

Η ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ -
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Γεώργιος Φραγκούλης
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

*Οι προκλήσεις της σχολικής εκπαίδευσης
και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*

ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, όπως κυβερνήσεων, γονέων ή εργοδοτών, από το εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνονται συνεχώς, καθώς έχουμε πλέον εισέλθει στην κοινωνία και οικονομία της γνώσης, και συνακόλουθα μεγιστοποιείται η ανάγκη προετοιμασίας μαθητών με αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες (Hargreaves 1999: 122). Η ανάγκη κατάκτησης από τους μαθητές ενός μεγάλου αριθμού σύνθετων ικανοτήτων που θεωρούνται πλέον σε ευρωπαϊκό επίπεδο ως «βασικές» (European Commission 2012) καθιστά σαφή τον κεντρικό ρόλο που έχει αποδοθεί στη σχολική εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπόφευκτα τίθενται στο επίκεντρο αυτοί που κατά κύριο λόγο καλούνται να καλλιεργήσουν και να μεταδώσουν αυτές τις ικανότητες - δεξιότητες, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι μεσάζοντες μεταξύ ενός ταχέως εξελισσόμενου κόσμου και των μαθητών που πρόκειται να εισέλθουν σε αυτόν (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007: 2).

Πρέπει να επισημανθεί στο σημείο αυτό η, ορθή εν πολλοίς, κρι-

τική που ασκείται ως προς τον υπερτονισμό των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών να υπερβούν κάθε ενδοσχολικό ή εξωσχολικό εμπόδιο, αντίληψη που εντέλει καταλήγει στην αποκλειστική μετάθεση της ευθύνης για τα σχολικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς (βλ. ενδ. Μαυρογιώργος 1989). Πράγματι, στον δημόσιο λόγο και στα σχετικά εθνικά και ευρωπαϊκά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, αν και αναγνωρίζονται οι ανεπάρκειες της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κινήτρων για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, οι δυσκολίες από τις ανάγκες διαχείρισης ανομοιογενών τάξεων και άλλα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2017), εξακολουθεί να υπονοείται ή να αναφέρεται ρητά ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2009).

Ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας

Οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών καλούνται όχι μόνο να αποκτήσουν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο τις απαιτούμενες γνώσεις, ικανότητες - δεξιότητες για την άσκηση του επαγγέλματός τους, αλλά και να διερευνούν τα όρια των γνώσεών τους μέσω της υιοθέτησης αναστοχαστικών πρακτικών, της έρευνας και της προσήλωσης στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007: 5).

Η έννοια της αναστοχαστικότητας αναπτύχθηκε σε ένα ευρύτερο, θεωρητικό επίπεδο από τον Giddens. Εν συντομία, η αναστοχαστικότητα θεωρείται βασικό γνώρισμα κάθε ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς οι άνθρωποι διατηρούν στη μνήμη τις αιτίες όσων κάνουν ως αναπόσπαστο μέρος των πράξεών τους, ωστόσο ενισχύθηκε περισσότερο στη νεωτερική εποχή με την κυριαρχία του ορθού λόγου. Η αναστοχαστικότητα της μοντέρνας κοινωνικής ζωής συνίσταται στο γεγονός ότι οι κοινωνικές πρακτικές εξετάζονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς στο φως της αύξουσας πληροφόρησης γύρω από αυτές τις πρακτικές και έτσι μεταβάλλεται θε-

μελιωδώς ο χαρακτήρας τους. Σκέψη και δράση αλληλοαντανακλώνται συνεχώς και η αναθεώρηση των συμβάσεων ριζοσπαστικοποιείται σε τέτοιον βαθμό ώστε να ισχύει για όλες τις απόψεις της κοινωνικής ζωής (Giddens 2001).

Ο Schön (1983) συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική συνεισφέροντας στην κατανόηση του πώς μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής. Ο επαγγελματίας ο οποίος στοχάζεται πάνω στις πρακτικές που ακολουθεί, είτε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους είτε μετά, προβληματίζεται για την αποτελεσματικότητά τους, επαναπροσδιορίζει τα ερωτήματα που θέτει, αναζητά εναλλακτικές ερμηνείες και εφαρμόζει νέες δράσεις. Η σημαντική συμβολή του Schön ήταν ακριβώς ότι αποδόμησε τη διάκριση μεταξύ της θεωρητικής γνώσης που κινείται σε ένα ανώτερο, αφαιρετικό επίπεδο και παράγεται από τους «ειδικούς» του πεδίου που θέτουν και το τι είναι σημαντικό να ερευνηθεί, και της εμπειρικής εφαρμογής της από τους επαγγελματίες που πρέπει απλά και μόνο να εφαρμόσουν τα πορίσματα της θεωρίας.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει ακριβώς στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να στοχάζονται πάνω στο έργο τους, είτε αυτό αφορά το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν είτε τον τρόπο διδασκαλίας ή στον ευρύτερο παιδαγωγικό τους ρόλο. Η έννοια του στοχασμού και του στοχαστικού εκπαιδευτικού προβάλλει ως βασικό αίτημα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καλαϊτζοπούλου 2001, Παπαναούμ 2003, Bottery & Wright 2000, Pollard 2000), καθώς η αναζήτηση πρακτικών που θα αποτελούν πανάκεια και θα είναι κατάλληλες να εφαρμοστούν σε κάθε σχολική τάξη και μαθητικό κοινό με την ίδια επιτυχία δεν είναι ρεαλιστική.

Συχνά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κυρίως για την εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα, για το «τι δουλεύει στην πράξη» (Parasotiriou & Hannan 2006: 362). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς στο ελληνικό πλαίσιο, «χρήσιμη» έρευνα θεωρείται αυτή που προσφέρει άμεσα εφαρμόσιμες, πρακτικές λύσεις και όχι θεωρητικά συμπεράσματα που δεν φαίνεται να έχουν επίδραση ή άμεση σύνδεση με την καθημερινή τους

πρακτική (Papasotiriou & Hannan 2006: 367). Ο εκπαιδευτικός, ωστόσο, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή «καθιερωμένων» θεωριών και πρακτικών, αλλά να αναλύει και να συσχετίζει με τη συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία τίθεται κάθε φορά αντιμέτωπος, τις παραδοχές και τις επιδιώξεις του και να επιλέγει μορφές δράσης που υπηρετούν τις μαθησιακές, αναπτυξιακές και κοινωνικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας 1999: 43).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν υπό συνεχή έλεγχο την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, να διεξάγουν οι ίδιοι έρευνα βασιζόμενη στη διδασκαλία τους, καθώς και να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους τα πορίσματα της ακαδημαϊκής έρευνας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007: 15). Ωστόσο, η πραγμάτωση των ζητούμενων που τίθενται σε πολιτικό επίπεδο στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής δεν αποτελεί μια αυτόματη διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης που θα μπορούσε να καταστήσει την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελεσματικότερη (Hargreaves 1999: 123). Το ζήτημα αυτό, οι δυνατότητες δηλαδή και τα οφέλη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της παραγωγής της γνώσης που θα μπορούσε συγχρόνως να διευκολύνει την ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητάς τους, τίθεται στο επίκεντρο αυτού του κειμένου.

Εκπαιδευτική έρευνα και καθημερινή πρακτική

Μια όψη του ζητήματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφορά τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία και στα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν ως προς τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών. Η έρευνα που διεξάγεται από εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται ότι έχει ως στόχο τη μελέτη, κατανόηση και εντέλει την αλλαγή των πρακτικών που εφαρμόζουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν τόσο καταναλωτές και διαμεσολαβητές όσο και παραγωγοί της γνώσης (Zeichner & Noffke, στο Maaranen 2009: 221). Οι αποτελεσματι-

κοί εκπαιδευτικοί έχουν μια ερευνητική οπτική στην εργασία τους, θέτουν υπό έλεγχο τις άρρητες παραδοχές τους, αναλύουν τα δεδομένα και επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις πρακτικές τους με τελικό στόχο τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Cochran-Smith, στο Maaranen 2009: 223).

Ο σχετικός λόγος που έχει αναπτυχθεί συνδέεται με το ευρύτερο αίτημα θεμελίωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στις μεθόδους και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας (teaching as evidence-based profession) (Hargreaves 1999). Η εκπαίδευση που βασίζεται στα ερευνητικά πορίσματα μπορεί να μην αποτελεί πανάκεια για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος, αλλά προσφέρει ένα σύνολο αρχών και πρακτικών που μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών (Davies 1999: 117-118). Συχνά εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο νέες αντιλήψεις και πρακτικές για την εκπαίδευση είναι καλύτερες από αυτές που καλούνται να αντικαταστήσουν, καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν αξιολογούνται πάντα βάσει των πορισμάτων της σχετικής έρευνας. Η υπάρχουσα ερευνητική παραγωγή πολλές φορές δεν αναζητείται συστηματικά ή/και δεν αξιολογείται κριτικά ως προς την ποιότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες - δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν τόσο να ανασύρουν και να αξιολογούν τα υπάρχοντα δεδομένα, όσο και να παράγουν νέα, αξιόπιστα δεδομένα, όταν αυτά δεν υπάρχουν (Davies 1999: 109).

Στο βρετανικό πλαίσιο, ύστερα από μια μακρά περίοδο κατά την οποία είχε τεθεί στο περιθώριο η σημασία της έρευνας με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής προώθησαν την αντίληψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ως επαγγέλματος που πρέπει να στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα και χρηματοδότησαν σχολεία και εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν άμεσα στην ερευνητική διαδικασία (Everton & Galton 2004: 241). Υποστηρίζεται ότι οι σχολικές μονάδες, υπό κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορούν να αποτελέσουν τόπους δημιουργίας νέας επαγγελματικής γνώσης. Μία από αυτές τις προϋποθέσεις είναι ακριβώς και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους,

για παράδειγμα μέσω εκπόνησης ερευνητικών εργασιών με τη συνεργασία πανεπιστημιακών φορέων, διασφαλίζοντας έτσι και την εγκυρότητα της έρευνας που αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο στην αναζήτηση όχι απλώς καλών, αλλά των καλύτερων πρακτικών (Hargreaves 1999: 128-132). Σε παρόμοια λογική κινούνται και οι έρευνες δράσης, με την έμφαση στον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή της πράξης του (βλ. ενδ. Κατσαρού & Τσάφος 2003).

Τα πανεπιστήμια αποτέλεσαν, και αποτελούν ακόμα, τους κατεξοχήν τόπους διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά συγχρόνως υποστηρίζεται ότι αποτελούν και μέρος του προβλήματος για την περιορισμένη χρηστικότητα και την αποξένωσή της από την εκπαιδευτική κοινότητα (βλ. McLaughlin 2004: 129). Η διαφορετική γλώσσα ερευνητών και εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει την επικοινωνία, και αυτό πρέπει να το λαμβάνουν υπόψη τους πρωτίστως οι ερευνητές (Rickinson κ.ά. 2004, McLaughlin 2004: 133), όπως και συνολικότερα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη κατά τη διαπραγματέυση και παρουσίαση των ερευνητικών τους πορισμάτων τους πιθανούς τρόπους πρόσληψης της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς (Bevan 2004: 336-337).

Σε κάθε περίπτωση, τα πανεπιστήμια αποτελούν ακόμα τους κύριους μοχλούς σε αυτή την προσπάθεια ενίσχυσης της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην παραγωγή της γνώσης. Η δημιουργία υψηλής ποιότητας γνώσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών προϋποθέτει αφενός να τοποθετηθούν οι εκπαιδευτικοί στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας, αφετέρου οι ίδιοι οι ερευνητές να έρθουν εγγύτερα στους εκπαιδευτικούς (Hargreaves 1999: 136). Δεν παύουν, ωστόσο, να υπάρχουν αντικρουόμενες αντιλήψεις για τον χαρακτήρα της συνεργασίας ερευνητών και εκπαιδευτικών, αν, για παράδειγμα, η σχέση αυτή πρέπει να έχει την παραδοσιακή μορφή της μαθητείας ή αν και τα δύο μέρη πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα στην παραγωγή της νέας γνώσης (Everton & Galton 2004: 242). Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί στα αρχικά στάδια της εμπλοκής τους σε ερευνητικές δράσεις και της συνεργασίας τους με ερευνητές τείνουν να τους αντιμετωπίζουν ως ειδικούς και μέντο-

ρες που κατέχουν μη αμφισβητήσιμη γνώση και γνωρίζουν καλύτερα από τους ίδιους τι «χρειάζεται» να μάθουν. Σε μεταγενέστερα στάδια ωρίμανσης αυτής της διαδικασίας, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας και οι ίδιοι κατακτήσει πλέον ερευνητικές ικανότητες, αποκτούν σταδιακά αυτονομία και θέτουν υπό έλεγχο και κριτικό στοχασμό τη γνώση που τους παρέχεται και τις ίδιες τις αντιλήψεις και πρακτικές τους (Hall 2009).

Τα ζητήματα αυτά και τα αμοιβαία οφέλη αλλά και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνεργασία πανεπιστημιακών/ερευνητών και εκπαιδευτικών, ή αλλιώς από την προσπάθεια σύζευξης της εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να κλείσει το κενό μεταξύ των στόχων που τίθενται στα αναλυτικά προγράμματα και αυτών που συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα, αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης πολλών μελετών (βλ. ενδ. Everton & Galton 2004, Ulanoff κ.ά. 2003, McLaughlin 2004, Baumfield & Butterworth 2007).

Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκαν οι διαδικασίες ανάπτυξης ερευνητικού έθους από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συνεργασία τους με πανεπιστημιακούς/ερευνητές, ώστε να μπορούν να (ανα)στοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους, να αμφισβητούν τις πεποιθήσεις τους, να φέρνουν στην επιφάνεια τις άρρητες παραδοχές τους για τη γνώση και τη μάθηση, και τελικά να βελτιώνουν τις πρακτικές τους και να επιλύουν τα ζητήματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά και αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους (Ulanoff κ.ά. 2003). Η μετατόπιση της «εξουσίας» και του ελέγχου των σταδίων της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως του σταδίου της διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων από την πανεπιστημιακή κοινότητα στους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε κοινό χαρακτηριστικό τέτοιων συνεργασιών, με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Hall 2009). Σε κάθε περίπτωση, τα πανεπιστήμια και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινούς σκοπούς και φέρουν κατ' αρχάς διαφορετικές μεν αλλά συμπληρωματικές δεξιότητες και γνώσεις. Αυτές οι διαφορετικές οπτικές είναι απαραίτητες προκειμένου να εξοικειωθούν και οι δύο πλευρές με όσα δεν γνωρίζουν, να συζητήσουν για τη χρησιμότητα της έρευνας και να προσαρμόσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα στην τάξη και στις σχολικές πρακτικές (McLaughlin 2004: 129).

Ο λόγος που αναπτύσσεται για τη σχέση εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης καθώς και για τα μαθησιακά οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τη γόνιμη ενσωμάτωση της πρώτης στη δεύτερη αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις συνθήκες κρίσης του ελληνικού πλαισίου που αναπόφευκτα πλήττουν και το εκπαιδευτικό σύστημα. Το παραδοσιακά συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που εξακολουθεί να διατηρεί τα βασικά συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά του (Κουτούζης 2012: 212), κάθε άλλο παρά ευνοεί τον ενεργητικό, ερευνητικό ρόλο των εκπαιδευτικών, που παραμένουν οι αποδέκτες και οι υπεύθυνοι εφαρμογής όσων αποφασίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Η πολυδιάστατη κρίση, ωστόσο, καθιστά επιτακτικότερη την κατάκτηση από τους εκπαιδευτικούς εκείνων των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα ενισχύσουν τις δυνατότητες παρέμβασής τους μέσα σε ένα σύστημα το οποίο παράγει νέες ανισότητες και καλείται να εντάξει έναν μεγάλο αριθμό μαθητών/-τριών που προσδιορίζονται ως «άλλοι». Έχοντας βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση για το επάγγελμά τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μαθαίνουν μέσα από την εργασία τους και να επιφέρουν αλλαγές σε αυτήν, ενισχύοντας παράλληλα με αυτόν τον τρόπο την αυτονομία τους ως επαγγελματιών (Maaranen 2009: 221).

Συζήτηση

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι δυνατότητες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς ώστε να εμπλακούν άμεσα σε ερευνητικές διαδικασίες δεν ήταν ποτέ κεντρικά οργανωμένες, ενώ πλέον οι συνθήκες εμφανίζονται ακόμα δυσμενέστερες. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνονται σε κεντρικό επίπεδο αφορούν κυρίως τη διάχυση της ήδη παραχθείσας, επίσημης γνώσης και όχι τη διαπραγμάτευση και παραγωγή νέας γνώσης, ενώ δομές όπως τα διδασκαλεία, που έφεραν εγγύτερα μάχιμους εκπαιδευτικούς με τους ερευνητές, έχουν καταργηθεί. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα κυρίως μέσω της φοίτησής τους σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που βέβαια, όπως υποστηρίζεται (Maaranen 2009: 229, Colmer & Daly 2004), δύναται να ενι-

σχύσει τα κίνητρά τους για την αναζήτηση και εφαρμογή καλών πρακτικών για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αν και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δράσεις θα ήταν αποτελεσματικότερη μέσα σε ένα πλαίσιο οργανωμένων συμπράξεων σχολείων - πανεπιστημίων και δημιουργίας ερευνητικών δικτύων, ώστε να μεγιστοποιείται η δυνατότητα εφαρμογής και διάχυσης της νέας γνώσης μέσα και ανάμεσα στα σχολεία αξιοποιώντας και τις τεχνολογικές δυνατότητες δικτύωσης των σχολικών μονάδων (βλ. Hargreaves 1999, Everton & Galton 2004), κάτι τέτοιο φαίνεται να αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες, ειδικά υπό τις παρούσες συνθήκες. Οι μεμονωμένες πρωτοβουλίες και συνεργασίες εκπαιδευτικών και σχολείων με πανεπιστημιακούς, κάποιες φορές με σαφώς πιο οργανωμένο χαρακτήρα στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων πανεπιστημιακών προγραμμάτων, αποτελούν την κύρια διέξοδο προς τον κόσμο της εκπαιδευτικής έρευνας και της άμεσης σύνδεσής της με την παιδαγωγική πράξη, ενισχύοντας εντέλει και την αναστοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Baumfield, V. & Butterworth, M. (2007). Creating and translating knowledge about teaching and learning in collaborative school-university research partnerships: an analysis of what is exchanged across the partnerships, by whom and how. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, vol. 13 (4), pp. 411-427.
- Bevan, R.M. (2004). Filtering, fragmenting and fiddling? Teachers' life cycles and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, vol. 8 (2&3), pp. 325-339.
- Bottery, M. & Wright, N. (2000). *Teachers and the state: towards a directed profession*. London: Routledge.
- Colmer, O. & Daly, C. (2004). Engaging in teacher research: processes, problems and successes. *Teacher Development*, vol. 8 (2&3), pp. 263-275.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, vol. 47 (2), pp. 108-121.

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει. COM 640 (25/11/2009).
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. COM 392 (03/08/2007).
- European Commission (2017). School development and excellent teaching for a great start in life. COM 248 (30/05/2017). Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN>.
- European Commission (2012). Developing key competences at school in Europe. Retrieved from <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-en>.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009). Council Conclusions of on the professional development of teachers and school leaders. 2009C 302/4 (12/12/2009), Βρυξέλλες.
- Everton, T. & Galton, M. (2004). Supervisor, collaborator or critical friend: the changing roles of university tutors in teacher research. *Teacher Development*, vol. 8 (2&3), pp. 241-261.
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, vol. 47 (2), pp. 122-144.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - ηγεσία - αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος Α. Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maaranen, K. (2009). Practitioner research as part of professional development in initial teacher education. *Teacher Development*, vol. 13 (3), pp. 219-237.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1989). Μύθοι για τη διδασκαλία: Το παν εξαρτάται από το δάσκαλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 48, σσ. 17-21.

- McLaughlin, C. (2004). Partners in research: what's in it for you?. *Teacher Development*, vol. 8 (2&3), pp. 127-136.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Papasotiriou, C. & Hannan, A. (2006). The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers. *Teacher Development*, vol. 10 (3), pp. 361-377.
- Pollard, A. (2000). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Rickinson, M., Clark, A., Mcleod, S., Poulton, P., & Sargent, J. (2004). What on earth has research got to do with me? *Teacher Development*, vol. 8 (2&3), pp. 201-220.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Ashgate.
- Ulanoff, S.H., Vega-Castaneda, L., & Quiocho, A.M.L. (2003). Teachers as researchers: developing an inquiry ethic. *Teacher Development*, vol. 7 (3), pp. 403-435.