλληλων δεξιοτήτων για βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, για την αντιμετώπιση προβλημάτων και την εφαρμογή νέων ιδεών στην πράξη.
- Χρησιμοποιεί μεθόδους η καταλληλότητα των οποίων κρίνεται κατά την πορεία της

έρευνας και δεν μπορούν να καθοριστούν με ακρίβεια εκ των προτέρων. Είναι εργαλεία τα οποία μπορούν να μας βοηθήσουν στην εξέταση ιδιαίτερων «στιγμών» της δράσης, ενώ άλλες «στιγμές» θα χρειαστούν τα δικά τους κατάλληλα εργαλεία σύμφωνα και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

- Τονίζει το συνεχές της δράσης: οι ενέργειες δε μπορούν να κατανοηθούν ως ξεχωριστά συμβάντα. Έχουν, ιστορία και δείχνουν πρόθεση του ενεργούντος.
- Υιοθετεί μια διαλεκτική σχέση θεωρίας-πρακτικής και κοινωνίας-ατόμου.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, υπάρχει η κριτική ότι τα σχολεία συνήθως παραγνωρίζουν τη διαλεκτική σχέση κοινωνίας-ατόμου. Θεωρούν την υπάρχουσα κοινωνική δομή ως δεδομένη παρόλο που αυτή είναι μια ανθρωπινή και κοινωνική κατασκευή, και το προϊόν των αποφάσεων, προσδοκιών και προθέσεων πολλών «ενδιαφερομένων». Έτσι, σύμφωνα με την ίδια κριτική, δεν αναλύεται συνήθως η πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης καθώς και το γεγονός ότι αυτή εξυπηρετεί κυρίως τα συμφέροντα μερικών μόνο, κατανέμοντας ευκαιρίες ζωής και προσανατολίζοντας τους μαθητές στην «επιλογή» ορισμένων τρόπων ζωής και κοινωνικής συμμετοχής.

Κατά τους Carr και Lemmis (1986), η αποδοχή από τα σχολεία της υπόθεσης ότι η υπάρχουσα κοινωνική δομή είναι «φυσική» ή δεδομένη, είναι «ληστεία της παιδείας από την κριτική της λειτουργία και στέρηση των σχολείων από τον κριτικό τους ρόλο» (σ. 222).

Αν δεχθούμε την κριτική φύση της παιδείας και τη διαλεκτική σχέση κοινωνίας-ατόμων, τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνειδητοποιήσει τον κρίσιμο ρόλο του για την κοινωνία η οποία χρειάζεται γνήσιους, κριτικά σκεπτόμενους παιδαγωγούς (βλ. και Κοσμίδου 1989), και όχι «τεχνίτες διδασκαλίας» (Carr και Kemmis 1986, σ. 223). Τέτοιοι παιδαγωγοί αντί να απομονώνονται από τον προβληματισμό και τα ενδιαφέροντα αυτών τους οποίους αφορά η παιδεία –γονείς, μαθητές και αλλούς–, θα πρέπει να προσπαθήσουν να τους εντάξουν στις διαδικασίες για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα και, όπου είναι αυτό δυνατό, στη διεξαγωγή ανάλογων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Βασικό για ένα τέτοιο στόχο είναι η οργάνωση από τους εκπαιδευτικούς ερευνητικών κοινοτήτων οι οποίες βαθμιαία θα συμπεριλάβουν ως μέλη τους μαθητές και άλλους ενδιαφερόμενους από τη σχολική κοινότητα σε συνεργατικές δραστηριότητες για μια παιδεία «απελευθερωτική» (Freire 1983, σα. 148).

Η ενεργός έρευνα με τις συγκεκριμένες της

14. Βλ. και Susman, G.I και Evered, R. (1978) «An assessment of the scientific merits of action research» *Administrative Science Quarterly* 23, σ. 582-603.

15. Για το θέμα των ενδιαφερόντων (interests) και πώς αυτά επηρεάζουν τις αντιλήψεις, προθέσεις και προσδοκίες μας, αλλά και πώς είναι δυνατόν να εμποδίζουν μια ουσιαστική επικοινωνία βλ. Habermas (1972) *Knowledge and Human Interests*, London, Heineman.

αρχές αρμόζει σε μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία που μπορεί να ενδυναμώσει το άτομο και να λειτουργήσει παράλληλα ως κοινωνικός καταλύτης. Το ενδιαφέρον της απελευθερωτικής έρευνας εκφράζεται με την έμφαση που δίνει αυτή στην κριτική σκέψη, την προσπάθεια αλλαγής των αντιλήψεων, του εαυτού και των νοημάτων, μέσα από γνήσιο, οριζόντιο διάλογο, επικοινωνία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων και ανάληψη υπεύθυνης κοινωνικής δράσης από όλους τους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς εταίρους.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

1. Ελληνικές

- Feyerabend, P.K., (1983) *Ενάντια στη Μέθοδο*, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα.
 Feyerabend, P.K., (1986) *Γνώση για Ελεύθερους Ανθρώπους*, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα.
 Κοσμίδου, Χ. (1989) «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, Αθήνα, τ. 7-8, Μάρτιος.
 Κuhn, T.S., (1981) *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα.

2. Ξένες

- Bernstein, R.J. (1985) *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford, Blackwell.
 Carr, W., (1980) «The gap between theory and practice», *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-9.
 Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer.
 de Castell, S. and Freeman, H., (1978) «Education as a Socio-practical field: the theory-practice question reformulated», *Journal of Philosophy of Education* 12, 12-28.
 Ebbutt, D., (1985) «Educational action research: some general concerns and specific quibbles», in R. G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes: Falmer Press.
 Finch, J. (1986) *Research and Policy*, Lewes: Falmer.
 Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Vintage/Random House.
 Freire, P., (1983) *Education for Critical Consciousness*, New York, Continuum.
 Habermas, J., (1972) *Knowledge and Human Interests*, London, Heinemann.
 Kelly, A. (1985) «Action research: what is it and what can it do?», in R.G. Burgess (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, Lewes: Falmer.
 Kemmis, S. and Mc Taggart, R. (1982) *The Action Research Planner*, Victoria, Deakin University.
 Kemmis, S. (1985) «Action research and the politics of reflection», in D. Boud, R. Keogh, and D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*, London, Kogan Page.
 Lewin, K. (1947) «Frontiers in group dynamics: channels of group life: social planning and action research» *Human Relations* 1 (2), 143-53.
 Mackay, L. (1977) *The Harvest of a Quiet Eye: A Selection of Scientific Quotations*. Bristol and London, The Institute of Physics.
 Moore, P. (1981) «Relations between theory and practice: a critique of wilfred Carr's views», *Journal of Further and Higher Education*, 5(2), 44-56.
 Polanyi, M. (1958) *Personal knowledge: Towards a postcritical Philosophy*, London: Routledge Kegan Paul.
 Reason, P. and Marshall, J. (1987) «Research as personal process, in D. Boud and U. Griffin (eds.) *Appreciating Adults' Learning: From the Learners' perspective*, London, Kogan Page.
 Rogers, C.R. (1978) *On Personal Power: Inner Strength and its Revolutionary Impact*, London, Coustable.
 Rogers, C.R. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Charles, E. Merrill: A Bell Howell Company.
 Sanford, N. (1981) «A model for action research» in P. Reason and J. Rowan, *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, London, Wiley.
 Schon, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, London Temple Smith.
 Susman, G.I. and Evered, R. (1978) «An assessment of the scientific merits of action research» *Administrative Science Quarterly*, 23, 582-603.
 Torbert, W.R. (1981) «Why educational research has been so uneducational», in P. Reason and J. Rowan (eds.), *Human inquiry, A Sourcebook of New Paradigm Research*, London, Wiley.
 Usher, R. and Bryant, I. (1989) *The Captive Triangle*, London, Routledge.



Σύμφωνοι.

Αλλά αν δεν είναι έτσι;

Εκπόνηση ερευνητικού σχεδίου στα πλαίσια του προγράμματος: "Προωθώντας την ισότητα των φύλων κατά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας"

Θέμα:

.....

.....

Εποπτεία:

Σημαντικά στοιχεία: Σχεδιάγραμμα

1. Σκεπτικό του σχεδίου και αξιολόγηση αναγκών (αναγκαιότητα του προγράμματος)

.....

.....

.....

2. Γενικός σκοπός και ειδικότεροι στόχοι:

.....

.....

.....

3. Μεθοδολογία (στρατηγικά οργανωμένες δραστηριότητες, μέθοδοι/τεχνικές)

.....

.....

.....

4. Μέσα – Προϋπολογισμός / Χρηματοδότηση

.....

.....

5. α. Συνεργάτες (εσωτερικοί / εξωτερικοί επιστήμονες)- Διευκολυντής

β. Θεσμικά όργανα που πρέπει να συνεργαστούν

.....

.....

.....

6. Προσδοκώμενες δυσκολίες και πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής τους

.....

.....

.....

7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

.....

.....

.....

8. Απροσδόκητα αποτελέσματα (θετικά και/ή αρνητικά)

.....

.....

.....

9. Αξιολόγηση

.....

.....

10. Διάδοση