

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας.

Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996: 9) αναφέρουν σχετικά: «Ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσεις την έρευνα δράσης είναι να δεις προσεκτικά τις δύο λέξεις που την αποτελούν. Όταν σκεφτήκαμε κάποιες λέξεις που να σχετίζονται με την έρευνα δράσης, καταλήξαμε στον ακόλουθο πίνακα. Σκέψου κι εσύ κι άλλες και πρόσθεσέ τις»

Λέξεις δράσης	Λέξεις έρευνας
Πράττω	Ερευνώ
Παρεμβαίνω	Αναθεωρώ
Στοχεύω	Είμαι προσεκτικός
Είμαι αποφασισμένος	Είμαι Πειθαρχημένος
Έχω κίνητρα	Μαρτυρία/απόδειξη
Έχω πάθος	Δρω συστηματικά

Πηγή: Jean McNiff, Pamela Lomax & Jack Whitehead (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge, Hyde Publications, σελ. 9.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων. Στόχος των εκπαιδευτικών ερευνητών είναι να κατανοήσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία συμμετέχουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και να διερευνήσουν τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά με την έρευνά τους παρεμβαίνουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο μάλιστα της πολυπρισματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης δεν εμπλέκονται μόνο διδάσκοντες ή μαθητές αλλά ακόμη και γονείς ή άλλοι κοινωνικοί παράγοντες που συνδέονται άμεσα με το σχολείο, όπως για παράδειγμα οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή εκπρόσωποι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Ορισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δοθεί στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ποικίλοι. Η προσέγγιση διαφοροποιείται κυρίως από τους στόχους της έρευνας και τις ερευνητικές μεθόδους και βέβαια αντανακλά ποικίλες επιστημολογικές παραδοχές για την έρευνα δράσης.

Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένους χαρακτηριστικούς ορισμούς:

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3).

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69).

«Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας... Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990: 10).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές». (Kemmis στο Hopkins, 1985: 32).

Στο Συνέδριο επίσης για την έρευνα δράσης που έγινε στο Πανεπιστήμιο του Deakin της Αυστραλίας το Μάιο του 1981 άρχισαν να διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της με τη μορφή ενός ορισμού: *«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες»* (Grundy & Kemmis, 1988: 322).

Ιστορική εξέλιξη

Η ιδέα της έρευνας δράσης προβλήθηκε αρχικά ως μια μέθοδος άμεσης παρέμβασης στα κοινωνικά προβλήματα από τον Kurt Lewin στις Η.Π.Α. κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (κυρίως δεκαετία του '40). Η εκπαιδευτική ειδικότερα έρευνα δράσης άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά στο τέλος της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν στη Μεγάλη Βρετανία ο Lawrence Stenhouse έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κινήματος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή (teacher as researcher movement). Δύο είναι οι κύριες σχολές, που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Η πρώτη στη Μ. Βρετανία, με κέντρο το Πανεπιστήμιο του East Anglia και ηγετική φυσιογνωμία τον John Elliott, με πρακτικό κυρίως προσανατολισμό. Η δεύτερη στην Αυστραλία, με κέντρο το πανεπιστήμιο του Deakin και κεντρική μορφή τον Stephen Kemmis, η οποία συνδέει την εκπαιδευτική έρευνα δράσης με την κριτική θεωρία, προσδίδοντάς της έναν περισσότερο κριτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα κι έναν

κοινωνικοπολιτικό προσανατολισμό. Η κίνηση του «εκπαιδευτικού ερευνητή» βρήκε μεγάλη διάδοση και στις Η.Π.Α. κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

- Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας.

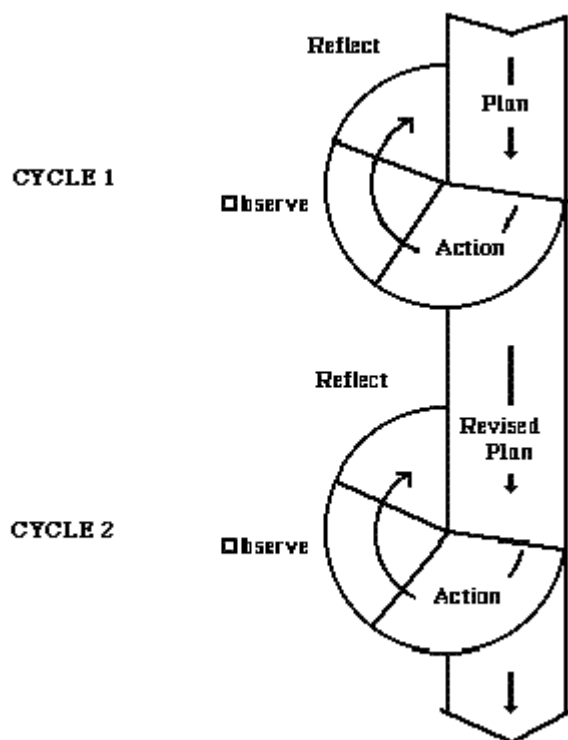
Ο εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα, ένα υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης και συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (συναδέλφους του εκπαιδευτικού, μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς). Βέβαια, τέτοιου είδους συνεργασίες προϋποθέτουν και συνεπάγονται αμοιβαία κατανόηση και συμμετρική επικοινωνία.

- Η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης.

Σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, η θεωρία δεν είναι αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων ούτε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν επιστημονικές θεωρίες. Κυρίως δοκιμάζουν τρόπους δουλειάς, που στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Επομένως η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία εφαρμογής θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δε φαντάζει απρόσιτη, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσω αυτής της διαδικασίας η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση.

- Η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία: οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση.

Η έρευνα δράσης δεν είναι μια γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων, που ελέγχονται μέσα από τη διερευνητική διαδικασία, για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους. Δεν έχει δηλαδή μια δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος. Η έρευνα δράσης αναπτύσσεται μέσα από τη σπείρα *αυτο-στοχασμού*: έναν έλικα από κύκλους *σχεδιασμού, δράσης* (υλοποίησης του σχεδιασμού), *συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού...* και μετά *επανα-σχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού...* Αποτελεί ουσιαστικά μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος. Η έρευνα δράσης δηλαδή είναι μια ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημάνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης. Ενδεικτικό της ανοικτής αυτής κυκλικής διαδικασίας είναι η σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, όπως φαίνεται στο σχήμα:



- Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία μέσω της οποίας στοχάζονται και προσπαθούν να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους και ευρύτερα στο σχολικό χώρο. Αναπτύσσουν έτσι εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες μέσω της έρευνας δοκιμάζουν και πάλι στην πράξη και οδηγούνται σε ένα είδος γνώσης που, ως προσωρινή και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρήχθη, είναι υπό συνεχή δοκιμή.

- Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Όχι τόσο τεχνογνωσία, κατοχή δηλαδή ενός ρεπερτορίου διδακτικών πρακτικών, όσο έμφαση που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν:

- στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής τους,
- στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους και
- στην επιδίωξή τους να πραγματώσουν τις αξίες τους που ήδη έχουν θέσει υπό διερεύνηση στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας.

Η δράση που θέτουν υπό διερεύνηση βασίζεται περισσότερο στο λογικό στοχασμό τους ως επαγγελματιών. Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της έρευνας δράσης, αναπτύσσουν ουσιαστικά την ικανότητα τους για κρίση, κριτική και κατά συνέπεια την επαγγελματική τους γνώση.

Τομείς αξιοποίησης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, εφόσον ενοποιεί διαδικασίες, που συνήθως αντιμετωπίζονται χωριστά, όπως διδασκαλία και έρευνα, ανάπτυξη και αναμόρφωση ή αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος, εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματική ανάπτυξη, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό ερευνητή να ασχοληθεί με πολλά και ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα και να αποκτήσει μια πιο συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και το ρόλο του μέσα σε αυτή. Είναι λοιπόν φυσικό η εκπαιδευτική έρευνα δράσης να αξιοποιείται σε ποικίλους εκπαιδευτικούς τομείς. Συναντά κανείς στη βιβλιογραφία έρευνες δράσης, που αφορούν την ίδια την πράξη της διδασκαλίας, όπως τη διαδικασία της μάθησης ή κάποιες συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ευρύτερα θέματα, όπως η ανάπτυξη, η αναμόρφωση και η αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος, η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, οι θεσμικές αλλαγές, η αρχική εκπαίδευση ή η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τρόποι διενέργειας της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Παρόλο που μοιάζει ανορθόδοξο το εγχείρημα να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, εφόσον ο προσδιορισμός ενός μοντέλου ανάπτυξης αντίκειται στον αναστοχαστικό, πλουραλιστικό και ανοικτό της χαρακτήρα, έχουν προταθεί συγκεκριμένα μοντέλα, όχι τόσο ως κανονιστικά πρότυπα, όσο ως συμβουλευτικές προτάσεις, περισσότερο δηλαδή ως ένα πλαίσιο δράσης. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει Altrichter (1993: 28-29) δεν υπάρχουν τελικά ειδικά προσχεδιασμένα μοντέλα για την έρευνα δράσης: *“Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας”*.

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διενέργειας έρευνας δράσης είναι τα εξής:

- του K. Lewin: η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός).
- του St. Kemmis: Βασίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας.
- του J. Elliott: Αποτελεί ένα λεπτομερές σχέδιο με αλληπάλλληλες φάσεις, με έμφαση στη συνεχή εμβάθυνση μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Η δυναμική της δράσης ωστόσο επιτρέπει και τη ρευστότητα ανάμεσα στις φάσεις.
- της J.McNiff: Το μοντέλο παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη

θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν.

Σε όλα πάντως τα μοντέλα η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα.

Αφετηρία της έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης εκτός από τον εκπαιδευτικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, συμμετέχουν και άλλοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, σχολικοί σύμβουλοι...), αλλά και ο διευκολυντής (facilitator) αυτός που συντονίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κυρίως όταν υπάρχει ερευνητική ομάδα ή/και ο κριτικός φίλος-συνεργάτης (critical friend).

Ο διευκολυντής, που μπορεί να είναι ένας από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές ή κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους. Λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς ερευνητές την πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους ή τη θεωρία της έρευνας δράσης και της δυναμικής των ομάδων και φροντίζει να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά, καθώς μέλημά του είναι η κριτική ανατροφοδότηση της ομάδας και η διασφάλιση της ποικιλίας των οπτικών κατά την προσέγγιση της κατάστασης που διερευνάται. Λειτουργεί τέλος δεσμευτικά, καθώς προσπαθεί να εξασφαλίσει τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συνεργατική και συστηματική έρευνα, που γίνεται συλλογική όταν συνειδητοποιούν ότι ως ερευνητική ομάδα έχουν εκτός από τους ιδιαίτερους ο καθένας και κοινούς στόχους, φροντίζοντας έτσι η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή κριτικής κοινότητας. Σε αυτή την προοπτική ο διευκολυντής μπορεί να βοηθήσει την ομάδα να διαμορφώσει κοινή ταυτότητα και γλώσσα.

Πιο περιορισμένος είναι ο ρόλος του κριτικού φίλου, ο οποίος καλείται να βοηθήσει κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, στη φάση δηλαδή του κριτικού στοχασμού. Μπορεί επίσης να συμμετέχει στη συλλογή των δεδομένων, για να παράσχει μια ακόμη οπτική στην προοπτική της τριγωνοποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών.

Για να μπορέσουν βέβαια να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τόσο ο διευκολυντής όσο και ο κριτικός φίλος, είναι απαραίτητη μια ουσιαστική αμφίδρομη και συμμετρική επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν για τη συλλογή των δεδομένων τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές (ημερολόγιο εκπαιδευτικών ή μαθητών, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδακτικών διαδικασιών...) όσο και πιο αυστηρές και ποσοτικές (όπως ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις, κλειδες παρατήρησης, δομημένη συνέντευξη...). Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό η μέθοδος της «τριγωνοποίησης». Πρόκειται για την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (πχ. παρατήρηση,

συνέντευξη και μαγνητοφώνηση της διδασκαλίας), είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (πχ. από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς), που εξασφαλίζει τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων.

Είδη έρευνας δράσης

Στη βιβλιογραφία γίνεται επίσης αναφορά σε τρεις διαφορετικούς τύπους της έρευνας δράσης: τον τεχνικό, τον πρακτικό και του χειραφετικό. Αυτοί οι τύποι βασίζονται στις τρεις γενικές κατηγορίες του Habermas (1970), οι οποίες αναφέρονται στους τομείς των ανθρώπινων ενδιαφερόντων που παράγουν γνώση, δηλαδή στα τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά ενδιαφέροντα.

Η τεχνική έρευνα δράσης στοχεύει στην παραγωγή τεχνικής γνώσης, που επιτρέπει την πρόβλεψη, στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος. Για το σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιείται ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο θεωρητικό πλαίσιο και η ερευνητική διαδικασία επικεντρώνεται στο προϊόν, το αποτέλεσμα δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοχεύοντας σε γενικευτικού τύπου ερευνητικά αποτελέσματα.

Η πρακτική έρευνα δράσης επιδιώκει την ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης ή της επαγγελματικής σοφίας, προσπαθώντας να αποκαλύψει τα νοήματα και τη γνώση που ενσωματώνονται στην πρακτική. Αυτή η προσέγγιση απορρίπτει την αναζήτηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, που θα οδηγήσει σε γενικευτικού τύπου πορίσματα. Αντιθέτως, θεωρώντας κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική, περιγράφει με επαγωγικό τρόπο και προσπαθεί να ερμηνεύσει το όποιο πρόβλημα και τα αίτια του, την εμπειρία, τη διαδικασία της αλλαγής και τις συνέπειές της.

Η χειραφετική έρευνα δράσης στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή. Προχωράει πιο πέρα από την πρακτική έρευνα δράσης, με την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε μια διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσα από την εξέταση της πρακτικής και τον αυτοστοχασμό, αλλά επεκτείνεται και στην ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν την πρακτική μέσα στην τάξη. Απώτερος στόχος είναι η αναμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός ερευνητής.

Η Grundy στο βιβλίο της “Curriculum: Product or Praxis?” (1987: 146-155) παρουσιάζει τρία σενάρια ενδεικτικά των διαφορετικών μορφών που μπορεί να πάρει η εκπαιδευτική έρευνα δράσης:

«Θα θεμελιώσω το ανωτέρω επιχείρημα με μερικά παραδείγματα, προτείνοντας κάποιες υποθετικές εκθέσεις έρευνας δράσης και διερευνώντας πλευρές του κάθε σεναρίου που αντιπροσωπεύουν τα διάφορα ενδιαφέροντα δόμησης της γνώσης. Αν και αυτά τα σενάρια είναι υποθετικά, αντιγράφουν τις εμπειρίες πλήθους εκπαιδευτικών. Οι τρεις τρόποι της έρευνας δράσης θα αναγνωρίζονται μέσα από τα τρία σενάρια. Μετά την περιγραφή κάθε σεναρίου, θα πραγματευόμαστε τα χαρακτηριστικά του σε σχέση με τα κριτήρια της «βελτίωσης» και της «ανάμειξης» που αποτελούν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Θα είμαστε τότε σε θέση να πραγματευτούμε την επιστημολογική βάση κάθε τρόπου, συνδέοντάς την με όσα προείπαμε για την έρευνα δράσης.»

Πρώτο Σενάριο

Ο κύριος Άλφα είναι διευθυντής σχολείου. Θέλει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθηματικών με βάση τη δραστηριοποίηση των μαθητών, το οποίο θα ακολουθούσε τις οδηγίες ενός νέου ΑΠ. Καταλαβαίνει ότι μια τέτοια αλλαγή θα περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από την πλήρωση απλώς και μόνο των αιθουσών διδασκαλίας με μαθηματικά υλικά: θα χρειαστεί αλλαγή στην πρακτική των διδασκόντων. Καταλαβαίνει επίσης ότι τέτοιου είδους αλλαγές δεν είναι δυνατόν να τεθούν αμέσως σε εφαρμογή, αλλά ότι θα συμβούν με τον καιρό, και ότι οι αλλαγές δε θα πραγματοποιηθούν χωρίς τη συνεργασία των διδασκόντων. Η κυκλική και συστηματική φύση της έρευνας δράσης υποβάλλει στον κύριο Άλφα την ιδέα ότι μπορεί να αποτελεί χρήσιμη μέθοδο για να επιτύχει το σκοπό του.

Η πρώτη του κίνηση είναι να πείσει τους εκπαιδευτικούς να αποδεχθούν την ιδέα (είδος) (eidos) διδασκαλίας των μαθηματικών με βάση τη δραστηριοποίηση. Η ικανότητά του (τέχνη) να παρουσιάζει τις ιδέες του είναι αποφασιστικής σημασίας. Ο ρόλος του δε διαφέρει από αυτόν που θα έπαιζε ο Φειδίας, όταν για πρώτη φορά μοιράστηκε με τους κορυφαίους τεχνίτες του το είδος του να κτιστεί ο Παρθενών πάνω στην Αθηναϊκή ακρόπολη. Η αποστολή του θα ήταν να πείσει, να εμπνεύσει και να λάβει υπόσχεση δέσμευσης από τον κάθε καλλιτέχνη ότι θα εργαστεί για την πραγματοποίηση αυτού του εκπληκτικού αριστουργήματος. Παρομοίως θα πρέπει και ο κύριος Άλφα να εκμαιεύσει από τους εκπαιδευτικούς του μια παρόμοια δέσμευση στο είδος του. Για να το κάνει θα χρειαστεί, ίσως, να χρησιμοποιήσει ικανότητες σχετικές με την προσφορά κινήτρων στην ομάδα και με τη δυναμική της ομάδας.

Όταν οι εκπαιδευτικοί συμφωνήσουν να δουλέψουν προς το συγκεκριμένο σκοπό, μπορεί να προωθηθεί ο πρώτος κύκλος του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Σ' αυτήν την περίπτωση, η δράση που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η «δημιουργία» δράσης από την πλευρά των μαθητών. Ο στόχος τους είναι να παράγουν ένα πρόγραμμα μαθηματικών σε κάθε τάξη βασισμένο στη δραστηριοποίηση. Και θα το κάνουν για να θέσουν σε εφαρμογή τις κατευθύνσεις του διευθυντή, τον οποίον απασχολούν οι υποχρεώσεις που επιβάλλει το νέο ΑΠ. Τέτοιου είδους δράση ίσως απαιτεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών την απόκτηση και εφαρμογή καινούριων ικανοτήτων. Αυτές οι ικανότητες μπορεί να σχετίζονται με πρακτικές της τάξης, όπως η οργάνωση και η διανομή των διδακτικών υλικών.

Η παρατήρηση και ο στοχασμός θα εστιάσουν πάνω στο βαθμό υλοποίησης του σκοπού. Τούτο μπορεί να περικλείει την παρακολούθηση από τους εκπαιδευτικούς των οργανωτικών ικανοτήτων τους ή κάποιες συγκρίσεις ανάμεσα στα αποτελέσματα των τάξεών τους και τους στόχους του ΑΠ. Ο διευθυντής, ως διευκολυντής του προγράμματος, έχει ένα συνεχή ζωτικό ρόλο στην παρακολούθηση της εφαρμογής, διότι η δική του «οπτική» είναι η αρχική και η πιο πλήρης ως προς το τι πρέπει να επιτευχθεί.

Αυτός είναι ο τεχνικός τρόπος της έρευνας δράσης. Είναι τεχνικός, γιατί τροφοδοτείται από ένα τεχνικό, γνωστικό ενδιαφέρον, δηλαδή από το ενδιαφέρον για

το προϊόν της δράσης. Η τεχνική έρευνα δράσης ενσωματώνει την τεχνική σχέση ανάμεσα στις ιδέες και τη δράση. Το είδος ενός συγκεκριμένου πράγματος, που πρόκειται να παραχθεί (ή να αναπαραχθεί), τίθεται σε εφαρμογή μέσω της ικανότητας του επαγγελματία εκπαιδευτικού (τέχνη), η οποία επιδεικνύεται στην παραγωγική δράση (ποιητική).

Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής και της βιομηχανικής έρευνας δράσης παίρνει αυτήν τη μορφή, παρόλο που συμμορφώνεται περισσότερο με το γράμμα και λιγότερο με το πνεύμα της διαδικασίας της έρευνας δράσης. Έτσι, είναι μεν συμμετοχική, αλλά οι συμμετέχοντες περιορίζονται να δουλέψουν προς έναν προκαθορισμένο στόχο, δεν αποφασίζουν οι ίδιοι για το στόχο αυτό. Μπορούν, φυσικά, να τροποποιήσουν το στόχο στην πορεία, αλλά δεν έχουν ουσιαστικά τη δύναμη να καθορίσουν ποιος θα είναι ο στόχος. Σ' αυτήν τη μορφή της έρευνας δράσης, μολονότι αναμειγνύονται και οι συμμετέχοντες στις μεθόδους συλλογής στοιχείων που θα προσφέρουν κάποια βάση για αξιολόγηση, συχνά οι αποφάσεις για τις μεθόδους και τους στόχους της αξιολόγησης λαμβάνονται και αυτές κάπου αλλού.

Αυτός ο τύπος της έρευνας δράσης, όπως η συμβουλευτική των εργατών, προσφέρει πραγματικά κίνητρο για αλλαγή, η οποία μπορεί να είναι σημαντική τόσο από την πλευρά των συμμετεχόντων όσο και από την πλευρά αυτών που παρακολουθούν το παραγόμενο αποτέλεσμα. Έτσι η τεχνική έρευνα δράσης καλύπτει το στόχο της βελτίωσης, αλλά πρόκειται κυρίως για βελτίωση σε κάποιο προϊόν και οι πρακτικές που εφαρμόζονται εξετάζονται μόνο ως το σημείο που επηρεάζουν το παραγόμενο προϊόν. Παρομοίως, η βελτίωση στην κατανόηση θεωρείται ως μια βελτίωση στην προσωπική γνώση, δηλαδή στην κατανόηση των προσωπικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων και στην ιδέα που εφαρμόζεται. Αυτό ενθαρρύνει την ανάπτυξη τεχνικής. Η ομάδα έρευνας εξασφαλίζει μια υποστηρικτική οργανωτική δομή πάνω στην οποία μπορεί να αρχίσει η αυτο- παρακολούθηση.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό υπάρχει η πιθανότητα εκμετάλλευσης. Οι συμμετέχοντες μπορεί να θεωρηθούν ως τα εργαλεία και όχι ως οι παράγοντες της αλλαγής. Σ' αυτήν την περίπτωση, η σχέση του διευκολυντή με την ομάδα θα είναι μια σχέση «Εγώ- Αυτό» (για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση του Buber, 1965), στην οποία τα άτομα γίνονται αντικείμενα ή εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την πραγματοποίηση του σκοπού. Επειδή είναι επιθυμητή –αλλά όχι απαραίτητη– η προσωπική δέσμευση των συμμετεχόντων στην κινητήρια ιδέα, τους δίνεται η δυνατότητα να παίζουν το «παιχνίδι της έρευνας δράσης». Οι πράξεις και οι συζητήσεις τους είναι αυθεντικές μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος και σχεδιασμένες για να επιτύχουν το στόχο της έρευνας δράσης. Όταν όμως το «παιχνίδι» τελειώσει, δεν είναι πια υποχρεωμένοι να πράττουν σύμφωνα με τους κανόνες του. Έτσι, ο ικανός διευθυντής μας ίσως ανακαλύψει, αν χρησιμοποιήσει τεχνική έρευνα δράσης, ότι ναι μεν διαμορφώνει ένα άκρως αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας μαθηματικών βασισμένο στη δραστηριοποίηση, αλλά ότι, εάν φύγει από το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θα επανέλθουν στους παλιούς τρόπους διδασκαλίας τους.

Δεύτερο σενάριο

Μια ομάδα εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι καλύτερο για τους μαθητές τους αν μάθουν (οι μαθητές) να σκέφτονται και να εργάζονται ανεξάρτητα από το δάσκαλο. Μολονότι η απόλυτη ανεξαρτησία είναι ένας στόχος που δεν μπορεί ποτέ να επιτευχθεί πλήρως, πιστεύουν ότι θα πρέπει να καλλιεργείται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Αναγνωρίζουν ότι η ανεξαρτητοποίηση είναι μια διαδραστική διαδικασία και ότι η ανάπτυξή της θα εξαρτηθεί από τις αλλαγές που προκύπτουν στις πράξεις τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή.

Αποφασίζουν ότι η έρευνα δράσης εξασφαλίζει ένα μέσο με το οποίο μπορούν να συστηματοποιήσουν την καλλιέργεια και την παρακολούθηση της ανεξάρτητης μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός προχωρεί σε συνειδητές και στρατηγικές αλλαγές στις πράξεις του/της, αλλά όλοι αναγνωρίζουν την ανάγκη για συλλογικό κριτικό στοχασμό όσον αφορά τη διαδικασία. Η συνεργασία είναι επιθυμητή, από τη μια για να υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη (αναγνωρίζουν ότι οι ομάδες λειτουργούν, ώστε να ενισχύσουν τις αποφάσεις για να αλλάξει κάποιος τη δράση του) και, από την άλλη, για να ελέγχουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για την πρακτική τους απέναντι σε εκείνες (τις απόψεις) που έχουν άλλοι. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ομάδας ένα σύστημα κοινών νοημάτων και ερμηνειών.

Αν και καθοδηγούνται από ένα αρκετά ομιχλώδες είδος «ανεξαρτησίας», δεν δημιουργούν νέα γνώση ούτε κυνηγούν κάποιο ιδανικό ξένο μέχρι τώρα προς το διδασκαλικό επάγγελμα. Μάλλον αρπάζονται από μια αρχή, που φυλάσσεται ευλαβικά σε κάποιες από τις παραδόσεις του επαγγέλματος, του οποίου αυτή αποτελεί τμήμα, για παράδειγμα σε εκπαιδευτικά μοντέλα με ονομασίες, όπως «ερωτηματική διδασκαλία» ή «ανακαλυπτική μάθηση». Μέσω του προγράμματός τους δίνουν νόημα και ουσία στην πράξη σε αυτές τις έννοιες.

Η μορφή της δράσης με την οποία θα ασχοληθούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι η πρακτική δράση, δηλαδή η συνειδητή δράση επιλογής, που καθοδηγείται από την προσωπική τους κρίση. Τέτοιου είδους δράση τροφοδοτείται από ένα πρακτικό γνωστικό ενδιαφέρον. Αυτός ο πρακτικός τρόπος αποτελεί το καλύτερο επεξηγηματικό παράδειγμα για το συμμετοχικό ιδανικό της έρευνας δράσης. Η ορμή της ανάληψης μιας έρευνας προέρχεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κάθε άλλο πρόσωπο – εκτός των επαγγελματιών – που εμπλέκεται στο πρόγραμμα, θα ενεργεί κατ' εντολή των επαγγελματιών. Οι ερμηνείες ή οι έρευνες κάποιου που βρίσκεται εκτός ομάδας μπορούν, ωστόσο, να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση του σχήματος νόημα– πράξη μέσα στην ομάδα. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, πάντως, είναι οι τελικοί ρυθμιστές, διαπραγματευτές του νοήματος.

Η αρχή της βελτίωσης σχετίζεται περισσότερο με την κοινωνική πρακτική παρά με το προϊόν της δράσης. Η ανεξαρτησία είναι ένα «αγαθό» που πρέπει να επιδιώκεται και όχι ένας στόχος που πρέπει να επιτευχθεί. Ο βαθμός επίτευξής της

δεν είναι εύκολα μετρήσιμος, αλλά είναι ζήτημα κρίσης και συναίνεσης. Άρα, η βελτίωση στην αντιληπτική ικανότητα και την κατανόηση πρέπει να πηγαίνει χέρι – χέρι με τη βελτίωση στην ίδια την πρακτική.

Αυτή η μορφή της έρευνας δράσης, όπως και η πρόθεσή της, περιέχει τη συνετή δράση μέσα στις παραδοσιακές πρακτικές του (διδασκαλικού) επαγγέλματος. Εφόσον ο στόχος της ανεξαρτητοποίησης φυλάσσεται ευλαβικά στο πλαίσιο των αξιών και των σκοπών του (διδασκαλικού) επαγγέλματος, δεν έχουν θέση τα κριτικά ερωτήματα που αφορούν τις αντιφάσεις και τις ασυνέπειες τις οποίες εγείρει μια ιδέα, όπως η «ανεξάρτητη μάθηση» σε σχέση τόσο με τους εκπαιδευτικούς στόχους, όσο και με τις υλικές συνθήκες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Η βελτίωση, λοιπόν, είναι πολύ πιθανό να προκληθεί στην ατομική πρακτική και όχι στο ευρύτερο πλαίσιο αυτής της πρακτικής.

Το επίπεδο ελέγχου της γνώσης είναι επίσης πρακτικό. Με την απόκτηση, δηλαδή, μιας ερμηνευτικής κατανόησης της πρακτικής που ενσωματώνει την εφαρμογή με την κατανόηση και την ερμηνεία, η προσωπική κρίση γίνεται κεντρικό σημείο στην πορεία της γνώσης. Αυτό αντιπαραβάλλεται με το βαθμό του ελέγχου της γνώσης στο πλαίσιο του τεχνικού τρόπου, ο οποίος απαιτούσε μόνο προσωπική δέσμευση μέσα από κατανόηση και παραδοχή της εξωτερικής γνώσης. Κατά το δεύτερο τρόπο της έρευνας δράσης, ο επαγγελματίας (εκπαιδευτικός) δεν είναι απλώς συμμετοχος μέσω της δέσμευσής του στις προτάσεις πάνω στις οποίες προχώρησε το πρόγραμμα, αλλά παράγει, δημιουργεί τη δική του γνώση και ελέγχει την εφαρμογή που κάνει στην πράξη μέσω της προσωπικής του κρίσης.

Τρίτο Σενάριο

Μια ομάδα επαγγελματιών (εκπαιδευτικών) συνειδητοποιεί ότι πολλές από τις προσπάθειές τους να υπηρετήσουν το καλό των μαθητών τους, υπονομεύονται από το ίδιο το σύστημα, που υποτίθεται ότι προωθεί αυτό το καλό. Πιστεύουν, για παράδειγμα, ότι, αν οι μαθητές πρόκειται να ελέγχουν τη δική τους γνώση και όχι να τους ελέγχει η γνώση που χρησιμοποιείται από άλλους, τότε χρειάζονται την ευκαιρία να διατηρήσουν τη δέσμευση με τη μάθηση. Επιπλέον πιστεύουν ότι η μάθηση θα πρέπει να αποτελεί πηγή πρόκλησης και ανάμειξης για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, κατανοούν ότι το σύστημα που ελέγχει τη μάθηση και το μαθησιακό χρόνο μέσω της στεγανοποίησης της ύλης των μαθημάτων, των απαιτήσεων των κλειστών Αναλυτικών Προγραμμάτων, του εξεταστικού συστήματος, του ωριαίου προγράμματος και των κουδουνιών, αντιμάχεται την επιδίωξη τους να εργαστούν για το καλό των μαθητών τους. Συνειδητοποιούν ότι οι πρακτικές και οι κανόνες του (διδασκαλικού) επαγγέλματος εμπεριέχουν αντιφάσεις και παραποιήσεις. Ενώ εμφανίζονται να προωθούν αγαθά, όπως η ανεξάρτητη μάθηση, στην πραγματικότητα η οργάνωση και οι περιορισμοί του μαθησιακού περιβάλλοντος προωθούν την εξάρτηση και την υποταγή. Επιπροσθέτως, δίδεται

στην ανεξαρτησία ένα στενό, εξατομικευμένο νόημα που περιορίζει την απελευθερωτική της δυνατότητα.

Οι προαναφερθέντες εκπαιδευτικοί, λοιπόν, αποφασίζουν να εξετάσουν συστηματικά την ίδια τους την πρακτική, περιλαμβάνοντας στην εξέταση τόσο το άμεσο εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτής της πρακτικής, όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της. Καταλαβαίνουν επίσης ότι κάθε βελτίωση στον τομέα της πρακτικής θα πρέπει να συνοδεύεται από βελτίωση στην κατανόηση. Η έρευνα δράσης παρουσιάζει έναν συστηματικό τρόπο εργασίας προς αυτούς τους στόχους βελτίωσης, αφού ενσωματώνει κύκλους δράσης και κριτικού στοχασμού.

Συνειδητοποιώντας ότι χρειάζεται να βελτιώσουν την κατανόηση των δικών τους πρακτικών και των κοινωνικών αντιθέσεων, οι οποίες περιορίζουν αυτές τις πρακτικές, εμπλέκουν έναν εξωτερικό ερευνητή. Αυτός μπορεί να τους επιστήσει την προσοχή σε κριτικές θεωρίες, τις οποίες μπορούν να εξετάζουν μέσα από την εμπειρία τους, για να δουν αν είναι αυθεντικές, και με βάση αυτές μπορούν να δοκιμάζουν τις αναδυόμενες ιδέες τους. Ο προαναφερθείς εξωτερικός ερευνητής θα ενεργεί σαν καταλύτης στη διαδικασία – ένας κριτικός φίλος, που θα διευκολύνει, αλλά δε θα κατευθύνει τη δράση και τον κριτικό στοχασμό.

Το πρόγραμμα της έρευνας δράσης θα περιλαμβάνει τον ίδιο κύκλο των «χρονικών στιγμών»: του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού, αλλά η δράση και ο στοχασμός θα λειτουργούν σε δυο επίπεδα. Ο κριτικός στοχασμός θα παράγει διαφώτιση σε σχέση με την πρακτική του καθενός και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αυτής της πρακτικής. Έτσι, θα συμπεριληφθεί στη «χρονική στιγμή» του στοχασμού μια διαδικασία ιδεολογικής κριτικής. Θα χρησιμοποιείται στρατηγική δράση, προκειμένου να βελτιωθεί τόσο η προσωπική πρακτική όσο και οι εντός του πλαισίου πρακτικές, οι οποίες παρεμποδίζουν την αληθινή βελτίωση.

Η συνεργατική φύση του προγράμματος δεν είναι εμπνευσμένη μόνο από την αρχή ότι «δύο άνθρωποι που σκέφτονται είναι καλύτερα από έναν». Παρακινείται στο πραγματικό επίπεδο από την αρχή της αποτελεσματικότητας της συλλογικής δράσης και από την κριτική αρχή της αξίας της συνεργατικής μάθησης. Οι πραγματικές βαθιές γνώσεις αποτελούν ζήτημα συμφωνίας μεταξύ ατόμων που απασχολούνται σε μια μαθησιακή κατάσταση, η οποία καθορίζεται από τις αρχές της ελευθερίας και του δικαίου– δηλαδή, σε μια συνεργατική κατάσταση. Εξαιτίας αυτής, οι μαθητές θα γίνουν συμμετοχοί στο πρόγραμμά και όχι απλώς αποδέκτες της αλλαγής.

Το πρόγραμμα της έρευνας δράσης θα γίνει, κατ' ανάγκη, πολιτικό. Οι εκπαιδευτικοί θα εμπλακούν σε «πολέμους απόψεων» (για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση του Gramscie, 1971) στο μέτωπο της προσωπικής τους πρακτικής αλλά και σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά μέτωπα. Η βελτίωση θα επιτευχθεί μόνο εάν οι αλλαγές στις δομές του συστήματος συνοδεύουν και επιτρέπουν την ατομική αλλαγή.

Το ενδιαφέρον που τροφοδοτεί αυτόν τον τρόπο της έρευνας δράσης είναι η χειραφέτηση. Με άλλα λόγια, στόχος είναι η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των κανόνων και των πρακτικών που διαστρεβλώνουν τα πραγματικά ενδιαφέροντα των πελατών– μαθητών. Αυτός ο τρόπος επιδιώκει να προωθήσει την χειραφετική πράξη, αλλά η χειραφέτηση θα παραμένει περισσότερο το έπαθλο που εμπνέει τον αγώνα και λιγότερο ένας στόχος που επιτυγχάνεται εύκολα. Είναι πιθανό ότι το μέγιστο που θα πετύχει ένα τέτοιο πρόγραμμα σε οποιαδήποτε στιγμή θα είναι να δημιουργήσει κριτική συνείδηση στους συμμετέχοντες, με κάποιες– ίσως– μικρές μόνο «συγκρούσεις απόψεων» στο μέτωπο της δράσης. Εάν όμως το πρόγραμμα πρόκειται να συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, τότε πρέπει να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η στρατηγική δράση μαζί με τον κριτικό στοχασμό. Με αυτόν τον τρόπο και η γνώση και η δράση θα ελέγχονται από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς μέσω διαδικασιών κριτικής».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (eds) (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μετ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκης.
- Henry C. & Kemmis S. (1993): «Βήμα βήμα προς την έρευνα δράσης. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 23, σσ. 35-38 (μτφ. Μπαγάκης, Γ. & Λαπαθιώτη Ε.).
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2001). «Έρευνα δράση: Μια πορεία-πρόκληση μάθησης για το δάσκαλο και τους μαθητές του. Πρακτικά προβλήματα και ηθικά διλήμματα. Η ελληνική πραγματικότητα», *Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 69-74.
- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ. (2005) «Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, σσ. 39-56.

- Αυγητίδου, Σ. (2007): «Ο Στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ. 45-47.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Γ. (1992): «Για έναν επιτυχημένο αλφαριθμητισμό στο σχολείο: έρευνα δράσης σε σχολεία του Βύρωνα», στο *Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας* (Πανελλήνιο Συνέδριο), Ανάβυσσος Αττικής 23-25 Νοεμβρίου 1989 - Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ, σσ. 139-144.
- Βασιλάκογλου, Θ.& Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2007): «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» στο Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με Νέες Τεχνολογίες*, http://www.kodipheet.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_C/5_Periv_Ekp_NT/4_PERIV-14.pdf
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών.
- Γώγου, Λ. (1989): «Η έρευνα - δράση στην εκπαίδευση. Η επιστημονική δομή της έρευνας - δράσης», *Εκπαιδευτικά*, 16, σσ. 113-120.
- Γώγου – Κρητικού, Λ. (1995): «Η μεθοδολογία της έρευνας - δράσης», *Νέα Παιδεία*, 74, σσ. 147-163.
- Δάλκος, Γ. (1994). *Τα Κεφάλαια Τέχνης των Σχολικών Βιβλίων Γυμνασίου και Λυκείου και η Διδασκαλία τους*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Δάλκος, Γ. (2007): «Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας δράσης», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, σσ. 120-134.
- Ζούκης, Ν. (2007): «Τρία Ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο για Παιδιά»*, Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Καζταρίδου, Α. (2004). « Η έρευνα δράσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», http://kpe-astor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/II_sin_posters/21_%20Kaztaridou.pdf
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καμαρινού Δ. (1995). *Έρευνα - δράση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης . Σχεδιασμός Υλοποίηση και Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά*. αδημ. διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Κατσαρού, Ε. (1994): «Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, σσ. 18-22.
- Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω έρευνας δράσης: η διαπλοκή θεωρίας και πράξης». Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

- Κατσαρού, Ε. (2010). «Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα». Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, Αθήνα: Τόπος.
- Κεκές, Ι. (1996). *Ο μαθητής ως ερευνητής στο χώρο του σχολείου. Μια συστηματική προσέγγιση με συνεργατική ενεργό έρευνα*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Κοσμίδου, Χ. Ι. (1989). «Ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, σσ. 22-33.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Μαρμαρινός, Γ. (1994). «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, σσ. 51-59.
- Κουϊδής, Β. & Δήμου Π. (2009). «Η Έρευνα – Δράσης στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης. Μειονοτική εκπαίδευση». linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/.../kouidisDimou.pdf.
- Μίχου, Α., Ζηνέλη, Κ., Τσεβά, Ι., Κυριάκου, Σ., Τσίλια, Γ., Λαδιέλη, Μ., Τραχανά, Ε. (2008). «Εκπαιδευτικοί και μαθητές διερευνούν τον εαυτό τους στο πλαίσιο της έρευνας δράσης», *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, σσ. 245-278, <http://cj-web.gr/~skepsy/downloadsection/teyxos-1/245-278.pdf>
- Μπαγάκης, Γ. (1992). «Ένα παράξενο σύνθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σσ. 31-35.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). «Τι είναι η έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, σσ. 36-40.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίστα, Π., (2002) *Μια ποιοτική έρευνα για τη διδασκαλία αυτοτελών αφηγηματικών κειμένων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η διδασκαλία 4 διηγημάτων*. Μεταδιδακτορική έρευνα, 2000-2001, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1997): ““Υπαρξιακά” προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο παρελθόν και σήμερα”, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, , σσ. 17-26.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*, Αθήνα: ΚΕΔΡΟΣ.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2007): «Η συμβολή της έρευνας δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σσ. 135-144.
- Παμπούρη, Α. (1997). *Η Έρευνα Δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Παπακωνσταντίνου, Θ., Δάλκος, Γ., Δεδούλη, Μ., Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (1999). «Ένα εξελισσόμενο Ερευνητικό Πρόγραμμα κατάρτισης φοιτητών στη Γενική Διδακτική», στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος 1998, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 448-456.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πηγιάκη, Π. (2001). «Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης», *Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 51- 68.

- Ρήγα, Β. (2006). «Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον παιδιών προσχολικής ηλικίας». *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 3, τεύχος 3 <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Theory/RigaMulticultural.html>
- Σκιά, Α. (2004). *Η παραγωγή γραπτού λόγου με επικοινωνιακή προσέγγιση από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Σπανακά, Α. (2008). «Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008 / Section one*.
- Σωτηρόπουλος, Λ. (1994). «Ανθρωπολογική Έρευνα και σχέση της με την έρευνα δράσης», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 26, σσ. 24-26.
- Τσάφος, Β. (1998). *Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής και η διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από μετάφραση στο Γυμνάσιο*, αδημ. διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπ. Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Τσάφος, Β. (2007). «Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης», στο Ξωχέλλης, Π. (επ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Τσάφος, Β. (2010). «Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). «Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, σσ. 67-74.
- Τσέλιου, Β. & Τσενέ, Κ. (2003). «Ο εκπαιδευτικός ερευνητής ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη», Στα Πρακτικά του Συνεδρίου με θέμα *Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.
- Φιλάρετος, Θ. & Χοντολίδου, Ε. (1999): «Διδάσκοντας από κοινού λογοτεχνία στο Γυμνάσιο», στο Αποστολίδου, Βενετία & Χοντολίδου Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, σσ. 53-71.

Ξενόγλωσση

- Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Hustler, D., Cassidy, A. & Cuff, E.C.(eds), *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, T., & Jones, L. (2001). *Action research and postmodernism: Congruence and critique*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Burns, Anne (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. London: Cambridge University Press.
- Carr, W. (1994). «Whatever Happened to Action Research», *Educational Action Research*, 2, 3, σσ. 429-435.
- Dadds, M. (1995). *Passionate Enquiry and School Development: a Story about Teacher Action Research*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (1998). «Working with the Different Selves of Teachers: beyond comfortable collaboration», *Educational Action Research*, 6, 2, σσ. 255- 273.

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). «What is a good action research? – some criteria», *Action Researcher*, 2, σσ. 10–11.
- Elliott, J. (1993) (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. Routledge: London.
- Elliott, J. & Adelman, C. (1996). «Design of the Ford Teaching Project» in O'Hanlon, C. (ed). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: The Falmer Press, σσ. 7-18.
- Elliott, J, Somekh, B, and Winter, R (2002) (eds). *Theory and Practice in Action Research*, Symposium Books: Oxford.
- Fielding, M. (2001). “Students as Radical Agents of Change”. *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.
- Fielding, M. (2004). “Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities”. *British Educational Research Journal*, Vol. 30, No 2, pp. 295-311.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Greenwood, D. J. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. London: Sage Publications.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: Falmer.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988).” Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)”. In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Gwyn, E. & Rideout, P. (eds) (1991). *Extending the Horizons of Action Research*. Norwich: CARN Publications.
- Halsall, R. (1998). *Teacher Research and School Improvement: Opening doors from the Inside*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. (1993). «On the Teacher as Researcher», *Educational Action Research*, 1, 3, σσ. 425-445.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds) (1994). *Teacher Research and Educational Reform*, 93rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE.
- Hollingsworth, S. (1997). *International Action Research: a Casebook for Educational Reform*. London: Routledge & Falmer.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hustler, D., Cassidy, A. & Cuff, E. (eds) (1986). *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.(eds) (1988³). *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press.
- Koshy, V. (2010²), *Action Research for improving educational practice. A step by step guide*, London: Sage.
- Lomax, P. (1990). “An action research approach to developing staff in schools”. In Lomax, P. (ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.

- Lomax, P. (ed.) (1996). *Quality Management in Education, Sustaining the Vision through action research*. London: Routledge.
- McLean, J. E. (1998). *Improving Education Through Action Research: a Guide for Administrators and Teachers*. London: Corwin Press Inc., Sage.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.
- McNiff, J. & Collins, U. (eds) (1994). *A New Approach to In-Career Development for Teachers in Ireland*. Dorset: Hyde Publications.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*, London: Routledge.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- McTaggart, R.(ed.) (1997). *Participatory Action Research*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Mills, G. E. (1999). *Action Research: a Guide for the Teacher Researcher*. New York: Prentice Hall.
- Nixon, J. (ed.) (1981). *A Teacher's Guide to Action Research: Evaluation, Enquiry and Development in the Classroom*. London: Grant McIntyre.
- Noffke, S. (1994). «Action Research: towards the next generation», *Educational Action Research*, 2,1, 9-21.
- Noffke, S. E. & Stevenson, R.B. (eds) (1995). *Educational Action Research, Becoming Practically Critical*. New York: Teacher College Press.
- Noffke, S. & Somekh, B. (eds.) (2009). *Educational Action Research*. London: SAGE.
- Nutbrown, C. (1999²). *Threads of Thinking: young children learning and the role of early education*. London: Paul Chapman.
- O'Hanlon, C. (ed.) (1991). *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. London: Falmer Press.
- Ovens, P. (2000). *Reflective Teacher Development in Primary Science*. London: Falmer Press.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. Sage Publications.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford and Portsmouth NH (USA): Heinemann Educational Books.
- Sachs, J. (1997). «Renewing Teacher Professionalism through Innovative Links», *Educational Action Research*, 5,3, σσ. 455-460.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stringer, E. T. (1999²). *Action Research*. London: Sage Publications.
- Tickle, L. (1994). *The Induction of Teachers. Reflective Professional Practice*. New York: Cassell.
- Tony, G. (ed.) (1995). *C.A.R.N. Critical Conversations: A trilogy. Book three / Creating Cultures for Improvement: Dialogues decisions and dilemmas*. Dorset:

- Hyde Publications.
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge, Creating Your Own Living Educational Theories*. Dorset: Hyde Publications.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action Research. Living Theory*. California: Sage Publications.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. California: Sage Publications.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-research*. Lewes: The Falmer Press.
- Winter, Richard (1998). «Finding a voice – Thinking with others: a conception of Action Research», *Educational Action Research*, 6, 1, σσ. 53-68.
- Zeichner, K. M. (1994). «Personal Renewal and Social Construction through Teacher Research», in Hollingsworth, Sandra & Sockett Hugh (eds). *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety - third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, σσ. 66-84.
- Zeichner, K. (2009) *Teacher Education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). “Practitioner research”. In V. Richardson (ed.). *Handbook of research on teaching*, pp. 298–330. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zuber-Skerritt, Ortrun (1996). *New Directions in Action Research*. London: Routledge & Falmer Press.