

## ΤΡΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ- ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΝΕΑΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ

Νίκος Ζούκης, *Εκπαιδευτικός- ερευνητής*

### Εισαγωγή – προβληματική

Η έρευνα – δράση εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1940 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) ως ένα εναλλακτικό επιστημολογικό παράδειγμα έναντι του κυρίαρχου θετικιστικού, εμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Στη συνέχεια, συνδέεται με την εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν άρχισε να συνειδητοποιείται η αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων<sup>128</sup>. Στο πλαίσιο αυτό δίδεται έμφαση στον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό στην έρευνα και τη διδασκαλία (Stenhouse, L.) και προβάλλεται η ερμηνευτική εκδοχή στην έρευνα - δράση (Elliot, J.). Αργότερα, η ερευνητική ομάδα του Stephen Kemmis επιχειρεί τη σύνδεσή της με τα «θεμελιώδη γνωστικά ενδιαφέροντα» της θεωρίας του Habermas (τεχνικό/ πρακτικό/ κριτικό ή χειραφετικό) τονίζοντας τον κριτικό, απελευθερωτικό χαρακτήρα της και τον κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό της. (Κατσαρού,Ε. & Τσάφος, Β., 2003).

Σήμερα οι ερευνητές διατείνονται πως η έρευνα- δράση διανύει μια περίοδο κατά την οποία το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στις αδυναμίες της αλλά και στις δυνατότητες που δεν αξιοποιήθηκαν (Μπαγάκης, 1993). Ακόμη υποστηρίζεται ότι υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωριών επιχειρείται η υπέρβαση δυϊσμών του τύπου πρακτική ή κριτική έρευνα (Κατσαρού,Ε. & Τσάφος, Β., 2003) και ερμηνευτική ή κριτική έρευνα θα προσθέταμε.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και στο πνεύμα των σύγχρονων αναζητήσεων στην έρευνα-δράση, θα διατυπώσουμε αρχικά ορισμένα ερωτήματα και στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια σύντομη διαπραγμάτευσή τους ελπίζοντας ότι θα φωτίσουμε ορισμένα καίρια ζητήματα που έθεσε το σχετικό κίνημα των ερευνητών. Ακολούθως, θα προσπαθήσουμε να εισάγουμε μια εναλλακτική οπτική, η οποία θεωρούμε ότι απαντά ικανοποιητικά στα σύγχρονα αιτήματα στην έρευνα -δράση.

Σε τι διαφέρει η έρευνα-δράση από το θετικιστικό, εμπειρικό – αναλυτικό<sup>129</sup> ερευνητικό παράδειγμα; Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι λόγοι που δεν επέτρεψαν την περαιτέρω ανάπτυξη και επέκτασή της; Πώς μπορούν να υπερκεραστούν, εάν υπάρχουν οι όποιες δυσκολίες για να διαχυθεί η έρευνα-δράση στο χώρο της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση πολύπλοκων καταστάσεων και προβλημάτων με τα οποία αντιπαρατίθεται καθημερινά ο εκπαιδευτικός;

### **Σε τι διαφέρει η έρευνα-δράση από το θετικιστικό, εμπειρικό – αναλυτικό ερευνητικό παράδειγμα;**

<sup>128</sup> Με τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα δεν υποδηλώνεται ένα πακέτο υλικών ή ένα πρόγραμμα σπουδών που δείχνει πόση ύλη θα καλυφθεί αλλά μια συγκεκριμένη διάρθρωση κατευθύνσεων σχετικών με την πρακτική της διδασκαλίας. (Stenhouse, L.)

<sup>129</sup> Το εμπειρικό - αναλυτικό παράδειγμα του θετικισμού επενδύει στην ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα του ερευνητή που εκκινά από τη θεωρία, διαχωρίζει το υπό εξέταση αντικείμενο στα συστατικά του μέρη με στόχο να αναζητήσει και να εξηγήσει τους σταθερούς και φυσικούς νόμους με μαθηματικούς όρους που διέπουν τα φαινόμενα, παράγοντας «αντικειμενική» γνώση που μπορεί να γενικευτεί και σε άλλα πλαίσια.

Η πατρότητα της έννοιας αποδίδεται, από πολλούς ερευνητές, στον Kurt Lewin. Το κύριο χαρακτηριστικό, ουσιαστική δηλαδή πρωτοτυπία της εργασίας του, συνίσταται στο γεγονός ότι ο ερευνητής βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά. Συμμετέχοντας ενεργά, αντιπαρατίθεται με προβληματικές καταστάσεις και προκειμένου να τις κατανοήσει συνολικά και να τις αντιμετωπίσει υποχρεούται να καθιερώσει μια προβληματική, να διατυπώσει υποθέσεις και να αναπτύξει την κατάλληλη δράση για να τις υπερκεράσει, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό τη θεωρία με την πράξη, προβάλλοντας παράλληλα την υποκειμενικότητα, το όλο, τη μη-γραμμικότητα κ.λπ..

Η έμφαση στην κατάσταση και στην κατανόησή της, που αποδίδουν οι ερευνητές στην έρευνα- δράση, πιστοποιείται και από τους ορισμούς που έχουν διατυπώσει οι δύο κυρίαρχες εκδοχές της στο χώρο της εκπαίδευσης (ερμηνευτική και κριτική). Ο Elliot υποστηρίζει πως: «η έρευνα- δράση είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή». (Elliot, J., 1991). Αντίστοιχα ο Kemmis θεωρεί ότι: « Η έρευνα- δράση είναι μια μορφή αυτό-στοχαστικής 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 κατανόηση τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis, S., 1983).

Από την πλευρά της γενικότερης ερμηνευτικής προσέγγισης, στο χώρο της παιδαγωγικής, κάθε κατάσταση εκλαμβάνεται ως μοναδική<sup>130</sup>, πολύπλοκη με αμφιλεγόμενη και απρόβλεπτη δομή (Elliot, J., 1993). Επιπλέον, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως πρωτεϊκή (Toffler, A., 1994) με την έννοια ότι οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες δεν αρκούν για την αντιμετώπισή της. (Μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς που επιμένουν να παρουσιάζονται, διατάραξη σχέσεων εκπαιδευτικού, μαθητών και γονέων, ανάπτυξη για πρώτη φορά ενός project ή ενός ευρωπαϊκού σχεδίου κ.λπ.) Μια άλλη, επίσης, εκδοχή της πρωτεϊκότητας των καταστάσεων σχετίζεται με την αναγκαιότητα να ολοκληρωθεί ένα έργο σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ακόμη και εάν υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις και εμπειρίες, η πίεση του χρόνου τις καθιστά πρωτεϊκές (Επίτευξη αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, κυρίως όταν η Σχολική Μονάδα συμμετέχει σε ευρωπαϊκά σχέδια κ.λπ.)

Σύμφωνα με την ερμηνευτική οπτική στην έρευνα-δράση<sup>131</sup>, η πρακτική δεν προέρχεται από τη θεωρία ούτε μετατρέπεται η θεωρία σε πρακτική, αλλά εδράζεται σε ολιστικές ερμηνείες συγκεκριμένων καταστάσεων και δεν μπορεί να βελτιωθεί εάν πρώτα δε βελτιωθούν οι ερμηνείες αυτές. Υπό το πρίσμα των παραπάνω παραδοχών, ως βασική αρχή τίθεται η κατανόηση της κατάστασης. Η κατανόηση υποβοηθείται συνεχώς μέσω της δράσης, ωστόσο δεν προηγείται η κατανόηση και ακολουθεί η πράξη, αλλά αντίθετα η σχέση κατανόησης και δράσης είναι αμφίδρομη. Η κατανόηση αναπτύσσεται με τη δράση και η δράση βελτιώνεται ενόσω αναπτύσσεται η κατανόηση.

Η θεωρία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της κατανόησης της κατάστασης, αλλά υπόκειται όμως σ' αυτή. Η παραδοχή αυτή, υποδηλώνει ότι οι επιμέρους επιστημονικές θεωρίες αντιμετωπίζονται ως «βοηθητικοί κρίκοι» και

<sup>130</sup> Στο πλαίσιο της παραδοχής αυτής, θεωρείται ότι οι παιδαγωγικές καταστάσεις και φαινόμενα δεν μπορούν να επαναληφθούν με την ίδια μορφή. (Ξωχέλλης, Π., 1997,19).

<sup>131</sup> Δες κυρίως τις θέσεις του J. Elliot, κυριότερου εκπροσώπου της ερμηνευτικής εκδοχής στην έρευνα-δράση στο: Elliot, J. (1993) : « Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education ».

προσαρμόζονται στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας για την ολιστική κατανόηση της κατάστασης. Η συγκεκριμένη επισήμανση, μπορεί να κατανοηθεί εναργέστερα στην περίπτωση πρωτεύικών καταστάσεων. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες ερευνητές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές καταστάσεις, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν τη διαίσθηση και τη φαντασία τους για να αναμείξουν τις υπάρχουσες θεωρίες, να δημιουργήσουν νέες έννοιες και μεθοδολογικά εργαλεία και να παράγουν ίσως και νέα θεωρία<sup>132</sup>.

Στην έρευνα-δράση, ακόμη, σε αντίθεση με τον τρόπο εργασίας των ερευνητών που εμπνέονται από το θετικιστικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο εντοπίζονται και αποσπώνται μέρη από σύνολα, οι ερευνητές επιχειρούν να συλλάβουν και να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση ως ένα ενιαίο όλο. Στην έννοια του ενιαίου όλου της κατάστασης υποδηλώνεται ότι μελετώνται και εξετάζονται αναλυτικά όλοι οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η προσοχή των ερευνητών εστιάζεται κυρίως στις μεταξύ τους σχέσεις. Με τον τρόπο αυτό, η κατάσταση ορίζεται ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ παραγόντων που αλληλεπιδρούν διαρκώς μέσα στο χρόνο. Σε καμιά όμως περίπτωση οι παράγοντες αυτοί και οι μεταξύ τους σχέσεις δεν απομονώνονται και διαχωρίζονται, αλλά αντίθετα γίνεται προσπάθεια διάκρισης μεταξύ τους ώστε να μην χάνεται από το οπτικό πεδίο η ενότητά τους. Ακολουθώντας, στο πλαίσιο συνεχών ενδοσκοπικών και αναστοχαστικών διεργασιών παρακολουθείται εξελικτικά μέσα στο χρόνο ο τρόπος ή τρόποι που επιδρούν στις ατομικές και συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, υιοθέτησης συμπεριφορών και ανάπτυξης πρακτικών. Η διαδικασία αυτή, παρέχει σταδιακά τη δυνατότητα αποσαφήνισης των ιδεών και των αξιών που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων και συμβάλλει σε μια «βαθιά» κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των καταστάσεων στις οποίες δραστηριοποιούνται και αποτελούν μέρος. Υπ' αυτή την εκδοχή, η παραπάνω προσέγγιση, καθίσταται συστημική καθώς παρέχει δυνατότητες σφαιρικής θέασης των παραγόντων που συγκροτούν την κατάσταση και την ένταξή τους σε συγκεκριμένα πλαίσια αποκτώντας ουσιαστικό νόημα, παράλληλα παρέχει μια ισχυρή βάση για τη λήψη παιδαγωγικά ορθών αποφάσεων. Απ' αυτή δε την πλευρά, η όλη διαδικασία, απάντα στα αιτήματα της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, η οποία οφείλει να πραγματώνει συνεχώς μέσα στο χρόνο τα «θέλω» της, έτσι όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί και οριοθετηθεί και στον ελληνικό χώρο<sup>133</sup> (Παπάς, Α., 2002). Στη βάση όλων των παραπάνω, χρειάζεται να κατανοηθεί επίσης, ότι οι ερευνητές συνυφαίνουν εξελικτικά ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες ανάλογα με τις πληροφορίες που

<sup>132</sup> Ο σχετικός τρόπος εργασίας έχει οριοθετηθεί ως δια-επιστημονικός και εντάσσεται στο πλαίσιο της δια-επιστημονικότητας. Σχετικά με τις έννοιες διεπιστημονικότητα (interdisciplinary) και δια-επιστημονικότητα ή εγκάρσια διεπιστημονικότητα (transdisciplinary) (Aerts, D., 2001, Berry, T., 1999, Collins, J., 2002, Enigl, D., 2003, deFreitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B., 2002, François, C.O., 2002, McGregor, S.L.T. et al, 2004, Nègre, A., 1999, Wikipentia, 2004, Thill, G., Warrant F., 2001, et al, και Ζούκης, Ν., Καππής, Γ., Αναστασάτος, Ν., (2005).

<sup>133</sup> Ο Έλληνας παιδαγωγός Αθανάσιος Παπάς, Πρόεδρος του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (ΕΛΛΙΕΠΕΚ) αποσαφήνισε στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο του Ινστιτούτου στον ιστορικό χώρο του Μαρασλείου Διδασκαλείου τα «θέλω» της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής σύμφωνα με τα οποία η Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική τείνει να μετουσιώνει τα μηνύματα των Επιστημών της Αγωγής στην πράξη, θέλει να απελευθερώσει τα άτομα από τα κτηνώδη ένστικτα και να εξευγενίσει τις ορμές τους και θέλει να οικοδομήσει μια κοινωνία ατόμων συζώντων υπό την έννοια του πλησίον, μέσα από μια βαθιά πολιτική και όχι κομματική διαδικασία που στόχο έχει να αναπτύξει σφαιρικά κριτήρια που θα οδηγούν σε υγιείς ατομικές και κοινωνικές αποφάσεις στο πλαίσιο του ρόλου τους ως Πολιτών.

χρειάζεται να συλλέξουν για να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν την κατάσταση αναδεικνύοντας στην πράξη και τη συμπληρωματικότητά τους.

Από την πλευρά των θεωρητικών της κριτικής εκδοχής στην έρευνα – δράση η έμφαση έναντι του εμπειρικού – αναλυτικού παραδείγματος δίδεται κυρίως στη συμμετοχή του υποκειμένου. Ακόμη, στο πλαίσιο των θέσεων του Habermas<sup>134</sup>, γίνεται λόγος για μια επιστημολογική βάση που εδραιώνεται στη συμφωνία (συναινετικές θεωρίες) μεταξύ των ερευνητών σχετικά με την αλήθεια, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη και την παραγωγή γνώσης (Grundy, S., 1987). Τονίζεται, επίσης η διαφορά της και από τις μεθόδους των ιστορικών επιστημών, καθώς οι ερευνητές στην έρευνα – δράση ασχολούνται με την αλλαγή των καταστάσεων και όχι απλώς και μόνο με την ερμηνεία τους. ( Carr and Kemmis, 1986).

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι οι θεωρητικοί στην έρευνα- δράση έχουν αναπτύξει σημαντικά επιχειρήματα για τις ουσιαστικές διαφορές της με το εμπειρικό- αναλυτικό παράδειγμα του θετικισμού. Ωστόσο, και παρότι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για την ουσιαστική χρησιμότητά της στο χώρο της εκπαίδευσης (*Σύνδεση θεωρίας και πράξης, παραγωγή θεωρίας, ανάπτυξη και αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ισχυρός μηχανισμός εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*) δεν κατάφερε να αναπτυχθεί και να επεκταθεί ευρύτερα, αν και χρειάζεται να επισημανθεί ότι στις Η.Π.Α., στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία γνώρισε μεγάλη άνθιση και υποστήριξη, κυρίως λόγω της δραστηριοποίησης των σημαντικότερων εκπροσώπων της.

Ποιες είναι οι δυσκολίες και οι λόγοι που δεν επέτρεψαν την περαιτέρω ανάπτυξη και επέκτασή της;

Ήδη από το 1970 ο Stanford, αποτιμώντας την εμπειρία των Αμερικανών στην έρευνα- δράση παραδέχεται ότι «στην πραγματικότητα αυτή ποτέ δεν απογειώθηκε». Ο κυριότερος λόγος, σύμφωνα με τον ίδιο, ήταν ότι οι ακαδημαϊκοί που ασχολήθηκαν με αυτή τη στρατηγική έρευνας, την επανεμήνευσαν από την οπτική του θετικιστικού παραδείγματος παρουσιάζοντάς την, λίγο έως πολύ, ως ένα πακέτο πρακτικών τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων, γεγονός που εξυπηρετούσε και το ευρύτερο πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο οι ίδιοι ανήκαν. (Carr, W., 1994).

Οι παραπάνω επισημάνσεις εάν και διατυπώθηκαν, αρκετά νωρίς, απηχούν σε μεγάλο βαθμό τις ουσιαστικές δυσκολίες που συνάντησε η έρευνα-δράση και παραμένουν και μέχρι σήμερα επίκαιρες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις τοποθετήσεις και άλλων ερευνητών σχετικά με το θέμα αυτό. Υποστηρίχθηκε ότι η ποιότητα των εξαγόμενων αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς της πράξης αποτιμήθηκε με συμβατικά ακαδημαϊκά κριτήρια και ότι οι ακαδημαϊκοί ερευνητές ανέθεταν στους εκπαιδευτικούς πολλές φορές ρόλους που δεν επιθυμούσαν. Επίσης διατυπώθηκε πως περισσότερα χρηματικά ποσά για εκπαιδευτική έρευνα δόθηκαν σε ερευνητές που ασκούσαν κριτική στις εφαρμογές στην έρευνα-δράση και όχι σ' αυτούς που την ανέπτυσαν και την υποστήριζαν (Hollingsworth, S. and Sockett, H., 1994), γεγονός που αποσαφηνίζει και το ρόλο των ευρύτερων πολιτικών και οικονομικών πλαισίων. Άλλοι επίσης ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ακαδημαϊκοί ερευνητές στοχεύουν στη διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες παράγουν γνώσεις και

<sup>134</sup> Σύμφωνα με τον Habermas (1972), εγκυρότητα μιας συναινετικής θεωρίας σχετικής με την αλήθεια πιστοποιείται από την ίδια την πράξη του ανθρώπινου λόγου. Πιστεύει ότι ο λόγος υπάρχει για να επιτυγχάνει την κατανόηση και τη συμφωνία.

συμπεράσματα που θα μπορούν να εφαρμοστούν και να γενικευτούν έξω από τα πλαίσια μέσα στα οποία αυτά αναπτύχθηκαν, και το γεγονός αυτό φαίνεται να είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που δυσχεραίνει την περαιτέρω ανάπτυξη και επέκταση στην έρευνα – δράση καθώς τα ευρήματά της προορίζονται για εφαρμογή και χρήση, μέσα στο πλαίσιο το οποίο αναπτύσσονται. (Lutle, S. and Cochran –Smith, M., 1994)

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν και συμβάλλουν να αποκρυσταλλωθούν αντιλήψεις στον ακαδημαϊκό χώρο, σύμφωνα με τις οποίες η έρευνα- δράση έχει καθαρά πρακτικό προσανατολισμό, περιχαρακωμένο στα στενά πλαίσια των σχολικών τάξεων γεγονός που υποβαθμίζει και την ίδια αλλά και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό δεν θεωρούνται ικανοί να διεξάγουν συστηματική και έγκυρη έρευνα για να παράγουν αξιόπιστα αποτελέσματα, προβάλλοντας παράλληλα την ανωτερότητα της ακαδημαϊκής γνώσης.

Πώς μπορούν να υπερκεραστούν, οι παραπάνω δυσκολίες για να διαχυθεί η έρευνα-δράση στο χώρο της εκπαίδευσης;

Το κίνημα των ερευνητών στην έρευνα-δράση, χρειάζεται κατά την άποψη μας, να ασχοληθεί περισσότερο με ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας ώστε τα ευρήματά της να μπορούν να γενικεύονται και σε άλλα πλαίσια. Το γεγονός, αυτό θεωρούμε επίσης, ότι εάν επιτευχθεί θα επιφέρει καίρια πλήγματα στο κυρίαρχο ακόμη εμπειρικό-αναλυτικό παράδειγμα του θετικισμού, μετασχηματίζοντας προς ευνοϊκότερη κατεύθυνση και τις αντιλήψεις στον ακαδημαϊκό χώρο. Στην προσπάθεια αυτή, η οποία δεν είναι διόλου εύκολη και χρειάζεται πολύ χρόνο, επιμονή και προσπάθεια, το κίνημα ερευνητών στην έρευνα- δράση διαθέτει σύγχρονες ολιστικές θεωρίες όπως τη θεωρία του χάους, τη γενική συστημική θεωρία, τη θεωρία της πολυπλοκότητας έτσι όπως αυτή έχει παρουσιαστεί από τον Endgar Morin, τη θεωρία της κοινωνικής κυματικής αλλαγής του Alvin Toffler καθώς και άλλες για να το επιτύχει. Ειδικότερα η θεωρία του χάους εισάγει νέες έννοιες όπως παράξενοι ελκυστές, fractal δομές που παρουσιάζουν αυτό-ομοιότητα σε όλες τις κλίμακες και νέες μεθοδολογίες όπως η τομή Poincare, η γενική συστημική θεωρία μας θέτει μπροστά στην πρόκληση να αντιμετωπίσουμε το όλο πλανητικά, η θεωρία πολυπλοκότητας εισάγει την αρχή του υποκειμένου σε κάθε γνώση, την ολο(γραφική/σκοπική/νομική και την συστημική ή οργανωσιακή αρχή και η θεωρία της κοινωνικής κυματικής αλλαγής εισάγει ένα ορισμό της κατάστασης που οδηγεί τον εισηγητή της σε μια ολιστική και διαχρονική ερμηνεία της πορείας του ανθρώπινου όντος στον πλανήτη γη.

Όλες οι παραπάνω θεωρίες καθώς και άλλες με τις έννοιες, τα μεθοδολογικά εργαλεία και τις ερμηνείες που μας παρέχουν, επικουρούμενες από μια φιλοσοφία που αντιλαμβάνεται τον αναστοχασμό ως κίνηση<sup>135</sup>, δημιουργούν μια ισχυρή θεωρητική βάση που μπορεί να αξιοποιηθεί από το κίνημα των ερευνητών στην έρευνα –δράση. Χρειάζεται βεβαία να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής με τον προσφιλή δια-επιστημονικό τρόπο εργασίας που διεξάγεται στην έρευνα-δράση για να αποδώσουν με τις κατάλληλες

<sup>135</sup> Θεωρούμε ότι ο όρος κίνηση αποδίδει εναργέστερα την έννοια του αναστοχασμού καθώς κάθε σκέψη αποκτά ένα προσανατολισμό και μια προοπτική που επιτρέπουν την εξακτίνωση της σε πολλές κατευθύνσεις και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της εκλαμβάνοντας, με τον τρόπο αυτό φιλοσοφικές διαστάσεις. Για περισσότερα δεξ Θεοδωροπούλου Έλενα (2004) και Ζούκης Ν. – Αναστασάτος Ν. (2004).

τεχνικές και δειγματοληπτικές στρατηγικές έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα που θα μπορούν να γενικευτούν και σε άλλα πλαίσια<sup>136</sup>.

Με τον τρόπο αυτό η έρευνα- δράση μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία μιας εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, η οποία κύριο μέλημά της θα έχει την πραγμάτωση των «θέλω» της, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη δημιουργία ενός ίσου σχολείου για άνισα παιδιά, το οποίο θα καλλιεργεί τις ιδιαίτερες κλήσεις και τα ενδιαφέροντά τους σ' ένα πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ενότητας που θα τους διευκολύνει να οικοδομήσουν σφαιρικά κριτήρια για να λαμβάνουν υγιείς αποφάσεις στο παρόν και στο μέλλον τους ως αυριανοί Πολίτες.

### Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- Carr, W. (1994): "Whatever Happened to Action Research", *Educational Action Research*, 2,3, pp. 428-429.
- Carr, W. and Kemmis, St. (1986): *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*, London: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1993) : « Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education », in Elliot, J.(ed): *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London: The Falmer Press, pp 17-19.
- Elliot, J. (1993): "The Relationship Between 'Understanding' and 'Developing Teachers' Thinking" in Elliot, J. (ed.) *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*, London: The Falmer Press, pp. 196-198.
- Grundy, S. (1987): *Curriculum: Product or Praxis?*, London: The Falmer Press.
- Hollinngsworth, S. and Sockett, H. (1994) " Positioning Teacher Research in Educational Reform: An introduction", in Hollinngsworth, S. and Sockett, H. (eds). *Teacher Research in Educational Reform, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp 2-9.
- Lutle, S. and Cochran –Smith, M., (1994): "Inquiry, Knowledge and Practice" in Hollinngsworth, S. and Sockett, H. (eds). *Teacher Research in Educational Reform, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp 26-28.
- Mason, J., (2003): Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, (μετφρ. Δημητριάδου, Ε. επιστ. επιμ. Κυριαζή, Ν.,) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .  
(Τίτλος και χρονολογία έκδοσης πρωτότυπου: *Qualitative Researching*, 1996)
- Morin, E. (2001): *Η Μέθοδος: 3. η γνώση της γνώσης*, (μτφρ. Τσαπακίδης Θεοδωρής), Αθήνα: Εικοστού Πρώτου. (Τίτλος και χρονολογία έκδοσης πρωτότυπου: *La methode: 3. La Connaissance de la Connaissance*, Éditions du Seuil. 1986)
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Pesearch and Development*, Oxford: Heinemann
- Thill G-Warrant Fr. (2001): « Πολύ – επιστημονικότητα, διεπιστημονικότητα: Pluri, multi, inter, trans-disciplinarité» στο *Πανεπιστήμιο του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, επιμ. Καίλα Μ. – Θεοδωροπούλου Ελ., σειρά Κείμενα Παιδείας, Ατραπός, Αθήνα, σ.σ. 151-159.

<sup>136</sup> Για όλα τα παραπάνω σχετικά με τις σύγχρονες ολιστικές θεωρίες καθώς και για ένα παράδειγμα δια-επιστημονικού τρόπου εργασίας στον ελληνικό χώρο στην έρευνα – δράση δεξ: Ζούκης, Ν. (2007) *Ανθρώπινα Συστήματα και Θεωρία του Χάους: Διασυνδέσεις και Αναδόσεις*, Αθήνα: Ατραπός

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.

---

Toffler A. (1994): Το σοκ του μέλλοντος, μτφρ. Νικολάου Έλσα, Αθήνα: Κάκτος, (Τίτλος και χρονολογία έκδοσης πρωτότυπου: *Future Shock*, Random House, 1970)

Ζούκης Ν. και Αναστασάτος Ν. (2004): «Φιλοσοφικά Μονοπάτια» στο περιοδικό *Αντί* τ. 830, σ.σ. 63-64.

Ζούκης, Ν. (2007): *Ανθρώπινα Συστήματα και Θεωρία του Χάους: Διασυνδέσεις και Αναδύσεις*, Αθήνα, Ατραπός

Θεοδωροπούλου, Έ. (2004): *Η εγκοπή της φιλοσοφίας της παιδείας: Εισαγωγή*, σειρά κείμενα παιδείας, επιμ. Καίλα Μαρία- Berger Cuy – Θεοδωροπούλου Έλενα, Αθήνα: Ατραπός.

Κατσαρού Ε.-Τσάφος, Β. (2003): Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, Αθήνα: Σαββάλα

Μπαγάκης, Γ. (1993): Τι είναι έρευνα δράσης και ποια η αναγκαιότητά της σήμερα στην εκπαίδευση» *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20,σσ. 36-40

Ξωχέλλης, Π., (1997) : «Υπαρξιακά προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης στο παρελθόν και σήμερα, στο *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, (Πρακτικά συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, επιμ. Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης, Α. ) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 17-26.

Παπάς, Α. (2002) «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», στο *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. 1, σ.σ. 9-21, Αθήνα: Ατραπός.