

Μαρία Χ. Ευσταθίου

**«Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις
μέσω της έρευνας δράσης»**

Η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου διαμορφώνουν μια «άλλη» πραγματικότητα και στο ελληνικό σχολείο. Η ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στα νέα κοινωνικο-οικονομικά, επιστημο-τεχνολογικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα της εποχής προκαλεί συνεχείς αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του, θέτοντας καινούριες απαιτήσεις ως προς την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Βασική συνιστώσα αυτών των απαιτήσεων είναι η κατάκτηση εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης, πολύ περισσότερο όμως το πέρασμα από την επιστημονική κατανόηση (επιστήμη, "*episteme*") στην πρακτική γνώση (φρόνηση, "*phronesis*"). πρόκειται για μια διαφορετικού τύπου γνώση, η οποία σχετίζεται με την κατανόηση των ειδικών ξεχωριστών περιπτώσεων και των σύνθετων ή αμφιλεγόμενων καταστάσεων της εμπειρίας (Kessels & Korthagen, 1996).

Η αλλαγή που περιγράφηκε παραπάνω αντιστοιχεί σε αναπροσδιορισμό του προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία, καθώς σήμερα του αποδίδεται επιπλέον και ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter κ.ά., 2001). Ζητούμενο είναι λοιπόν η ανταπόκριση του δασκάλου στο μοντέλο του στοχαστικού-κριτικού εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει η αυτοεπίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr & Kemmis, 1997).

Η έννοια του δασκάλου-ερευνητή ανάγεται στον Dewey (1933), ο οποίος καλούσε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε «αναστοχαστική δράση» ("*reflective action*") που θα τους μετέτρεπε σε επαγγελματίες (*practitioners*) προσανατολισμένους στην έρευνα (*inquiry oriented*) χάρη σε τρεις βασικές τους προϋποθέσεις-γνωρίσματα: *ευρύτητα πνεύματος*, *υπευθυνότητα* και *προσήλωση* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 48-50). Στην ίδια κατεύθυνση και με βάση το απόσταγμα μιας τριαντάχρονης εμπειρίας, εξήντα χρόνια αργότερα ο Zeichner (1996) καταλήγει σε όρους όπως «δάσκαλος ερευνητής της δράσης του», «στοχαζόμενος

δάσκαλος», «δάσκαλος ανανεωτής» και «δάσκαλος συμμετοχικός παρατηρητής», προκειμένου να περιγράψει την καλλιέργεια της «ενημερωμένης πρακτικής» (“informed practice”) από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Οι έννοιες αυτές σηματοδοτούν ουσιαστικά το ρόλο του δασκάλου στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, της οποίας η ιδέα, οι λειτουργίες αλλά και η ονοματοδοσία χρονολογούνται από την περίοδο 1933–1945, όταν χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην Αμερική ως συγκριτική έρευνα μελέτης ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων, με στόχο τη δράση αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (McNiff, 1988: 19). Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997: 215 κ.ε.), η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη *λογική* και τη *συνέπεια* των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται.

Η έρευνα δράσης, ως σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με ευρύτερο στόχο να βελτιώσει την εκπαιδευτική πράξη, στην οποία πρωτοστατεί ο εκπαιδευτικός (Hitchcock & Hughes 1998:31-32). Στην «εκπαιδευτική έρευνα δράσης» (McNiff 1988:26) ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την καθημερινή πρακτική και προσπαθεί να ανακαλύψει τους τρόπους και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει συγκεκριμένα προβλήματα και να υιο-θετήσει καλύτερη δράση, προκειμένου να τα αντιμετωπίσει· προσπαθεί, δηλαδή, να ασκεί το επάγγελμά του καλύτερα (Corey 1949/1988:63-64, Elliott 1978:121). Ο στόχος αυτός συνοψίζει το ουσιώδες χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης, που αποτελεί ταυτόχρονα και τη θεωρητική αφετηρία της, να ενώσει την έρευνα με τη δράση, τη θεωρία με την πράξη. Προκειμένου δε να επιτύχει τη σύνδεση αυτή εστιάζει την προσοχή της στην υλοποίηση των εξής βασικών στόχων:

- Να εντάξει ενεργά τους εμπλεκόμενους στο διδακτικό έργο (εκπαιδευτικό, μαθητές κ.ά.) ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, με στόχο να εξουδετερώσει τη διάκριση «υποκειμένου» και «αντικειμένου» έρευνας (Grundy & Kemmis 1981/1988: 322).
- Να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής: να τα εντάξει στο «φυσικό» πλαίσιο τους, να τα μελετήσει σε συνάρτηση με τις πραγματικές προθέσεις και την οπτική των συμμετεχόντων, να εμβαθύνει σ’αυτά και να τα ξεπεράσει (Elliott 1978:121-122 , Grundy & Kemmis 1981/ 1988:322).
- Να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό τη βούληση για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και για ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης του: να αντιμετωπίσει κριτικά τη δράση του, να την αναδιοργανώσει, να υλοποιήσει καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση, να

αναπτύξει, τελικά, νέα θεωρία για την πράξη (Cohen & Manion 1997:262 , Altrichter 2001: 22,118).

Τα βασικά *χαρακτηριστικά* που οριοθετούν την έρευνα δράσης, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά και τις προϋποθέσεις που είναι σκόπιμο να ισχύουν προκειμένου να θεωρηθεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα ως έρευνα δράσης, τη διαφοροποιούν από την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα δράσης:

1) Έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική πράξη, με την οποία συνδέεται άμεσα, και όχι τη θεωρία. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης αντανάκλα την πεποίθηση ότι η θεωρία γεννιέται μέσα από την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος η ερευνητική διαδικασία παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνεται από αυτήν, μέσα από μια διαδοχή τεσσάρων φάσεων εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής. Οι φάσεις αυτές συνιστούν ένα σπείραλ κύκλων σχεδιασμού και επανασχεδιασμού μέσω του οποίου αναπτύσσεται η έρευνα (Kemmis 1991).

2) Είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Carr & Kemmis 1997:241). Στοχεύει στην αντιμετώπιση (διάγνωση, κατανόηση, εμπάθυνση, αλλαγή και βελτίωση) καθημερινών πρακτικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα εξετάζονται στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας τους, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοηθεί «αυτό που συμβαίνει» από την πλευρά των εμπλεκόμενων, με βάση, δηλαδή, τις δικές τους εμπειρίες (Elliott 1978:121-122, Collin & Kemmis 1985/1993:17).

3) Είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ οι μέθοδοί της είναι προσαρμοσμένες στο «τι» μπορεί να επιτευχθεί χωρίς μεγάλη παρενόχληση της πρακτικής του σχολείου. Οι μέθοδοι-στρατηγικές της δεν είναι περιορισμένες αλλά χαρακτηρίζονται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού με στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση της πρακτικής. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης έχει το δικό του χαρακτήρα, εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις αξίες και στις πρακτικές αυτών που συμμετέχουν στην κατά-σταση.

4) Είναι μια συλλογική και συνεργατική προσπάθεια στην οποία εμπλέκονται ερευνητής και εκπαιδευτικός με τη θέλησή τους, ενώ κατά την επικοινωνία τους δίνεται έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο. Η ανάπτυξη σχέσεων ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα, η συμμετρική επικοινωνία, ή «συνομιλία» (discourse) όπως ονομάζεται, καλλιεργεί το στοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα (Grundy & Kemmis 1981/1988:328-329). Έτσι, προωθεί τη

χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Kemmis 1994:44).

Από τους στόχους της έρευνας δράσης και τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, διαφαίνονται και οι «*πρωταγωνιστές*» που αναλαμβάνουν στην πράξη την έρευνα δράσης στα σχολεία. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται τρεις δυνατότητες, ενώ εκείνη που τονίζεται και ενθαρρύνεται περισσότερο είναι η τρίτη, γιατί δυνητικά υπόσχεται τα περισσότερα. Συγκεκριμένα, υπάρχει η δυνατότητα του μεμονωμένου εκπαιδευτικού που οργανώνει έρευνα δράσης στην τάξη του, με προσανατολισμό την αλλαγή ή τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επίσης, έρευνα δράσης μπορεί να εφαρμοστεί από μια ομάδα εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου με την καθοδήγηση ή όχι κάποιου εξωτερικού ερευνητή. Τέλος, υπάρχει και η πιο χαρακτηριστική περίπτωση κατά την οποία ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με έναν ερευνητή (ή άλλους ενδιαφερομένους), που αναλαμβάνει το ρόλο της υποβοήθησης της ομάδας, διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Cohen & Manion 1997:262-263). Έτσι, η έρευνα δράσης συνδέει τη θεωρία με την πράξη, ενσωματώνοντας τις ιδέες και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών της πράξης, τους οποίους βοηθά να διαμορφώσουν μια δική τους προσέγγιση.

Τη σύνδεση θεωρίας και πράξης εκφράζει η κίνηση «*ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*», που είχε ξεκινήσει με το Stenhouse (Carr & Kemmis 1997:37, Κατσαρού & Τσάφος 2003:126 κ.ε.). Η κίνηση αυτή τονίζει το συμμετοχικό-συνεργατικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης και προωθεί το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή, σε μια προσπάθεια να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον ερευνητή, αλλά και να διαμορφώσει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό (McNiff 1988:25-26). Στην καλλιέργεια συνεργατικότητας και ισότιμης συμμετοχής των συμμετεχόντων μπορούν να συμβάλουν παράγοντες όπως η ανάπτυξη κοινής γλώσσας και επικοινωνίας και η ανάπτυξη ομαδικών διαδικασιών εργασίας. Όταν τα μέλη μιας ομάδας χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους όρους στους οποίους αποδίδουν το ίδιο περιεχόμενο, όταν ασκούνται να λειτουργούν ομαδικά, να υιοθετούν εναλλακτικές λύσεις και να αναλύουν μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές, τότε απελευθερώνεται η δημιουργική και κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα προωθείται η συμφωνία για αλλαγή ή για υιοθέτηση μιας νέας στάσης (Grundy & Kemmis 1981/1988:329, Kemmis & McTaggart 1988³).

Στο πλαίσιο της συνεργατικότητας και της συμμετρικής επικοινωνίας στην έρευνα δράσης προσδιορίζονται τόσο ο ρόλος του ερευνητή όσο και ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού ερευνητή. Παράγοντες όπως η κατανομή εξουσίας και η προσφορά βοήθειας από τον ερευνητή διαμορφώνουν το ρόλο του καθενός. Στην αρχή της έρευνας τον έλεγχο σχεδιασμού και την ευθύνη για τη συλλογή

δεδομένων την έχει ο ερευνητής, προσφέροντας κυρίως τις θεωρητικές γνώσεις που θα αποτελέσουν τη βάση του διαλόγου και θα βοηθήσουν στην καλλιέργεια της αυτοκριτικής ικανότητας (self-reflection). Σταδιακά, η διαχείριση της κατάστασης και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών περνούν στον εκπαιδευτικό. Αυτός, ως «δρων υποκείμενο», αποφασίζει αν θα αξιοποιήσει και ποιες από τις γνώσεις-προτάσεις του ερευνητή. Η επικοινωνία τους εξελίσσεται με λογικά επιχειρήματα, ενώ ο καθένας ενδέχεται να αναθεωρήσει κάποιες απόψεις του. Στο τελικό στάδιο της έρευνας δράσης κύρια αποστολή του ερευνητή είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει τα δεδομένα και να κατανοήσει τη δράση του, ώστε να μπορέσει να αναδομήσει την κατάσταση που μελετάται. Αυτό το πλαίσιο συνεργασίας συμβάλλει σταδιακά στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού (Grundy & Kemmis 1981/1988:323-329).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η έρευνα δράσης, για να φτάσει σε κάποια συμπεράσματα, βασίζεται στις εμπειρίες του εκπαιδευτικού και στην αναστοχαστική πρακτική του. Σ' αυτή την ερευνητική δράση ο αναστοχασμός είναι το συστατικό-κλειδί των δράσεων του εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται από τα εξής σημαντικά γνωρίσματα:

- 1) Δεν είναι τυχαίος αλλά σκόπιμος και σχεδιασμένος.
- 2) Εστιάζει όχι στην τυπική γνώση ενός εξωτερικού «ειδικού» η οποία μεταφέρεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών, αλλά διαμορφώνεται από την εμπειρία του ίδιου του διδάσκοντος, όπως αυτός τη βιώνει στη συγκεκριμένη τάξη όπου διδάσκει.
- 3) Είναι ορατός και κοινοποιήσιμος, προκειμένου να προαχθεί ο προβληματισμός και ο εκπαιδευτικός διάλογος.
- 4) Είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αναπτύξει ένα αίσθημα υπευθυνότητας για τη γνώση που κατασκευάζεται, δεσμεύοντάς τον έτσι για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana & Silva, 2003: 5-6).

Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα έρευνας δράσης με τη συνεργασία δέκα εκπαιδευτικών και με σημείο αναφοράς το θεωρητικό πλαίσιο που προεκτέθηκε. Μια έρευνα δράσης αποφασίζεται όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις ή ερωτήματα που απαιτούν απάντηση, ενώ για να πραγματοποιηθεί είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν ποικίλες δυσκολίες και να ισχύουν ορισμένα κριτήρια που διασφαλίζουν την ποιότητά της. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση στόχος της έρευνας δράσης ήταν τόσο η ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών όσο και η άρση των κοινωνικών και μαθησιακών ανισοτήτων σε μικτές τάξεις με την ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού η έρευνα εξελίχθηκε μέσα από ποικίλες δράσεις:

- Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς διάρκειας έξι εβδομάδων.
- Επιλογή μοντέλου έρευνας δράσης και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη λογική του (το μοντέλο των Altrichter et al., το οποίο είναι λιγότερο πολύπλοκο και λεπτομερές από τα άλλα και έτσι δεν περιορίζει την ποικιλία των διαφορετικών δρόμων που μπορεί να ακολουθήσει κάποιος).
- Επαφές ενημέρωσης και συνεργασίας για να προσδιοριστεί «τι» και «πώς» θα ερευνηθεί.
- Εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους (π.χ. τήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και μαθητές, κοινωνιόγραμμα, φύλλο παρατήρησης).
- Εφαρμογή εναλλακτικών-καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, με έμφαση σε θέματα διαπολιτισμικής διδακτικής και πλαισίωση των διδακτικών παρεμβάσεων με εξωδιδακτικές δραστηριότητες.
- Συναντήσεις ενημέρωσης, αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των παρεμβάσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια των δράσεων.
- Μεταγνώση και αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών για την ποιότητα και το χαρακτήρα των παρεμβάσεων που εφάρμοσαν.
- Αξιολόγηση της έρευνας δράσης με βάση την οπτική όλων των εμπλεκομένων-συμμετεχόντων: μαθητές, εκπαιδευτικοί, επιστημονικοί συνεργάτες.

Από τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης που προεκτέθηκε και από το παράδειγμα που επιγραμματικά διαγράφηκε, διαφαίνεται ότι ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και διευρύνεται. Δεν είναι μόνο ο ειδικός που μεριμνά για την πρόσκτηση της συγκεκριμένης γνώσης από τους μαθητές. Είναι και ο συνερευνητής που μαζί με τους μαθητές θα προβληματιστεί για τη φύση της γνώσης και της διδασκαλίας, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες, θα αξιοποιήσει κάθε απροσδόκητη περίπτωση που θα δημιουργηθεί, θα υιοθετήσει «σχήματα» που μεταφέρουν τη θεωρητική γνώση στην τάξη και καλύπτουν τις επαγγελματικές ανάγκες του. Μια τέτοια θεώρηση, χωρίς να αγνοεί στόχους και προθέσεις, προάγει την εσωτερική δυναμική του επαγγέλματος και συνεισφέρει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (Crowther et. al., 2001: 1-9, Ξωχέλλης, 2005).

Βιβλιογραφία

- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη Μ., (2007), *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλαϊτζοπούλου Μ., (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρού Ε. & Β.Τσάφος, (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Ξωχέλλης Π., (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Altrichter H., P. Posch & B. Somekh, (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr W. & S. Kemmis, (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cohen L. & L. Manion, (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Έκφραση.
- Corey S., (1949/1988), «Action research, fundamental research and educational practices», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 63-65.
- Crowther J., M. Hamilton & L.Tett, (2001), « Powerful literacies: an introduction», στο Crowther J., M. Hamilton & L. Tett, (eds), *Powerful Literacies*, 1-9, Leicester: NIACE.
- Dana N. F. & D.Y. Silva, (2003), *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elliott J., (1978), «What is action research in schools?», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 121-122
- Grundy S. & S. Kemmis, (1988[1981]), «Educational action research in Australia: the state of the art (an overview)», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 321-335.
- Hitchcock G. & D. Hughes, (1998), *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*, London; Routledge.
- Kemmis S. & R. McTaggart, (1982²), *The action research planner*, Victoria: Deakin University Press.

- Kemmis S. & R. McTaggart, (1988³), *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis S., (1991), «Improving education through action research», στο Zuber-Skerritt O., (ed.), *Action research for change and development*. Aldershot: Avebury, 57-75.
- Kemmis S., (1994), «Action research», στο Husén T. & N.T. Postlethwaite, (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon, 42-48.
- Kessels J. P. A. M. & F.A.J. Korthagen, (1996), «The relationship between theory and practice: Back to the classics», *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- McNiff J., (1988), *Action research: principles and practice*, London: MacMillan.
- Zeichner K., (1996), «Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform», στο Zeichner K., S. Melnick & M. I. Gomez, (eds), *Currents of reform in preservice teacher education*, New York: Teacher College Press, 199-214.