

**Βασίλης Τσάφος:**

**Αναπτύσσοντας μια διερευνητική επαγγελματική στάση: Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης**

*Υπό δημοσίευση στο περιοδικό Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*

Ας υποθέσουμε ότι μια Νηπιαγωγός εργάζεται σε ένα νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας. Τη συγκεκριμένη χρονιά έχουν εγγραφεί στο Νηπιαγωγείο 18 νήπια, εκ των οποίων τα 8 αλλοδαπά, με τα τέσσερα να μη μπορούν να επικοινωνήσουν στα ελληνικά. Δείχνουν μάλιστα, ειδικά αυτά, φοβισμένα. Σαν να βρίσκονται έξω από τα νερά τους. Από τα ελληνόπουλα πάλι δυο αγόρια φαίνονται ιδιαίτερα θορυβώδη, υπερκινητικά ίσως, αν θέλουμε να τους βάλουμε ταμπέλα. Το ένα μοιάζει ήδη από τις πρώτες μέρες και επιθετικό. Και μέσα σε αυτό τον κυκεώνα – τέτοιος μάλλον φαντάζει στα μάτια ενός εκπαιδευτικού που αισθάνεται ότι πρέπει να διαχειριστεί τόσα προβλήματα χωρίς ουσιαστική βοήθεια από την πολιτεία - έρχεται και το νέο Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Αγωγή, που προτείνει νέες κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πράξη στο Νηπιαγωγείο.

Πώς λοιπόν μπορεί να αντιδράσει ο εκπαιδευτικός σε αυτή την κατάσταση; Πώς αρχικά θα αντιμετωπίσει την ετερογένεια, που είναι προφανής εξ αρχής και σχετίζεται με ποικίλες παραμέτρους: πολιτισμική αλλά και κοινωνικο-οικονομική προέλευση, διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα ως προς το επίπεδο προφανώς των ενδο-οικογενειακών σχέσεων, διαφορετικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.... (Ανδρούσου & Ασκούνη 2004). Και πόσα άλλα ίσως πεδία, που δεν είναι τόσο προφανή. Πώς θα διαχειριστεί τα ποικίλα προβλήματα; Ποιες πρακτικές θα επιλέξει;

Οι δρόμοι που μπορεί να ακολουθήσει πολλοί και διαφορετικοί. Ας προσπαθήσουμε να φανταστούμε κάποιους:

- ❖ Αναζητά στη βιβλιοθήκη της ή στα βιβλιοπωλεία βιβλία που προτείνουν υποδειγματικές τεχνικές για κάθε εκπαιδευτικό πρόβλημα. Εκείνες τις ιδέες που κάποιοι ιδιαίτερα «φωτισμένοι» ανακάλυψαν ή επινόησαν και με τα συγκεκριμένα κείμενά τους μοιράζονται τα μυστικά τους. Μα υπάρχουν μυστικά, που μάλιστα επιλύουν κάθε είδους πρόβλημα ανεξάρτητα από συγκεκριμένους ανθρώπους, τόπους και συνθήκες; Η εκπαιδευτική διαδικασία, ως ανθρώπινη διάδραση, δεν είναι μοναδική;
- ❖ Με περισσότερη περίσκεψη και ψυχραιμία ίσως συνειδητοποιήσει ότι πρέπει να κατανοήσει την κατάσταση, να καταλάβει τι γίνεται πριν προχωρήσει σε συγκεκριμένη δράση. Τότε ίσως αναζητήσει βιβλιογραφία που σχετίζεται με κάποιες από τις προηγούμενες παραμέτρους: διαπολιτισμική εκπαίδευση ή εκπαίδευση και ετερότητα, κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση... Μήπως έτσι στέκεται μόνο στη θεωρία; Πώς θα επιλέξει την αποτελεσματική παρέμβαση;
- ❖ Άλλη λύση, παρόμοια, να αναζητήσει σχετικά σεμινάρια στην προοπτική μιας άτυπης επιμόρφωσης. Σε αυτά, ανεξάρτητα από την ποιότητά τους και τον τρόπο ανάπτυξής τους, βρίσκεται και πάλι εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Το πρόβλημα δεν είναι η αδυναμία επικοινωνίας γενικά αλλά οι δυσκολίες που υπάρχουν στην προσπάθειά της να επικοινωνήσει με τα συγκεκριμένα επιθετικά και τα συγκεκριμένα αλλοδαπά παιδιά.

- ❖ Ίσως πάλι αισθανθεί τυχερή, εάν στη συγκεκριμένη φάση βρίσκεται σε εξέλιξη κάποιο σχετικό ευρωπαϊκό Πρόγραμμα, στο οποίο θα προσπαθήσει να ενταχθεί. Και εάν, διόλου απίθανο, εμπλακεί σε μια διεκπεραιωτική διαδικασία στην υπηρεσία των διάσημων πια «παραδοτέων»; Σε μια διαδικασία που στοχεύει στην απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων;

Πολλοί και διαφορετικοί δρόμοι, που όμως δεν την βοηθούν να προσεγγίσει το ζήτημα που την απασχολεί στον πυρήνα του, οπότε και να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη περίπτωση. Γιατί κανείς δεν θα αρνηθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές συνθήκες. Τους δίνει τη δυνατότητα να φωτίσουν ποικίλες παραμέτρους, ενδο- και εξω-εκπαιδευτικές, της εκπαιδευτικής πράξης. Τη συγκεκριμένη ωστόσο εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ποικίλες παράμετροι συμβάλλουν ταυτόχρονα, συγκροτούν τη δυναμική της και επηρεάζουν την ανάπτυξή της, την κατανοούν μόνο εάν, αξιοποιώντας βέβαια όλον αυτό το θεωρητικό οπλισμό, την προσεγγίσουν διερευνητικά και τη μελετήσουν ως μοναδική και ανεπανάληπτη. Και μια τέτοια μελέτη δεν μπορεί να τους την προσφέρει καμιά γενικευτικού τύπου θεωρία. Η παιδαγωγική θεωρία βοηθάει στην εκπαιδευτική πράξη μόνο όταν ορίζει ένα ευέλικτο θεωρητικό πλαίσιο, ανοικτό και πραγματεύσιμο, που φωτίζει την πράξη και παράλληλα εμπλουτίζεται από αυτή, διευρύνεται ή και αναμορφώνεται, για να οδηγήσει σε νέες υποθέσεις δράσης (Caro & Kemmis 1997).

Πώς άραγε μπορούμε να μελετήσουμε με έναν τέτοιο προσανατολισμό την εκπαιδευτική πράξη ή κάποιες παραμέτρους της που μας απασχολούν; Πώς πιο συγκεκριμένα η νηπιαγωγός που παραδειγματικά αναφέραμε προηγουμένως θα μπορέσει να οργανώσει μια τέτοια μελέτη;

Θα πρέπει να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Να οργανώσει μια δική της έρευνα. Να γίνει ερευνήτρια, όχι όμως ακαδημαϊκή, που αποστασιοποιημένη θέλει να ερμηνεύσει και τελικά να ελέγξει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αλλά μια ερευνήτρια που την ενδιαφέρει να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζει, ώστε να παρέμβει σε αυτή και σταδιακά να τη βελτιώνει, βελτιούμενη και η ίδια καθώς θα αναμορφώνει τις αντιλήψεις της για το παιδί, την εκπαίδευση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση... (Μπαγάκης 2003)

### Σύγκριση ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής έρευνας & Εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Ακαδημαϊκή έρευνα	Κοινά στοιχεία	Έρευνα δράσης
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη θεωρίας</li> <li>• Ερευνητές, Ακαδημαϊκοί αποστασιοποιημένοι</li> <li>• Ερωτήματα: Τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί; Πώς μπορούμε να εξηγήσουμε τη δράση τους;</li> <li>• «Αντικειμενικότητα»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έρευνα</li> <li>• Συστηματική διερεύνηση προβλήματος</li> <li>• Νέα γνώση</li> <li>• Συλλογή δεδομένων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βελτίωση της διαδικασίας μέσα από τη δράση</li> <li>• Ο εκπαιδευτικός γίνεται ερευνητής</li> <li>• Ερωτήματα: Τι κάνω εγώ; Πώς μπορώ να το</li> </ul>

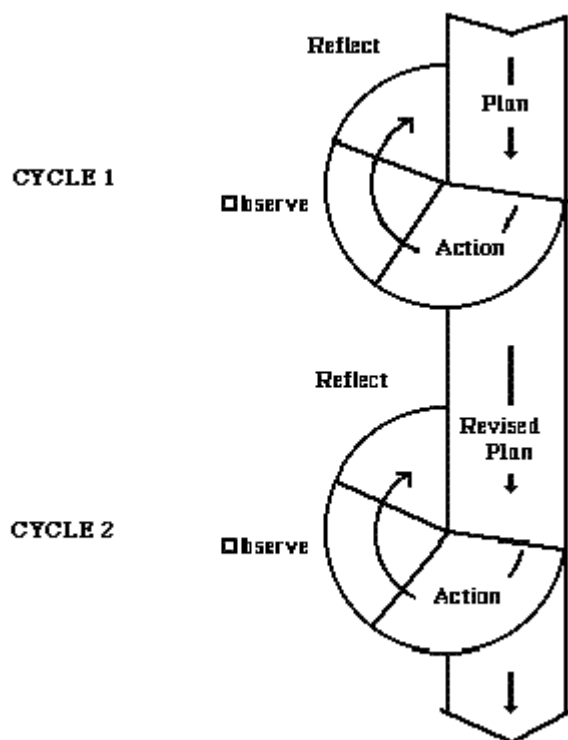
		βελτιώσω; • Δι- υποκειμενικός έλεγχος - Αναστοχασμός
--	--	--

Το εναλλακτικό αυτό δρόμο του εκπαιδευτικού που ερευνά το έργο του τον χάραξε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ο Lawrence Stenhouse, όταν στη Μεγάλη Βρετανία έθεσε τη βάση για την ανάπτυξη του κινήματος του εκπαιδευτικού ερευνητή (teacher as researcher) (Κατσαρού & Τσάφος 2003). 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. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Jean McNiff «*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)

Ως εκπαιδευτική ερευνήτρια λοιπόν η νηπιαγωγός του παραδείγματος θα οργανώσει μόνη της ή σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους, συγκροτώντας μια ερευνητική ομάδα, εκπαιδευτική έρευνα. Αρχικά θα προσπαθήσει να αναγνωρίσει και να κατανοήσει την κατάσταση, το πλαίσιο στο οποίο καλείται να παρέμβει: το Νηπιαγωγείο που περιγράψαμε προηγουμένως. Στη συνέχεια πρέπει να ιεραρχήσει τα προβλήματα, να επιλέξει σε ποιο ή σε ποια αρχικά θα εστιάσει: Στην υπερκινητικότητα και την επιθετικότητα, στη δυσκολία επικοινωνίας, στο αίσθημα ανασφάλειας ή μήπως αυτά βρίσκονται σε άμεση συνάφεια και αλληλεξάρτηση; Από την άλλη μήπως πρέπει να διερευνήσει την εφαρμογή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος, να δοκιμάσει σχέδια εργασίας, διερευνώντας παράλληλα και τη δυναμική τους στην προσχολική αγωγή; Θα μπορούσε ακόμη να διερευνήσει σε ποιο βαθμό είναι δυνατόν να οργανώσει διαθεματικές δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας δουλεύοντας με μια ομάδα παιδιών που έχει αυτή τη σύνθεση ή να αναζητήσει άλλες εναλλακτικές εκδοχές τους (Δαφέρμου κ.ά. 2005: 87-89).

Η επιλογή του προβλήματος θα αποτελέσει και το έναυσμα για τον αρχικό σχεδιασμό, που όμως θα είναι το πρώτο βήμα σε μια πορεία συνεχών επάλληλων ερευνητικών κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού & αξιολόγησης, όπως δείχνει το σχήμα (Kemmis & McTaggart 1988<sup>3</sup>)

:



Ας υποθέσουμε ότι επιλέγει την δυσκολία επικοινωνίας, επειδή θεωρεί ότι σε αυτή την παράμετρο μπορούν να οφείλονται πολλές από τις υπόλοιπες δυσλειτουργίες: Πώς να νιώσει ασφαλές ένα παιδί που δεν μπορεί να επικοινωνήσει ή δεν έχει μάθει να επικοινωνεί; Το πρώτο έχει πρόβλημα με τη γλώσσα, το δεύτερο με τον κώδικα επικοινωνίας. Με ποιους τρόπους προσπαθούν να υπερβούν τέτοιες ανασφάλειες; Μήπως η επιθετικότητα είναι ένας από αυτούς; Μια βασική υποδομή που έχει στην επιστήμη της Ψυχολογίας ή σε αυτή της Ψυχολογίας της εκπαίδευσης της επιτρέπουν να κάνει τέτοιες υποθέσεις. Ίσως μάλιστα να διαβάσει και πάλι κάποια κεφάλαια από σχετικά βιβλία.

Με βάση λοιπόν αυτή την αναγνώριση της κατάστασης επιχειρεί τον αρχικό σχεδιασμό. Αποφασίζει για παράδειγμα αφενός να αξιοποιήσει συστηματικά και εναλλακτικούς, μη γλωσσικούς, κώδικες επικοινωνίας και οργάνωσης-παρουσίασης διαφόρων θεμάτων και αφετέρου να καλεί καθημερινά τα παιδιά να εργάζονται ομαδικά για την πραγμάτευση κάποιου θέματος ή να δημιουργούν συλλογικά κάποιο συγκεκριμένο έργο. Η ίδια στη δεύτερη περίπτωση αναλαμβάνει την ευθύνη της σύνθεσης των ομάδων και του συντονισμού τους όσο εργάζονται ομαδικά. Στόχος της με την αξιοποίηση των μη γλωσσικών κωδίκων είναι να αισθανθούν τα αλλοδαπά παιδιά ότι μπορούν να παρακολουθήσουν τη διαδικασία, ότι δεν αποκλείονται, οπότε να νιώσουν οικειότητα και ασφάλεια (Κούρτη 2003). Με την εργασία πάλι σε ομάδες επιδιώκει να εμπλέξει, οπότε και να εξοικειώσει όλα τα παιδιά με ομαδικές δράσεις και παράλληλα τα αλλοδαπά με άμεσο και βιωματικό τρόπο να κατακτούν σταδιακά την ελληνική γλώσσα ή να βελτιώνουν τη χρήση της.

Οργανώνει με αυτό τον τρόπο για μια εβδομάδα τη δουλειά της. Παράλληλα, στην προοπτική της αξιολόγησης στη συνέχεια της συγκεκριμένης δράσης-παρέμβασης, έχει σχεδιάσει διαδικασίες συλλογής δεδομένων:

- ❖ Στο τέλος κάθε ημέρας πριν φύγει από το Νηπιαγωγείο κρατάει ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφει τόσο τη γενική της αίσθηση όσο και παρατηρήσεις με βάση συγκεκριμένες παραμέτρους που έχει ορίσει εκ των προτέρων: συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες, διατύπωση αποριών, ρόλος υπερκινητικών στην ομάδα...
- ❖ Μαγνητοφωνεί ή, εάν μπορεί, μαγνητοσκοπεί μια ώρα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την ίδια κάθε μέρα: για παράδειγμα την πραγμάτευση κάποιου θέματος ή τη συζήτηση στην παρευούλα...
- ❖ Στο τέλος της εβδομάδας οργανώνει μια συζήτηση αξιολόγησης της εβδομάδας που πέρασε, κατά την οποία καλεί τους μαθητές να αξιολογήσουν τις διαδικασίες που έγιναν. Το έναυσμα της αξιολόγησης μπορούν να δώσουν απλές ερωτήσεις του τύπου: Τι διαφορετικό πιστεύετε ότι έγινε αυτή τη βδομάδα; Ποια δραστηριότητα θα θέλατε να επαναλάβουμε την επόμενη εβδομάδα; Πώς θα περιγράφατε μια μέρα του νηπιαγωγείου στο χ φίλο σας που έλειπε; Νιώθετε ότι κάτι σας κούρασε;

Με αυτό τρόπο προσπαθούμε να διασφαλίσουμε κατά κάποιο τρόπο την εγκυρότητα των δεδομένων μέσα από τη διασταύρωσή τους είτε με τους ποικίλους τρόπους συλλογής είτε αξιοποιώντας διαφορετικές πηγές. Στην προοπτική επίσης της διεύρυνσης τόσο των πηγών συλλογής δεδομένων όσο και του αξιολογικού πλαισίου καλεί στην τάξη της είτε μια συνάδελφο είτε την Σχολική Σύμβουλο με την προϋπόθεση ότι μοιράζονται κοινές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία και μπορούν να συνεργαστούν σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και αμοιβαίας κατανόησης. Στο πλαίσιο μάλιστα της πολυπρισματικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη συγκεκριμένη έρευνα, θα μπορούσε να εμπλέξει ακόμη και κάποιους γονείς. Μέσα από την τριπλή αυτή διασταύρωση των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (παρατήρηση-ημερολόγιο, ομαδική συζήτηση-συνέντευξη και μαγνητοφώνηση της εκπαιδευτικής πράξης), είτε με την άντληση των δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (την νηπιαγωγό, τα παιδιά, τον συνάδελφο ή τη Σχολική Σύμβουλο ή ακόμη και τους γονείς), εξασφαλίζει τον δι-υποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων (Altrichter κ.ά. 2001).

Ο συνάδελφος ή η Σχολική Σύμβουλος θα μπορούσε να αναλάβει και το ρόλο του κριτικού φίλου/συνεργάτη (critical friend), με υποβοηθητικό ρόλο κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, για να υποστηρίξει μια επιλογή, να ασκήσει κριτική σε κάποια ιδέα ή να προβάλλει μια διαφορετική οπτική (Kemmis & McTaggart 1988). Γιατί όπως επισημαίνει σχετικά η Lomax αναδεικνύοντας τη δυναμική που μπορεί να αποκτήσει μια τέτοια ερευνητική διαδικασία *«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).

Με βάση λοιπόν τα συγκεκριμένα δεδομένα η νηπιαγωγός καταλήγει σε πορίσματα σχετικά με τη λειτουργικότητα των επιλογών της. Αξιολογεί έτσι τον αρχικό της σχεδιασμό και προχωράει σε επανασχεδιασμό, που θα οδηγήσει σε ένα νέο κύκλο διερεύνησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία χωρίς τέλος. Είναι μάλλον αδύνατον να ρυθμίσουμε με έναν τελεσίδικο και αδιαπραγμάτευτο τρόπο την

ανθρώπινη συμπεριφορά. Νέες παράμετροι προκύπτουν κάθε φορά που απαιτούν νέες διερευνήσεις και ποικίλες και συνεχείς αναμορφώσεις. Διερευνήσεις όμως που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τόσο την ίδια την εκπαιδευτική κατάσταση όσο και τον τρόπο που τη διαχειριζόμαστε και να παρέμβουμε για να τη βελτιώσουμε.

Τι αποκομίζει τελικά ο εκπαιδευτικός από αυτή τη διαδικασία; Τι κέρδισε η νηπιαγωγός του παραδείγματός μας;

- ❖ Αρχικά εξοικειώθηκε με μια μέθοδο διερεύνησης της δουλειάς της. Μια διερεύνηση που την απομακρύνει από την μονότονη μηχανιστική επανάληψη συγκεκριμένων διαδικασιών και της επιτρέπει αφενός να κάνει συνειδητές επιλογές και αφετέρου να νιώθει ικανοποίηση από αυτό που κάνει. Ψάχνει για παράδειγμα να βρει με ποιους τρόπους θα εμπλέξει ουσιαστικά όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ❖ Κατανόησε ότι δεν υπάρχουν μόνιμες και τελικές λύσεις στα σύνθετα εκπαιδευτικά προβλήματα και πως κάθε φορά πρέπει να διερευνά τα δεδομένα με βάση τόσο τις νέες παραμέτρους που προκύπτουν όσο και τις δικές της απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη και τους στόχους της (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός 1994).
- ❖ Συνειδητοποίησε έτσι ότι η ίδια ως άνθρωπος της δράσης μπορεί και οφείλει να έχει βαρύνοντα λόγο στην αναμόρφωση της διδακτικής πράξης (Πηγάκη 2001). Αντιλαμβάνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις που εκπορεύονται από την κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας δεν μπορούν παρά να εκληφθούν ως υποθέσεις δράσης από την ίδια. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα αισθανθεί όχι τόσο υποχρεωμένη να τις υιοθετήσει ή να τις εφαρμόσει όσο ελεύθερη να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα και τη λειτουργικότητά τους όσο και να δοκιμάσει εναλλακτικές εκδοχές τους. Πώς για παράδειγμα μπορούν να αναπτυχθούν τα διαθεματικά σχέδια εργασίας στη συγκεκριμένη τάξη;
- ❖ Έμαθε να διερευνά όχι μόνο την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και τη δική της παιδαγωγική στάση. Μια στάση που δεν αποτελεί απλώς έκφραση της προσωπικής εκπαιδευτικής της θεωρίας αλλά και κάποιες φορές ή σε κάποια σημεία αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής συνήθειας. Μιας ρουτίνας που διαμορφώθηκε με την μη συνειδητή υιοθέτηση πρακτικών που είτε προέρχονται από την παράδοση είτε προκύπτουν μέσα από την καθημερινή διαχείριση των προβλημάτων. Για παράδειγμα το ζήτημα της πρωινής προσευχής ή η οργάνωση των γιορτών.
- ❖ Άρχισε να αναστοχάζεται, διαδικασία απαραίτητη όχι μόνο για την κατανόηση αλλά και για την αναμόρφωση των απόψεων και της παιδαγωγικής της στάσης (Καλαϊτζοπούλου 2001).
- ❖ Και μέσα από όλα αυτά κατάφερε αφενός να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και αφετέρου να εξελιχθεί και η ίδια ως επαγγελματίας στην προοπτική της δια-βίου εκπαίδευσης (Noffke & Somekh 2009).

## Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου & Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και Σχολείο, στο Α. Ανδρούσου (επ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Altrichter H. / Posch P. & Bridget S. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carroll, W. & Kemmis, St., (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη Ε. (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Milton Keynes: Open University Press.
- Jean McNiff: *Action Research for Professional Development*, Hyde Publications, London, 1995.
- Κατσαρού Ελένη & Τσάφος Βασίλης (2004). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Καλαϊτζοπούλου Μαρία (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988<sup>3</sup>), *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Κοσμίδου-Hardy Χρυσούλα & Μαρμαρινός Γιάννης (1994): «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, σσ. 51-59.
- Κούρτη, Ε. (2003). Η μη Λεκτική Επικοινωνία στο Σχολείο, στο Α. Ανδρούσου (επ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 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.
- Μπαγάκης Γιώργος (επιμ) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Noffke, S. E., Somekh, B. (2009), *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, London: Sage Pubns Ltd.
- Πηγιάκη Πόπη (2001): «Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης», *Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 51- 68.