

Επιστημολογικές τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010)

Παπαϊωάννου Παρίσης

Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Epistemological Trends of Educational Action Research in Greece (1990 – 2010)

Teacher, Ph.D. Student, University of Crete

Abstract

This article reports the research findings of a study that focused on the epistemological characteristics of 36 educational action-research projects (e.g. PhD Dissertations, postgraduate research, collaborative research projects published in peer-reviewed academic journals) which took place in Greece during 1990-2010. Analysis of these projects has been qualitative. Specifically, a content analysis method has been employed; using categories and sub-categories derived from J. Habermas' theory of cognitive interests (1965) - the technical, practical, and emancipatory interests - L. Stenhouse's theory of curriculum (1975) and the criteria for categorisation of action research as developed by S. Grundy (1987), B. Somekh & K. Zeichner (2009). This study suggests that the application of action research in Greek education during the last twenty years has been influenced by the dominant epistemological paradigm of positivism. The latter emphasises technical interests, effectiveness and evaluation. Although action research gives academic researchers the opportunity to collaborate with educators in practice, in the Greek educational research it is used as a circular and experimental research methodology that aims to control the factors and variables which influence the verification (or refutation) of initial research hypotheses.

Keywords:: educational action-research in Greece; epistemological trends; content analysis.

1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται μια εμπειρική έρευνα που αφορά τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (έ.δ.) στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία: 1990 – 2010.

Στην έρευνα αυτή αναλύθηκαν: είκοσι δύο (22) διδακτορικές διατριβές, οκτώ (8) μεταπτυχιακές εργασίες και έξι (6) έρευνες που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά. Οι έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά Πανεπιστημιακά Τμήματα Παιδαγωγικών κατευθύνσεων.

Οι έρευνες έχουν αναλυθεί με την ερευνητική μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση κατηγορίες – υποκατηγορίες που συγκροτήθηκαν από τη θεωρία των γνωστικών διαφορών – ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη του J. Habermas (1965), τη θεωρία για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) του L. Stenhouse (1975) και τα κριτήρια κατηγοριοποίησης της έ.δ., όπως ορίστηκαν από τους/τις: S. Grundy (1987), B. Somekh & K. Zeichner (2009). Για τα κριτήρια και τους ορισμούς κωδικογράφησης κάθε κατηγορίας – υποκατηγορίας βλέπε στο παράρτημα (Πίνακας 1). Η μονάδα καταγραφής στην ανάλυση περιεχομένου ήταν το θέμα (Μπονίδης, 2004: 54).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν συνοψίζονται στα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό η εφαρμογή της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έ.δ. στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα είναι τεχνική, πρακτική ή χειραφετική, τα τελευταία 20 χρόνια (1990 – 2010) όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά της;
2. Με βάση τις κατηγορίες – υποκατηγορίες που εξετάσαμε σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικές έ.δ. που αναλύθηκαν για κάθε κατηγορία, έχουν τεχνικά, πρακτικά, χειραφετικά χαρακτηριστικά;

2. Τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της έ.δ., η αφετηρία της έρευνας

Η έ.δ., ως ερευνητική μεθοδολογία στο πεδίο της εκπαίδευσης, προσπαθεί να ενώσει αυτά που η παραδοσιακή έρευνα διαχωρίζει, τη θεωρία με την πράξη, και παράλληλα στοχεύει στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής έρευνας μέσω της συμμετοχικότητας, αποκαθιστώντας το επαγγελματικό – επιστημονικό κύρος του εκπαιδευτικού της πράξης, εντάσσοντάς τον σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (σχεδιασμός, διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή ερευνητικών εργαλείων, δημοσίευση αποτελεσμάτων κ.ά.) (Γώγου, 1995· Πηγάκη, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η έ.δ., συνδέθηκε με τις απόψεις της Νέας Αγωγής του J. Dewey περί παιδαγωγικής ελευθερίας και δημιουργικής – δημοκρατικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών με στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και της ανάδυσης της γνώσης που εμπεριέχεται στην πράξη εκπαιδευτικών και μαθητών. Για τον Dewey η κοινωνική επιστημονική έρευνα δεν είναι μια διαδικασία αποκομμένη από τη δημοκρατική κοινωνική πράξη. Η επιστημονική γνώση, όπως και οι άλλες μορφές γνώσης αποτελούν προϊόντα διαδικασιών στοχασμού και δράσης (Dewey, 1927 στο Greenwood & Levin, 2007: 61). Ο Dewey αντιτάχθηκε στο διαχωρισμό της θεωρίας από την πράξη και προσέγγισε την προσπάθεια για δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας σαν μια αέναη διαδικασία – ενσυνείδητης κοινωνικής πράξης, μέσα σε ένα «μη φιλικό» προς τη δημοκρατία πλαίσιο θεσμών, άτυπων και τυπικών κανόνων που οργανώνονται ώστε να εμποδίσουν τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας στη συγκρότηση της γνώσης που ορίζει την κοινωνική πραγματικότητα. Πίστευε ότι η πραγματική γνώση για τα πράγματα βρίσκεται στην πράξη των υποκειμένων κι όχι στην «προπαγάνδα» της αποστασιοποιημένης θεωρίας (Greenwood & Levin, 2007).

Βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας είναι ο κυκλικός – σπειροειδής αναστοχαστικός χαρακτήρας της, η ικανότητά της να συνδέει τη θεωρία με την πράξη, η δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής των εκπαιδευτικών της πράξης σε όλες τις ερευνητικές διαδικασίες της, η παραγωγή γνώσης άμεσα

εφαρμόσιμης στην εκπαιδευτική πράξη, ο αυτοαξιολογικός χαρακτήρας της, η σχετική – τοπική αξία της γνώσης που παράγεται, η αντίθεσή της στο θετικιστικό «παράδειγμα» της διατύπωσης αρχικών υποθέσεων, του ελέγχου μεταβλητών και παραγόντων που τις επηρεάζουν, ο συνδυασμός και η συσχέτιση ποιοτικών και ποσοτικών εργαλείων (τριγωνοποίηση) συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων. Πρόκειται για μια ερευνητική μεθοδολογία με ποιοτικά χαρακτηριστικά που στόχο έχει να βελτιώσει την πράξη των εκπαιδευτικών ή των ερευνητών που την εφαρμόζουν, χωρίς να προβαίνει σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων που παράγονται (Γώγου, 1995· Cohen & Manion, 1997· Πηγάκη, 2001· Bargal, 2006· Robson, 2007· Κατσαρού, 2010).

Στην Ελλάδα η συγκεκριμένη ερευνητική μεθοδολογία άρχισε να εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική έρευνα τη δεκαετία του '90, δεκαετία κατά την οποία γίνονται πολλές μεταφράσεις βασικών κειμένων που αφορούν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία και πραγματοποιούνται και οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην Ελλάδα φαίνεται να υπάρχει ένα θολό τοπίο σχετικά με τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τους Carr & Kemmis (2005), η θεώρηση της έ.δ. ως ακόμα μιας μορφής ερευνητικής προσέγγισης και η παγκόσμια διασπορά της οδήγησαν στο να αποτύχει να ενώσει τη θεωρία με την πράξη πέφτοντας θύμα των προσπαθειών της και προωθώντας και η ίδια το *ορθόδοξο «παράδειγμα» έρευνας*, (εννοούν το θετικιστικό «παράδειγμα»). Ο Bob Dick (2004, 2006, 2009, 2010), ανεξάρτητος ερευνητής από την Αυστραλία, ο οποίος ξεκίνησε από το 2002 να παρακολουθεί ανά διετία την παγκόσμια βιβλιογραφία για την έ.δ. σε διάφορα κοινωνικά πεδία και στην εκπαίδευση, αναφέρει ότι *υπάρχει μια εξάπλωση των τύπων της έ.δ. με μεθόδους – διαδικασίες οι οποίες μοιάζουν με την έ.δ. Ανησυχώ για το σε ποιο βαθμό αυτές οι παρεμβάσεις υποστηρίζονται επιστημονικά και κατά πόσο οι ακαδημαϊκοί συνεργάτες καθιερώνουν ένα νέο τύπο έ.δ. και κατά πόσο προσφέρουν κάτι καινούριο στη μεθοδολογική εξέλιξη του εργαλείου* (Dick, 2006: 452).

Οι Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (2003) αναφέρουν ότι η έ.δ. στην Ελλάδα δεν κατάφερε να ενσωματώσει τον εκπαιδευτικό της πράξης ως ισότιμο ερευνητή στην εκπαιδευτική έρευνα. Ο εκπαιδευτικός της πράξης παραμένει στη θέση που τον άφησε η θετικιστική – πειραματική έρευνα, αμέτοχος εφαρμοστής των πορισμάτων, δηλαδή της θεωρίας που παράγεται από την εκπαιδευτική έρευνα. Η έ.δ. παραμένει *τεχνική θετικιστική*, όπλο επιβολής και ελέγχου της πραγματικότητας και αξιολόγησης ιεραρχικών παρεμβάσεων των «ειδικών» ερευνητών και ερευνητικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998) *αν και η άμεσος και ενεργός εμπλοκή των εκπ/κών στη διερεύνηση της διδακτικής πράξης βοηθάει να ξεπεραστούν προβλήματα που έχει δημιουργήσει ο θετικισμός με τον αποκλεισμό των εκπ/κών από την ερευνητική διαδικασία, ελάχιστοι εκπ/κοί εμπλέκονται στην διαδικασία της Έρευνας Δράσης* (Ματσαγγούρας, 1998, στο Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2001: 73).

Οι παραπάνω ισχυρισμοί – διαπιστώσεις μας έδωσαν το έναυσμα να ερευνήσουμε τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής της εκπαιδευτικής έ.δ. στην Ελλάδα την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010) με στόχο να οριοθετήσουμε επιστημολογικά τα «πράγματα» όσον αφορά την εφαρμογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα, αναδεικνύοντας τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της.

Μεγάλο μέρος του δείγματος που αναλύθηκε προέρχεται από διδακτορικές διατριβές και μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες στις οποίες συμμετείχαν – επέβλεψαν διεπιστημονικές ομάδες από όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια. Αυτό δηλώνει ότι οι διεπιστημονικές ομάδες από τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν αποδεχθεί μια βάση επιστημολογικών χαρακτηριστικών στην εφαρμογή της έ.δ. στην εκπαιδευτική έρευνα.

3. Η ερευνητική μέθοδος και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Η ερευνητική μέθοδος μελέτης και ανάλυσης του υλικού (διατριβών – μεταπτυχιακών εργασιών – επιστημονικών άρθρων) ήταν η *ανάλυση περιεχομένου* η οποία *είναι μια τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου των επικοινωνιών και η οποία έχει ως σκοπό την ερμηνεία τους* (Berelson, 1952, 1968, στο Grawitz, 2006: 181). Πρόκειται για μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές όπως κείμενα, συνεντεύξεις, εικόνες, φιλμ κ.ά. (Ιωσηφίδης, 2003). Η *ανάλυση περιεχομένου μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποιοτικών δεδομένων* (Κυριαζή, 2009: 283)

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούμε την ποιοτική *ανάλυση περιεχομένου* για να αναλύσουμε τα δεδομένα των διδακτορικών – μεταπτυχιακών εργασιών και των ερευνών που δημοσιεύονται στα άρθρα που εξετάζουμε. Τα ποσοστά εμφάνισης των χαρακτηριστικών για κάθε κατηγορία υποκατηγορία ανάλυσης δεν έχουν το χαρακτήρα γενίκευσης. Αφορούν τις έρευνες που αναλύθηκαν. Η έρευνά μας δε στόχευε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά σε μια συγκρότηση και δοκιμή ενός ποιοτικού εργαλείου μελέτης των επιστημολογικών χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής έ.δ. προσαρμοσμένο στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το δείγμα που μελετήθηκε αφορά διδακτορικές – μεταπτυχιακές εργασίες και άρθρα από το 1990 έως το 2010 στην Ελλάδα, που χρησιμοποιούν – παρουσιάζουν ως ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση την έ.δ. είτε ως κύρια είτε ως μέρος της ερευνητικής μεθοδολογίας. Δεν προβήκαμε σε κάποια τυχαία δειγματοληψία του υλικού – πηγών που αναλύσαμε. Το υλικό που μελετήθηκε είναι το σύνολο των διδακτορικών – μεταπτυχιακών διατριβών που συλλέξαμε, για τη χρονική περίοδο 1990 – 2010. Εντούτοις έγινε μια επιλογή επιμέρους ενοτήτων των αρχικών πηγών (Κυριαζή, 2009).

Ο εντοπισμός και η συλλογή των ερευνών πραγματοποιήθηκε μέσω της αναζήτησης έ.δ. σε πανεπιστημιακές βάσεις δεδομένων (μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών), σε ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες ελληνικών πανεπιστημίων και στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Αναλυτικά για τις έρευνες που συγκεντρώθηκαν βλέπε στον ιστότοπο [<http://www.actionresearch.wikidot.com/>] που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Επίσης κάποιες έρευνες ήρθαν στα χέρια μας μετά από επικοινωνία μας με τον ερευνητή/-τρια, ενώ ένα μέρος των ερευνών αναφέρονται σε δημοσιευμένα επιστημονικά άρθρα ελληνικών και ξένων περιοδικών.

Από το γενικό υλικό επιλέξαμε να αναλύσουμε τα παρακάτω κεφάλαια των ερευνών – πηγών: εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας (η εισαγωγή), ερευνητική μεθοδολογία, τα εργαλεία και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Στην ανάλυσή μας ασχοληθήκαμε κυρίως με το *έκδηλο περιεχόμενο* του κειμένου, τα νοήματα που εκφράζονται άμεσα από αυτό και λιγότερο με το *λανθάνον περιεχόμενο* (Κυριαζή, 2009).

4. Συγκρότηση των κατηγοριών – υποκατηγοριών της ανάλυσης περιεχομένου

Ο ορισμός των κατηγοριών και των υποκατηγοριών ανάλυσης, όπως προαναφέραμε, έγινε με βάση τις θεωρίες για την εκπαιδευτική έ.δ., τα Α.Π. και τη θεωρία των γνωστικών διαφορώντων – ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη του J. Habermas (1965).

Θεωρήσαμε ότι μια *τεχνική* έ.δ. συνήθως λαμβάνει υπόψη της κομφορμιστικά ένα θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που καθορίζεται από κλειστά στοχοθετικά Α.Π., με ιεραρχική ερευνητική καθοδήγηση και δογματοποίηση της θεωρίας. Η γνώση στα πλαίσια αυτής της έρευνας θεωρείται προϊόν. Η έρευνα ξεκινά από την ανάγκη ελέγχου εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη· ελέγχου και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών· παρουσιάζει διακριτές σχέσεις εξουσίας – ελέγχου μεταξύ ερευνητών και ερευνώμενων· η γνώση που παράγεται είναι τεχνική· τα κίνητρα υλοποίησης λίγο σχετίζονται με τους δρώντες εκπαιδευτικούς, αφορούν περισσότερο τους ερευνητές που έχουν αναλάβει το πρόγραμμα· τα περιθώρια αυτόνομης δράσης είναι περιορισμένα τοποθετούνται εκτός των πλαισίων του προγράμματος· οι ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για τις απόψεις και τις άρρητες θεωρίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αποδέχονται κομφορμιστικά το εκπαιδευτικό – κοινωνικό, πολιτικό κλίμα στο οποίο αναπτύσσεται η έρευνα. Το κλίμα αυτό είναι αυστηρά στοχοθετικό, αποθεώνει τη στοχοθετική – τεχνική αποτελεσματικότητα, αναπτύσσει στα πλαίσιά του μια κουλτούρα ελέγχου, λογοδοσίας των εκπαιδευτικών στους θεσμικά – ιεραρχικά «ανωτέρους τους» και στην κοινωνία. Η έ.δ. γίνεται το μέσο διατήρησης και ελέγχου της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Grundy, 2003· Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003· Somekh & Zeichner, 2009· Κατσαρού, 2010).

Μια *πρακτική* έ.δ. από την άλλη, είναι ερμηνευτικά προσανατολισμένη προς τα θεσμικά πλαίσια και προς τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής – κοινωνικής, πολιτικής πραγματικότητας. Στόχο έχει την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η γνώση στα πλαίσια αυτής της έρευνας δεν θεωρείται «προϊόν» (δεν είναι σταθερή και απρόσβλητη) αλλά βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία θεώρησης, αναθεώρησης, ελέγχου και βελτίωσης εντός του εκπαιδευτικού πεδίου με βάση τις κατά τόπους εκπαιδευτικές ανάγκες που ορίζονται συνεργατικά από όλους τους ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινωνικούς φορείς). Η έρευνα συνήθως εκτυλίσσεται σε ένα εκπαιδευτικό πεδίο που αναπτύσσονται ανοιχτά Α.Π. στη βάση του μοντέλου *Διαδικασίας* του L. Stenhouse. Ξεκινά από ένα πραγματικό πρόβλημα, μια γνωστική σύγκρουση μεταξύ θεωρίας και πράξης, από μια ανάγκη κατανόησης της θεωρίας στην πράξη, βελτίωσής της και παραγωγής νέας γνώσης. Οι σχέσεις μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης είναι αξιολογικά ισότιμες, συνεργατικές, εμπεριέχουν αξίες αλληλοκατανόησης και αλληλοαναγνώρισης. Οι εκπαιδευτικοί της πράξης έχουν ένα αίσθημα αυτόνομης δράσης και διατυπώνουν ελεύθερα την άποψή τους για όλα τα θέματα που προκύπτουν. Οι ερευνητές/-τριες που συμμετέχουν είναι συνεργατικοί – κριτικοί φίλοι. Στόχος είναι η βελτίωση της πράξης και η παραγωγή τοπικής γνώσης· γνώσης που ενυπάρχει μέσα στην πράξη του εκπαιδευτικού. Το

εκπαιδευτικό – κοινωνικό – πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται μια τέτοια έ.δ. είναι ένα περιβάλλον δημοκρατικό, όπου ακούγονται και λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές απόψεις. Καθορίζεται από διαλεκτική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ όλων των επιστημονικών – εκπαιδευτικών – κοινωνικών – οικονομικών – πολιτικών ομάδων μέσω της από κοινού διαμόρφωσης του Α.Π. Στόχο έχει τη βελτίωση της πραγματικότητας των ανθρώπων και της κοινωνίας (Grundy, 2003· Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003· Somekh & Zeichner, 2009· Κατσαρού, 2010).

Μια *χειραφετική* έ.δ. θεωρούμε ότι αμφισβητεί κάθε μορφή εξουσιαστικής επιβολής. Στέκεται κριτικά απέναντι σε κάθε είδους θεσμική – εξουσιαστική επιταγή της εκπαιδευτικής – κοινωνικής – πολιτικής – οικονομικής εξουσίας, η οποία, με βάση τη χειραφετική θέση, διαστρεβλώνει και εγκλωβίζει την εκπαιδευτική πολυπαραγοντική πραγματικότητα, παράγοντας υποκειμενικά επιστημονικά πορίσματα και θεωρία, με στόχο να διατηρήσουν την εξουσία και να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους συγκεκριμένες ομάδες: πολιτικές, οικονομικές, επιστημονικές, κοινωνικές. Στόχο έχει την ανατροπή της δοτής θεωρίας, την οποία αντιμετωπίζει ως αξιολογικά συγκροτημένη, τρωτή, εργαλειώδη. Αναπτύσσεται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο αντιμετωπίζει με κριτική και χειραφετική διάθεση. Στόχο έχει την αλλαγή, το μετασχηματισμό της κοινωνίας πρώτα σε τοπικό επίπεδο και στη συνέχεια σε θεσμικό εθνικό ή και παγκόσμιο. Αρχικά αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης της ετεροκαθορισμένης πράξης, τον αναστοχασμό πάνω σε αυτή και την τροποποίησή της σε ατομικό και τοπικό επίπεδο. Η τροποποίηση της πράξης των ατόμων οδηγεί στην αλλαγή των θεσμών και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας σε δημοκρατική, δίκαια, ουσιαστικά ισότιμη και ελεύθερη από κάθε είδους εξουσίες. Τα άτομα, ερευνητές και εκπαιδευτικοί της πράξης, συμμετέχουν με εμπράγματα ισοτιμία, αλληλοαναγνώριση σε ένα κοινό σκοπό που δεν έχει ωφελημένους και αδικημένους αλλά ο στόχος τους είναι το *κοινό καλό* και η πρόοδος του ανθρώπου με βάση τις αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της ισότιμης συμμετοχής όλων των ομάδων και των κοινωνικών – οικονομικών – πολιτικών εκφάνσεων στη διαμόρφωση των Α.Π. καθώς και όλων των δομών που συνθέτουν – αποτελούν την εκπαίδευση, με σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Grundy, 2003· Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003· Somekh & Zeichner, 2009· Κατσαρού, 2010).

Σύμφωνα με τον Feldman (2007) η έ.δ. δεν έχει ένα οπλοστάσιο μεθόδων έρευνας που να την κατατάσσουν σε ένα συγκεκριμένο επιστημολογικό «παράδειγμα», μια και χρησιμοποιεί όλες τις τεχνικές από τις αυστηρά θετικιστικές (δομημένη συνέντευξη, παρατήρηση, πείραμα) μέχρι τις σχετικιστικές – ερμηνευτικές (ανοιχτή συνέντευξη, εθνογραφική έρευνα, ανάλυση λόγου). Όμως τα βασικά χαρακτηριστικά της μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: *τεχνική, πρακτική, χειραφετική*.

Στο Παράρτημα (Πίνακας 1) παρουσιάζεται αναλυτικά ο ορισμός των κατηγοριών – υποκατηγοριών της έρευνας με βάση το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στα αποτελέσματα της έρευνάς μας (Βλέπε στο Παράρτημα, Πίνακας 2) φαίνεται πως πολλά από τα χαρακτηριστικά της έ.δ., που αναφέρονται στην εισαγωγή αυτού του άρθρου, εμφανίζονται σε μεγάλα ποσοστά όπως: η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η παραγωγή γνώσης μέσα από την πράξη των εκπαιδευτικών (75,00%), η αναστοχαστικότητα στις διαδικασίες (60,97%), τα ποιοτικά εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων που χρησιμοποιούνται (64,44%).

Μελετώντας κάθετα τα ποσοστά των χαρακτηριστικών τεχνικά, πρακτικά, χειραφετικά, του Πίνακα 2, βλέπουμε ότι τα τεχνικά και τα πρακτικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται με μεγάλα ποσοστά σε όλες τις έ.δ. που αναλύθηκαν ενώ τα χειραφετικά χαρακτηριστικά εμφανίζουν ποσοστά κάτω του 20,00%.

Από τα τεχνικά χαρακτηριστικά αυτό που κυριαρχεί είναι ότι οι ερευνητές/-τριες έχουν ως αφετηρία για την έ.δ. που διεξάγουν τα δικά τους ερευνητικά ενδιαφέροντα και όχι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης σε ποσοστό (42,50%) (κατηγορία 5). Στα πρακτικά χαρακτηριστικά κυριαρχεί η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πράξη σε ποσοστό (75,00%) (κατηγορία 6). Δηλαδή οι ερευνητές/-τριες αποφασίζουν μόνοι τους το θέμα της έρευνας και φροντίζουν να συνδέσουν – δοκιμάσουν τη θεωρία στην πράξη προσαρμόζοντάς τη στις συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στην οποία διεξάγουν την έρευνα. Στα χειραφετικά χαρακτηριστικά βλέπουμε να κυριαρχούν η κριτική αποδόμηση των διοικητικών δομών, των θεσμικών και γραφειοκρατικών πλαισίων που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα με ποσοστό 20,00% (κατηγορία 1) και το ενδιαφέρον των ερευνητών για την πραγματική χειραφετική αλλαγή στη ζωή και την εκπαίδευση των συμμετεχόντων υποκειμένων στην έρευνα με ποσοστό 19,51% (κατηγορία 10).

Η μελέτη μας έδειξε πως η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα παρουσιάζει συχνά αδυναμίες θεμελιακού χαρακτήρα, που την κατατάσσουν στο θετικιστικό – ποσοτικό «παράδειγμα».

Οι αδυναμίες αυτές έχουν να κάνουν με δύο βασικά χαρακτηριστικά της έ.δ.: α) Το ένα είναι η δημοκρατική και ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πράξης και των μαθητών σε συνεργασία με τους ερευνητές/-τριες σε όλες τις διαδικασίες της ερευνητικής μεθοδολογίας (σχεδιασμός, επιλογή εργαλείων, επεξεργασία δεδομένων, συμπεράσματα, δημοσίευση των αποτελεσμάτων) με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της σχολικής κοινότητας. β) Το άλλο είναι οι θετικιστικού χαρακτήρα επιρροές που εμφανίζει η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, που έχουν να κάνουν με διαδικασίες μέτρησης, αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και γενίκευσης της γνώσης που προκύπτει.

6. Τεχνικά και Πρακτικά χαρακτηριστικά:

α) Για το πρώτο (ισότιμη συμμετοχή) από τις κατηγορίες (2, 5, 9) φαίνεται, από τα χαρακτηριστικά των ερευνών που μελετήσαμε, ότι πολλοί ερευνητές/-τριες:

- Δε διαχειρίζονται και δε λαμβάνουν υπόψη τους τις άρρητες θεωρίες των εκπαιδευτικών (κατηγορία 2) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (38,00%).

[...] σημαντικό ακόμη στοιχείο που λάβαμε υπόψη είναι ότι το πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε από τις νηπιαγωγούς των παιδιών. Η ερευνήτρια που έκανε την παρέμβαση καθώς και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στη διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής ήταν πρόσωπα όχι ιδιαίτερα οικεία στα παιδιά [...] (Δανιηλίδου, 2004: 92).

Ασφαλώς, η ερευνήτρια συνεργάστηκε και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος της έδωσε χρήσιμες πληροφορίες και συμβουλές για τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και για τη διδασκαλία καθ' αυτή (Δαρθούδη, 2008: 93).

- Επιλέγουν οι ίδιοι τα θέματα που θα ερευνήσουν (κατηγορία 5) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (42,50%) και δεν τους απασχολούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης, ακόμη και αν συνεργάζονται με αυτούς.

Έτσι ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί των αντίστοιχων τμημάτων σχετικά με τη φύση, το περιεχόμενο του προγράμματος, εξηγήθηκαν οι στόχοι της ερευνητικής παρέμβασης και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της [της έρευνας] (Δανιηλίδου, 2004: 94).

- Οι σχέσεις τους με τα ερευνητικά υποκείμενα (κατηγορία 9) είναι ιεραρχικές, σε ποσοστό χαρακτηριστικών (47,50%) με αποτέλεσμα να ακυρώνεται ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας που έχει να κάνει με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

[...] έκρινα ωφέλιμη την άμεση παρατήρηση μιας διδακτικής ώρας κάθε εκπαιδευτικού στην τάξη. Αυτό ωστόσο δεν επιτεύχθηκε καθώς μετά από τις δυο πρώτες προσπάθειες αντέδρασαν οι συνάδελφοι, που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα, για προσωπικές τους ανησυχίες κι οι παρατηρήσεις διακόπηκαν (Σπανακά, 2005: 104).

Πολλές αντιστάσεις προήλθαν από τον ίδιο το χώρο των εκπαιδευτικών [...] Στην παρούσα προσπάθεια αναδείχθηκαν εγωισμοί και ανταγωνισμοί οι οποίοι έφτασαν μέχρι το σημείο εχθρότητας. Οι μεγαλύτερες πιέσεις που δέχθηκε η ερευνήτρια προήλθαν από την καθιερωμένη εικόνα του σχολείου ενώ έντονο ήταν το αίσθημα απογοήτευσης και χάραξης προσωπικής μοναχικής πορείας (Ροδοπούλου, 2010: 111).

β) Για το δεύτερο (επιρροές από το θετικιστικό «παράδειγμα») από τις κατηγορίες (3, 6, 8, 10) φαίνεται πως στα χαρακτηριστικά των ερευνών που μελετήσαμε πολλοί ερευνητές/-τριες:

- Προσπαθούν να εφαρμόσουν άκριτα το Α.Π. και να ελέγξουν την επιτυχία της εφαρμογής του (κατηγορία 3) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (22,50%).

Αυτό άλλωστε είναι εν τέλει το πνεύμα της συνεκπαίδευσης, αυτό προβλέπεται από το νόμο 2817/2000 και αυτός είναι ο προσανατολισμός των ΑΠΣ ειδικής αγωγής που κατά προσωπική άποψη του γράφοντα, παρά την παρέλευση τεσσάρων χρόνων από τη δημοσιοποίησή τους παραμένουν άγνωστα στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και δεν αποτελούν, όπως θα έπρεπε, καθημερινό εργαλείο της διδακτικής πρακτικής (Γκαράνης, 2009: 77 – 78).

Ο γενικός σκοπός είναι να μελετηθεί ο τρόπος εισαγωγής της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις ειδικές συνθήκες ενός τυπικού περιφερειακού σχολείου με τη μορφή project που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης (Γσοβόλας, 2006: 45).

- Προσπαθούν να εφαρμόσουν τη θεωρητική γνώση στην πράξη (κατηγορία 6) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (15,00%).

[...] πώς είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην πράξη οι παιδαγωγικές αρχές και επιδιώξεις που διατυπώνονται από τους θεωρητικούς, τους ερευνητές και τους έμπειρους εκπαιδευτικούς στον τομέα διδακτικής της ιστορίας [...] πολλές είναι οι μελέτες που ανακαλύπτουν το χάσμα ανάμεσα στο επιθυμητό και την πραγματικότητα και ασκούν κριτική στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στις συνήθειες διδακτικές πρακτικές (Αλεξανδράτος, 2005: 12 – 15).

- Προσπαθούν να εξάγουν γενικά συμπεράσματα, να κάνουν δηλαδή γενίκευση της γνώσης που παράχθηκε (κατηγορία 8) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (27,08%).

Το όλο εγχείρημα, η ανταπόκριση, η συμμετοχή, οι εργασίες οι κατασκευές των μαθητών και ο προγραμματισμός των κατασκευών τους, έδειξαν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να αποτελέσει μια από τις καλύτερες προτάσεις που μπορούν να υλοποιηθούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο (της ευέλικτης ζώνης). Θα χαρακτηρίζαμε την πρόταση παιδαγωγικά άρτια (Γσοβόλας, 2006: 105).

- Προσπαθούν να αξιολογήσουν την επίτευξη των αρχικών στόχων και να ελέγξουν την επιβεβαίωση των αρχικών υποθέσεων (κατηγορία 10) σε ποσοστό χαρακτηριστικών (19,51%).

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να ελεγχθεί η ύπαρξη σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (ανεξάρτητες – εξαρτημένες) που περιγράφονται στην υπόθεση εργασίας [...] ακολουθήθηκε το μοντέλο της πειραματικής ομάδας πριν και μετά (Φίλιας, 1996· Cohen & Manion, 1997) (Δανιηλίδου, 2004: 85).

Στα παραπάνω χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε στις έρευνες τόσο ο χαρακτήρας της συμμετοχής των υποκειμένων, όσο και η προσπάθεια για *αντικειμενικοποίηση* και γενίκευση της παραχθείσας γνώσης δίνουν ένα θετικιστικό χαρακτήρα στην έ.δ. καθιστώντας την μερικές φορές μια πειραματική έρευνα με επάλληλους κύκλους.

7. Χειραφετικά χαρακτηριστικά:

Από την άλλη τα χειραφετικά χαρακτηριστικά στις έρευνες που μελετήσαμε κυμαίνονται ποσοστιαία από 10% έως 20% πολύ χαμηλά σε σχέση με τα πρακτικά και τεχνικά χαρακτηριστικά των ίδιων ερευνών. Συγκεκριμένα:

α) Για το πρώτο (ισότιμη συμμετοχή) από τις κατηγορίες (2, 5, 9) φαίνεται πως στα χαρακτηριστικά των ερευνών που μελετήσαμε, οι ερευνητές/-τριες:

- Ενδιαφέρονται για την κριτική αποδόμηση των άρρητων θεωριών των υποκειμένων (κατηγορία 2). Αυτό εμφανίζεται στα χαρακτηριστικά των ερευνών σε ποσοστό (14,28%).

Διερευνώνται οι προσωπικές θεωρίες/πραξιακές γνώσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους, σε συσχετισμό με το ευρύτερο θεσμικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τις πρακτικές αυτές. Μέσα από την κριτική αναστοχαστική ανάλυση αντιπαράθεση και ερμηνεία των προσωπικών θεωριών με την εκπαιδευτική πράξη και το πλαίσιο, η ερευνήτρια στοχεύει στην αναδόμηση τους και στη σύζευξή των νέων ενοράσεών τους με δράσεις ερευνητικές διδακτικές κοινωνικές, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης (Φραγκάκη, 2008: viii).

- Θεωρούν συνεργατικά και ισότιμα ένα πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν τα υποκείμενα της πράξης, με σκοπό τον μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασης και την αλλαγή (κατηγορία 5) σε ποσοστό χαρακτηριστικών μόνο (10,00%).

Άρχισε έτσι να ωριμάζει η σκέψη για τη διεξαγωγή μιας συνεργατικής έρευνας σχετικής με την επικοινωνία στο σχολικό χώρο – θέμα ιδιαίτερα προσφιλέ στους μαθητές, όπως έδειχναν οι συζητήσεις μαζί τους – η οποία να συμπεριλαμβάνει μαθητές και εκπαιδευτικούς σε ρόλο συνεργυνητών (Κεκές, 1996: 158).

- Φαίνεται να συμμετέχουν ισότιμα στην έρευνα, υποκείμενα και ερευνητές, χωρίς ιεραρχικές και εξουσιαστικές δυνάμεις στις μεταξύ τους σχέσεις (κατηγορία 9) σε ποσοστό χαρακτηριστικών 10,00%.

Στην περίπτωση αυτή δεν έχουμε την πολυτέλεια να επιλέξουμε τη στάση του απλού παρατηρητή οπότε σε συνεργασία με τους γονείς τους, την τοπική αυτοδιοίκηση και το σχολείο αναλαμβάνουμε κάποια από αυτά να επιλύσουμε ή να πάρουμε θέση

αλληλεγγύης μαζί με τα παιδιά και να κοινοποιήσουμε στην κοινωνία την παραβίαση των δικαιωμάτων τους και τα προβλήματα που προκύπτουν (Χατζηνικολάου, 2005: 12).

β) Για το δεύτερο (επιρροές από το χειραφετικό «παράδειγμα») από τις κατηγορίες (3, 6, 8, 10) φαίνεται ότι στα χαρακτηριστικά των ερευνών που μελετήσαμε πολλοί ερευνητές/-τριες:

- Σε ένα μικρό ποσοστό χαρακτηριστικών (15,00%), (κατηγορία 3) αντιμετωπίζουν το Α.Π. σαν μια πλήρως ανοιχτή διαδικασία που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας και σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

Η παρούσα έρευνα απορρίπτει από την αρχή την παθητική πιστή εφαρμογή ενός προσχεδιασμένου προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και επιδιώκει τη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα (Καμαρινού, 1995: 158).

Η ερευνήτρια προτείνει να ενταχθεί η έρευνα δράσης του έργου των εκπαιδευτικών, το σχολαστικοκριτικό πλαίσió της, μέσα σε ένα ανοιχτό ΑΠΣ με επίκεντρο τη διδασκία ύλη (Φραγκάκη, 2008: 343).

- Σε πολύ μικρό ποσοστό χαρακτηριστικών (10,00%) αντιμετωπίζουν τη θεωρητική γνώση (κατηγορία 6) ως εξουσιαστική επιβολή που πρέπει να δοκιμαστεί κριτικά και να αποδομηθεί στην πράξη.

Η κριτική προσέγγιση στη διδασκαλία παρουσιάζεται ως μια δυνατότητα υπέρβασης της σχολικής πραγματικότητας, που καταγράφεται καθημερινά. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από τη σταδιακή μετάβαση από την υπαρκτή κατάσταση της χειραγώγησης σε μια επιθυμητή κατάσταση της χειραφέτησης των παιδιών (Χατζηνικολάου, 2005: 9).

- Σε ένα μικρό ποσοστό χαρακτηριστικών (16,66%), (κατηγορία 8) δεν ενδιαφέρονται για θεωρητικά συμπεράσματα αλλά ενδιαφέρονται για την πραγματική βελτίωση της ζωής των υποκειμένων.

Η σχετικοποίηση των αντιλήψεων για τα πράγματα βοήθησε στο να γίνουμε περισσότερο ανεκτικοί, αποφεύγοντας την απολυτοποίηση των πάντων. Με αυτόν τον τρόπο αυξήθηκε το ενδιαφέρον για την προσωπική θεωρία, τη δική μας και των άλλων, με αποτέλεσμα να διευρύνεται συνεχώς το «πεδίο σύζευξης» των προσωπικών μας «κατασκευών – εικόνων» για τα πράγματα και συνεπώς να βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ μας (Κεκές, 1996: 407).

- Τέλος σε ένα μικρό επίσης ποσοστό χαρακτηριστικών (19,51%), (κατηγορία 10) οι ερευνητές/-τριες ενδιαφέρονται να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο βελτιώθηκε και άλλαξε η ζωή των υποκειμένων και το

βαθμό στον οποίο απέκτησαν αυτονομία διαχείρισης των επαγγελματικών και κοινωνικών, πολιτισμικών προβλημάτων τους.

Επιδίωξη της συμμετοχικής έρευνας δράσης ήταν η ενδυνάμωση των κρατούμενων μαθητών και η κριτική συνειδητοποίηση. Δεν ήταν η επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων των ανθρώπων που συμμετείχαν στη διαδικασία, αλλά η διερεύνηση των ικανοτήτων τους, αρχικά με τη βοήθεια των δασκάλων, έπειτα σε συνεργασία μαζί τους και στο τέλος ανεξάρτητα, ώστε να μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία διάφορες απαραίτητες για τη ζωή τους διαδικασίες και να διεκδικούν τα δικαιώματα που τους παρέχει ο Σωφρονιστικός Κώδικας και ο Εσωτερικός Κανονισμός της φυλακής (Χασιώτης, 2010: 207).

Τα παραπάνω στοιχεία αποκαλύπτουν ότι η εκπαιδευτική έ.δ. στην Ελλάδα για την περίοδο που εξετάσαμε (1990 – 2010) έχει σε μεγάλο βαθμό επηρεαστεί από το θετικιστικό – πειραματικό – ποσοτικό «παράδειγμα». Πορεύεται στην ίδια κατεύθυνση με το κυρίαρχο επιστημολογικό «παράδειγμα» του θετικισμού, του *τεχνικού επιστημονισμού*, της αξιολόγησης, της αποτελεσματικότητας, με συνέπεια να μην μπορεί ως μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας να αξιοποιήσει τις δυνατότητές της και το βασικό στόχο της, όπως αυτός ορίστηκε από τους J. Collier (1945) και K. Lewin (1947) και μετασχηματίστηκε για την εκπαίδευση από τους L. Stenhouse (1967), J. Elliot (1973), W. Carr & St. Kemmis (1982), που αφορά στην ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία, στην ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη χειραφέτηση των υποκειμένων από εξουσίες και ετεροπροσδιορισμένες επιβολές, στη συνεργατική τροποποίηση – βελτίωση και προσαρμογή των Α.Π. στις ανάγκες της τοπικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παραμένει *πρακτική, τεχνική* ως μια άλλη θετικιστική ερευνητική μεθοδολογία χωρίς να αξιοποιούνται δυναμικά χαρακτηριστικά της.

Όμως η τάση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι κάποια χαρακτηριστικά τα οποία παραδοσιακά ανήκουν στην τεχνική – πειραματική έρευνα περνάνε σε μια ερμηνευτική – πρακτική διάσταση. Αυτά τα χαρακτηριστικά ανακλούνται:

- Στην (κατηγορία 6) όπου η θεωρητική γνώση δοκιμάζεται στην πράξη, βελτιώνεται ή αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά της, σε ποσοστό χαρακτηριστικών (75,00%). Θεωρία και πράξη φαίνεται να υποχρεώνονται σε ηθελημένη διαλεκτική αλληλεπίδραση στα πλαίσια της έ.δ.
- Στην (κατηγορία 8) όπου οι ερευνητές/-τριες φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχετικότητα και υποκειμενικότητα της παραχθείσας γνώσης. Ποσοστό χαρακτηριστικών (56,25%).
- Στην (κατηγορία 10) όπου οι διαδικασίες αναστοχασμού έχουν αντικαταστήσει τις συγκρίσεις αποτελεσμάτων και τις μετρήσεις σε μεγάλο βαθμό. Ποσοστό χαρακτηριστικών (60,97%).

Συμπεράσματα

Από τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό ότι το «παράδειγμα» του θετικισμού ενυπάρχει και επιβιώνει μέσα στο ερμηνευτικό και το χειραφετικό «παράδειγμα». Η πορεία προς μια ερμηνευτική ή και χειραφετική εκπαιδευτική έρευνα απαλλαγμένη από τις θετικιστικές αγκυλώσεις των προηγούμενων δεκαετιών φαίνεται να σιοντάφτει σε διεθνείς πρακτικές αξιολόγησης, λογοδοσίας, ελέγχου των εκπαιδευτικών της πράξης, οι οποίες είχαν σημείο εκκίνησης τις δεκαετίες του '50, '60 με την εισαγωγή των στοχοθετικών μοντέλων στα Α.Π. και την επικράτηση των πειραματικών μοντέλων στην εκπαιδευτική έρευνα (Carr & Kemmis, 2002· Carr & Kemmis, 2005· Φλουρής, 2008· Βάμβουκας, 2008).

Ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός της πράξης φαίνεται να είναι αποκομμένος από το ρόλο του ερευνητή και αυτό να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό χωρίς τη δική του, πιστεύουμε, ευθύνη. Στις έ.δ. που μελετήθηκαν φάνηκε ότι οι ερευνητές/-τριες, ακόμα και σε περιπτώσεις που οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί της πράξης, επιλέγουν σε μεγάλο ποσοστό είτε μια μοναχική πορεία στην έρευνά τους είτε συνεργάζονται με εξωτερικούς συνεργάτες (φοιτητές, μέλη της μεταπτυχιακής κοινότητας) και παράλληλα προσπαθούν να διαμορφώσουν πειραματικές – ελεγχόμενες συνθήκες για να διεξάγουν την έρευνά (επιλογή δείγματος, συνεργατών, κατάλληλου ερευνητικού πεδίου κ.ά.) (Δαηλιλίδου, 2004· Αλεξανδράτος, 2005· Αναγνωστάκης, 2010). Από την άλλη κάποιοι εκπαιδευτικοί στις έρευνες που μελετήθηκαν φάνηκαν να μην έχουν διάθεση να συνεργαστούν από κοινού με τον/την ερευνητή/-τρια και διατύπωσαν μια σειρά προσωπικών κωλυμάτων για να αποφύγουν τη συμμετοχή (Καμαρινού, 1995· Κατσαρού, 1998· Σπανακά, 2005· Λόλης, 2006· Βεκρής, 2009· Ροδοπούλου, 2010). Πιστεύουμε ότι μέρος των αμφιβολιών και της δυσπιστίας των εκπαιδευτικών οφείλεται στις σχέσεις εξουσίας και αυθεντίας που εμπεριέχονται στην κοινωνική – ερευνητική πρακτική των ερευνητών/-τριών. Σύμφωνα με τη Grundy (2003: 167) *[...] η έρευνα δράσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογία που εξαναγκάζει τους συμμετέχοντες με τρόπους οι οποίοι επιφανειακά οδηγούν στη βελτίωση της κοινωνικής τους κατάστασης, αλλά ουσιαστικά δεν επιφέρουν καμιά αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας που εμπεριέχονται στην κοινωνική πρακτική*. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι στις μακροχρόνιες έ.δ. είναι δύσκολο να διατηρηθεί σταθερή η ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετάσχουν στις έρευνες λόγω εγγενών οργανωτικών προβλημάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (μεταθέσεις, αποσπάσεις κτλ.) και προσωπικών δυσκολιών που μπορεί να ανακύψουν στην πορεία της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Επίσης, σε επιστημολογικό επίπεδο διαφαίνεται μια τάση των ερευνητών για έλεγχο των μεταβλητών, για διατύπωση υποθέσεων από την αρχή της έρευνας, για τεχνικό έλεγχο των αρχικών υποθέσεων και μια σχετική ανυπαρξία διαλόγου με την πραγματικότητα (έμφυση, δηλαδή: εκπαιδευτικοί, μαθητές, συνεργάτες και άψυχη – υλική, δηλαδή: υποδομές, περιβάλλον) τα οποία καθιστούν την έ.δ. στην Ελλάδα μια πειραματική – θετικιστική έρευνα.

Φαίνεται, στη συνείδηση του Έλληνα/-νίδας ερευνητή/-τριας – εκπαιδευτικού, να είναι από τη μια μεριά βαθιά ριζωμένο το θετικιστικό «παράδειγμα» έρευνας και από την άλλη σε μεγάλο βαθμό ο/η ίδιος/ίδια να μη διεκδικεί το ρόλο του στοχαστικού επαγγελματία της πράξης και να αποδέχεται τον παθητικό ρόλο του άκριτου εφαρμοστή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και των Α.Π., που του/της επιφύλαξε για πολλές δεκαετίες η ελληνική πολιτεία. Ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη και το έλλειμμα δημοκρατικής συνεργασίας μεταξύ

ερευνητών/-τριών και εκπαιδευτικών ενυπάρχουν σε υψηλά ποσοστά στα πλαίσια των ε.δ. που μελετήσαμε και οδηγούν από την μια μεριά στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας και στην καχυποψία μεταξύ ερευνητών/-τριών και εκπαιδευτικών και από την άλλη σε ένα κενό και σε μια ανυπαρξία εποικοδομητικής – διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ τους με αποτέλεσμα να χάνονται ευκαιρίες ανάδρασης και επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών ως ερευνητών/-τριών όσο και των ερευνητών/-τριών ως κριτικών φίλων – συνεργατών.

Αυτό το κλίμα φαίνεται να επιτείνεται και να αναπαράγεται μέσα σε ένα ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον ορθολογικής λειτουργικότητας, αξιολόγησης, ελέγχου, προσπάθειας επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, λογοδοσίας, οικονομικής αποτελεσματικότητας, το οποίο διατρέχει την επιστημονική σκέψη ερευνητών/-τριών και εκπαιδευτικών εγκλωβίζοντάς την σε θετικιστικά – πειραματικά μοντέλα μέτρησης και ελέγχου μεταβλητών (Καζαμίας, 2005· Baert & Shipman, 2005· Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο φαίνεται να εμφανίζονται στην εφαρμογή της έ.δ. στην εκπαίδευση παρόμοιες αδυναμίες. Οι Carr & Kemmis (2005) υποστηρίζουν ότι η έ.δ. στην εκπαίδευση φαίνεται να έχει ταυτιστεί με το μοντέλο της πειραματικής έρευνας το οποίο φιλοδοξούσε να υποκαταστήσει. Χαρακτηριστικά αναφέρουν *ότι μια επανέκδοση του Becoming Critical θα πρέπει να εξηγήσει και την απόσταση μεταξύ της θεωρίας της έ.δ. που οι ίδιοι ενστερνίστηκαν και της πράξης εφαρμογής και κατανόησης της έ.δ. σήμερα σε όλο τον κόσμο* (Carr & Kemmis, 2005: 351).

Οι Altrichter & Gstettner (1997: 67) θεωρούν ότι η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει σε υψηλό βαθμό τις σχέσεις ερευνητών/-τριών και εκπαιδευτικών της πράξης και αναφέρουν δύο αντίθετα παραδείγματα εφαρμογής της έ.δ. στη Γερμανία – Αυστρία και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στη Γερμανία και την Αυστρία φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η θεωρία (θεωρητική κριτική) δηλαδή, η προϋπάρχουσα επιστημονική γνώση και να επιχειρείται η εφαρμογή της στην πράξη μέσω συγκεντρωτικών ερευνητικών παρεμβάσεων ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο φαίνεται να δίδεται εμπιστοσύνη στις δημοκρατικές διαδικασίες, στο συνεργατικό πειραματισμό, στην εφαρμογή εναλλακτικών προτάσεων στην πράξη και στην *άενη* εξέλιξη των διαδικασιών της έρευνας. Οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν οι Altrichter & Gstettner, είχαν την εμπειρία της αποκεντρωμένης δημιουργίας των Α.Π. στη βάση του μοντέλου Διαδικασίας του L. Stenhouse, πράγμα που επέτρεπε το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό τους σύστημα ενώ το γερμανικό και αυστριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αυστηρά συγκεντρωτικά, δεν επέτρεψαν αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Έτσι οι Βρετανοί ερευνητές/-τριες και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών ως ερευνητές ενώ οι Γερμανοί και Αυστριακοί ερευνητές/-τριες φαίνεται να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς της πράξης με λιγότερη εμπιστοσύνη (doubtful collaborators) ως μη έγκυρους όσον αφορά την επιστημονική τους συγκρότηση.

8. Επίλογος

Η έ.δ. ενώ εμφανίστηκε ως ερευνητική μεθοδολογία που αντιστρατεύεται το θετικιστικό «παράδειγμα» φαίνεται να έχει ενσωματώσει, κατά την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική έρευνα, βασικές αρχές και δομές της θετικιστικής ερευνητικής μεθοδολογίας χωρίς να αξιοποιεί τις δυνατότητές της για ισότιμη – δημοκρατική συνεργασία

ερευνητών/-τριών με εκπαιδευτικούς της πράξης, κριτική δοκιμή της θεωρίας στην πράξη, συνεργατική διαμόρφωση των Α.Π. κ.ά. Η παραπάνω διαπίστωση φαίνεται να αφορά τόσο την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα όσο και την εφαρμογή της σε διεθνές επίπεδο.

Στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα, την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010) φαίνεται να εφαρμόζεται (η έ.δ.), σε μεγάλο ποσοστό, σαν μια σπειροειδής – κυκλική πειραματική μεθοδολογία ελέγχου των παραγόντων και των μεταβλητών που επηρεάζουν την επιβεβαίωση ή μη αρχικών υποθέσεων, διατηρώντας την απόσταση και τους αποκλεισμούς μεταξύ ερευνητών/-τριών και υποκειμένων (εκπαιδευτικών – μαθητών) που καθιέρωσε το θετικιστικό «παράδειγμα» στην κοινωνική έρευνα. Αυτό, όπως αναφέραμε παραπάνω, δεν οφείλεται αποκλειστικά στη στάση των ερευνητών/-τριών αλλά και στη στάση των εκπαιδευτικών της πράξης και σε μια σειρά άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα θετικιστικά επιστημολογικά χαρακτηριστικά που εντοπίσαμε στις έ.δ. καθώς και οι θεσμικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών/-τριών στα πλαίσια της έ.δ. αφήνοντας αναξιοποίητες τις δυνατότητες της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας.

Οι εκπαιδευτικοί της πράξης σήμερα όσο ποτέ άλλοτε είναι απαραίτητο να διεκδικήσουν και να επιτύχουν την ισότιμη – δημοκρατική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική έρευνα και στην παραγωγή γνώσης. Ο Dewey υποστήριξε ότι: *η δημοκρατία εάν συγκριθεί με άλλους τρόπους ζωής είναι ο μόνος τρόπος ζωής [...] που μπορεί να δημιουργεί την επιστήμη που είναι η μόνη αξιόπιστη για να κατευθύνει τις παραπέρα εμπειρίες [...]. Γιατί κάθε τρόπος ζωής που αποτυγχάνει ως προς τη δημοκρατία περιορίζει τις επαφές, τις αλλαγές, την επικοινωνία, τις αλληλεπιδράσεις με τις οποίες η εμπειρία διευρύνεται και εμπλουτίζεται* (Dewey, 1939: 102, στο Carr & Kemmis, 2002: 172). Ο Appadurai (2006) υποστηρίζει ότι η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου ή ομάδας και δεν πρέπει να αφήνεται στα χέρια των «ειδικών». Η έρευνα είναι η ικανότητα του ανθρώπου για να διευρύνει συστηματικά τη γνώση του πάνω σε ένα επιστημονικό αντικείμενο ή μια πραγματικότητα και να μη δέχεται άκριτα τις επιβολές της παγκοσμιοποίησης. Είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό και για οποιοδήποτε πολίτη του κόσμου να συμβάλλει στο εκδημοκρατισμό της κοινωνικής έρευνας με την ουσιαστική συμμετοχή του σε όλες τις διαδικασίες και τα στάδιά της, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής του ζωής και τη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

[...] ο μόνος τρόπος για να είναι το άτομο ελεύθερο, είναι να εμπλακεί και το ίδιο στη διαδικασία «παραγωγής γνώσης» και έτσι να αντισταθεί στην οικειοποίηση «ξένης γνώσης» (Πηγάκη, 2001: 54).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π. & Φωκάς, Ε. (2001). 'Έρευνα Δράση: Μια πορεία – πρόκληση μάθησης για τον δάσκαλο και τους μαθητές του. Πρακτικά προβλήματα και ηθικά διλήμματα. Η ελληνική πραγματικότητα'. *Νέα Παιδεία*, 99: 69 – 73.

- Βάμβουκας, Μ. (2008). 'Η Ανάπτυξη της Παιδαγωγικής – Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα'. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 19 - 29.
- Baert, P. & Shipman, A. (2005). 'Το Πανεπιστήμιο σε Πολιορκία. Εμπιστοσύνη και απόδοση λόγου στη σύγχρονη ακαδημαϊκή κοινότητα'. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, μετ. Ν. Παπαδάκης & Κ. Μπουνιαλέτου. Αθήνα: Σαββάλας, 253 – 287.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). 'Ο «τρίτος δρόμος» στην έρευνα: η μεικτή μεθοδολογία'. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 513 – 523.
- Γώγου – Κρητικού, Α. (1995). 'Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης'. *Νέα Παιδεία*, 74: 147 – 163.
- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grawitz, M. (2006). *Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος Β'*, μετ. Ε. Αστερίου. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις* μετ. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Habermas, J. (1965). 'Γνώση και Διαφέρον'. Στο Γ. Κουζέλης & Κ. Ψυχοπαίδης (Επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών, Κείμενα*, μετ. Α. Οικονόμου. Αθήνα: Νήσος, 351 – 369.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Καζαμιάς, Α. (2005). 'Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το Σύνδρομο του Αγαμέμνονα'. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας, 89 – 111.
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας
- Κατσαρού, Ε. (2010). 'Έρευνα – Δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα'. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 555 – 567.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (εκδ.14^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική Εξέταση της Σχετικής έρευνας και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πηγάκη, Π. (2001). 'Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης'. *Νέα Παιδεία*, 99: 51 – 68.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μετ. Ντ. Βασιλάκη & Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, μετ. Αθ. Τσάπελης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Verma, K. G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*, μετ. Ε. Γρίζα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλουρής, Γ. (2008). 'Η έρευνα στη σχολική τάξη και τα παράδοξά της: θέσεις, αντιθέσεις και προοπτικές'. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 302 – 332.
- Χατζηγεωργίου, Γ. & Φωτεινός, Ν. (2003). 'Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής: Ένας Βασικός Ρόλος από τη Σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής'. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 25 – 37.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Altrichter, H. & Gstettner, P. (1997). 'Action Research: A Closed Chapter in the History of German Social Science?'. In R. Mc Taggart (Eds). *Participatory Action Research. International Context and Consequences*. Albany, N.Y.: State University Press, 45 – 78.
- Appadurai, Ar. (2006). 'The right to research'. *Globalisation, Societies and Education* 4(2): 167–177
- Bargal, D. (2006). 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research. Towards the 60th anniversary of Lewin's «Action research and minority problems» (1946). *Action Research* 4,(4): 367 – 388.
- Carr, W. & Kemmis, St. (2005). 'Staying Critical'. *Educational Action Research* 13(3): 347 – 357.
- Dick, B. (2004). 'Action research literature. Themes and trends'. *Action Research*, 2(4): 425 – 444.
- Dick, B. (2006). 'Action research literature 2004 – 2006. Themes and trends'. *Action Research*, 4(4): 439 – 458.
- Dick, B. (2009). 'Action research literature 2006 – 2008. Themes and trends'. *Action Research*, 7(4): 423 – 441.
- Dick, B. (2010). 'Action research literature 2004 – 2006. Themes and trends'. *Action Research*, 9(2): 122 – 143.
- Elliot, J. (1993). *Action Research for Educational Change*. (3th edition). Bristol, USA: Open University Press.
- Elliot, J. (2005). 'Becoming Critical: the failure to connect'. *Educational Action Research*, 13(1): 21 – 32.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2007). *Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, California: SAGE, 53 – 88.
- Groundwater – Smith, S. (2005). 'Painting the Educational Landscape with Tea: rereading Becoming Critical'. *Educational Action Research*, 13(3): 329 – 345.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge Human Interest*. μετ. Jeremy, J. Shapiro. UK: Polity Press.
- Neilsen, E. (2006). 'But let us not Forget John Collier: Commentary on David Bargal's Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigms on action research'. *Action Research*, 4(4): 389 – 399.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). 'Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts'. *Educational Action Research*, 17(1): 5 – 21.

Έρευνες που αναλύθηκαν

Διδακτορικές Διατριβές

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με Ενεργή Συμμετοχική Έρευνα: Το παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

Κεκές, Ι. Ι. (1996). *Ο Μαθητής ως Ερευνητής στο Χώρο του Σχολείου. Μια συστηματική προσέγγιση με Συνεργατική Ενεργό Έρευνα*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10356#page/1/mode/2up>]

Λαθούρης, Δ. Π. (2008). *Η Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες σ' Ένα Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον: Επανακαθορίζοντας τις Επιστημολογικές, Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Παραμέτρους. (Ένα μοντέλο διδασκαλίας/μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20708#page/1/mode/2up>]

Λυκοσκούφη, Α. ΕΙ. (2005). *Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπολογιστή μέσα από μια διαθεματική προσέγγιση*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21304#page/1/mode/2up>]

Μίχου, Δ. ΑΙ. (2005). *Αυτοπροσδιορισμός και κίνητρα των μαθητών: η επίδραση του εκπαιδευτικού*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19103#page/1/mode/2up>]

Μπέλλα, Κ. Ζ. (1999). *Συγκριτική Διδασκαλία Λογοτεχνικών Κειμένων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο υπό το Πρίσμα της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12622#page/1/mode/2up>]

Τσάφος, Σ. Β. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός – Ερευνητής και η Διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από Μετάφραση στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

Φραγκάκη, Σ. Μ. (2008). *Δημιουργία ηλεκτρονικής κοινότητας μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας & της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός πολυμορφικού μοντέλου εφαρμογής με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23920#page/1/mode/2up>]

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δανηλίδου, Α. Ε. (2004). *Έρευνα-παρέμβαση για τη γραφή και την ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14595#page/1/mode/2up>]

Ευσταθίου, Χ. Μ. (2005). *Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη: Εφαρμογές στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*.

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20563#page/1/mode/2up>]

Λιθοξοΐδου, Σ. Α. (2006). *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15335#page/1/mode/2up>]

Λόλης, Α. (2006). *Διερεύνηση της διαισθητικής γνώσης των μαθητών για τη γλώσσα και ανάπτυξη της γλωσσικής τους επίγνωσης μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14126#page/1/mode/2up>]

Παυλίδου, Ε. (1998). *Η ρυθμική ως μέσο εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. «Ένα συνδυαστικό πρόγραμμα ρυθμικής και κινητικής αγωγής».*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10476#page/1/mode/2up>]

Χασιώτης, Β. (2010). *Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενηλίκων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21719#page/1/mode/2up>]

Χατζηνικολάου, Χ. Α. (2005). *Αλφαριθμητικός παιδιών Ρομά από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δυνατότητες και Περιορισμοί.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18994#page/1/mode/2up>]

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ρωσσίου, Ν. Ε. (2010). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνεργεία με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση Εικονικών Τάξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20823#page/1/mode/2up>]

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σπανακά, Κ. Α. (2005). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μια περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής: Μια μακροχρόνια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13770#page/1/mode/2up>]

Πανεπιστήμιο Πατρών

Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα-Δράση στο Πλαίσιο της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Σχεδιασμός Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, για την Τοπική Αρχιτεκτονική Κληρονομιά).*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/8608#page/1/mode/2up>]

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αλεξανδράτος, Φ. Γ. (2005). *Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17685#page/4/mode/1up>]

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18042#page/1/mode/2up>]

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Φεσάκης, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική Αξιοποίηση Υπολογιστικών Περιβαλλόντων Μοντελοποίησης και Ειδικότερα των Σχεσιακών Συστημάτων Διαχείρισης Βάσεων Δεδομένων.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14482#page/1/mode/2up>]

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μανούσου, Ν. Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15961#page/1/mode/2up>]

Μεταπτυχιακές Εργασίες

Πανεπιστήμιο Πάτρας

Τσοβόλας, Σ. (2006). *Η ρομποτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης στην ευέλικτη ζώνη του Δημοτικού σχολείου.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://actionresearch.wikidot.com/upatras>]

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αναγνωστάκης, Σ. (2010). *Η Εκπαιδευτική Ρομποτική ως εργαλείο ανάπτυξης τεχνολογικού γραμματισμού, δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και δράσης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://actionresearch.wikidot.com/uoc>]

Ροδοπούλου, Ξ. (2010). *Ενσωμάτωση Εφήβων με Διαταρακτική Συμπεριφορά. Κοινωνική έρευνα δράσης στο Γυμνάσιο Γαράζου του ορεινού Μυλοποτάμου.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://actionresearch.wikidot.com/uoc>]

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γκαράνης, Α. (2009). *Η διδασκαλία της Γλώσσας σε παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση: Μια Έρευνα Δράσης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://actionresearch.wikidot.com/auth>]

Δαρβούδη, Κ. (2008). *Εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός πολιτισμού ειρήνης: Μια έρευνα δράσης σε Δημοτικό Σχολείο και η ανάπτυξη ενός προγράμματος διδασκαλίας με θέμα: Η Αλβανία και οι Αλβανοί/ίδες.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/109595/files/gri-2009-1964.pdf>]

Καρανταΐδου, Σ. (2008). *Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών της Α'τάξης να κατανοούν και να παράγουν ιστορίες προφορικά και γραπτά: Μια διδακτική παρέμβαση.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/107972/files/gri-2008-1735.pdf>]

Μελενικιώτου, Μ. (2008). *Η αναγνωστική ανταπόκριση μαθητών του δημοτικού σχολείου σε διαδοχικές αναγνώσεις διασκευών του ίδιου παραμυθιού.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/108194/files/gri-2008-1764.pdf>]

Τσιμπουκέλη, Μ. (2010). *Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μία έρευνα δράσης.*

[Ανακτημένο από τον ιστότοπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/125493/files/GRI-2011-6101.pdf>]

Άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά – δημοσιεύσεις

Τζεκάκη, Μ. (2002). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των μαθηματικών. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κ.Ε.Ε. Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση. Στο (Α.Βερέβη, Επιμ.). Αθήνα: Κ.Ε.Ε. 118-127.*

Κουϊμτζή – Δεληγιάννη, Β. (2002). Ταυτότητες Φύλου και Επιλογές Ζωής: Έρευνα και Στρατηγικές Παρέμβασης για την Ισότητα των Φύλων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κ.Ε.Ε. Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση. Στο (Α.Βερέβη, Επιμ.). Αθήνα: Κ.Ε.Ε. 118-127.*

Κόκοτας, Π. (2002). Καινοτομικές Προσεγγίσεις για την Αποτελεσματική Διδασκαλία – Μάθηση των Ενοιών που Περιγράφουν/Ερμηνεύουν την Έμβια και την Άβια Ύλη και Φαινόμενα που Παρατηρούνται σ' Αυτές. *Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κ.Ε.Ε. Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση. Στο (Α.Βερέβη, Επιμ.). Αθήνα: Κ.Ε.Ε. 118-127.*

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39, 39-56.*

Magos, K. (2007). The contribution of action – research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education 23: 1102 – 1112.*

Tsafos, V. (2009). Developing a practice – theory model in pre – service teacher education in Greece. *Action Research. 8(2): 153 – 170.*

Παράρτημα

Πίνακας 1

Συγκρότηση των κατηγοριών της ανάλυσης περιεχομένου της έρευνας

Κριτήρια κατηγοριοποίησης της έ.δ.	Κατηγοριοποίηση με βάση τη θεωρία των γνωστικών διαφερόντων – ενδιαφερόντων για την ανθρώπινη πράξη του J. Habermas (1965), τη θεωρία για τα Α.Π. του L. Stenhouse (1975) και τα κριτήρια κατηγοριοποίησης της έ.δ. όπως ορίστηκαν από τους/τις: S. Grundy (1987), B. Somekh & K. Zeichner (2009).		
	Τεχνική έ.δ.	Πρακτική έ.δ.	Χειραφετική έ.δ.
1. Αντιλήψεις του ερευνητή σχετικά με τις πολιτικές-οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες που προδιαγράφουν και επιβάλλουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.	Αποδέχεται κομφορμιστικά αυστηρά συντηρητικά στοχοθετικά οικονομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά πλαίσια. Αποδέχεται την άποψη ότι η πραγματικότητα είναι αντικειμενική και μπορεί να ελεγχθεί.	Αποδέχεται ερμηνευτικά τα πλαίσια (οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, επιστημολογικά) και τις επιταγές που ορίζουν, μέσα σε πνεύμα δημοκρατικής, πολιτικής-κοινωνικής ευελιξίας. Ανάδυση των αξιών της συμμετοχικότητας και του συλλογικού πνεύματος.	Είναι ανατρεπτικός όσον αφορά επικρατούντα πλαίσια (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, επιστημολογικά) τα οποία θέτει σε διαδικασία κριτικής αμφισβήτησης. Θεωρεί ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός θα πραγματοποιηθεί μέσα από ριζοσπαστικές δράσεις. Προσπάθεια αλλαγής των θεσμών που περιορίζουν τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία. Ακτιβιστικές πρακτικές.
2. Αντιμετώπιση των άρρητων θεωριών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έ.δ.	Δεν ενδιαφέρεται για τις άρρητες θεωρίες των συμμετεχόντων, δεν τις συνυπολογίζει ούτε τις επεξεργάζεται (αναλύει), σα να μην υφίστανται.	Στόχος είναι η αλληλοκατανόηση, η ποιοτική βελτίωση της πραγματικότητας. Η ανάδειξη	Ερευνητής και εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι οι άρρητες θεωρίες τους είναι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές επιβολές ετεροκαθορισμένες που πρέπει να ανατραπούν μέσα στην πράξη των συμμετεχόντων στην έρευνα.

		της γνώσης που προϋπάρχει μέσα στην πράξη του εκπαιδευτικού.	
3. Αντιλήψεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία.	Κλειστά στοχοθετικά Α.Π. η γνώση θεωρείται προϊόν που πρέπει να μεταδοθεί. Τα Α.Π. λαμβάνονται αυστηρά υπόψη, από τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Η διδασκαλία θεωρείται διαδικασία μετάδοσης γνώσεων.	Ανοιχτά κατά ένα ποσοστό Α.Π., διαδικαστικά (προσαρμοσμένα στο <i>Μοντέλο Διαδικασίας</i> του L. Stenhouse). Η γνώση σχετικοποιείται με βάση την τοπική πραγματικότητα, δομείται από τα άτομα. Τα Α.Π. αποτελούν οδηγό αλλά όχι θέσφατο. Η διδασκαλία δίνει έμφαση όχι στην έτοιμη γνώση που μεταδίδεται αλλά στην ποιότητα των διαδικασιών / δραστηριοτήτων που οργανώνονται στην τάξη, όπως διαδικασίες που δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες να κατανοούν, να σιέφτονται και να κρίνουν.	Πλήρως ανοιχτά Α.Π. προγράμματα, μη στοχοθετικά. Η γνώση είναι εκτός από σχετική και ριζικά αμφισβητήσιμη. Τα Α.Π. είναι υπό αμφισβήτηση. Η διδασκαλία θεωρείται εξουσιαστική διαδικασία. Ο διάλογος, η δημοκρατική-διαλεκτική αλληλεπίδραση, η ισότιμη συμμετοχή είναι διαδικασίες μέσα στις οποίες οικοδομείται η γνώση
4. Σκοπός της έ.δ.	Προσπάθεια ελέγχου της πράξης. Έλεγχος εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη. Η ομοιομορφία, ο έλεγχος, η αξιολόγηση, η πρόβλεψη είναι οι βασικοί στόχοι της έρευνας.	Η ανάγκη τροποποίησης, προσαρμογής του Α.Π. σε τοπικές πραγματικότητες. Η ανάγκη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Η κατανόηση της ανάγκης (από εκπαιδευτικούς και ερευνητές) για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης.	Η ανατροπή της δοτής-επιβαλλόμενης εκπαιδευτικής, οικονομικής, κοινωνικής πραγματικότητας. Κατανόηση των συνθηκών και των παραγόντων που διαστρεβλώνουν την αυτοαντίληψή μας για την πράξη μας, τη συμπεριφοράς μας με στόχο την αλλαγή της πράξης μας. Ανάγκη για καλλιέργεια καθαρών αξιών (δικαιοσύνη, ελευθερία, ισότητα) για επίδιωξη κοινών

			συμφερόντων για όλη την ανθρωπότητα.
5. Αφετηρία της ε.δ.	Ένα πρόβλημα που έχει καθοριστεί από πριν από τον ερευνητή. Τα ερευνητικά ερωτήματα, οι τεχνικές και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν έχουν σχεδιαστεί από τον ερευνητή χωρίς τη συμμετοχή των υποκειμένων.	Ένα πραγματικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της πράξης. Μια γνωστική σύγκρουση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ένα πρόβλημα που διαμορφώνεται στην πορεία της έρευνας μέσα από τα ημερολόγια και τις παρατηρήσεις ερευνητή και εκπαιδευτικού.	Η ανάγκη για κοινωνικό μετασχηματισμό, που ξεκινά με την χειραφετική αλλαγή της πράξης των εκπαιδευτικών και το στοχασμό και αναστοχασμό πάνω σε αυτή, στη βάση καθαρών αξιών όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη. Η ανάγκη απεξάρτησης της εκπαιδευτικής πράξης από οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές επιβολές και έξεις.
6. Σχέση θεωρητικής γνώσης και διδακτικής πράξης.	Η θεωρία αποτελεί αφετηρία, ελέγχεται ο βαθμός εφαρμογής και επιτυχίας ή αποτυχίας της. Η πράξη και η θεωρία είναι δυο διαφορετικές υποθέσεις. Η γνώση είναι σταθερή, αξιολογικά ουδέτερη. Η πράξη πρέπει να προσαρμοστεί στη θεωρητική γνώση που έχει προκύψει γι' αυτή. Στόχος είναι η προσαρμογή και ο έλεγχος της πράξης	Η θεωρία αποτελεί αφετηρία, δοκιμάζεται στην πράξη, επιβεβαιώνεται, βελτιώνεται, παράγονται νέες ποιοτικές εκφάνσεις της. Η θεωρητική γνώση εμπλουτίζεται και βελτιώνεται μέσω της πράξης. Αναδεικνύεται γνώση που ενυπάρχει μέσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πράξης. Σύνδεση θεωρίας και πράξης με σκοπό την κατανόηση, την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι διττός η παραγωγή νέας γνώσης από την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και η βελτίωση της πράξης	Η θεωρία αντιμετωπίζεται κριτικά. Στόχος είναι να αναδειχθεί η υποκειμενικότητά της. Η θεωρία τελικά ανατρέπεται. Η γνώση είναι εξουσιαστική επιβολή, είναι σχετική, εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα, δεν είναι ούτε αντικειμενική ούτε αποπλαισιωμένη. Στόχος είναι η ανατροπή υπάρχουσας γνώσης, η σχετικοποίησή της, η κριτική εφαρμογή της στην πράξη.
	Κυριαρχεί το θετικιστικό νομοτελειικό παράδειγμα και οι	Χρησιμοποιούνται ερμηνευτικά ερευνητικά εργαλεία χωρίς να αποκλείονται τα θετικιστικά	

<p>7. Ερευνητικές μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.</p>	<p>ποσοτικές τεχνικές προσεγγίσεις. Η γνώση που παράγεται έχει το χαρακτήρα πρόβλεψης. Χρησιμοποιούνται μακροσκοπικά και μικροσκοπικά, ποσοτικά-νατουραλιστικά ερευνητικά εργαλεία. Οι δημοσκοπήσεις, το πείραμα και η παρατήρηση είναι επικρατούντα ερευνητικά εργαλεία. Τα εργαλεία επιλέγονται από το ερευνητή.</p>	<p>εργαλεία, ως μέρος των προσεγγίσεων, <i>τριγωνοποίηση</i>. Η ημιδομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση, οι προσωπικές αφηγήσεις, η εθνογραφική έρευνα είναι επικρατούσες ερευνητικές προσεγγίσεις.</p>	<p>Κυριαρχεί το κριτικό επιστημολογικό παράδειγμα και οι κριτικές ερμηνευτικές ποιοτικές προσεγγίσεις. Χρησιμοποιούνται κριτικές ερευνητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με το λόγο και τις ηγεμονικές σχέσεις που αυτός καλλιεργεί. Γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστούν κριτικά οι αντικειμενικές (οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, επιστημολογικές) δομές που κατευθύνουν την ανθρώπινη πράξη και να καταδειχθεί ο εργαλειικός λόγος. Η κριτική ανάλυση λόγου, οι ανοιχτές συνεντεύξεις, οι εθνογραφικές προσεγγίσεις είναι ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη κριτική έ.δ..</p>
<p>8. Η φύση της γνώσης που προκύπτει από την έ.δ. και η αντιμετώπισή της.</p>	<p>Η γνώση θεωρείται προϊόν και έχει δηλωτικό χαρακτήρα. Είναι αντικειμενική. Αποκτάται εργαλειική γνώση με σκοπό το έλεγχο της πραγματικότητας. Διατυπώνονται κανόνες, νόμοι, γίνονται νουθεσίες για εφαρμογή των κανόνων.</p>	<p>Η γνώση που προκύπτει είναι σχετική-συζητήσιμη. Είναι λειτουργική-διαδικαστική. Αποκτάται διαδικαστική, διαλεκτική γνώση, γνώση που ενυπάρχει στην πράξη και αναδύεται μέσω της εμπειρίας της πράξης, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δεν είναι κανονιστική βρίσκεται σε διαρκή δοκιμή στην πράξη, θεώρηση, αναθεώρηση, βελτίωση.</p>	<p>Η γνώση αποδεικνύεται σχετική, εμπλαισωμένη. Αποκτάται κριτική χειραφετική γνώση για την ίδια την πράξη, με σκοπό την αλλαγή της πραγματικότητας.</p>
<p>9. Θέση των ερευνητικών</p>	<p>Τα ερευνητικά υποκείμενα</p>	<p>Τα ερευνητικά υποκείμενα (εκπαιδευτικοί,</p>	

<p>υποκειμένων στην έρευνα. Είδος σχέσεων (ιεραρχικές-συνεργατικές-ισότιμες) που επιτρέπει η έρευνα να αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή.</p>	<p>(εκπαιδευτικοί, μαθητές, μέλη φορέων) είναι απλά το ερευνητικό δείγμα, ο πληθυσμός της έρευνας. Αυτός που σχεδιάζει και αυτός που υλοποιεί είναι διαφορετικό πρόσωπο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι ιεραρχικές. Ο <i>κριτικός φίλος</i> εξουσιάζει και κατευθύνει τα υποκείμενα της έρευνας. ή δεν υπάρχει <i>κριτικός φίλος</i> . Δεν αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας. Ο εκπαιδευτικός αποεπαγγελματοποιείται, είναι υπάλληλος της εκπαίδευσης, εφαρμοστής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής συνεργάζεται με τον ερευνητή μόνο για την εφαρμογή της παρέμβασης-υλοποίηση της έρευνας.</p>	<p>μαθητές, μέλη φορέων) συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της έρευνας αλλά όχι ισότιμα σε σχέση με τους ερευνητές. Οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί της πράξης και οι μαθητές σχεδιάζουν συνεργατικά τις δράσεις και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές. Κυριαρχεί μεταξύ τους συνεργατικό πνεύμα αλληλοκατανόησης, αλληλοαναγνώρισης. Εμφανίζεται ο <i>κριτικός φίλος</i>, ο ερευνητής ενθαρρύνει –βοηθάει τους εκπαιδευτικούς της πράξης στην έρευνα και στον στοχασμό και αναστοχασμό των επιλογών. Αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των υποκειμένων τα οποία συμμετέχουν στην έρευνα. Ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας της πράξης, είναι στοχαστικοκριτικός δάσκαλος, προσαρμόζει τη θεωρία στην πράξη, παράγει νέα θεωρία που ενυπάρχει στην πράξη του.</p>	<p>Τα ερευνητικά υποκείμενα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, μέλη φορέων) συμμετέχουν ισότιμα στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της έρευνας. Οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί της πράξης ισότιμα συστρατεύονται στη έρευνα με ένα κοινό στόχο. Την ανατροπή των υπαρχουσών δομών και το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Δεν υπάρχουν σχέσεις ηγεμονίας μεταξύ των συνεργαζόμενων (ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης, μαθητών). Η δράση έχει στόχο τη χειραφέτηση και τη δράση με σκοπό το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο εκπαιδευτικός δρα ακτιβιστικά, κατανοεί τις πράξεις του και τη θεωρία με κριτική προσέγγιση και δρα με στόχο την αλλαγή, το μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω της αλλαγής των θεσμών.</p>
---	--	---	---

10. Τρόποι αξιολόγησης της έ.δ. – αναστοχασμός στις διαδικασίες.	Αξιολογείται ο βαθμός επίτευξης των αρχικών ερευνητικών στόχων και η επιβεβαίωση ή μη των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων.	Αξιολογούνται οι διαδικασίες με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η συνεργασία, η βελτίωση της πράξης, η ποιότητα και ο βαθμός εγκυρότητας της νέας γνώσης που αναδύθηκε μέσα από την πράξη και την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.	Αξιολογείται κατά πόσο επιτεύχθηκε ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και η αλλαγή της πράξης στη βάση θεμελιωδών αρχών όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η δικαιοσύνη.

Πίνακας 2

ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΠΟΣΟΣΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΛΥΘΗΚΑΝ							
	Τεχνική	Ποσοστό %	Πρακτική	Ποσοστό %	Χειραφετική	Ποσοστό %	Σύνολα
1. Αντιλήψεις του ερευνητή σχετικά με τις πολιτικές - οικονομικές - κοινωνικές συνθήκες που προδιαγράφουν και επιβάλλουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια.	12	26,70%	24	53,30%	9	20,00%	45
2. Αντιμετώπιση των άρρητων θεωριών των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έ.δ.	16	38,00%	20	47,61%	6	14,28%	42
3. Αντιλήψεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία.	9	22,50%	25	62,50%	6	15,00%	40
4. Σκοπός της έ.δ.	9	22,50%	24	60,00%	7	17,50%	40
5. Αφετηρία της έ.δ.	17	42,50%	19	47,50%	4	10,00%	40
6. Σχέση θεωρητικής γνώσης και διδακτικής πράξης.	6	15,00%	30	75,00%	4	10,00%	40
7. Ερευνητικές μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται.	13	28,88%	29	64,44%	3	6,66%	45
8. Η φύση της γνώσης που προκύπτει από την έ.δ. και η αντιμετώπισή της.	13	27,08%	27	56,25%	8	16,66%	48
9. Θέση των ερευνητικών υποκειμένων στην έρευνα. Είδος σχέσεων (ιεραρχικές - συνεργατικές - ισότιμες) που επιτρέπει η έρευνα να αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή.	19	47,50%	17	42,50%	4	10,00%	40
10. Τρόποι αξιολόγησης της έ.δ. - αναστοχασμός στις διαδικασίες.	8	19,51%	25	60,97%	8	19,51%	41
ΣΥΝΟΛΑ	122		240		59		421
ΠΟΣΟΣΤΟ %		28,97%		57,00%		14,00%	100%