

- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mills, G. E., Gay, L. R., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Εφαρμογές* (επιμ. Α. Βλάχου, Μ. Κουτσούμπα, Δ. Παπαδημητρίου, Α. Δανιά, Σ. Κουναλάκης & Φ. Βενετσάνου, μτφρ. Α. Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου & Χ. Τσορδιά). Αθήνα: Προπομπός.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια Ζωής. Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου* (επιμ. Ν. Κοκοσαλάκης, μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή* (επιμ. Ε. Τσέλιου, μτφρ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.

4.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ¹

Ελένη Κατσαρού

Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βασίλης Τσάφος

Αναπληρωτής καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ που ακολουθεί θα μελετήσουμε μια ερευνητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός γίνεται ο ίδιος ερευνητής, αναλαμβάνει δηλαδή διπλό ρόλο: συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οργανώνει, την υλοποιεί και ταυτόχρονα την ερευνά. Έτσι, θα συζητήσουμε για την έρευνα-δράση, μια προσέγγιση που προσπαθεί να υπερβεί τις διχοτομίες ανάμεσα στην έρευνα και τη διδασκαλία, το υποκείμενο και το αντικείμενο της έρευνας, τη θεωρία και την πράξη, το πανεπιστήμιο ή τα ερευνητικά κέντρα και το σχολείο. Τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν αφορούν την έννοια του όρου και την προσέγγιση που η έρευνα-δράση απηχεί για την κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία, για τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά και γενικότερα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα:

- Τι είναι η έρευνα-δράση και ως προς τι διαφοροποιείται από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα;
- Τι σημαίνει και πού αποσκοπεί η διασύνδεση της έρευνας με τη δράση, της ερευνητικής δηλαδή διαδικασίας και της παρέμβασης στην εκπαιδευτική πράξη;
- Ποια η σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης για την εκπαιδευτική έρευνα, τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο ευρύτερα;

1. Με τον όρο έρευνα-δράση μεταφράζουμε τον αγγλικό όρο action research. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε κι άλλες μεταφράσεις με επικρατέστερες τις: έρευνα δράσης και έρευνα δράση.

- Ποια αντίληψη απηχεί η συγκεκριμένη προσέγγιση για την εκπαιδευτική διαδικασία;

2. Ορίζοντας την εκπαιδευτική έρευνα-δράση

Ας συζητήσουμε την εκπαιδευτική συνθήκη που περιγράφεται παρακάτω:

Σε ένα σχολείο σε μια λαϊκή περιοχή μιας μεγάλης πόλης εκδηλώνονται πολλά φαινόμενα βίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιδρούν συχνά με επιθετικότητα προς τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στις τάξεις. Δεν είναι λίγα τα βίαια επεισόδια και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ανάμεσα στους/στις μαθητές/ήτριες. Υπάρχουν γονείς που διαμαρτύρονται για τέτοιες συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά τους. Η συνθήκη απασχολεί έντονα το σύλλογο διδασκόντων και αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης του σοβαρού αυτού προβλήματος.

Αν ο σύλλογος αποφασίσει να διερευνήσει με συστηματικό τρόπο τη συγκεκριμένη συνθήκη, ώστε στη συνέχεια να παρέμβει προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, μπορεί να κάνει δύο επιλογές:

- Θα μπορούσε, υιοθετώντας καθιερωμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, να καλέσει κάποιους/ες ερευνητές/ήτριες, οι οποίοι/ες είτε με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση είτε με άλλες ερευνητικές μεθόδους θα διερευνούσαν τη συχνότητα των φαινομένων βίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών (κοινωνικο-οικονομική προέλευση, οικογενειακό περιβάλλον...), που είναι θύτες ή θύματα στα συγκεκριμένα βίαια επεισόδια, τους τρόπους αντιμετώπισης και την αποτελεσματικότητά τους, τη σχέση των συγκεκριμένων επεισοδίων με τη στάση των εκπαιδευτικών και το κλίμα του σχολείου κ.ά. Τα πορίσματα των συγκεκριμένων ερευνών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να τους δώσουν χρήσιμα στοιχεία για τη διαχείριση της συνθήκης που τους προβληματίζει.
- Θα μπορούσαν όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (είτε μόνοι είτε σε συνεργασία με έμπειρους ερευνητές σε συμβουλευτικό ρόλο) να θελήσουν να διερευνήσουν τη συγκεκριμένη συνθήκη με στόχο να κατανοήσουν τους παράγοντες που οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές και να αναζητήσουν τρόπους που θα τους επιτρέψουν να περιορίσουν τέτοια φαινόμενα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει οι ίδιοι/ες παρατηρώντας και συζητώντας μεταξύ τους αλλά και με τους/τις μαθητές/ήτριες να προσπαθήσουν να εμβαθύνουν στη συνθήκη που τους απασχολεί, για να κατανοήσουν αρχικά κάποιες παραμέτρους της και να τις συσχετίσουν με τις συγκεκριμένες αντιδράσεις. Στη συνέχεια κάνοντας υποθέσεις δράσης να σχεδιάσουν συλλογικά παρεμβάσεις και να αποτιμούν συλλογικά την αποτελεσματικότητά τους βασιζόμενοι σε στοιχεία που θα συγκεντρώνουν με διάφορους τρόπους. Η σταδιακή αυτή αποτίμηση θα τους επι-

τρέψει να επιχειρήσουν διορθωτικές κινήσεις και να ανασχεδιάσουν τις παρεμβάσεις τους.

Με βάση τις δύο αυτές εκδοχές έρευνας για την παραπάνω συνθήκη και μελετώντας το απόσπασμα που ακολουθεί, ποια φαίνεται να είναι η βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο επιλογές; Πώς και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι κάθε επιλογή συμβάλλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος;

Παρόλο που μια συμβατική εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί τη συνήθη και άκρως νομιμοποιημένη στην ερευνητική και ακαδημαϊκή κοινότητα τάση, τις περισσότερες φορές μοιάζει να μην αφορά τους επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτές ενηλίκων κ.τ.ό.), κυρίως γιατί δεν καταφέρνει να διεισδύσει στην πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά στην εργασία τους. Η γνώση που παράγεται συχνά δεν έχει καμία σχέση με τις εντάσεις και συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες στην καθημερινότητά τους, αλλά περισσότερο ενδιαφέρει το πανεπιστήμιο ή άλλον φορέα (π.χ. το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που την παράγει (Κατσαρού, 2016: 17-18).

Ας συζητήσουμε εκτενέστερα τη δεύτερη επιλογή: Οι εκπαιδευτικοί του παραδείγματος επιλέγουν να διενεργήσουν μια έρευνα-δράση συλλογικά. Να συνεργαστούν δηλαδή και να ερευνήσουν αυτό που οι ίδιοι επιχειρούν προσπαθώντας να κατανοήσουν την εκπαιδευτική συνθήκη βασιζόμενοι σε συγκεκριμένα στοιχεία του εκπαιδευτικού πλαισίου, με στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πράξη αλλά και ευρύτερα τη ζωή στο σχολείο. Διερευνώντας δηλαδή κάτι που αφορά την επαγγελματική τους δράση, τους ίδιους δηλαδή ως επαγγελματίες, επιδιώκουν να διαγνώσουν προβλήματα, να αναζητήσουν προοπτικές βελτίωσης τόσο της επαγγελματικής τους δράσης και των ίδιων ως επαγγελματιών όσο και των συνθηκών μέσα στις οποίες ζουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι μαθητές και οι μαθήτριες. Ένας πρώτος γενικός ορισμός για την εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι:

Η έρευνα δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους. Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά. Σε συνεργασία με άλλους που συμμετέχουν σε αυτή την πραγματικότητα, τη διερευνούν με σκοπό να την κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουν προβλήματα και προοπτικές και τελικά να παρέμβουν για να βελτιώσουν όχι μόνο την πρακτική τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρουν ως επαγγελματίες. Δηλαδή η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 14).

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται και άλλοι ορισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης. Προσπαθήστε να συμπληρώσετε στον πίνακα τις στήλες που αναφέρονται στους στόχους της έρευνας-δράσης, τους συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση και τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται, όπως προκύπτουν από τους διαφορετικούς ορισμούς:

Ορισμός	Στόχοι	Συμμετέχοντες	Διαδικασίες
Η έρευνα-δράση είναι ένας 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).			
Η έρευνα-δράση έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση (Altrichter κ.ά., 2001: 22)			
Η έρευνα-δράση είναι μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν α) τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει 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, 1983: 64).			

Ορισμός	Στόχοι	Συμμετέχοντες	Διαδικασίες
Η έρευνα-δράση 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).			
Με τον όρο έρευνα-δράση εννοούμε ουσιαστικά μιας μορφής διερεύνηση που κάνουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, κυρίως με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα (ή προβλήματα) τοπικής εμβέλειας και να αναπτύξουν δράσεις (ή λύσεις) ώστε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που έχουν αναγνωρίσει βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία εργάζονται. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που διερευνούν το έργο τους στο σχολείο με στόχο να το βελτιώσουν και εμπλέκουν ενεργά στη διερεύνηση αυτή τους μαθητές τους ή/και τους γονείς ή/και άλλους τοπικούς φορείς έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, ακόμα και προσωπικά, αλλά και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τη μάθηση (ακόμα και τη ζωή) των μαθητών τους (Κατσαρού, 2016: 18).			

3. Μελετώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης

Για να κατανοήσουμε καλύτερα την έρευνα-δράση, θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε στη συνέχεια ορισμένες παραμέτρους που ορίζουν το ιδιαίτερο στίγμα της.

α) Έρευνα και δράση

Στοιχείο της ιδιουσυστασίας της έρευνας-δράσης, όπως είναι εμφανές και από την ονομασία της, είναι ο συνδυασμός της έρευνας και της δράσης. Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996: 9) υποστηρίζουν σχετικά:

Ο ευκολότερος τρόπος να κατανοήσεις την έρευνα-δράση είναι να δεις προσεκτικά τις δύο λέξεις που την αποτελούν. Όταν σκεφτήκαμε κάποιες λέξεις που να σχετίζονται με την έρευνα-δράση, καταλήξαμε στον ακόλουθο πίνακα.

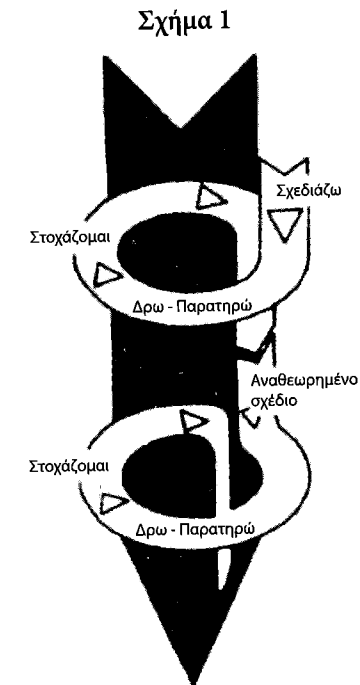
Λέξεις δράσης	Λέξεις έρευνας
Πράττω	Ερευνώ
Παρεμβαίνω	Αναθεωρώ
Στοχεύω	Είμαι προσεκτικός
Είμαι αποφασισμένος	Είμαι πειθαρχημένος
Έχω κίνητρα	Μαρτυρία/Απόδειξη
Έχω πάθος	Δρω συστηματικά
...	...

Σκέψου κι εσύ κι άλλες και πρόσθεσέ τις.

Επομένως, καθώς στην έρευνα-δράση ενοποιούνται οι δύο αυτές διαδικασίες, η ερευνητική και η πρακτική, οι συμμετέχοντες ισορροπούν ανάμεσα στην παρεμβατική και στοχοθετημένη δράση τους και τη συστηματική και στοχαστική αξιολόγησή της. Ανάμεσα δηλαδή στη δυναμική ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την τεκμηριωμένη αποτίμησή της. Ένας ρόλος ιδιαίτερα απαιτητικός, που αποβαίνει ωστόσο ιδιαίτερα επωφελής, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

β) Η κυκλική σπειροειδής διάσταση της έρευνας-δράσης

Στη σαφέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται μια έρευνα-δράση μπορεί να μας βοηθήσει το σχήμα με το οποίο οι Kemmis και McTaggart, από τους πρώτους εισηγητές αυτής της προσέγγισης, προσπαθούν να απεικονίσουν τις φάσεις ανάπτυξής της:



Πηγή: Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, Geelong: Deakin University Press.

Παρατηρήστε τα ρήματα που χρησιμοποιούν για να ορίσουν τις φάσεις ανάπτυξης της έρευνας και το σύμβολο που έχουν επιλέξει για την απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται. Είναι εμφανές κατά πρώτον ότι πρόκειται για μια πορεία συνεχούς εναλλαγής της παρατήρησης, της δράσης και του στοχασμού και αφετέρου για μια διαδικασία χωρίς τέλος, εφόσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα για να ακολουθήσει η ίδια ερευνητική πορεία.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα διενέργειας της έρευνας-δράσης, στα οποία κοινό στοιχείο είναι ότι παρουσιάζουν την έρευνα-δράση ως ένα είδος κυκλικής ή σπειροειδούς διεργασίας η οποία αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: i) αναγνώριση της κατάστασης, ii) σχεδιασμός, iii) δράση/παρατήρηση, iv) κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση, οι οποίες επαναλαμβάνονται. Δεν πρόκειται όμως για μια γραμμική μεθοδολογία, που ξεκινά με τον σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση όσων έγιναν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αντίθετα, καθώς η δράση και ο στοχασμός λειτουργούν σε όλες τις φάσεις αναδρομικά και προοπτικά (ο στοχασμός αφορά τη συντελεσμένη δράση αλλά και την εξέλιξή της στην προοπτική της αναμόρφωσής της και η δράση με τη σειρά της τροφοδοτεί τον στοχασμό), η έρευνα-δράση είναι μια δυναμική αλληλεπιδραστική διαδικασία. Μια ανοικτή δηλαδή κυκλική δια-

δικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, που θα σημαίνει επαναπροσδιορισμό του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης.

Παρά τις διαφορετικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μπορεί να συναντήσει κανείς σε μία έρευνα-δράση, βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι η εκπαιδευτική δράση αποτελεί αντικείμενο έρευνας των ίδιων των εκπαιδευτικών και ότι η έρευνα αυτή καθοδηγεί τόσο το σχεδιασμό όσο και την αποτίμηση της δράσης μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων και τον αναστοχασμό σε μία συνεχή αλληλεπίδραση που αναπαρίσταται με συνεχείς κύκλους έρευνας και δράσης (Αυγητίδου, 2018: 54).

Προσπαθήστε να σκεφτείτε άλλα σχήματα με τα οποία μπορεί να αποδοθεί η συνεχής αυτή εναλλαγή και ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας ανάμεσα στη δράση, τον στοχασμό και την έρευνα.

γ) Ο «τοπικός» της χαρακτήρας: Η σημασία του εκπαιδευτικού πλαισίου

Επιστρέφοντας στο πρώτο παράδειγμα στην εκδοχή της διενέργειας της έρευνας-δράσης από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, διαπιστώνουμε ότι η διαδικασία ξεκινά με την αναγνώριση της κατάστασης: «Θα πρέπει να προσπαθήσουν οι ίδιοι, παρατηρώντας και συζητώντας μεταξύ τους αλλά και με τους/τις μαθητές/ήτριες, να διερευνήσουν οι ίδιοι/ες τη συνθήκη για να κατανοήσουν αρχικά τους παράγοντες που οδηγούν σε τέτοιες συμπεριφορές και αντιδράσεις». Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή ερευνητές προκειμένου να σχεδιάσουν, και στη συνέχεια να υλοποιήσουν και αξιολογήσουν, πρέπει πρώτα να διερευνήσουν και σε κάποιο βαθμό να κατανοήσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δεν σχεδιάζουν δηλαδή με βάση κάποια θεωρητικά στοιχεία ούτε αναπαράγουν πρακτικές που προτείνονται «υποδειγματικά» ή προκύπτουν από τις συνήθειες στα σχολεία διαδικασίες (ρουτίνες). Μελετούν αρχικά τις συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να παρέμβουν, λαμβάνουν υπόψη τους τα συγκεκριμένα παιδιά, που εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, κοινωνικές, πολιτικές αλλά και πολιτισμικές, διατυπώνουν ερωτήματα στα οποία θα αναζητήσουν σταδιακά απαντήσεις και στη συνέχεια παρακολουθούν στοχαστικά μέσα από τη συλλογή στοιχείων την εξέλιξη της διαδικασίας που με αυτόν τον τρόπο αποτελεί ταυτόχρονα και έρευνα.

Η πρακτική και η κατανόησή της συντελούνται σε ένα πλαίσιο (κοινωνικό, υλικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό) το οποίο τις επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, συχνά μάλιστα τις περιορίζει με τρόπους λανθάνοντες. Βασική λοιπόν προϋπόθεση για τη βελτίωση της πρακτικής και της κατανόησής της αποτελεί η κατανόηση του πλαισίου αυτού, όπως και των επιδράσεών του πάνω στους συμμετέχοντες, και ίσως και η αλλαγή του (Κατσαρού, 2016: 36).

Πώς αντιλαμβάνεστε τη διαπίστωση που διαβάσατε πιο πάνω ότι η πρακτική του εκπαιδευτικού και η κατανόησή της επηρεάζονται από το πλαίσιο με τρόπους συχνά λανθάνοντες; Μπορείτε να φέρετε κάποιο παράδειγμα που να δείχνει πώς το πλαίσιο επηρεάζει;

Με βάση τα όσα διαβάσατε προσπαθήστε να σκεφτείτε γιατί είναι σημαντικό για έναν/μία εκπαιδευτικό που αποφασίζει να διεξαγάγει έρευνα-δράση στο σχολείο του να ξεκινά από την αναγνώριση του πλαισίου.

δ) Συμμετοχικές, συνεργατικές και (ανα)στοχαστικές διαδικασίες

Ας δούμε άλλο ένα παράδειγμα, όπου στην έρευνα-δράση συνεργάζονται μια ομάδα εκπαιδευτικών με μία ακαδημαϊκό και ως εστιάσουμε στη σημασία της συμμετοχής αλλά και της ίδιας της συνεργασίας για τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη:

Μια ομάδα εκπαιδευτικών, που διδάσκουν λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε συνεργασία με μια ακαδημαϊκό αποφασίζει να δοκιμάσει διδακτικές πρακτικές που όχι μόνο ενεργοποιούν τους μαθητές αλλά τους επιτρέπουν να διαμορφώνουν και να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη για τα κείμενα που προσεγγίζουν αλλά και για τα θέματα που προκύπτουν κατά τη συζήτηση. Στο πλαίσιο της ομάδας συζητούν αρχικά τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν, τη στάση και τη συμμετοχή των παιδιών, τις ποικίλες προτάσεις που υπάρχουν τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στη βιβλιογραφία αλλά και τις επιδιώξεις τους μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα. Προχωρούν στη συνέχεια σε σχεδιασμούς τους οποίους υλοποιούν στην τάξη, παρακολουθώντας κάποιες φορές ο ένας/η μία τον/την άλλο/η και σε τακτές συναντήσεις αποτιμούν τις παρεμβάσεις τους. Στην αποτίμηση αυτή αξιοποιούν στοιχεία από τις παρατηρήσεις τους, από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που έκαναν τα ίδια τα παιδιά, αλλά και από την αναφορά της ακαδημαϊκού, που συμμετέχει ως κριτικός φίλος ή συνεργάτης.² Η διαδικασία αυτή σταδιακά τους επιτρέπει όχι μόνο να κάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις κατά τους ανασχεδιασμούς αλλά και να συζητήσουν εκ νέου τις επιδιώξεις τους. Η ακαδημαϊκός-κριτικός συνεργάτης συζητά μαζί τους τρόπους με τους οποίους οργάνωσαν την παρέμβασή τους και όλοι μαζί προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τους νέους προσανατολισμούς που σταδιακά προκύπτουν αλλά και το νόημα που πλέον μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικοί δίνουν στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο τέλος των παρεμβάσεων αποφασίζουν να προχωρήσουν σε μια πρόταση διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας καθορίζοντας κυρίως ένα πλαίσιο αρχών και προτείνοντας ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να προσδώσουν στο μάθημα έναν ανοικτό και συμμετοχικό προσανατολισμό.

2. Ο ρόλος του κριτικού φίλου αφορά περισσότερο στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των συμμετεχόντων στην έρευνα-δράση εκπαιδευτικών και την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού τους. Περισσότερο τους θέτει κριτικά ερωτήματα παρά συμβάλλει στο να δοθούν απαντήσεις.

Μελετώντας το παραπάνω παράδειγμα και το απόσπασμα που ακολουθεί προσπαθήστε να εντοπίσετε σημεία που δείχνουν πώς συσχετίζεται η θεωρία και η εκπαιδευτική πράξη κατά την ανάπτυξη της έρευνας-δράσης:

- Ποιες άλλες διαδικασίες που αναπτύχθηκαν στο παραπάνω παράδειγμα έρευνας-δράσης θεωρείτε σημαντικές και για ποιους λόγους;
- Ποια σημασία πιστεύετε ότι έχει για τους/τις εκπαιδευτικούς η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα-δράση και πώς η όλη διαδικασία επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη;
- Τι πιστεύετε ότι μπορεί να δυσκόλεψε τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν;

Οι εκπαιδευτικοί διερευνούν διαλεκτικά τη θεωρία και την πράξη: η θεωρία δεν 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 (www.action-research.gr).

Ο/η εκπαιδευτικός ερευνητής είτε αποφασίζει να διεξαγάγει μόνος του μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση, είτε να συμμετέχει σε μια ερευνητική ομάδα, κατά την ανάπτυξή της συνεργάζεται με άλλους/ες συναδέλφους, ερευνητές/ήτριες, κριτικούς φίλους ή ακόμα και με τους/τις μαθητές/τριες του. Στην πρώτη περίπτωση, όταν διενεργεί μόνος του την έρευνα-δράση, καλεί τους όποιους συνεργάτες του/της να συμβάλουν στην αποτίμηση της παρέμβασής του/της σε μια προσπάθεια να φωτιστεί πολύπλευρα και από πολλές οπτικές ό,τι διερευνά. Στη δεύτερη περίπτωση η συνεργατικότητα αποτελεί βασική αρχή της ερευνητικής ομάδας, καθώς με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η ποικιλία των οπτικών τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και στη φάση του στοχασμού, κατά την αξιολόγησή της και τον επανασχεδιασμό. Και στις δύο δηλαδή περιπτώσεις ο/η εκπαιδευτικός συνεργάζεται, με όσο το δυνατόν πιο ισότιμους όρους, με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιεί την ανάγκη για πολύπλευρη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και παράλληλα για ανταλλαγή και αμοιβαία κατανόηση οπτικών ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/έχουσες στην έρευνα.

- Οι ποικίλες συνεργασίες στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης μοιάζουν, σύμφωνα με όσα διαβάσατε πιο πάνω, αναγκαίες. Γιατί; Τι προοπτικές ανοίγουν;
- Από την εμπειρία σας θα λέγατε ότι συνηθίζονται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο; Πόσο εύκολες τις θεωρείτε; Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι παρουσιάζουν;

- Μελετώντας το παρακάτω παράδειγμα μιας έρευνας-δράσης και κάποια αποσπάσματα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών³ εστιάστε περισσότερο στα ζητήματα της συμμετοχής και της συνεργασίας. Τι φαίνεται να προσφέρουν οι συνεργατικές πρακτικές στους/στις συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς; Πόσο και με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι αυτή η συνεργασία μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική πράξη;

Μια ομάδα εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο θέλει να αξιοποιήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο συνδιδασκαλιών που επιχειρούν κατά την ανάπτυξη σχεδίων δράσης (project). Αποφασίζουν να εργαστούν συλλογικά δοκιμάζοντας τρόπους ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της διαδικασίας. Πιστεύουν ότι μέσα από την έρευνα-δράση μπορούν να διερευνήσουν συστηματικά τέτοιες ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, που υποστηρίζουν ουσιαστικά και την ενεργό μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί ανά δύο, μελετώντας τη βιβλιογραφία αλλά συνοπλογοίζοντας και τις δεδομένες συνθήκες κάθε τάξης στην οποία θα επιχειρήσουν τις συνδιδασκαλίες, προχωρούν σε συνειδητές παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική πράξη, διαφορετικές ίσως για κάθε τάξη. Στη συνέχεια σε ολομέλεια και έχοντας συλλέξει στοιχεία από συμμετοχικές παρατηρήσεις αλλά και από τους/τις μαθητές/ήτριες (μέσω ημερολογίων, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων κ.ά.) οι συμμετέχοντες/χουσες συζητούν αυτές τις παρεμβάσεις, αναγνωρίζοντας ουσιαστικά την ανάγκη για συλλογικό κριτικό στοχασμό.

Αναφορές εκπαιδευτικών

- «Υπήρξε ένας κοινός λόγος. Ξέρεις έχω αυτό το πρόβλημα και αυτό ήταν μια ευκαιρία να επικοινωνήσουμε και να αρχίσουμε να καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλο. Και είναι σημαντικό ότι αυτό έγινε στην πράξη».
- «Μπόρεσα να συνεργαστώ με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, που είναι δύσκολο λόγω ειδικότητας (γυμνάστρια) και αυτό έκανε πολύ καλό στα παιδιά. Είδαν τη γνώση με άλλο μάτι ότι συνδέεται».
- «Μέσα από τις συνεργασίες μπορεί να ξελαφρώσει κανείς από το εξατομικευμένο άγχος για το πώς θα βγει η ύλη, έχοντας παράλληλα περιθώρια για δοκιμές και καινοτομίες».
- «Είμαι πολύ ευχαριστημένη που έχω ένα κοινό λόγο και που αισθάνομαι ότι δεν είμαι η μόνη που δοκιμάζω κάτι διαφορετικό ή που κάνω λάθη».

Όπως έχει διαφανεί από τα παραδείγματα που συζητήσαμε, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μπορεί εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς ερευνητές με αναστοχαστι-

3. Στην έρευνα-δράση είναι πολύ χρήσιμες οι αναφορές που γράφουν οι εκπαιδευτικοί σε τακτά χρονικά διαστήματα, γιατί αφενός αποτυπώνουν με συστηματικό τρόπο τον αναστοχασμό τους πάνω στις πρακτικές που δοκιμάζουν και τις εκπαιδευτικές θεωρίες που διαβάζουν, αλλά και αφετέρου σε αυτές συγκεντρώνονται οι ως τότε διαπιστώσεις τους. Οι αναφορές αυτές τροφοδοτούν τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών ερευνητών στις ολομέλειές τους και τον συλλογικό αναστοχασμό τους.

κές πρακτικές: οι εκπαιδευτικοί—είτε ατομικά είτε συλλογικά— συλλέγουν συστηματικά στοιχεία από την εργασία τους, τα αναλύουν και—μέσω αυτών— ανα-στο-χάζονται πάνω σε αυτήν. Ο στοχασμός⁴ αυτός (προβληματισμοί, διερωτήσεις, συμπεράσματα υπό μορφή υποθέσεων δράσης) τους επιτρέπει αφενός να προχωρήσουν σε ανασχεδιασμούς και αφετέρου να ανοίξουν μια προοπτική διεύρυνσης της γνώσης τους για την επαγγελματική τους δράση. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, η συμμετοχή σε έρευνα-δράση μπορεί να θεωρηθεί δραστηριότητα συνεχούς μάθησης και ουσιαστικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Ενót. Ζ.5).

Ας δούμε κάποια αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο δύο εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε έρευνα-δράση:

- *Τα παιδιά μπορεί και μην είχαν και τόσο ανταγωνιστικές σχέσεις τελικά. Παρατήρησα επεισόδια ανταγωνιστικά αλλά και επεισόδια μη ανταγωνιστικά. Παρατήρησα σώματα που τοποθετούνται έναντι των άλλων σωμάτων, και τα ίδια σώματα να γίνονται ένα σώμα. Κατέληξα μάλλον στο να μην γνωρίζω αν είναι ανταγωνιστικές σχέσεις ή ανταγωνιστικές διαδικασίες. Σκέφτηκα πως τελικά πιθανώς το εκπαιδευτικό πλαίσιο διδάσκει στα παιδιά να τοποθετούν τους εαυτούς τους σε ανταγωνιστικές καταστάσεις κι αναπαράγει ανταγωνιστικά μοτίβα, καθώς φάνηκε οι μαθητές να συνεργάζονται όταν το επιθυμούν αλλά κι όταν η διαδικασία το επιτρέπει. Επομένως, μάλλον είχα κάνει λανθασμένη ανάγνωση της κατάστασης, δηλαδή δεν πρόκειται μάλλον για ανταγωνιστικές σχέσεις άλλα για ανταγωνιστικές διαδικασίες, αλλά ακόμη και αν πρόκειται για ανταγωνιστικές σχέσεις είτε απορρέουν είτε ενισχύονται από διαδικασίες.*
- *Ο τρόπος με τον οποίο προσέγγιζα κριτικά την παρέμβαση έδειχνε μια βαθιά μου πεποίθηση σχετικά με το παιχνίδι. Δεν μπορούσα να το δω σαν μια μαθησιακή εμπειρία αλλά σαν «παιχνίδι». Και ενώ είχα συναινέσει στο σχεδιασμό, καθώς υποστηρίζαμε ότι η δραστηριότητα πρέπει να έχει νόημα για τα παιδιά, η κυρίαρχη αντίληψη αλλά και όσα είχα ζήσει ως μαθήτρια με έκαναν ιδιαίτερα κριτική απέναντι στη συγκεκριμένη δράση, την οποία μάλιστα υπονόμευσα και όσο εξελισσόταν η διαδικασία. Η διαπίστωση αυτή καθώς και η αναζήτηση που ακολούθησε μου έδωσε τη δυνατότητα να στοχαστώ όχι μόνο πάνω στην πεποίθησή μου για το παιχνίδι αλλά και να αναζητήσω άλλες βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις μου.*

Σε ποιες διαπιστώσεις καταλήγουν οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί ερευνητές; Τι πιστεύετε ότι τους προσφέρουν αυτές οι διαπιστώσεις α) για τη βελτίωση της πρακτικής τους β) για την επαγγελματική τους γνώση;

4. Στην έρευνα-δράση χρησιμοποιούνται ευρύτατα και οι δύο διαδικασίες, κι ο στοχασμός και ο αναστοχασμός. Ο εκπαιδευτικός στοχάζεται διαρκώς πάνω στις εκπαιδευτικές και τις ερευνητικές επιλογές του κατά τη στιγμή της δράσης, ενώ ανα-στοχάζεται για αποφάσεις που έχει πάρει στο παρελθόν, κρίνει πώς λειτούργησαν, τι αντιδράσεις προκάλεσαν, τι αποτελέσματα επέφεραν.

4. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο προσπαθήσαμε να ορίσουμε την έρευνα-δράση και να επιστημονοποιήσουμε τα βασικά της χαρακτηριστικά:

- ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας,
- η διασύνδεση έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης,
- η κυκλική σπειροειδής της διάσταση,
- ο αναστοχαστικός της χαρακτήρας,
- η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι: Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές παρατηρούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διατυπώνουν ερωτήματα, κάνουν υποθέσεις, ορίζουν ένα σχέδιο δράσης, που με βάση την εκτίμηση της κατάστασης θεωρούν ότι θα λειτουργήσει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στο τέλος της διαδικασίας, που είναι τόσο εκπαιδευτική όσο και ερευνητική, την αξιολογούν βασιζόμενοι σε στοιχεία που συλλέγουν συστηματικά, αλλά και με τη συνδρομή όλων όσων εμπλέκονται σε αυτή (μαθητές/ήτριες, συναδέλφους, γονείς κ.ά.). Η ερευνητική αυτή διαδικασία οδηγεί σε πορίσματα αλλά και σε νέα ερωτήματα που καθορίζουν τον επανασχεδιασμό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ερευνητές συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής συνθήκης και παράλληλα αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Αναγνωρίζεται έτσι η πρακτική φύση της εκπαίδευσης, οπότε δεν προσεγγίζεται η θεωρία σαν να παράγεται σε πραξιακό κενό, ως αποτέλεσμα νοητικών και μόνο διεργασιών, αλλά σε στενή και διαρκή αλληλεπίδραση με την πράξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θεωρείται έτσι εφαρμογή θεωρητικών πορισμάτων που αναφέρονται σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές μέσα σε αυτό το παρεμβατικό και διερευνητικό πλαίσιο δεν μπορούν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους καταναλωτές επιστημονικών θεωριών, αφού συνειδητοποιούν ότι και οι ίδιοι/ες—ως άνθρωποι της πράξης— μπορούν να συμβάλουν στην επέκταση ή ακόμη και στην αναμόρφωση της θεωρίας.

5. Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης

Αφού μελετήσετε τη συνοπτική παρουσίαση μιας έρευνας-δράσης και τα αποσπάσματα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού που την οργάνωσε, προσπαθήστε να εντοπίσετε συγκεκριμένα σημεία που επιβεβαιώνουν τα χαρακτηριστικά της αλλά και την οπτική για την εκπαιδευτική πράξη που αυτή απηχεί.

Μια εκπαιδευτικός αποφασίζει μέσω έρευνας-δράσης να διερευνήσει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μαθηματικών εννοιών, με έμφαση στην έννοια του αριθμού, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει είναι τα παρακάτω:

- α) Πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, όπου ο αριθμός λειτουργεί και παίρνει το νόημά του ως μαθηματική έννοια;
- β) Πώς θα μπορούσε να συνδυασθεί στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, με παιδιά που έχουν σημαντικές διαφορές ακόμη και ως προς τη γνώση της γλώσσας, η μαθηματική έννοια του αριθμού με άλλες μαθησιακές περιοχές;
- γ) Πώς θα μπορούσα να ενθαρρύνω την ενεργητική δραστηριοποίηση των παιδιών με στόχο όχι απλά τη δράση, αλλά την ανάπτυξη της μαθηματικής δράσης;

Οι δραστηριότητες που σχεδιάζει και δοκιμάζει κατά την ανάπτυξη των διαδοχικών φάσεων της έρευνας-δράσης είναι: κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού, αλληλογραφία με τον ήρωα ενός λογοτεχνικού έργου για το σχεδιασμό ενός ταξιδιού (παιχνίδι ντόμινο, παζλ με αριθμούς και φιδάκι, παιχνίδι τόμπολας με αριθμούς, επιτραπέζιο παιχνίδι διαδρομής), δημιουργία ιστορίας-σεναρίου, ταινίας και βιβλίου. Για την αποτίμηση των παρεμβάσεων της κρατά ημερολόγιο, μελετά τις αναφορές μιας εκπαιδευτικού που επισκέπτεται την τάξη της μια φορά την εβδομάδα και συγκεντρώνει στοιχεία από τα παιδιά μέσα από συζήτηση που γίνεται στο τέλος κάθε εβδομάδας σε ολομέλεια. Στα αναστοχαστικά της ημερολόγια, μεταξύ άλλων, γράφει:

- *Είχα, αρχικά, αρκετούς ενδοιασμούς για την επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας στο τμήμα των προνηπίων, τόσο εξαιτίας του τρόπου ανάπτυξης του καθημερινού προγράμματος της τάξης, όσο και των δυνατοτήτων τους να ανταποκριθούν σε μια τόσο απαιτητική για την ηλικία τους δραστηριότητα. Ωστόσο, η συμμετοχή και η ανταπόκριση που έδειξαν τα παιδιά, που μου την επιβεβαίωσε και η κριτική συνεργάτης με κάνει να θέλω να επιχειρήσω την επόμενη φορά μια περισσότερο ανοιχτή δραστηριότητα που να επεκτείνεται σε περισσότερες θεματικές περιοχές.*
- *Υπήρχε ενεργή συμμετοχή από όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της δραστηριότητας, παρά το γεγονός ότι περιείχε πολλά στοιχεία και τα παιδιά δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ σε μια αντίστοιχη δραστηριότητα. Το γεγονός ότι η παρέμβαση αυτή οδήγησε στη δημιουργία ταινίας υποθέτω ότι κινητοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών και συνέβαλε από την αρχή στην ενεργό εμπλοκή τους. Και μέσα από αυτή τη διαδικασία καταλαβαίνω πολύ καλύτερα την έννοια του κινήτρου.*
- *Η διδασκαλία τελικά σε ένα τέτοιο πλαίσιο σε δοκιμάζει καθημερινά και εσύ ο ίδιος δοκιμάζεις και γνωρίζεις νέα πράγματα και καταστάσεις συνέχεια. Με αυτό τον τρόπο βρίσκεσαι σε μία συνεχή διαδικασία εξέλιξης όπου μαθαίνεις πράγ-*

ματα και πειραματίζεσαι. Σε αυτό το ταξίδι είσαι συνοδοιπόρος μαζί με συναδέλφους αλλά και τα παιδιά και είναι σημαντικό να καταλάβεις την αξία τους και τι μπορούν εκείνα τα ίδια να σου προσφέρουν κα όχι μόνο εσύ σε αυτά.

6. Για περαιτέρω μελέτη

Altrichter, H., Posch P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Το βιβλίο έχει τη μορφή εγχειριδίου εισάγει τον αναγνώστη στις μεθόδους και τις έννοιες της έρευνας-δράσης. Παραθέτει παραδείγματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ένα πλήθος από πρακτικές μεθόδους και «στρατηγικές εκκίνησης» μιας έρευνας-δράσης προς εφαρμογή. Οι συγγραφείς έχουν βασιστεί στη διεθνή εμπειρία τους από την έρευνα-δράση. Πρόκειται για έναν απαραίτητο οδηγό για όσους ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη λογική της ερευνητικής αυτής προσέγγισης, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ερευνήσουν την πρακτική τους με σκοπό να τη βελτιώσουν.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο η συγγραφέας επιχειρεί μια μεθοδολογική πρόταση για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και παραθέτει συγκεκριμένα εργαλεία σχεδιασμού και οργάνωσής της με συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα. Στο πρώτο μέρος του βιβλίου η Αυγητίδου επιχειρεί αρχικά μια ευρεία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά τόσο με τον εκπαιδευτικό ως αναστοχασμένο επαγγελματία όσο και με τις προτεινόμενες διαδικασίες υποστήριξης του κατά την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή του. Η κριτική αυτή περιδιάβαση καταλήγει στη σύνθεση μιας πολύ ενδιαφέρουσας πρότασης για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, που αντλεί από τα επιστημολογικά, μεθοδολογικά, ηθικά και πρακτικά ζητήματα της σχετικής επιστημονικής συζήτησης διευρύνοντάς τη με όρους και διαδικασίες που συγκροτούν τον επαγγελματικό αυτό προσανατολισμό. Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου παρατίθενται συγκεκριμένα παραδείγματα από τη συνεργασία της συγγραφέως με εκπαιδευτικούς σε έρευνες-δράσεις, για να προτείνει τελικά έναν αναστοχαστικό προσανατολισμό που συγκροτήθηκε σταδιακά μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση της υλοποίησής του στην πράξη με μια ανοικτή προοπτική συνεχούς αναανοηματοδότησης.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Το βιβλίο αυτό συμπυκνώνει και συνεχίζει τη διεθνή συζήτηση σχετικά με κρίσιμα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα-δράση αναδεικνύοντας την πολυπαραδειγματική φύση της, την ιδιότητά της δηλαδή να αντλεί από ποικίλα θεωρητικά παραδείγματα ταυτόχρονα και να νοηματοδοτεί την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαίδευση, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως και την εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική με ποικίλους τρόπους. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, το βιβλίο διερευνά τις βασικές αρχές και τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, τη συνθετότητα των διαδικασιών της, τις προκλήσεις που διαμορφώνει για τους συμμετέχοντες, τις προοπτικές που ανοίγει για αυτούς αλλά και το σχολείο και την εκπαίδευση ευρύτερα, όπως και τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε οποιαδήποτε εφαρμογή της. Ταυτόχρονα το βιβλίο καταθέτει μια ανοιχτή και ευέλικτη πρόταση σε όποιους ενδιαφέρονται να διενεργήσουν έρευνα-δράση στον χώρο της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, φοιτητές, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς ερευνητές). Προτείνει θεωρητικά τεκμηριωμένους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συστηματοποιήσουν, να εμπλουτίσουν και να αξιοποιήσουν καλύτερα τις όποιες διερευνητικές τους προσπάθειες.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία - Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Πρόκειται για ένα εισαγωγικό βιβλίο στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Το βιβλίο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο δίνεται μια όσο το δυνατό πιο συνολική εικόνα της έρευνας-δράσης (τα χαρακτηριστικά της, η ιστορία της, οι τρόποι διενέργειάς της, η θεωρητική και επιστημολογική της πλαισίωση, οι εκπαιδευτικοί τομείς στους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της) με παράθεση στοιχείων μεταφρασμένων αποσπασμάτων από ξενόγλωσσα άρθρα και βιβλία. Στο δεύτερο μέρος σκιαγραφείται η πορεία της έρευνας-δράσης στην Ελλάδα. Στο τρίτο μέρος υπάρχει ένας αναλυτικός βιβλιογραφικός οδηγός με παρουσίαση και σχολιασμό βιβλίων που αναφέρονται στην έρευνα-δράση και είτε θεωρούνται σταθμοί για την εξέλιξη της έρευνας-δράσης είτε είναι χρηστικά για όποιον θέλει να διενεργήσει μια τέτοια έρευνα.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2018). Η εισαγωγή της έρευνας-δράσης σε θεσμικό επίπεδο: επιλογές, διαδικασίες και διαπιστώσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (επιμ.), *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου για την εκ-

παιδευτική έρευνα-δράση (Πέθυμο, 27-06-2015) [http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf].

Ebutt, D. (1983). *Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.

Grundy, S. & Kemmis, S. (1988³). Educational Action Research in Australia: The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (eds.), *The Action Research Reader* (p. 322). Victoria: Deakin University Press.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία - Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In P. Lomax (ed.), *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge, Hyde Publications.

McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.