

Η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων

The importance of educational action research for primary school teachers. The case of the Trikala regional unit

Δημήτριος Ζάμπρας, *Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής Δημοτικού σχολείου, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΑΤΕΙΘ, dzampras@sch.gr*

Dimitrios Zampras, *Teacher of Physical Education, Primary School Director, Graduate student of ATEITH, dzampras@sch.gr*

Abstract: The purpose of this research is to examine and capture the importance that teachers of all specialties, Primary Education of the Prefecture of Trikala, attach to educational research action, their perceptions and attitudes towards them, to study their scientific interest and to control its relationship with these specialties. It will examine the impact of educational research on the same teachers and will try to show the obstacles that restrict them to using it. Taking into account the lack of research in this field, this paper also considers that it will contribute to the bibliography. It also examines the research culture in the schools they serve as well as the factors that create difficulties for teachers in educational research actions.

Keywords: Action research, teachers, primary education, educational research, schools, school culture.

Περίληψη: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί και να αποτυπωθεί η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Τρικάλων, στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, οι αντιλήψεις και η στάση τους γι' αυτές, να μελετηθεί το επιστημονικό τους ενδιαφέρον και να γίνει έλεγχος της σχέσης της με τις ειδικότητες αυτών. Θα εξετάσει την επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στους ίδιους εκπαιδευτικούς και θα προσπαθήσει να καταδείξει τα εμπόδια που τους περιορίζουν στο να τη χρησιμοποιούν. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη έρευνας σε αυτό το τομέα, η παρούσα εργασία επίσης θεωρεί πως θα συνεισφέρει στη βιβλιογραφία. Επίσης εξετάζεται το ερευνητικό κλίμα στα σχολεία που υπηρετούν καθώς επίσης αποτυπώνεται και οι παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις εκπαιδευτικές έρευνες δράσεις.

Λέξεις κλειδιά: Έρευνα - δράσης, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική έρευνα, σχολεία, σχολική κουλτούρα.

Εισαγωγή

Για όλους όσους δραστηριοποιούνται στο πεδίο της έρευνας αποτελεί σπουδαία αναγκαιότητα η αναγνώριση του τρόπου καθορισμού των επιστημολογικών παραδοχών και της καθοδήγησης των μεθοδολογικών αποφάσεων (Παπαγεωργάκη, Χρόνη & Θεοδωράκης 2015). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στη σημερινή σύγχρονη εποχή έχει διαδοθεί ευρύτατα σχεδόν σε όλον τον κόσμο. Η αναγνώρισή της σε πανεπιστήμια, σχολεία και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο (Κατσαρού, 2016). Η σημερινή, διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία αλλάζει και προσαρμόζει τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας και επηρεάζει τη στάση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Μέσα σ’ αυτές τις κοινωνικές αλλαγές, τη διαρκή αύξηση του όγκου της γνώσης και της διακίνησης των πληροφοριών με μεγάλη ταχύτητα, απαιτείται ένας εκπαιδευτικός συνεργατικός, προσαρμοστικός και με ανατροφοδοτούμενη μάθηση μέσα σ’ ένα σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω των γενικότερων εξελίξεων στα εκπαιδευτικά, και κοινωνικοπολιτικά δρώμενα, έχει ιδιαίτερη για την επαγγελματική αλλά και την επιστημονική τους εξέλιξη, η ενασχόληση με τη γνώση που αναδεικνύεται μέσα από τη διδακτική πρακτική. Με αυτήν την έννοια στο προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού προστίθεται και ο ρόλος του ερευνητή. Στο ερώτημα ποιον εκπαιδευτικό θέλει η σύγχρονη κοινωνία και η εκπαίδευση παρατηρούμε μια μετακίνηση από τον τεχνοκράτη εκπαιδευτικό στον ερευνητή επαγγελματία εκπαιδευτικό. Αποτελεί πλέον ζητούμενο η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο μοντέλο του ερευνητή εκπαιδευτικού τον οποίο χαρακτηρίζει η προσωπική του βελτίωση, η αυτονομία, η ανάληψη ευθυνών, η αυτοαξιολόγησή του, η συνειδητοποίηση του κοινωνικού του ρόλου και κυρίως η κριτική ανάλυση του έργου που προσφέρει.

1. Ιστορικό και σκοπιμότητα της έρευνας

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν ένα άρθρο ή το βρίσκουν αξιόπιστο όταν αυτό ταιριάζει με την προσωπική εμπειρία τους. Οι έρευνες των Latham (1993), Shkedi (1998), Zeuli & Tiezzi (1993), Zeuli (1994) διαπίστωσαν ότι μερικοί δάσκαλοι θεώρησαν πως η έρευνα πρέπει αποκλειστικά να προσδιορίσει τις στρατηγικές και τις τεχνικές που θα μπορούσαν να έχουν έναν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους, και αυτοί οι δάσκαλοι έκριναν πως η έρευνα έχει αξία όταν τα συμπεράσματα της μπορούν να μεταφραστούν στις διαδικασίες που λειτουργούν στις τάξεις. Άλλοι δάσκαλοι θεώρησαν ότι η έρευνα θα μπορούσε να ασκήσει έμμεση επίδραση στη διδασκαλία τους και πως θα είχε τη δυνατότητα να επεκτείνει την κατανόηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ανταποκρίθηκαν πιο θετικά σε αξιόπιστες συγκεκριμένες περιπτώσεις ή παραδείγματα, και πως χρειάζονται εντατικότερες ευκαιρίες να συνδέσουν την κατανόησή τους για την έρευνα με τη γνώση τους για τη διδασκαλία. Ο όρος «εκπαιδευτικός» είναι γενικός όρος που αναφέρεται σε επαγγελματική κατηγορία ατόμων που έχει ως κύριο καθήκον τη διδασκαλία και την αγωγή των παιδιών και των νέων. Στοχεύει

επίσης στη ανατροφοδοτούμενη μετάδοση γνώσεων. Κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προωθήσουν τη μεθοδική διδασκαλία των μαθημάτων στα Ελληνικά σχολεία με υψηλότερη αποτελεσματικότητα. Η εκπαιδευτική 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 (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010). Τα τελευταία χρόνια, δε, οι «μαχόμενοι» εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης, η οποία συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη (Δάλκος, 2001). Η έρευνα δράση εφαρμόζεται εκτεταμένα σε χώρες όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς, και στην Ευρώπη, εκτός από τη Βρετανία, φαίνεται να εκδηλώνεται ενδιαφέρον στην Αυστρία και στην Ισπανία (Beattie, 1989:11, *οπ. αν.* στο Δάλκος, 2001). Στη χώρα μας, η έρευνα δράση έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση αρκετών εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ παράλληλα έχει προταθεί για τη διερεύνηση προβλημάτων που σχετίζονται με καινοτόμες δράσεις ή προβλήματα που απασχολούν μόνιμα την εκπαιδευτική κοινότητα, π.χ. το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Τσάφος & Κατσαρού, 2000). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ερευνητές της πράξης όπως αναφέρει ο 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. Ποιος όμως είναι ο ρόλος, και ποια η σημασία που αποδίδουν στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σημερινό σύγχρονο σχολείο; Ένα σοβαρό θέμα των ερευνητών είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα, και τη σπουδαιότητα αυτής στον επαγγελματισμό τους. Όπως συμβαίνει διεθνώς έτσι και στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα διενεργείται κυρίως από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σύμφωνα με τους Αρσένη & Παπαδοπούλου (2014:249), τεκμηριώνεται καταρχάς, η εκτίμηση για έντονη ανάπτυξη της παιδαγωγικής/εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και η αποτύπωσή της επιδέχεται ασφαλώς πολλών αναγνώσεων, ανάλογα με την εστίαση του ενδιαφέροντος. Όμως, μετά την αναγκαία κατόπτευση του ερευνητικού υλικού επιβάλλεται, αυτό το ίδιο το υλικό, να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης ως προς διάφορες πτυχές του (Αρσένης & Παπαδοπούλου 2014:249). Στην πατρίδα μας οι ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μόνο μία εμπειρική έρευνα καλύπτει, σε πολύ

μικρό εύρος όμως, τις απόψεις και στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Στην έρευνά τους οι Καλαϊτζίδης, κ.α. (2006), κατέγραψαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα αλλά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για τη μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούν να ενημερώνονται για τη νέα γνώση που παράγεται από τις διάφορες έρευνες, έχουν αντιληφθεί ότι ο νέος ρόλος τους τους καθιστά επαγγελματίες που έχουν σχέση με την έρευνα και δέχονται ανεπιφύλακτα ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι αναγκαίος για την κατάρτιση τους στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Παρά τις ποικίλες δραστηριότητες των ερευνητικών ιδρυμάτων μας, στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα ατροφεί λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης. Η χαμηλή οικονομική υποστήριξη που παρέχεται στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας οφείλεται στο ότι αυτή είναι μακροπρόθεσμη-έμμεση επένδυση, δεν έχει συχνά αποδεκτή ποιότητα, ασκεί μικρή επίδραση στη χάραξη πολιτικής, διεξάγεται αποσπασματικά και όχι συντονισμένα, εμπλέκει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων και απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό. Είναι διάχυτη η αίσθηση ότι μια από τις κυριότερες αιτίες για την καθυστέρηση της ανάπτυξης και της προόδου της ελληνικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, είναι η απουσία ερευνητικής παράδοσης και υποδομής (Μπαράλος, 2006). Κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί, κοντά στις εξελίξεις, τις κοινωνικές αλλαγές, την επιστημονική έρευνα και τη διαρκή, συνεχιζόμενη μάθηση θα μπορούν να συνεισφέρουν και να βελτιώσουν την ίδια την εκπαίδευση με υψηλότερη αποτελεσματικότητα. «Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται ως έρευνα που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς» Μπακάλμπαση, (2010). Εάν λοιπόν κατηγοριοποιήσουμε τις ομάδες των εκπαιδευτικών και των ερευνητών εκπαιδευτικών θεμάτων κυρίως, θεωρώντας πως οι δύο ομάδες είναι διαφορετικές και με μη παράλληλες διαδρομές, είναι λάθος να πιστεύουμε ότι δεν συναντώνται πουθενά, γιατί στην πράξη υπάρχει αλληλοεξάρτηση ανάλογα των θέσεων των προβλημάτων στο θεωρητικό ή στο πρακτικό επίπεδο. Πολλές οι απόψεις ερευνητών, πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ερευνητών της καθημερινής πράξης είναι σημαντικός, ενισχύει και ενδυναμώνει την επαγγελματική του θέση» Μπακάλμπαση, (2010).

2. Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Τα παραπάνω λειτούργησαν μέσα μας ως αφορμή για την εξέταση και την αποτύπωση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικές έρευνες δράσης και μας γεννήθηκε το ενδιαφέρον από την άμεση και πολύχρονη ενασχόληση στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στα δημόσια σχολεία, σε πολλά μέρη της ελληνικής επικράτειας, για περαιτέρω εξέταση γύρω από το ενδιαφέρον και τη σημασία που αποδίδουν σ’ αυτές τις έρευνες. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, η οποία επιχειρεί και φιλοδοξεί να συνεισφέρει όπως αναφέρουν οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008), στην κάλυψη του ελλείμματος ερευνών τάσεων που παρατηρείται στον ελληνικό χώρο σχετικά με τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας. Στοχεύοντας συγκεκριμένα, στο να αποτυπώσει τις

αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Τρικάλων και θα προσπαθήσει να καταδείξει τον βαθμό ενημέρωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί, πως αξιολογούν τα ερευνητικά πλαίσια στα σχολεία, και για τη σημασία αυτής στην παραγωγή γνώσεων. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί Α/μιας Εκπ/σης, Ν. Τρικάλων, καθορίζουν τη στάση, τις αντιλήψεις και τη σημασία για την εκπαιδευτική/ες έρευνα/ες δράσης;
- Πως το επάγγελμα των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Ν. Τρικάλων, διαμορφώνει και επηρεάζει τη σημασία που αποδίδεται στην εκπαιδευτική/ες έρευνα/ες δράσης;

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1. Η έρευνα δράση - (action research)

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), για μερικούς εκπαιδευτικούς, η έρευνα μπορεί να είναι κάτι σπουδαίο και σημαντικό μόνο για τους πανεπιστημιακούς που διεξάγουν και αξιολογούν έρευνες, υπάρχει όμως και προσωπικό άλλων φορέων και οργανισμών που χρησιμοποιεί έρευνες. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες παιδαγωγοί, ίσως κάποιοι να αμφισβητήσουν τη δυνατότητα να διεξάγουν οποιαδήποτε διερεύνηση που να αξίζει τον κόπο και να είναι αξιόπιστη σε μια κατάσταση με κεντρική συμμετοχή τους (Robson, 2010). Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο και να εξηγήσει τα φαινόμενα γύρω του επιστρατεύει την εμπειρία, τη λογική και την έρευνα. Η εμπειρία αποτελεί ένα σύνολο πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων και πληροφοριών και σχηματίζεται μέσα στην κοινωνία. Όταν η προσωπική εμπειρία δεν επαρκεί, τότε αναζητούμε λύσεις μέσα από την εμπειρία των άλλων ανθρώπων ή των ειδικών. Ένας άλλος τρόπος επίλυσης των προβλημάτων είναι η λογική επεξεργασία των πληροφοριών. Η έρευνα βοηθά τον άνθρωπο να δώσει έγκυρες απαντήσεις σε διάφορα προβλήματα με συστηματική προσέγγιση (Κυρίδης, κ.α., 2004).

Η έρευνα δράση (actionresearch) ως έννοια αποδίδεται στον κοινωνικό ψυχολόγο KurtLewin. Χρησιμοποιήθηκε σε προγράμματα άντλησης αξιόπιστων πληροφοριών για διάφορους οργανισμούς επιχειρώντας την αλλαγή τους. Ο Lewin χρησιμοποίησε τον όρο «actionresearch» για να αναφερθεί σε μία κυκλική διαδικασία διερεύνησης κοινωνικών προβλημάτων που διεξάγεται από τους άμεσα ενεχόμενους στα προβλήματα και περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: προγραμματισμό, δράση, παρατήρηση και κριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Βαρσαμίδου, 2012). Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει πόσο σημαντικές είναι οι αναστοχαστικές διαδικασίες στη μάθηση των εκπαιδευτικών 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 κουβαλούν, καθώς και το πώς αυτά επηρεάζουν το μετασχηματισμό της θεωρητικής τους γνώσης σε διδακτική πράξη (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010). Σύμφωνα με τους Μάγο και Παναγοπούλου (2008), «πρόκειται για μια διαδικασία που προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, αξίες και συναισθήματα και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα». Στην Ελλάδα εισαγωγή της έρευνας δράσης ως μορφής επιμόρφωσης επιχειρήθηκε από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ. Μακεδονίας σε φοιτητές, κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Αυγητίδου, 2005). Τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα της έρευνας δράσης στην αυτο-βελτίωση των συμμετεχόντων, μέσω της αναθεώρησης των προσωπικών τους θεωριών και διδακτικών αντιλήψεων.

- Ορισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης.

Παραθέτουμε ενδεικτικά ορισμένους χαρακτηριστικούς ορισμούς:

«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995: 3). «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991: 69). «Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Η έρευνα δράσης ξεκινά σε μικρή κλίμακα με ένα πρόσωπο που επικεντρώνει την προσοχή του/της στην πρακτική του/της. Κερδίζει ορμή μέσω της εμπλοκής άλλων ατόμων ως συνεργατών. Εξαπλώνεται καθώς τα άτομα στοχάζονται πάνω στη φύση της συμμετοχής τους ορίζοντας ως βασική αρχή τους να μοιράζονται όλοι οι συμμετέχοντες την πρακτική που ακολουθεί ο καθένας. Μπορεί να καταλήξει στη διαμόρφωση μιας αυτοκριτικής κοινότητας: επαγγελματίες με διευρυμένες ικανότητες, με την καλύτερη έννοια του όρου» (Lomax, 1990: 10). «Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών), καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές». (Kemmis στο Hopkins, 1985).

3.2. Εκπαιδευτικοί και έρευνα δράσης

Ο στόχος για συνεχή βελτίωση και αύξηση των γνώσεων (addingtoknowledge) σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν έρευνα για συνεισφέρουν στη γνώση και στις υπάρχουσες πληροφορίες (Creswell, 2011). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει υψηλή επιστημονική κατάρτιση περισσότερα όπλα και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η έρευνα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν προσεγγίσεις, να αποκτούν νέες ιδέες και υποδεικνύει βελτιώσεις για την πρακτική. Εκπαιδευτικές έρευνες δράσης σε συνδυασμό με μεταγνωστικές διεργασίες όπως η

ανατροφοδότηση, συντελούν σε αύξηση και εμπέδωση της διαρκούς μάθησης των εκπαιδευτικών ως δια βίου μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion (1994), θα αναπτυχθεί ισχυρή γνωστική βάση στους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς την οποία ήδη έχουν άλλοι γνωστικοί κλάδοι, και θα διασφαλισθεί μια ωριμότητα στην εκπαίδευση με την επιστημονική έρευνα και την σπουδαία αξία της. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2010), «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 αντικειμένου σε σχέση με τον μανθάνοντα και το περιβάλλον»

Τα βασικότερα επιχειρήματα για την εφαρμογή της διαδικασίας της έρευνας δράσης από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι επιφέρει αλλαγές στις επαγγελματικές δεξιότητες και τους ρόλους τους, αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους, την προδιάθεσή τους για αναστοχασμό και τη συνειδητοποίηση ζητημάτων που αφορούν την τάξη και το σχολείο τους. Αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους και διευρύνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (ΙΕΠ, 2012). Κατανοώντας σε βάθος και με ανατροφοδοτούμενη αντίληψη της σημασίας της εκπαιδευτικής έρευνας και στη σχολική μονάδα, αλλά και σε επίπεδο προσωπικής επαγγελματικής ενδυνάμωσης τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται σε επιστήμονες – ερευνητές μέσα σε ένα σύγχρονο αποτελεσματικό και δημιουργικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές, όπως αποκαλούνται οι εκπαιδευτικοί που διενεργούν έρευνα δράσης, συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό, σε μια πορεία συνεχών επ'αλληλων κύκλων (ΙΕΠ, 2012). Όπως αναφέρουν οι Carr & Kemmis (2010), οι εκπαιδευτικές πράξεις και τακτικές είναι και θα πρέπει να είναι κοινωνικές λειτουργίες, οι οποίες να γίνονται συνεχώς κατανοητές και συχνά εφαρμόσιμες σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον.

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας γενικά, είναι να παράγει γνώση η οποία θα συνεισφέρει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης με συνέπειες ευεργετικές για το σχολείο, την πολιτική και την κοινωνία ευρύτερα (Hostetler, 2005). Η ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση είναι ότι θα δώσει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης η οποία χαρακτηρίζει άλλα επαγγέλματα και γνωστικούς κλάδους, μια ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει μία ωριμότητα και μία αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Η μάθηση στον πραγματικό κόσμο και ως διεργασία εντός του σχολείου αλλά και από το σχολικό περιβάλλον, συνίσταται και σε τροποποίηση γνώσεων και αν θέλουμε να είμαστε ακριβείς σε μόνιμη τροποποίηση. Οι μεγαλύτερες ερευνητικές προκλήσεις της δράσης για τον εκπαιδευτικό είναι ο χρόνος, η γνώση για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι εντάσεις μεταξύ της ύπαρξης εκπαιδευτικού και του ερευνητή ταυτόχρονα και η εμπειρία στην παρουσίαση της έρευνας. Ωστόσο, η έρευνα δράσης θεωρείται γενικά ως μια μορφή έρευνας που απευθύνει

έκκληση στους εκπαιδευτικούς, καθώς σχετίζεται άμεσα με ζητήματα και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τις διδακτικές πρακτικές και τα πλαίσια (Burns, 2009). Η εκπαιδευτική έρευνα ενσωματώνεται πλέον ως συστατικό στοιχείο στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική και αποκτά έναν εργαλειακό χαρακτήρα. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται ευρύτερα γνωστή και στη χώρα μας, τόσο στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας όσο και σε εκείνο της επαγγελματικής ανάπτυξης η έννοια της έρευνας δράσης. Όπως προκύπτει και από τον ίδιο τον όρο, η έρευνα δράσης αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης δράσης, αποτελεί δηλαδή έναν απλό και συγχρόνως επιστημονικό τρόπο για έναν επαγγελματία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλους χώρους να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί (Μάγος και Παναγοπούλου, 2008). «Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του επαγγελματισμού και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στόχους και όραμα αναμειγνύονται σε μια διαρκή αναζήτηση της μάθησης, ανανεώνουν τις εργασιακές του συνθήκες και εμπνέουν τους μαθητές για την αναζήτηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσής τους» (Καπαχτσή, 2011).

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης κυρίως στην κριτική της εκδοχή, όπως διευρύνεται στο μετανεωτερικό πλαίσιο ανάπτυξής της, θα μπορούσε να συμβάλει στην (ανα)στοχαστική προβληματοποίηση, προσδίδοντας ένα λιγότερο κανονιστικό περιεχόμενο στο χειραφετικό όραμα. Και μόνο η αναφορά στο συμμετοχικό, συνεργατικό της χαρακτήρα και στον αναστοχαστικό της προσανατολισμό της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης προσδίδει μια τέτοια προοπτική στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης» (Τσάφος, 2016). Όπως αναφέρει η Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (2010), οι διαδικασίες της έρευνας δράσης είναι αρκετά απαιτητικές ακριβώς επειδή απαιτείται αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και πιστεύω των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουν πλήρη εφαρμογή η συνεργασία και ο γνήσιος αναστοχασμός. Προαπαιτούμενο είναι η πρακτική εισροή και η αξιολόγησή αυτών των αλλαγών στο σχολείο ως πολύπλοκος, δυναμικός οργανισμός, στη σχολική τάξη, αλλά και η θεωρητική τους εμβάθυνση στις μεταγνωστικές λειτουργίες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η σπειροειδής μορφή ως βασική δομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης εξελίσσεται σε τέσσερις φάσεις: α) ο σχεδιασμός της, β) η δράση της, γ) η παρατήρηση και δ) ο στοχασμό (αναστοχασμός;). Έτσι σύμφωνα με την Παναγιωτακοπούλου, 2008 (όπως αναφέρεται στο Δανηλίδου, 2007), έχουμε σπειροειδείς κύκλους αναγνώρισης του προβλήματος, συστηματικής και σε βάθος αλλαγής στοιχείων, στοχασμού, ανάλυσης δράσης και τέλος τον επαναπροσδιορισμό του προβλήματος και την ανατροφοδότηση στη βάση των νέων ευρημάτων.

«Τα βασικότερα επιχειρήματα για την εφαρμογή της διαδικασίας της έρευνας-δράσης από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι:

- επιφέρει αλλαγές στις επαγγελματικές δεξιότητες και τον ρόλο τους
- αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους
- αυξάνει τη συνειδητοποίηση ζητημάτων που αφορούν την τάξη
- αυξάνει την προδιάθεση για αναστοχασμό

- αλλάζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους
- βελτιώνει την αντιστοιχία θεωρίας και πράξης
- διευρύνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, την εκπαίδευση και την κοινωνία» (ΙΕΠ, 2012).

Σύμφωνα με τους Μάγο και Παναγοπούλου (2010), χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, βασικές και σημαντικές ιδιότητες είναι:

α) Είναι συμμετοχική και αυτή η διάσταση αναδεικνύει την καταλληλότητά της για την αξιοποίησή της στην εκπαίδευση ενηλίκων.

β) Είναι συνεργατική και δημιουργεί πλαίσια ανάπτυξης ανοιχτών προβληματισμών οι οποίοι πολλαπλασιάζει και διευρύνει το στοχασμό και τη συνέχεια της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Στη Νορβηγία, η Helstad (2009,) από το Πανεπιστήμιο του Oslo, συνεργάστηκε με ομάδα εκπαιδευτικών και ανέπτυξε συνεργατική έρευνα δράσης για τη βελτίωση της γραπτής ικανότητας των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Τονίζει τη σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη συνεργατική έρευνα δράσης.

γ) «Είναι μια κοινωνική διαδικασία: η συμμετοχική και η συνεργατική διάσταση της έρευνας δράσης αναδεικνύουν και τη δυναμική της ως μια κοινωνική διαδικασία. Μέσα από την έρευνα δράσης ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρέασαν τους τρόπους που σκέφτεται και πράττει μέχρι τη στιγμή αυτή, τόσο αναφορικά με το επαγγελματικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πεδίο».

δ) «Είναι δημοκρατική: μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικού στάτους, επαγγέλματος κλπ. Όχι μόνο δεν είναι αναγκαίο ο ερευνητής να ανήκει ή να υποστηρίζεται από μια πανεπιστημιακή ερευνητική ομάδα για να πραγματοποιήσει έρευνα δράσης, αλλά αντίθετα η έρευνα δράσης είναι διαδικασία προσβάσιμη στον κάθε ενδιαφερόμενο, αρκεί να έχει το κίνητρο και την επιθυμία για διερεύνηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθεί»

ε) Είναι μαθησιακή, συγχρόνως θεωρητική και πρακτική, στοχαστική, κριτική και χειραφετική και «προωθεί τη μετασχηματίζουσα μάθηση, δηλαδή τη μάθηση που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, αξίες και συναισθήματα και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα». Μέσα στα σχολεία, αλλά και έξω από αυτά, τα ίδια τα σχέδια δράσης ως αποτέλεσμα συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να ειπωθεί πως αποτελούν αποτέλεσμα ή για την ακρίβεια το αποτέλεσμα του αναστοχαστικού κύκλου της έρευνας δράση (ΙΕΠ, 2012). «Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα δημιουργεί νέες συνθήκες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συντελεί στη βελτίωσή του. Ο εκπαιδευτικός μέσω των συνεργασιών μπορεί να επεκτείνει το ενδιαφέρον του και πέρα από το διδακτικό του έργο και να εμπλακεί στην εκπόνηση σχεδίων αξιολόγησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» (Καπαχτσή, 2011). Οι εκπαιδευτικοί στο σημερινό διαρκώς εξελισσόμενο σχολείο κατανοώντας και διερευνώντας σε βάθος τη αξία και τη σημασία της έρευνας δράσης, αλλά και τη συμμετοχή τους σ' αυτή με κριτική σκέψη και διαρκή αναστοχασμό, μπορούν να

εμπλακούν σε αναζητήσεις αξιών, ιδεών και στάσεων για παραγωγή νοημάτων σε έναν χειραφετημένο προσανατολισμό (Τσάφος, 2016). Στη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας και ταχύτατης μετάδοσης γνώσεων ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στενότερη εξειδίκευση στο αντικείμενο που διδάσκει, θα μπορούσε να αλλάξει σταδιακά τους παλιούς τρόπους εκπαίδευσης και οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σήμερα. Σύμφωνα με την Καπαχτσή, (2011) μέσω συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές έρευνες δράσης θα κατανοήσουν καλύτερα τις διαδικασίες μάθησης και μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές τους. Επίσης ως επιπρόσθετος λόγος ανάγκης εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαίδευση είναι και η ποιότητα παροχής γνώσεων προς τους μαθητές. Ειδικά στο ελληνικό σχολείο το ζητούμενο δεν είναι η παροχή πληθώρας γνώσεων, αλλά ο τρόπος επιλογής των σημαντικότερων γνώσεων (Ζαμπέλης, 2008). Με την πιθανή συσχέτιση της επαγγελματικής εμπειρίας και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτική έρευνα δράσης θα διερευνηθεί και η συσχέτιση αυτού του αποτελέσματος με τη συμβολή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επειδή φαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων αποτελεί □ παράγοντα □ που διαφοροποιεί σε σημαντικόβαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Η ενθάρρυνση για αλλαγές στα σχολεία, η καλλιέργεια δημοκρατικών προσεγγίσεων και η ενδυνάμωση των ατόμων μέσω της συνεργασίας σε έργα είναι λόγοι που αναφέρονται για τη σημασία της έρευνας δράσης. (Creswell, 2011). Οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους εξέλιξη δεν θα πρέπει να αναπτύσσονται παθητικά, αλλά οι ίδιοι να συμμετέχουν στις διαδικασίες προσωπικής μάθησης. Σύμφωνα με την Καπαχτσή (2011), η έρευνα δράσης στην σχολική πραγματικότητα μπορεί να διενεργηθεί από τον εκπαιδευτικό μεμονωμένα (individual αλλά και από ομάδα εκπαιδευτικών σε συνεργασία με μέλος του Πανεπιστημίου (collaborative action research), ή σε μία ευρεία μορφή απ’ όλο το Πανεπιστήμιο σε συνεργασία με σχολεία school wide action research).

4. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης

Η σημασία και η δυναμική του έργου των εκπαιδευτικών, η καθημερινή τους δράση και ανάδραση με το μαθητικό-μαθησιακό περιβάλλον, ο ρόλος τους μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, διαρκώς επανακαθορίζεται και οριοθετείται εκ νέου, μέσα σε νέα δεδομένα κοινωνικά, πολιτικά αλλά και οικονομικά όπως τα τελευταία χρόνια της κοινωνικής και αξιακής κρίσης στην Ελλάδα. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην έρευνα και την μετάδοση γνώσεων καταξιώνοντας την επαγγελματική του θέση ως ενεργό επιστήμονα και παιδαγωγό υψηλών γνώσεων. Θεωρώντας ότι μπορεί να συμβάλλει στη μελέτη προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης, στην εμπάθυνση νέων παιδαγωγικών τάσεων και αντιλήψεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης, συμβάλλουμε κι εμείς με την παρούσα έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να ενισχύεται η ικανότητά τους για μια επιστημονική θεώρηση της κατάστασης

στον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρας, κ.α., 2007). Η σχέση της επιστημονικής και εκπαιδευτικής πράξης είναι καθοριστική για την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πορίσματα των ερευνών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τόσο στην επεξεργασία και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Δανηλίδου, 2003).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύεται ίσως και αναγκαία σε εποχές που βλέπουμε να διαφαίνονται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης (αλλαγή εργασιακών σχέσεων νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, εισαγωγή νέων τεχνολογιών, συρρίκνωση και συγχώνευση εκπαιδευτικών μονάδων κ.α.) αλλά εντούτοις παρατηρείται πως ο Έλληνας εκπαιδευτικός μοιάζει ακόμα να είναι παγιδευμένος σε ένα αναχρονιστικό τρόπο θεώρησης των εκπαιδευτικών θεμάτων και πρακτικών, σε μια τυπολατρική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και σε ένα εμπειρικό τρόπο χειρισμού των παιδαγωγικών προβλημάτων. Παρότι συχνότατα οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί είναι όντως δύο κοινότητες διαφορετικές και θεσμικά διαχωρισμένες, είναι λάθος να πιστεύουμε ότι δεν συναντώνται πουθενά, γιατί στην πράξη αλληλεξαρτώνται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανάλογα με το σε ποια από τις δύο πλευρές αναφέρονται τα προβλήματα και το εάν η πηγή του προβλήματος ικανοποιείται από τη θεωρία ή την πράξη. Η επιτυχία της πρώτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία της δεύτερης. Η διδακτική πράξη πρέπει να παίρνει τη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας. Υιοθετώντας ερευνητικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την πρακτική του και «πλάθει» ελεύθερες συνειδήσεις... έξω από παιδαγωγικές συνταγές» (Βάμβουκας 2002: 75-76)

5. Επιλογή μεθοδολογίας

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), προκειμένου να συγκεντρωθούν και να συλλεχθούν δεδομένα τα οποία στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνειών, χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα διεργασιών στην εκπαιδευτική έρευνα.

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας θα ακολουθήσει τον δειγματοληπτικό σχεδιασμό (surveyresearchdesighs) και ειδικότερα δειγματοληπτικό σχεδιασμό αντιπροσωπευτικού δείγματος. Μ' αυτόν τον σχεδιασμό θα εξεταστούν η σημασία, οι αντιλήψεις, οι τρέχουσες στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή του Ν. Τρικάλων. Στη συνέχεια θα γίνει προσέγγιση του πληθυσμού – δείγματος, θα συγκεντρωθούν δεδομένα για να εξασφαλιστεί ένα καλό ποσοστό απαντήσεων, θα γίνει ανάλυση και στη συνέχεια αποτύπωση αυτών..

5.1. Πληθυσμός και δείγμα

Η επιλογή της πλέον κατάλληλης τεχνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον υπό εξέταση πληθυσμό και ιδιαίτερα με τα χαρακτηριστικά του. Στην έρευνά μας ο πληθυσμός είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων. Ο πληθυσμός – στόχος είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας, γυναίκες και άντρες που εργάζονται και δραστηριοποιούνται επαγγελματικά σε ολιγοθέσια και μεγαλύτερα σχολεία της πόλης αλλά και αγροτικών περιοχών. Η επιλογή έγινε με βολική δειγματοληψία, χωρίς να είναι αντιπροσωπευτική του γενικότερου συνόλου των εκπαιδευτικών Α/μιας εκπ/σης Ν. Τρικάλων. Οι συμμετέχοντες (δείγμα) θα είναι περίπου σαράντα (40) εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και με ποσοστό συμμετοχής γυναικών περίπου 50%. Θα επιλεγούν 5 σχολεία αστικού ιστού (πόλη Τρικάλων Θεσσαλίας), 5 σχολεία αγροτικών περιοχών (Δήμος Φαρκαδόνας, Δήμος Πύλης) και δύο σχολεία ορεινά (Δήμος Καλαμπάκας).

5.2. Εργαλείο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στην διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005). Για την επίτευξη και τη συγκέντρωση των δεδομένων της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου (questionnaire), όπου οι συμμετέχοντες θα δώσουν βασικές πληροφορίες. Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, και προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί μπορούν να συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω της ύπαρξης προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση την προσωπική μας εμπειρία ως εκπαιδευτικού και μετά από την επισκόπηση της σχετικής ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και θα περιλαμβάνει διαφορετικά είδη δομημένων κλειστών και ημι-κλειστών ερωτήσεων σχετικά με τη σημασία, τις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης και Ο πιλοτικός έλεγχος (2 ή 3 ερωτηματολόγια), θα μας δώσει την ανατροφοδότηση από ένα μικρό αριθμό του δείγματος το οποίο και δεν θα συμμετέχει στη συνέχεια στην έρευνα και θα καταβληθεί προσπάθεια για όσο το δυνατόν υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων. Ως προς τη διάταξη των ερωτήσεων, σημειώνεται ότι στην ενότητα 1, υπάρχουν 5 ερωτήσεις κατηγοριακές-διχοτομικές, διατακτικής κλίμακας (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ 5=πάρα πολύ) που αφορούν παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες σε πολλούς εκπ/κούς Α/μιας Εκπ/σης. Στην ενότητα 2, υπάρχουν 4 ερωτήσεις κατηγοριακές-διχοτομικές, διατακτικής κλίμακας (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ 5=πάρα πολύ), που αναφέρονται στο γενικό ερευνητικό κλίμα των σχολείων. Στην ενότητα 3, υπάρχουν 20 ερωτήσεις που αφορούν στην ενασχόληση των εκπ/κών Α/μιας Ν. Τρικάλων με την έρευνα δράσης, διαδικασίες έρευνας δράσης και στάσεις των εκπ/κών απέναντι στην έρευνα δράσης. Στην ενότητα 4, περιέχονται δημογραφικά στοιχεία όπως φύλλο, ηλικία, σπουδές, ειδικότητες εκπ/κών, τύποι σχολείων. Μοιράστηκαν 42 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 37, (ποσοστό απόκρισης 88,09 %).

5.3. Διαδικασία έρευνας

Θα καταγράψουμε αναλυτικά – αφού θα τα έχουμε εντοπίσει με αναλογική διασπορά στον ιστό της πόλης αλλά και περιφερειακά, τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Τρικάλων και στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που θα απαντήσουν στα ερωτηματολόγια. Θα μοιραστούν πρώτα δύο – τρία ερωτηματολόγια σε δύο σχολεία, θα συγκεντρωθούν για πιλοτικό έλεγχο και στη συνέχεια θα δοθούν - και μερικά θα αποσταλούν ηλεκτρονικά - τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς που αναφέρουμε ως δείγμα. Με την επιστροφή των ερωτηματολογίων θα κάνουμε τις αναλύσεις, θα προσπαθήσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με την τάση που διαφαίνεται για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τους εκπαιδευτικούς Τρικάλων και την οποία θα αποτυπώσουμε.

6. Χρονοδιάγραμμα

Αρχικά, κατά τον Οκτώβριο του 2017, εντοπίστηκε και διατυπώθηκε το ερευνητικό θέμα και στη συνέχεια έγινε ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας κυρίως στο διαδίκτυο και σε βιβλιοθήκες. Με τη μελέτη της βιβλιογραφίας προχωρήσαμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου που θα εφαρμοστεί. Τον Νοέμβριο του 2017 θα διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο για κάθε εκπαιδευτικό. Τον Δεκέμβριο του 2017 και το πρώτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου 2018, θα γίνει η εξαγωγή και αποτύπωση συμπερασμάτων και θα διατυπωθούν προτάσεις.

7. Διαθέσιμοι πόροι

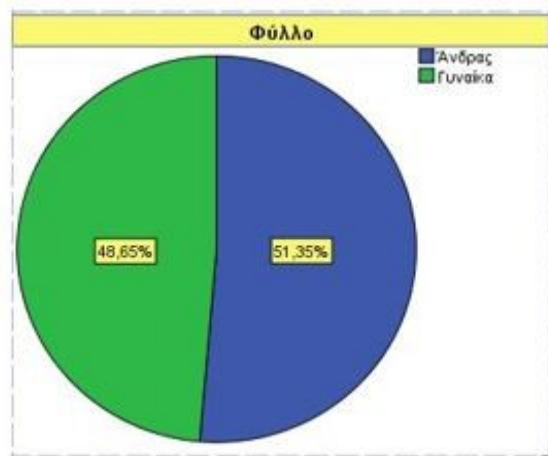
Η συγκεκριμένη εξέταση – αποτύπωση θα γίνει με ερωτηματολόγια και τα οποία θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς, κάποια δε θα αποσταλούν ηλεκτρονικά. Απαιτούνται ελάχιστοι πόροι για την εκτύπωση των φωτοτυπιών και οδοιπορικά έξοδα για τις επισκέψεις στους χώρους των σχολείων. Οι αναλύσεις των απαντήσεων, θα γίνουν στο σπίτι και θα γίνει χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών εξοπλισμένων με το software που υπάρχει σ' αυτούς, χωρίς να απαιτείται η αγορά νέου. Περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση για την παρούσα μελέτη δεν υπάρχει.

8. Β' φάση της έρευνας

8.1. Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία:

- Συγκεντρώθηκαν, (γράφημα 1), 37 ερωτηματολόγια, (19 από άνδρες, 51,35%, και 18 από γυναίκες, 48,64%).



Γράφημα 1. Δημογραφικά στοιχεία

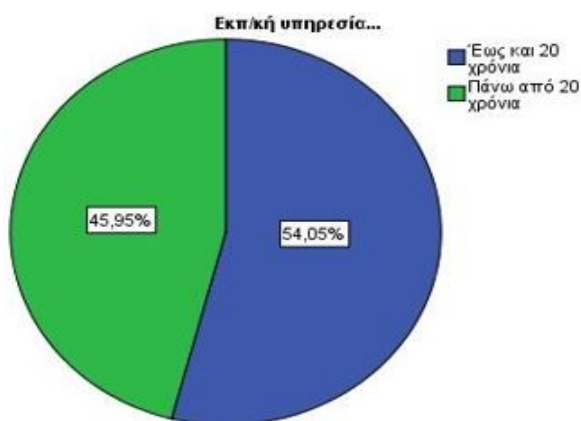
- Ηπλειονότητα των εκπαιδευτικών, ήταν ηλικίας 36 - 50 ετών (43,24%), έως και 35 ετών (29,72%) και από 51 και πάνω (27,02%).
- Χωρίς πρόσθετες σπουδές, (πίνακας 1), (83,78%), κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (13,52%) και με διδακτορικό τίτλο (2,70%).

Πίνακας 1. Πρόσθετες σπουδές

Πρόσθετες σπουδές...

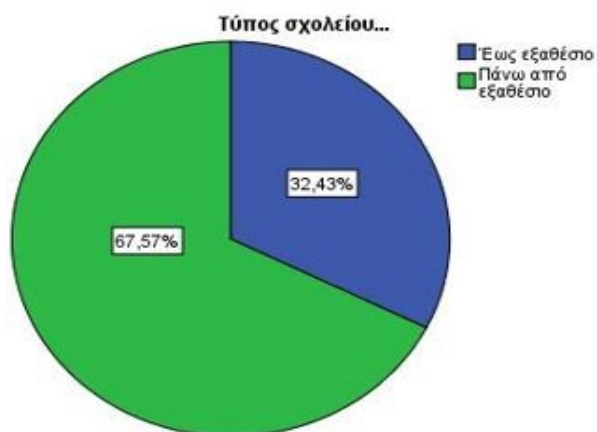
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μεταπτυχιακό	5	13,5	13,5	13,5
Διδακτορικό	1	2,7	2,7	16,2
Χωρίς πρόσθετες σπουδές	31	83,8	83,8	100,0
Total	37	100,0	100,0	

- Ποσοστό, (γράφημα 2), (54,05%), των εκπαιδευτικών είχαν μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ πάνω από 20 χρόνια είχε το (45,94%).



Γράφημα 2. Εκπαιδευτική υπηρεσία

- Τα εξαθέσια σχολεία, (γράφημα 3), ήταν (32,43%), ενώ μεγαλύτερα από εξαθέσια ήταν (67,57%).



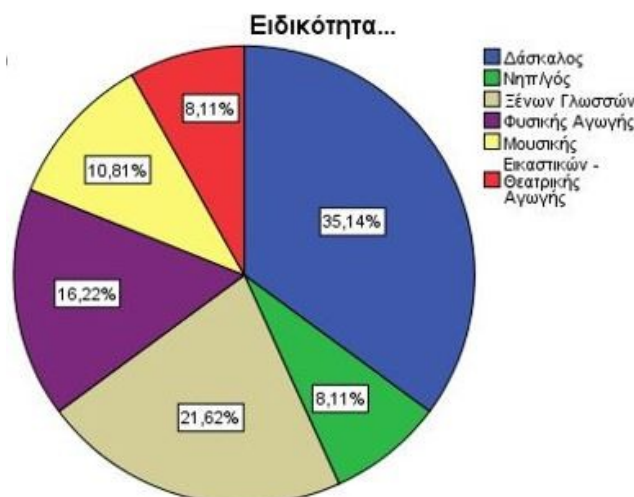
Γράφημα 3. Τύπος σχολείου

- Το (56,75%) των σχολείων, ήταν στον ιστό της πόλης, το (18,91%) περιφερειακά της πόλης σε μεγάλα χωριά και κωμοπόλεις, ενώ το (24,32%), ήταν μακριά από την πόλη σε αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 2. Περιοχή σχολείου

Περιοχή σχολείου...		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πόλη	21	56,8	56,8	56,8
	Κωμόπολη	7	18,9	18,9	75,7
	Αγροτική περιοχή	9	24,3	24,3	100,0
	Total	37	100,0	100,0	

- Οι εκπ/κοί Α/μιας Τρικάλων, (γράφημα 4), ήταν: Δάσκαλοι (35,13%), Νηπιαγωγοί (5,40%), Ξένων γλωσσών (18,61%), Φυσικής Αγωγής (16,21%), Μουσικής (10,81%) και Εικαστικών – Θεατρικής Αγωγής (8,10%).



Γράφημα 4. Ειδικότητες εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες που δημιουργούν τις μεγαλύτερες ή πολύ μεγάλες δυσκολίες σε πολλούς εκπαιδευτικούς είναι: α) Η διαχείριση της τάξης β) Να πείσουν τους μαθητές για την αξία της μάθησης γ) Η συνεργασία με τους γονείς.

- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/μιας Ν. Τρικάλων για το ερευνητικό κλίμα στο σχολείο όπου υπηρετούν:

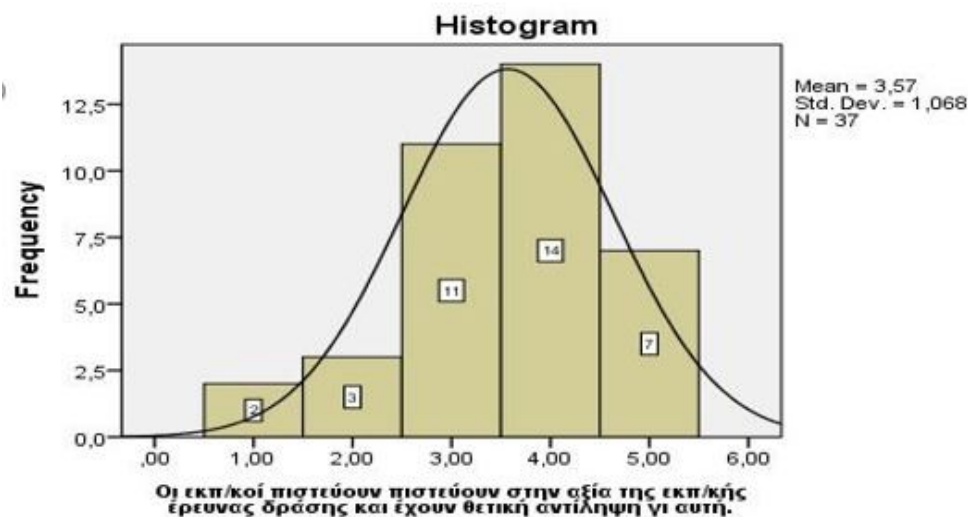
Στο γενικό εκπαιδευτικό ερευνητικό κλίμα των σχολείων εντάσσονται η μάλλον μέτρια ενασχόλησή των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικές έρευνες, Γενικά υπάρχει ενθάρρυνσή από τους Διευθυντές των σχολείων για έρευνα ενώ αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών παρακολουθεί σεμινάρια, συνέδρια και επιστημονικές ανακοινώσεις.

- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α/μιας Ν. Τρικάλων για το ερευνητικό κλίμα στο σχολείο όπου υπηρετούν:

Αρκετά υψηλό, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 3 και στο γράφημα 5, το ποσοστό των εκπαιδευτικών, (37,8%), που πιστεύουν στην αξία της εκπ/κής έρευνας ενώ διαφωνεί μόνο το (5,4%). Οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας της έρευνας φαίνεται σύμφωνα με τα ποσοστά της παρούσας έρευνας πως συμφωνούν, πως ο χρόνος για έρευνα ενσωματώνεται στην καθημερινή τους εργασία στο σχολείο και αυτό γιατί το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι δύσκαμπτο και γραφειοκρατικό.

Πίνακας 3. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της έρευνας

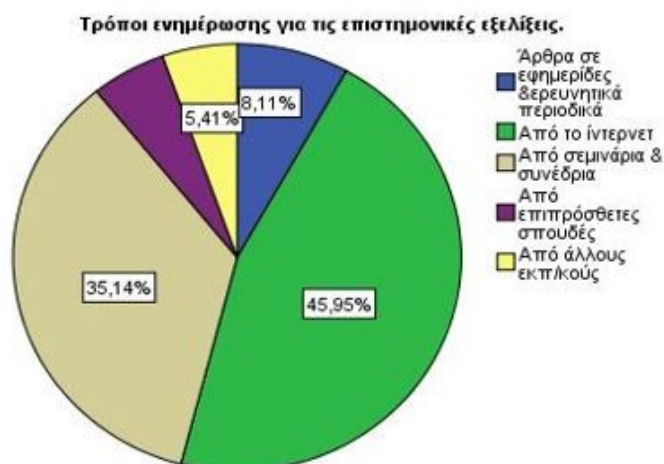
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	5,4	5,4	5,4
	Μάλλον διαφωνώ	3	8,1	8,1	13,5
	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	11	29,7	29,7	43,2
	Μάλλον συμφωνώ	14	37,8	37,8	81,1
	Συμφωνώ	7	18,9	18,9	100,0
	Total		37	100,0	100,0



Γράφημα 5. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της έρευνας

- Στην παρούσα έρευνα, το διαδίκτυο αποτελεί έναν κοινό και διαδεδομένο τρόπο ενημέρωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς με λίγα ή πολλά χρόνια εμπειρίας. Η ενημέρωση για τις επιστημονικές εξελίξεις γίνεται κυρίως (γράφημα 6), από το

διαδίκτυο (45,9%) και ακολουθούν σεμινάρια-συνέδρια (35,9%), ερευνητικά περιοδικά – εφημερίδες (8,00%).



Γράφημα 6. Τρόποι ενημέρωσης εκπαιδευτικών για τις επιστημονικές εξελίξεις

- Τον τελευταίο χρόνο (Πίνακας 4), οι εκπ/κοί Α/μιας Τρικάλων διάβασαν, από 3 έως 6 επιστημονικά άρθρα, το υψηλότερο ποσοστό (29,7%) ενώ κανένα άρθρο δεν διάβασε το (13,5%). Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της εργασίας μας, δεν ενδιαφερόταν για την ανάγνωση εκπαιδευτικών άρθρων και δημοσιευμένων ερευνητικών μελετών, αφού το τελευταίο χρόνο δε διάβασε κανένα άρθρο δημοσιευμένης έρευνας. Ένας παρόμοιος σχετικά αριθμός εκπαιδευτικών βρέθηκε και σε άλλη έρευνα στη χώρα μας (Σκούρας κ.α., 2007).

Πίνακας 4. Αριθμός επιστημονικών άρθρων που διάβασαν οι εκπαιδευτικοί τον τελευταίο χρόνο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Κανένα	5	13,5	13,5	13,5
1-2	10	27,0	27,0	40,5
3-6	11	29,7	29,7	70,3
7-10	6	16,2	16,2	86,5
πάνω από 10	5	13,5	13,5	100,0
Total	37	100,0	100,0	

- Τα θέματα των ερευνητικών μελετών (γράφημα 7), που τους ενδιαφέρουν να περισσότερο να μελετούν είναι: α) Οργάνωση μαθημάτων (35,1%), β) Χρήση ΤΠΕ (21,6%), γ) Ανάπτυξη κινήτρων & διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας για το μάθημά μου (18,92%), δ) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού (16,22%, ε) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (8,11%).



Γράφημα 7. Θέματα ερευνητικών μελετών που σας ενδιαφέρει να διαβάσετε

8.2. Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα, στην οποία διερευνήθηκε η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τους εκπαιδευτικούς Α/μιας εκπ/σης Ν. Τρικάλων, πραγματοποιήθηκε σε ορισμένα μόνο σχολεία του Νομού, επομένως κατά τη γνώμη μας σε αρκετά περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Επίσης, περιορισμένος ήταν και ο αριθμός των ορεινών σχολείων. Ο ερευνητής εκφράζει σοβαρές επιφυλάξεις για τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, λόγω του περιορισμένου σε αριθμό υποκειμένων της έρευνας και του γεγονότος ότι αυτό δεν αποτελούσε τυχαίο δείγμα με τη στατιστική έννοια του όρου. Επίσης οι αναλύσεις ήταν κύρια στατιστικές με αποτέλεσμα να παρουσιάζει η έρευνα τάσεις συμπεριφοράς και τάσεις απόψεων. Ο ερευνητής σημειώνει πως η διεξαγωγή της έρευνας, αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, χωρίς τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων.

9. Συμπεράσματα – προτάσεις

Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στον επαγγελματικό τους χώρο, αποτελεί – ειδικά τα τελευταία χρόνια - ένα σοβαρό θέμα για τους ερευνητές. Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί Α/μιας Εκπ/σης Ν. Τρικάλων ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, αν ενημερώνονται γενικά για σχετικά θέματα και αν συμμετέχουν σε ερευνητικά δρώμενα. Διαφαίνεται η τάση για συμμετοχή σε εκπ/κές έρευνες από ένα ποσοστό όχι αρκετά υψηλό,

με το υπόλοιπο των εκπ/κών του δείγματος, δεν είχε καμία συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, ποσοστό, που αν συγκριθεί με άλλες έρευνες στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο, παραμένει χαμηλό. Ωστόσο υψηλό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εκφράστηκε θετικά στη διεξαγωγή τέτοιων ερευνών, ενδιαφέρθηκε για τη μελέτη άρθρων εκπαιδευτικής έρευνας και επομένως θα ήθελε να συμμετάσχει σε ερευνητικές διαδικασίες.

Προτείνουμε τακτική ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών από τους εμπλεκόμενους φορείς και όχι μόνο εκείνων που ενημερώνονται από δική τους πρωτοβουλία. Οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα στελέχη εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι Διευθυντές σχολείων οφείλουν να εμπλέξουν και να εντάξουν τους εκπαιδευτικούς σε εθελοντικές ερευνητικές διεργασίες, είτε με συνεργούς π.χ. το ΣΕΦΑΑ Τρικάλων, είτε υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή, είτε με επιμορφωτικά σεμινάρια ώστε η συμμετοχή τους σε έρευνες να είναι ουσιαστικά και λειτουργικά επικοινωνιακή και συγχρόνως κοινωνικά ωφέλιμη. Άλλωστε επιστημονικές εργασίες, αλλά και οι τάσεις δείγματος της παρούσας έρευνας δείχνουν ενεργή ενδυνάμωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες, ενισχύεται η ανατροφοδοτούμενη διδασκαλία και ως εκ τούτου βελτιώνεται το σχολείο και η μάθηση. Θέτουμε τις τάσεις και τα ευρήματα της έρευνας σε περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση. Επίσης προτείνεται συνέχιση και εμπάθυνση της ίδιας έρευνας με ερευνητικά ερωτήματα που θα αφορούν το βαθμό αξιοποίησης των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στο έργο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Ο στόχος πρέπει να είναι η διαρκώς βελτίωση παροχής γνώσης, συνεχόμενη διερεύνηση και ανασυγκρότηση της μάθησης για να στηριχθεί η γέννηση και δημιουργία ενός σύγχρονου, ερευνητικού και αποτελεσματικού σχολείου, του σχολείου των επόμενων χρόνων της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και της πληροφορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική

- Αρσένης, Κ., Παπαδοπούλου, Β., (2016). Η αποτύπωση των ακαδημαϊκών – ερευνητικών τεκμηρίων 1983 – 2008. *Η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης*, Φλώρινα 28 – 30 Νοεμβρίου 2014. Αθήνα, 9, Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική εταιρεία.
- Αγγελίδης, Π. & Μαντοειδής, Γ. (2004). Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. (Τόμος Α΄ & τόμος Β΄). Αθήνα: Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.
- Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*. 39, 39-55.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα! Γρηγόρης.

- Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: Ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σχολή επιστημών αγωγής, τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Ρέθυμνο
- Δάλκος, Α. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας δράσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*. 6,135-145.
- Δανηλίδου, Ν. (2003). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης. Δυνατότητες και περιορισμοί. *Παιδαγωγικό βήμα Αιγαίου*. 59, 35-41.
- Ελλάδα. ΟΕΠΕΚ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ελλάδα. ΙΕΠ. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-διαδικασία αυτοαξιολόγησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ζαμπέλης, Α. (2008). Έρευνα στην εκπαίδευση: η αναγκαιότητά της και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ως εργαλεία προβληματισμού. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008. Άρθρο διημερίδας, 62-65.
- Καλαϊτζίδης, Γ., Χατζόγλου, Γ. & Φώτου, Ν. (2006). Ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική έρευνα. *Σύγχρονοι προβληματισμοί στην εκπαίδευση*. 66-69.
- Καπαχτσή, Β. (2011). Η συνεργατική έρευνα δράσης: ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα δράση*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καράλης, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. (τ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010, Δεκέμβριος). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων *ActionResearch 1*. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου, 2017, από http://www.actonresearch.gr/AR/ActResearch_Vol1/Issue01_02_p0409.pdf
- Κυρίδης, Α. (1995). Διλλήματα και αδιέξοδα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. *Μακεδόν*, 1, 101-112.
- Μακάλμπαση, Ε. (2010). Η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας για τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα, αναφορά στο *Εκπαιδευτικές αλλαγές. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Μπαγάκης, Γ., Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρώ ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. *Εκπαίδευση και επαγγελματοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων*, Αθήνα, 14-18 Μαρτίου 2008. Αθήνα, 3, CD- ROM.

- Παπαγεωργάκη, Κ., Χρόνη, “Αγνή”, Σ. & Θεοδωράκης, Γ. (2015, Οκτώβριος). Επιστημολογικές κατευθύνσεις στην ερευνητική πράξη της φυσικής αγωγής και αθλητισμού στην Ελλάδα. Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και αθλητισμό. 13, (2), 40-51.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1995). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. (Τόμος Α΄). Αθήνα.
- Παναγιωτακοπούλου, Ε. (2008). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: η προοπτική της έρευνας δράσης και του στοχαστή εκπαιδευτικού στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ.
- Sotiriou, A. & Jordanidis, G. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. 3, (1), 80-100.
- Σκούρας, Α., Αγγέλης, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Πρεκετέ, . & Χρονόπουλος, Χ. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 124-134. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο σε: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/oiot_ekp_erevn/s_327_356.pdf
- Τσάφος, Β. (2016). Κριτική παιδαγωγική και έρευνα δράσης: ανιχνεύοντας χειραφετική προοπτική στο μετανεωτερικό πλαίσιο. *Action Research in Education* 7. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2017, από <http://www.actionresearch.gr/el/t7periexomena>
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας-δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 114/115, 67-74.

Ξενόγλωσση

- Burns, A. (2009). Action Research. In: J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics*, (pp. 112-134). UL: Palgrave Macmillan.
- Carr, W., Kemmis, St. (2010). Action Research as Critical Educational Science. In: A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds), *Action Research in Education-Fundamentals of Applied Research*, Vol. 2, 53-82.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1994).
- Creswell, w., J., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Αθήνα: Ίων/εκδόσεις έλλην. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2008).
- Helstad, K. (2009). Teacher learning at the workplace. In what ways do expert participants contribute to the processes of knowledge building. *Collaborative Action Research Network*. International Conference, Athens, 1 November 2009. Αθήνα, 33rd.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press: Milton Keynes.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1983). *The Action Research reader*. Deakin University Press: Victoria.
- Lathman, G. (1993, 1 February). Do educators use the literature of the profession?. *NASSP Bulletin*. 77, (550), 63-70.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In: P. Lomax (Ed.), *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: MultiLingual Matters.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative Researchers. *Qualitative Studies in Education*. 2, (4), 559-577.
- Zeuli, J. & Tiezzi, L. (1993). Creating contexts to change teachers' beliefs about the influence of research. *Michigan, National Center for Research on Teacher Learning*. 1, 93.
- Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*. 10, (1), 39-55.