

## Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων

Μαίρη Κουτσελίνη- Ιωαννίδου,

Καθηγήτρια - Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία,

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστημίου Κύπρου

### Action research as an educational process of teachers' and students' development

Mary Koutselini – Ioannidou,

Professor of Curriculum and Instruction,

Department of Education, University of Cyprus

**ABSTRACT:** Action research in the educational context is considered a rewarding process that address the ability of teachers and students to carefully examine their own feelings and thoughts that underlie their actions. It also aims to empower all participants through building their awareness of all obstructive elements within the particular context as well as the personal constraints that prevent real change. From this point of view action research advocates the reflective paradigm of teachers' development (i.e., Carr, 2004; Elliott, 1993), which is challenged by the constructivist principle that teaching and learning must be structured in a personal and meaningful way and must also be constantly developed and adjusted. Teaching as living experience is subject to retrospection that provides new insights for new action and reflection, a process that helps the cognizing person to actively build up new knowledge.

#### Εισαγωγή

Η Έρευνα Δράσης ορίζεται ως η διαδικασία ανάπτυξης η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης. Θεωρείται ως μια μορφή *πρακτικής φιλοσοφίας* (Carr, 2004; Elliott, 2010) που συνδυάζει την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δημιουργούν - και όχι απλώς να αποδέχονται- το αποτέλεσμα και διευκολύνει εκ μέρους των ερευνητών την κατανόηση όλων των παραμέτρων και μεταβλητών που καθορίζουν το μαθησιακό κλίμα και τον τρόπο σκέψης των εμπλεκομένων.

Είναι επομένως η Έρευνα Δράσης μια διαδικασία αμφίδρομης επιμόρφωσης και συνεταιριστικού – από κοινού αποδεικτού- αποτελέσματος, η οποία με διαλεκτικές κινήσεις οδηγεί από τη συναπόφαση για δράση στον αναστοχασμό και την επανάδραση (Freire, 1972: 31). Αποβλέπει στη συνεργατική διαδραστική απεικόνιση και καταγραφή των αναγνών και προβλημάτων καθώς και στην επίλυσή τους με συμμετοχή των ερευνητών, οι οποίοι διαμορφώνουν μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες εναλλακτικούς τρόπους δράσης.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει πόσο σημαντικές είναι οι αναστοχαστικές διαδικασίες στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Koutselini, 2010), κυρίως γιατί η αντίληψή τους για τη διδασκαλία θεμελιώνεται στην προηγούμενη δική τους σχολική εμπειρία και πολιτιστικές αξίες. Για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις ασύνειδες αντιλήψεις τους και πιθανές παρανοήσεις σχετικά με τη διδασκαλία- μάθηση, πρέπει να τους δώσουμε την ευκαιρία να αποκαλύψουν τις λανθάνουσες αντιλήψεις τους και να καταλάβουν τα πιστεύω που κρυβούνται, καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν

το μετασχηματισμό της θεωρητικής τους γνώσης σε διδακτική πράξη. Σε τελευταία ανάλυση η οποιαδήποτε διαδικασία έρευνας δράσης, εκπαιδευτικής πράξης και αλλαγής θεμελιώνεται στις αντιλήψεις και αξίες των εκπαιδευτικών (Noffke & Somekh, 2010).

### **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Το επιστημολογικό υπόβαθρο της Έρευνας Δράσης στηρίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της έφεσης του μανθάνοντα για προοικονόηση και ανάπτυξη- βελτίωση του εαυτού (Habermas, 1972) και στην έμφαση που δίνει η κριτική παιδαγωγική για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών μέσω Έρευνας Δράσης (Freire, 1972· Grundy, 1987).

Δείχνει τη στροφή από τις αλγοριθμικές εμπειρικές έρευνες που καθοδηγούνται απόλυτα από «ειδικούς» προς μια δυναμικά κυκλική, συνεργατική διεργασία όλων των εμπλεκόμενων. Έτσι διευκολύνει την απελευθέρωση από τις τεχνοκρατικές διαδικασίες ρουτίνας της νεωτερικής επιστημολογίας η οποία μετέφερε τις διαδικασίες έρευνας από τις Φυσικές επιστήμες στις ανθρωπιστικές και οδήγησε στην αντίληψη-παράνοηση ότι τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύονται ομοιόμορφα με γενικεύσιμους κανόνες, νόμους και πανομοιότυπα επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η μετανεωτερική αντίληψη για την εκπαίδευση (meta-modern) (Doll, 1993· Hargreaves, 1994· Koutselini, 1997), αναζητά και επιτυγχάνει την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών ως ιδιαίτερων και μοναδικών, επανατοποθετώντας στο σχολείο πρόσωπα και όχι προϊόντα της αγοράς και δίνοντας στη σχολική ζωή και διδασκαλία- μάθηση όλα τα στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας.

Οι συγκεκριμένες παράμετροι οποιουδήποτε εκπαιδευτικού φαινομένου σε δεδομένο ιστορικό, πολιτιστικό και μικρο-κοινωνικό συγκείμενο είναι μοναδικές και ιδιαίτερα σημαντικές και δεν πρέπει να αποσιωπούνται μέσα σε γενικούς κανόνες και συνταγές για χάρη προδιαγραμμένων διαδικασιών. Οι προδιαγραμμένες και αυστηρά προοικονομημένες διαδικασίες δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά του μανθάνοντα, του εκπαιδευτικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο (Doll, 1993· Pinar & Reynolds, 1992· Eisner, 1994).

Η Έρευνα Δράσης θεμελιώνεται έτσι στο συνεργατικό, μη θετικιστικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτά τα θεωρητικά πλαίσια, το μετανεωτερικό (meta modern) (Koutselini, 1997· 2006) μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν προνοεί για θεωρητική κατάρτιση/ εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για να αποκτήσουν γνώση που θα τη χρησιμοποιήσουν όταν θα διδάξουν, αλλά αντίθετα προωθεί την επαγωγική ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν διδάσκοντας και διδάσκουν μαθαίνοντας. Η Έρευνα Δράσης διευκολύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε πραγματικά περιβάλλοντα μάθησης που τους επιτρέπουν την παραγωγή νέας αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του εαυτού τους και της διαδικασίας μάθησης, καθώς και τις ιδιαίτερες κάθε φορά απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το περιβάλλον. Έτσι η διαδικασία γίνεται, κατά Freire (1972: 31), μια διαλεκτική κίνηση που προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και από τον αναστοχασμό σε νέα δράση με την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία η βελτίωση δεν επιβάλλεται στους συμμετέχοντες, αλλά παράγεται από την ενεργητική συνεργατική τους συμμετοχή, η οποία μετατρέπεται σε γνώση, αλλαγή αντίληψης και κατανόηση.

Η διαλεκτική αυτή διαδικασία προχωρεί από τη Δράση στον Αναστοχασμό και την Αυτοαξιολόγηση, στην Επανάδραση και στον αναστοχασμό για καινούρια Δράση. Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την **κυκλική** πορεία είναι η λειτουργία του Αναστοχασμού για τον οποίο ο Habermas (1972: 208) αναφέρει: «*Αυτο-αναστοχασμός (Self-reflection) σημαίνει ενόραση και χειραφέτηση, κατανόηση και απελευθέρωση από δογματικές εξαρτήσεις*». Επίσης, ο Gadamer (1977: 38) τονίζει, με μια φιλοσοφική μεταφορά, τη σημασία του αναστοχασμού: «*Ο αναστοχασμός σε δεδομένη αντίληψη φέρνει μπροστά μου αυτό που διαφορετικά θα συνέβαινε πίσω μου*». Φαίνεται επομένως ότι ο αναστοχασμός είναι το καταλληλότερο μέσο για αυτοαξιολόγηση δράσης και αλλαγή.

Όμως είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η αυθεντική αναστοχαστική διαδικασία δεν είναι εύκολο να αναπτυχθεί και οι επιφυλάξεις του Smyth (2010) για το ότι μπορεί να αναπτυχθεί σε ποσοτικοποίηση αντιδράσεων και έλεγχο των εκπαιδευτικών δεν είναι χωρίς επιστημολογικό και μεθοδολογικό έρεισμα. Η μετασχηματιστική δράση χρειάζεται αφοσίωση και προσοχή. Ο μετασχηματισμός

γίνεται βαθμιαία και φτάνει σε κορύφωση, όχι μέσα από αναλυτικές και πανομοιότυπες διεργασίες κατανόησης, αλλά πολλές φορές μέσω του πλατωνικού «εξάιφνης», ως να φωτίζονται με ιδιαίτερα προσωπικό τρόπο κομμάτια γνώσης και ενσυναίσθησης που για πρώτη φορά νοηματοδοτούνται ως όλο.

Μέσα από τις διαδικασίες αυτές οι συμμετέχοντες κερδίζουν σε αυτοεκτίμηση και απαξιώνουν την πίστη τους σε αυθεντίες και την επιβαλλόμενη γνώση που «πρέπει» να εφαρμόσουν χωρίς οι ίδιοι να καταλαβαίνουν γιατί. Οι διαδικασίες αναστοχασμού και ενδοσκοπήσης δεν μπορούν να αποδώσουν, αν εφαρμοστούν ως υποχρεωτικές διαδικασίες που επιβάλλονται στην ομάδα, χωρίς να προηγηθεί αλλαγή στις προσδοκίες των μαθητών από το περιβάλλον μάθησης και χωρίς αλλαγή στα πιστεύω των εκπαιδευτικών και μαθητών από το σχολείο και τη μάθηση.

Αυτό σημαίνει ότι καμιά αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί είτε στο σχολείο είτε στην κοινωνία χωρίς την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση. Όπως πολύ σωστά αναφέρουν οι Carr & Kemmis (2010) η εκπαιδευτική πράξη είναι μια κοινωνική λειτουργία, η οποία πρέπει να γίνει κατανοητή σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Επομένως το να κατανοήσουμε πώς σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταρχικής σημασίας και τις περισσότερες φορές ισοδυναμεί με το να κατανοήσουμε τις πολιτιστικές αξίες που κουβαλούν και τη συμβατότητά τους με το επιστημονικό πρότυπο σε θέματα διδακτικής και μάθησης, καθώς και με τους μελλοντικούς προσανατολισμούς της κοινωνίας (Koutselini & Persianis, 2000). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους εαυτούς τους ως μεταφορείς της γνώσης που περιέχεται ως ύλη στα αναλυτικά προγράμματα και οι οποίοι βλέπουν τους μαθητές τους ως απλούς καταναλωτές γνώσης- ύλης παγιδεύονται σε τεχνοκρατικά παραδείγματα διδασκαλίας και σχολικής ζωής που αποξενώνουν τους ίδιους και τους μαθητές τους από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση και αυτονομία.

### **Μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η Έρευνα Δράσης είναι ανοικτή σε μεθόδους συμβατές με τους σκοπούς και τις διαδικασίες της και κυρίως με το θεμελιώδες θέμα της συνεργασίας όσων συμμετέχουν (Rönnerman, 2010). Η φαινομενογραφική προσέγγιση εννοιολογικής αλλαγής (Marton, 1981· Marton et al. 1984) είναι σύμφωνη με τους σκοπούς και στόχους της Έρευνας Δράσης, γιατί λαμβάνει σοβαρά υπόψη το σημαντικό θέμα της αλλαγής όχι απλώς κάποιων γνωσιολογικών εννοιών, αλλά την αλλαγή της στάσης και της αντίληψης του μαθητή απέναντι στον κόσμο, στην περίπτωση της εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχολική ζωή και τον κόσμο. Στην περίπτωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική πράξη με όλα όσα εμπεριέχουν είναι ένας μικρόκοσμος που χρειάζεται να αλλάξει μέσα από διαδικασίες δράσης, αναστοχασμού και επανάδρασης σε ποικίλα και διαφορετικά κάθε φορά στοιχεία ούτως ώστε με τη σύνθεσή τους σε όλο να αποκτήσουν διαφορετικό νόημα.

Επομένως, η αλλαγή ως προς την αντίληψη του κόσμου είναι δομική αλλαγή και επιτυγχάνεται καλύτερα με αλληλεπιδραστικές διερευνήσεις γνώσης, δράσης, εμπειριών και με αναστοχασμούς μέσα από προσωπικά ημερολόγια. Το ημερολόγιο γίνεται το μέσο για ιδεοθύελλα πράξεων και συναισθημάτων για τη νέα δράση, αλλά και αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης και συμπληρώνει ή/ και ανατροφοδοτεί αυτό που γίνεται στην ομάδα ή σε μικρότερες ομάδες. Ο ρόλος του ημερολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου της Έρευνας Δράσης είναι απαραίτητο να συζητείται με τους εμπλεκόμενους και να γίνεται μέρος της Έρευνας και της εννοιολογικής αλλαγής για το τι είναι Προσωπικό Ημερολόγιο ή Ημερολόγιο Έρευνήτή. Δεν αρκεί δηλαδή να τους εξηγήσουμε στην αρχή των συναντήσεών μας και να τους πείσουμε ότι πρέπει να τηρούν ημερολόγιο. Είναι το βασικό εργαλείο αναστοχασμού και ανατροφοδότησης και γι' αυτό είναι πάντα αντικείμενο διαπραγμάτευσης της σημασίας και του περιεχομένου του. Δεδομένου δε ότι δεν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να το τηρούν απλώς ως εργαλείο συγκεκριμένης έρευνας αλλά να το χρησιμοποιούν πάντα ως εργαλείο ανάπτυξης, θα πρέπει κάθε φορά να συμπεριλαμβάνουμε τη διαπραγμάτευση των καταγραφών του στους στόχους της Έρευνας Δράσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Έρευνα Δράσης ως κυκλική διαδικασία αυτοκατανόησης και αμοιβαίας κατανόησης σε συνεργατικές ομάδες, θεωρείται ως η καταλληλότερη για ένα (έρευνα ενός

προσώπου) ή περισσότερα πρόσωπα τα οποία θέλουν να αποκτήσουν θεωρητική και πρακτική γνώση μέσα από τις εμπειρίες τους (Reason & Bradbury, 2001).

### Διαδικασίες

Η Έρευνα Δράσης επιλέγεται, επομένως, για να διευκολύνει μη γραμμικές διαδικασίες που έχουν φορά από κάτω προς τα πάνω. Οι συμμετέχοντες μοιράζονται την ευθύνη και τη γνώση που οικοδομείται μέσα από τις εμπειρίες τους και τους αναστοχασμούς στα πλαίσια αναζήτησης πρακτικών λύσεων και αυτό-κατανόησης (Reason & Bradbury, 2001). Η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητο συστατικό της κυκλικής διαδικασίας της Έρευνας Δράσης και γι' αυτό οι εβδομαδιαίες συναντήσεις για όσο διαρκεί η Έρευνα είναι απαραίτητες.

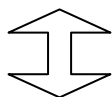
Τα ερευνητικά εργαλεία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων που οδηγούν σε οικοδόμηση και ανοικοδόμηση νοήματος και εννοιολογική αλλά και συναισθηματική αλλαγή είναι η *συζήτηση* και η *ανάλυση λόγου* και εκπαιδευτικής πράξης σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι συναντήσεις δεν δομούνται εκ των προτέρων με συγκεκριμένα επιμέρους θέματα, ιεραρχικά ή κατακόρυφα, αλλά μόνο με επίκεντρο το βασικό θέμα-σκοπό της έρευνας. Επομένως, τα επιμέρους θέματα και η σημαντικότητά τους στη συζήτηση επανέρχονται σπειροειδώς (Grundy, 1987) και αναδεικνύονται από τους συμμετέχοντες σε μικρές πρώτα ομάδες, με βάση τις εμπειρίες και τη γνώση τους.

Κατά τη συζήτηση σε ομάδες και στην ολομέλεια, όπως και στις συναντήσεις στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης, καθώς και όταν γράφουν στο ημερολόγιό τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βιώσουν και να αναστοχασθούν για τα ίδια πράγματα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτό τους επιτρέπει να προβληματιστούν και να συζητήσουν από ποικίλες οπτικές γωνίες το λανθάνον θεωρητικό υπόβαθρο ή τις αντιλήψεις που κρύβονται πίσω από τις πράξεις τους.

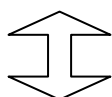
Οι οπτικοακουστικές απεικονίσεις της δράσης τους όταν επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα είναι, επίσης, σημαντικό εργαλείο στην Έρευνα Δράσης για αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμό και επανάδραση, καθώς και για συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές (Elliott, 1983). Στον Πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται βασικά σημεία –στιγμιότυπα της διαδικασίας της Έρευνας Δράσης.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΥΚΛΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ- ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΤΑΣΕΩΝ

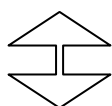
**Οικοδόμηση συνεργατικού ήθους- Συμμετοχικά εργαστήρια- Εργασία σε μικρές ομάδες/  
Συζήτηση του ημερολογίου του Ερευνητή**



- **Επισημάνση και ορισμός του προβλήματος/θέματος για εξέταση/ αυτό-αναστοχασμός/ Συζήτηση σε ομάδες**

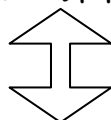


- **Οικοδόμηση εμπιστοσύνης- Μείωση των στάσεων αυτο-άμυνας**



- Δράση στα σχολεία / Τήρηση ημερολογίου για όλες τις δράσεις σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης/ Ανάλυση των λανθανουσών θεωριών πίσω από συγκεκριμένες επιλογές και δράσεις

- Ενίσχυση των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες ως ποιοτικές σε σχέση με την επίλυση του προβλήματος/ Αναστοχασμοί/ Συζήτηση και Επανάδραση



- Ενίσχυση της εμπιστοσύνης προς την Έρευνα Δράσης ως αξιολογής ερευνητικής παιδαγωγικής και αναπτυξιακής δραστηριότητας/ Αυτοαξιολόγηση/ Αξιολόγηση και επανάδραση
- Αναστοχασμός στα στιγμιότυπα της Έρευνας Δράσης και τα θέματα που αναδεικνύονται

(Διασκευή από: Koutselini, 2010)

Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αναμένεται να αναδειχθούν θέματα στάσεων, αξιών, αναστολών που συνήθως αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς από κάθε προσπάθεια ενδοσκοπήσης και αναστοχασμού και τους αφήνουν προσκολλημένους στην αυθεντία των ειδικών που αναμένουν να τους «καθοδηγήσουν» στο πώς θα σκεφτούν και τι θα πράξουν.

### Επιλογικά

Η Έρευνα Δράσης έδειξε ότι οι διαδικασίες της είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, δεδομένου ότι ο γνήσιος αναστοχασμός και η συνεργασία δεν μπορούν να εφαρμοστούν παρά μόνο αν αλλάξουν τα πιστεύω των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία μάθησης και αν αυτά τα πιστεύω στη συνέχεια δοκιμαστούν στην πράξη, στο σχολικό περιβάλλον και στο περιβάλλον της τάξης.

Επομένως, η κατανόηση και ανάδειξη των πιστεύω, αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη φύση της γνώσης και της διαδικασίες διδασκαλίας- μάθησης είναι θεμελιακής σημασίας για την επίτευξη των στόχων της έρευνας δράσης. Ή καλύτερα είναι πιο ορθό να λεχθεί ότι τα πιο πάνω αποτελούν μόνιμους στόχους κάθε Έρευνας Δράσης, όποιο και αν είναι το ειδικό θέμα της.

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ερευνητές της πράξης (Mertler, 2005) είναι μια δυναμική διαδικασία αμφιταλάντευσης από την εμπιστοσύνη στην ομάδα και την αυτοπεποίθηση στην αμφιβολία και την πίστη στην υποστήριξη ειδικών. Οι καταστάσεις αυτές εναλλάσσονται και καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τη δράση του εκπαιδευτικού, μέχρι να επικρατήσει η αυτοπεποίθηση και η οικοδόμηση θεωρίας που υποστηρίζουν την ανάληψη ευθύνης για δράση.

### Αναφορές

- Carr, W. (2004). "Teacher education in the 21<sup>st</sup> century". Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pancyprian Educational Conference 'Teachers' Education and Development'. Nicosia-Cyprus: Education Association of Cyprus, 1-32.

- Carr, W., Kemmis, St. (2010). "Action Research as Critical Educational Science". In, Campbell, A. & S. Groundwater-Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage, Vol. II, 53-82.
- Day, C., Calderhead, J. & P. Denicolo (Eds) (1993). *Research on Teacher Thinking: understanding professional development*. London: Falmer Press.
- Doll, W. (1993). *A Post - Modern Perspective on Curriculum*. New York : Teachers College Press.
- Eisner, E. (1994<sup>3</sup>). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan College Publishing.
- Elliott, J. (1983). *Legitimation crisis\_and the growth of educational action research*. Mimeo, Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (2010). "Building Educational Theory through Action Research". In, Campbell, A. & S. Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage. Vol. I, 171-194.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*, Harmondsworth: Penguin.
- Gadamer, H. G. (1977). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Koutselini, M. (1997). "Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum". *Curriculum Studies*, 5 (1): 87-100.
- Koutselini, M. & Persianis. P. (2000). "Theory - practice Divide in Teacher Education at the University of Cyprus and the Role of the Traditional Values". *Teaching in Higher Education*, 5 (4): 501-520.
- Koutselini, M. (2006). "Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory". *Educational Practice and Theory*, 28 (1): 55-69.
- Koutselini, M. (2010). "Participatory Teacher development at Schools: Processes and Issues". In, Campbell, A. and Susan Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, N.Y: Sage. Vol. II, 243- 262.
- Marton, F (1981). Phenomenography: describing conception of the world around us. *Instructional Science*, 10: 177-200.
- Marton, F., Hounsell, D. and N. J Entwistle (Eds) (1984). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mertler, C. (2005). *Action Research. Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage Publications.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). "Distinctive Methodologies in Action Research in Schools". In, Campbell, A. & S. Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage, Vol. II, 289-307.
- Pinar , W. & Reynolds, W (1992) (Eds). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. Teachers College: Columbia University.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage publications.
- Rönnerman, K. (2010). "Participant knowledge and the Meeting of practitioners and researchers". In, Campbell, A. and Susan Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage. Vol. I, 271-290.
- Smyth, J. (2010). "Teachers' Work and Politics of reflection". In, Campbell, A. and Susan Groundwater- Smith (eds). *Action Research in Education- Fundamentals of Applied Research*, London: Sage. Vol. II, 371-402