

Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές

Κατερίνα Κωστή

kosti.katerina@gmail.com

Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών,
Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Μια διδακτορική διατριβή έχει ως άμεσο αποδέκτη την ακαδημαϊκή κοινότητα· όμως, η συνεισφορά της στην επιστήμη και η πρακτική της αξία πρέπει να αγγίζουν τον επαγγελματικό χώρο, στον οποίο αναφέρεται, και κατ' επέκταση όλη την κοινωνία. Για να συμβεί αυτό, είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε μια έρευνα σχεδιασμένη με προσοχή, που να εξασφαλίζει τόσο τη λογική εδραίωση, όσο και την κατανόηση του μελετώμενου φαινομένου. Περιγράφοντας το ερευνητικό σχήμα που ακολουθήθηκε στη διδακτορική διατριβή της γράφουσας, το παρόν άρθρο στοχεύει να προτείνει ως μεθοδολογική στρατηγική κατάλληλη για την εκπαιδευτική έρευνα, αυτήν της έρευνας δράσης, και ως κατεξοχήν πρόσφορη ερευνητική προσέγγιση, τη μικτή, διττού προσανατολισμού, ποσοτικού και ποιοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: ερευνητικός σχεδιασμός, ποσοτική, ποιοτική έρευνα, μικτή ερευνητική προσέγγιση, έρευνα δράση.

I. Εισαγωγή

Ένα από τα καίρια θέματα που απασχολούν τους υποψηφίους διδάκτορες, όταν ξεκινούν την εκπόνηση της διδακτορικής τους διατριβής είναι το μεθοδολογικό σχήμα που θα ακολουθήσουν στην έρευνά τους, ώστε να συναγάγουν πειστικά αποτελέσματα, που θα αναδείξουν την επιστημονική διάσταση του πονήματός τους και θα τονίσουν τη συμβολή της διατριβής στην επιστήμη. Όταν, μάλιστα, η έρευνα αφορά στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική, ή και γενικότερα στην εκπαίδευση, τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, λόγω της ευαίσθητης φύσης του ερευνητικού αντικειμένου και των αρχών δεοντολογίας, που πρέπει να διέπουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ερευνητικού πλαισίου.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας με θέμα την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, με την προσδοκία πως οι επιλογές που προκρίθηκαν στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή προβληματισμού για νέους υποψηφίους διδάκτορες, που τους απασχολούν ανάλογα θέματα σε σχέση με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική. Η δομή του άρθρου διαμορφώνεται με βάση τα βήματα που ακολουθήθηκαν για το σχεδιασμό της έρευνας: (α) επιλογή ερευνητικής προσέγγισης, (β) επιλογή ερευνητικής στρατηγικής, (γ) κατάρτιση ερευνητικού σχεδίου.

II. Ερευνητικός σχεδιασμός: από τη σύλληψη στη δράση

(α) Ερευνητική προσέγγιση: Ποιοτική, ποσοτική ή μικτή;

Μέχρι πρόσφατα η εκπαιδευτική έρευνα στηριζόταν σχεδόν αποκλειστικά στο θετικιστικό πρότυπο (Mertler 2012, 11-12· Jacob 1998), το οποίο υιοθετώντας μεθόδους της ποσοτικής έρευνας έχει σκοπό να μεγιστοποιήσει την αντικειμενικότητα, την επανάληψη και τη γενίκευση των ευρημάτων και στοχεύει κυρίως στην πρόβλεψη (Harwell 2011, 149). Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι η παραδοχή ότι υπάρχει μία και μόνο «αλήθεια», η οποία μπορεί να διατυπωθεί μετά από στατιστικό έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων, στηριζόμενη στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων (Harwell 2011, 149· Lincoln & Guba 1985), σύμφωνα με τον πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό (Harwell 2011, 150· Robson 2010, 132-137)¹.

Νεότεροι, όμως, μελετητές υποστηρίζουν ότι το ερευνητικό αυτό παράδειγμα αποκλείει την παρακολούθηση μετασχηματισμών που συμβαίνουν στις κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες (Engeström 1991), όπου ο πυρήνας του ενδιαφέροντος βρίσκεται στη δοκιμή νέων ιδεών στην πράξη (Bean 2011, 176). Γι' αυτό, πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα στροφής σε πιο ευέλικτες προσεγγίσεις, όπως η ποιοτική έρευνα, η οποία συνιστά μια σύνθετη διαδικασία (Harwell 2011, 148-149), με κεντρική ιδέα την ύπαρξη πολλαπλών «αληθειών» στο πλαίσιο των κοινωνικά δομημένων φαινομένων (Lincoln & Guba 1985). Η στροφή αυτή παρατηρείται και στην εκπαιδευτική έρευνα (Ματσαγγούρας 2011, 188-208· Δάλκος 2001, 121), όπου κατ' εξοχήν απαιτείται η τοποθέτηση του ερευνητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (πβ. Denzin & Lincoln 2005, 3), με ευελιξία στη μελέτη των συμπεριφορών, χωρίς υποχρεωτική αναγωγή σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 57-60), αλλά με απαραίτητη την εις βάθος ανάλυση των φαινομένων (Leedy & Ormrod 2005, 133).

Δεν είναι λίγοι, ωστόσο, όσοι υποστηρίζουν τη συμπληρωματικότητα των δύο ανωτέρω ερευνητικών προσεγγίσεων (Mertler 2012, 12-13), σε περιπτώσεις, όπως η εκπαιδευτική έρευνα, όπου τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια δεν είναι συνήθως εφικτό να εφαρμοστούν σε ενεργές τάξεις και οι ποιοτικού προσανατολισμού αναλύσεις δεν μπορούν να παράσχουν γενικώς αποδεκτά ερμηνευτικά σχήματα· έτσι, προτείνονται μικτές προσεγγίσεις διττού προσανατολισμού, ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών (Greene et al. 1989), οι οποίες κερδίζουν συνεχώς έδαφος στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, επειδή με την αμοιβαία συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων πιστεύεται ότι εξασφαλίζεται εγκυρότητα και απορρίπτεται ο δογματισμός², με βασική την αρχή ότι υπάρχει ένας ενιαίος «πραγματικός κόσμος», αλλά τα άτομα έχουν τη δική τους ερμηνεία αυτού του κόσμου (Wheeldon 2010, 88). Για τους λόγους αυτούς, προκρίθηκε από τη γράφουσα ως καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή για τη διδακτορική διατριβή της το μικτό ερευνητικό σχήμα.

¹ Πιο πρόσφατες κατηγοριοποιήσεις ερευνητικού σχεδιασμού, ωστόσο, στρέφονται σε «οιονεί πειραματικά» σχέδια (Pedhazur & Schmelkin 1991), στοχεύοντας στην ανάδειξη αιτιωδών συμπερασμάτων (Schneider et al. 2007· Shadish et al. 2002).

² Για τις μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, βλ. Harwell 2011, 151· Poth 2010, 527· Γραμματικόπουλος 2010, 513· Greene 2007, xiii· Spratt et al. 2004· Bazeley 2004· Johnson & Onwuegbuzie 2004, 17-18· Johnson & Turner 2003, 299· Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 60· Μάγος 2005, 7.

(β) Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης

Μια ερευνητική στρατηγική η οποία προσιδιάζει με τις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι αυτή της έρευνας δράσης (Creswell 2005), αν και συνήθως η τελευταία εντάσσεται στην παράδοση των ποιοτικών ερευνών (Wisniewska 2011, 60). Η έρευνα δράσης (action research) είναι μια συστηματική ευέλικτη ερευνητική στρατηγική που συνδυάζει δράση κι έρευνα και ορίζεται ως η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής³. Βασικό στοιχείο της είναι ότι ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, με στόχο την παρατήρηση και ανάλυση των κοινωνικών αλλαγών⁴. Τα κεντρικά σημεία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης εντοπίζονται στην επέκταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, με στόχο την απάντηση σε αυθεντικά προβλήματα⁵, που προκύπτουν μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

Τα κύρια διαδοχικά στάδια της έρευνας δράσης είναι: (i) ο εντοπισμός μιας αφετηρίας, (ii) η αποσαφήνιση της κατάστασης, (iii) η ανάπτυξη κι εφαρμογή στρατηγικών δράσης και (iv) η ανάλυση, ο αναστοχασμός και η παραγωγή θεωρίας (Altrichter et al. 2001, 25-26). Τα στάδια αυτά αναδεικνύουν τον κυκλικό-σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας δράσης⁶, ο οποίος μαζί με τον ευέλικτο χαρακτήρα της εφαρμογής⁷, αποτέλεσαν τους βασικούς λόγους για την επιλογή αυτής ως ερευνητικής στρατηγικής στο πλαίσιο της εν λόγω διδακτορικής διατριβής.

(γ) Σχεδιασμός έρευνας δράσης

Μετά την επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και της ερευνητικής στρατηγικής, είναι αναγκαία η σύλληψη ενός βασικού πλαισίου σχεδιασμού (McLean 1995), που εξειδικεύει πώς ακριβώς θα διενεργηθεί η έρευνα (Mertler 2012, 89). Το σχέδιο αυτό για την εν λόγω διδακτορική διατριβή έχει πολύ συνοπτικά ως εξής:

i. Η αφετηρία

Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία έχει κατά καιρούς συνδέσει σε θεωρητικό επίπεδο τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με

³ Για τον ορισμό της έρευνας δράσης, βλ. Robson 2010, 255-259· Κατσαρού & Τσάφος x.x.'· Ιωσηφίδης 2003· Taylor 2002· Δάλκος 2001, 120· Altrichter et al. 2001· Schmuck 1997, 28· Elliott 1991, 69.

⁴ Συνήθως εξετάζονται κοινωνικές αλλαγές που να είναι επωφελείς για όλους τους συμμετέχοντες· βλ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4-5· Ιωσηφίδης 2003· Cohen & Manion 1994, 257· πβ. Bean 2011, 169.

⁵ Βλ. Mertler 2012, 4· Ματσαγγούρας 2011, 377· Elliot 2010, 1, 2· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4· Posch 2003· Mettetal 2001, 7· Altrichter et al. 2001, 22, 118· Cohen & Manion 1994, 262· Belanger 1992· Copper 1990· Grundy & Kemmis 1988, 322.

⁶ Βλ. ενδεικτικά: Mertler 2012, 36· Taylor 2002· Altrichter et al. 2001, 25-26· Mettetal 2001, 8-10· Cohen & Manion 1994, 277-278.

⁷ Για τα πλεονεκτήματα της έρευνας δράσης, βλ. αναλυτικά: Mertler 2012, 19-21· Metler & Charles 2011, 339-340· Κατσαρού & Τσάφος x.x.'· Κάτσηνου et al. 2010· Mettetal 2001, 8· Grady 1998, 48-51· Carr & Kemmis 1997· Elliott 1995· Cohen & Manion 1994, 270-271· Hollingsworth & Sockett 1994· Ruddock & Hopkins 1985· Kemmis & McTaggart 1988.

τη διδασκαλία της Ιστορίας και την Ιστορική Ενσυναίσθηση⁸ και με δεδομένη την αναγνώριση της ανάγκης καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως βασικού στοιχείου της ιστορικής σκέψης⁹, αφετηρία για την έρευνα στην εν λόγω διατριβή αποτέλεσε το ενδιαφέρον για τη συστηματική διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχει η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας της Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου, καθώς σε αυτό υπάρχει πρόσφορος χώρος για ανάλογες έρευνες.

ii. Αποσαφήνιση της αφετηρίας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αφετηρία, σκοπός της διατριβής είναι η ανάλυση της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας και η εξέταση των αποτελεσμάτων που καταγράφονται από την εφαρμογή αυτή ως προς την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης¹⁰ σε μαθητές Γυμνασίου. Η συμβολή της διατριβής στην τρέχουσα επιστημονική έρευνα σχετίζεται με τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο να ενισχύσει την Ιστορική Ενσυναίσθηση;
2. Με ποιο τρόπο είναι δυνατό να επηρεάσει την Ιστορική Ενσυναίσθηση η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο;

iii. Στρατηγικές δράσης

Η δυσκολία σε θέματα μελέτης της διδακτικής της ιστορίας είναι ότι, ενώ οι γραπτές δοκιμασίες μπορούν να παράσχουν δεδομένα για τα αποτελέσματα που πέτυχαν οι μαθητές, είναι πολύ δύσκολο οι ίδιες να δώσουν στοιχεία για το πώς έφτασαν οι μαθητές σε αυτά (Ashby & Lee 1987, 65). Γι' αυτό επελέγη για την εν λόγω διατριβή η μικτή ερευνητική μέθοδος, κατά την οποία με την ποιοτική προσέγγιση δίνεται έμφαση στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ με την ποσοτική προσέγγιση επιδιώκεται η αντικειμενική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση ανταποκρίνεται στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ανωτέρω, ενώ η ποσοτική λειτουργεί συμπληρωματικά κι ενισχυτικά ως προς την ποιοτική σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Από τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας, περισσότερο κατάλληλη για το παρόν σχήμα κρίθηκε αυτή της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* (constant comparative method), η οποία είχε αναπτυχθεί αρχικά ως μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων της *θεμελιωμένης θεωρίας* (grounded theory),

⁸ Βλ. ενδεικτικά: Levstik & Barton 2011, 103-114, 141-156· Συμρναίος 2008, 176-181· Καβαλιέρου 2006, 483-484· Goalen 1995· Λεοντσίνης 1999, 144-145· Goalen & Hendy 1993· May & Williams 1987· Thompson 1983, 21-23· Little 1983α, 12-16· Fines & Verrier 1974, 89-91.

⁹ Βλ. ενδεικτικά: Ρεπούση 2004, 342-344· Lee & Ashby 2001· Νάκου 2000, 50· Λεοντσίνης 1999· Lee 1998· Lee et al. 1997· Ashby & Lee 1987· Dickinson & Lee 1978.

¹⁰ Ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση ενός άλλου ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, με σκοπό να κατανοήσει τις ενέργειες των ανθρώπων στο πλαίσιο αυτό, με βάση τις ιστορικές πηγές, να αναγνωρίσει με άλλα λόγια την εκάστοτε οπτική (Barton και Levstik 2008, 278-292, 302· Yilmaz 2007, 332· Davis 2001, 4· Lee και Ashby 2001, 24-25· Portal 1987, 89-90· Little 1983β, 30-31). Πέρα από τη γνωστική ή διανοητική αυτή έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, μερικοί μελετητές προσθέτουν μία παράμετρο θυμικού στοιχείου σε αυτήν, με την έννοια του ενδιαφέροντος (Barton & Levstik 2008, 301-319) ή της φαντασίας (Little 1983β, 30-31).

αλλά πλέον χρησιμοποιείται ευρέως ως μέθοδος ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα¹¹. Στη μέθοδο αυτή όλες οι φάσεις συμβαίνουν κι ολοκληρώνονται σχεδόν ταυτόχρονα, καθώς η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση συνεχίζονται διαδοχικά μέχρι τον «κορεσμό» των κατηγοριών (Robson 2010, 228). Από αυτή την άποψη, η σταθερή συγκριτική ανάλυση αποτελεί μια επιτομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με τη σπειροειδή της φύση (Mertler 2012, 94).

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, εφαρμόστηκε το *οιονεί πειραματικό σχέδιο* (quasi-experimental design), το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα, αλλά διαφέρει από αυτό ως προς το ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία. (Mertler 2012, 101· Cohen & Manion 1994, 236). Η μέθοδος αυτή ποσοτικής έρευνας, με δεδομένα τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της έρευνας δράσης, δεν μπορεί να δώσει γενικεύσιμα αποτελέσματα¹², αλλά είναι δυνατό να παράσχει μια περιγραφή όσων συμβαίνουν στην περίπτωση, στην οποία εφαρμόζεται (Mertler 2012, 101). Η συνηθέστερη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη, η οποία εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή *του ελέγχου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου* (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στο χειρισμό (Mertler 2012, 102· Cohen & Manion 236, 268).

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν:

1. Συμμετοχική παρατήρηση (participant observation)¹³ και ημερολόγιο¹⁴.
2. Τεκμήρια (documents) των εργασιών των μαθητών¹⁵, στον προσωπικό τους φάκελο (portfolio)¹⁶.
3. Γραπτές δοκιμασίες (tests) με ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις εφαρμογές των διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο την ποσοτική αποτίμηση της επίδρασης των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών (βλ. ανωτ.).

Το δείγμα καθορίστηκε από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολικού έτους που εφαρμόστηκε η έρευνα, με κλήρωση τμημάτων στο σχολείο, στο οποίο εργαζόταν η γράφουσα ως εκπαιδευτικός-ερευνητρια.

Για την εγκυρότητα της έρευνας εφαρμόστηκαν είκοσι συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να εξασφαλιστούν επαρκείς επαναλήψεις των κύκλων σχεδιασμού-δράσης-αναστοχασμού της έρευνας δράσης (Stringer 2007, 58· Melrose 2001), *τριγωνοποίηση* των δεδομένων¹⁷ με τη χρήση περισσότερων από μία πηγών δεδομένων, ενώ με τον *έλεγχο των μελών*, οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση στα δεδομένα, ώστε να

¹¹ Βλ. Fram 2013· Mertler 2012, 93· Kolb 2012· Robson 2010, 226-229· Craig 2009, 189· Bogdan & Biklen 2007· Glaser 1965.

¹² Βέβαια, οι έρευνες που έχουν το σχήμα της έρευνας δράσης, όταν μάλιστα στηρίζονται σε οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, χωρίς τη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος (Κατερέλος 2002, 34), δεν μπορούν να έχουν αξιώσεις γενίκευσης. Γενικά, το προτεινόμενο πλαίσιο αναδεικνύει «τάσεις» ή αποκαλύπτει δομές και σχέσεις (Ιωσηφίδης 2003), ερμηνεύοντας περισσότερο το προς μελέτη φαινόμενο. Εξάλλου, τα τυχαίοποιημένα πειράματα πιστοποιούν ότι υπάρχουν αποτελέσματα και το μέγεθος των αποτελεσμάτων, αλλά δεν αναδεικνύουν τους μηχανισμούς, που μπορεί να συνέβαλαν στα αποτελέσματα αυτά (Schneider et al. 2007, 11).

¹³ Βλ. σχετικά Mertler 2012, 92-92, 121-124· Robson 2010, 376-378· Glesne 2006· Μάγος 2005, 10-13· Κατερέλος 2002, 32-41.

¹⁴ Βλ. αναλυτικά Mertler 2012, 128· Αυγητίδου 2011· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010· Σπανακά 2008· Cohen & Manion 1994, 276.

¹⁵ Βλ. αναλυτικά Mertler 2012, 129· Robson 2010, 413-416· Mason 2003, 156-178.

¹⁶ Βλ. σχετικά Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη 2007· Valencia & Place 1994.

¹⁷ Για την τριγωνοποίηση βλ. Mertler 2012, 132· Creswell & Plano Clark 2007, 62-66· Cohen & Manion 1994, 326.

συγκρίνονται αυτά με τις προσωπικές τους εντυπώσεις (Mertler 2012, 131-132· Mills 2011· Stringer 2007).

Για τη δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε η αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων (Mertler 2012, 102-108· Cohen & Manion 1994, 475), καθώς εξασφαλίστηκε η συναίνεση από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, το σχολείο, τους γονείς και τους μαθητές, ενώ κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπήρξε δέσμευση ότι θα τηρηθούν οι αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας (Cohen & Manion 1994, 496-501, 511).

iv. Ανάλυση των δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επανασυνδέθηκαν με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη της ζητούμενης θεωρίας (Mertler 2012, 157-163· Robson 2010, 585-590· Σπανακά 2008). Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψε από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών όλων των πειραματικών κι ομάδων ελέγχου στις γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής (Mertler 2012, 163-184· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 67-79).

Για την επεξεργασία του περιεχομένου των γραπτών τεκμηρίων των μαθητών των πειραματικών και για την ανάλυση και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων στις γραπτές δοκιμασίες εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), μια μέθοδος δευτερογενούς επεξεργασίας κειμένων κι άλλων τεκμηρίων, στην οποία βασικό ρόλο έχει η κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων, με σκοπό την ταξινόμηση, τη συνάθροιση και τη διάταξή τους¹⁸.

Ειδικότερα, για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών (score) σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ειδικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων [(rubrics) Τσακίρη & Καπετανίδου 2007, 383· Goodrich-Andrade 2000], σύμφωνα με τις υποδείξεις της διεθνούς βιβλιογραφίας (Barton & Levstik 2008· Ashby & Lee 1987).

III. Αντί επιλόγου

Σύμφωνα με τον Harwell (2011), κάθε ερευνητικό μεθοδολογικό σχήμα οφείλει να υπακούει στην αρχή της ορθότητας, να χαρτογραφεί, δηλαδή, την πραγματικότητα με άξονα όχι μόνο το πόσο υπακούει στις αρχές της έρευνας, αλλά και πόσο χρήσιμο είναι για την κατανόηση και δράση μέσα στο αυθεντικό κοινωνικό περιβάλλον. Η κατανόηση, όμως, των κοινωνικών φαινομένων δεν εξασφαλίζεται απλώς με μετρήσιμα αποτελέσματα, τα οποία σπάνια μπορεί στην εκπαιδευτική έρευνα να είναι γενικεύσιμα· αυτά αρκούν ίσως για να σχεδιαστεί μια νέα πολιτική. Για να γίνει, όμως, σαφές με ποιο τρόπο οι μελετώμενες συνθήκες οδηγούν σε αλλαγές, για να καταφανούν οι αιτιώδεις σχέσεις μιας μελετώμενης διαδικασίας, ακόμη και για να γίνει πράξη η νέα πολιτική, που υποδεικνύει η ποσοτική προσέγγιση, αναγκαίο είναι να αναδειχθούν μέσω της έρευνας και τα ποιοτικά της στοιχεία.

Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα, γίνεται σαφές ότι η εφαρμογή στην πράξη των ερευνητικών αποτελεσμάτων ή ευρημάτων είναι το βασικό ζητούμενο. Στην περίπτωση αυτή, ο σχεδιασμός για το καλό της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μια αναγκαία συνθήκη, η οποία δεν αρκεί να απαντά καταφατικά ή αρνητικά σε ένα ερευνητικό ερώτημα, που μελετάται μέσα σε ένα ελεγχόμενο

¹⁸ Βλ. σχετικά Robson 2010, 416-427· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 7· Ιωσηφίδης 2003· Τζάνη 2005· Κυριαζή 1999.

πειραματικά περιβάλλον, αλλά πρέπει να παρακολουθεί τη δράση μέσα στο φυσικό πλαίσιο της τάξης. Μόνο έτσι, είναι δυνατό να σκιαγραφηθεί ο άξονας δράσης για μια νέα εκπαιδευτική πολιτική, που να αγγίζει όλες τις αναγκαίες συνιστώσες, από το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων μέχρι την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καμία άλλη, ίσως, ερευνητική προσέγγιση δεν μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στην προσδοκία αυτή από την έρευνα δράσης, που εξετάζει τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας ολόπλευρα εκπαιδευτικές πρακτικές και κατανόηση, που αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης πειστικά ευρήματα μπορούν να διατυπωθούν τόσο ως προς το αν μια πρακτική μπορεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, όσο και ως προς το πώς μπορεί να βελτιωθεί. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση αντίστοιχα, μα και ταυτόχρονα, μέσω της μικτής ερευνητικής προσέγγισης.

Και η μεθοδολογική ορθότητα, η χαρτογράφηση, δηλαδή, της πραγματικότητας; Πόσο λεπτομερής πρέπει να είναι; Τόσο, θα λέγαμε, όσο χρειάζεται, ώστε να είναι χρήσιμη και να καθιστά κατανοητό το φαινόμενο, που τείνει να ερμηνεύσει, χωρίς να αντιγράφει κατά γράμμα την πραγματικότητα. Υπήρχε, κάποτε, γράφει ο Borges (1998, 325), μια αυτοκρατορία, όπου «στην τέχνη της Χαρτογραφίας είχε επιτευχθεί τέτοια τελειότητα, ώστε ο χάρτης μιας ενιαίας επαρχίας καταλάμβανε το σύνολο της πόλης, και ο χάρτης της αυτοκρατορίας, το σύνολο της επαρχίας. Με τον καιρό, αυτοί οι εξωφρενικοί χάρτες δεν τους ικανοποιούσαν πια, και οι Χαρτογράφοι έφτιαξαν έναν χάρτη της αυτοκρατορίας, το μέγεθος του οποίου ήταν ακριβώς αυτό της Αυτοκρατορίας και συνέπεσε έτσι σημείο προς σημείο με αυτή. Οι επόμενες γενιές, οι οποίες δεν ήταν τόσο λάτρεις της μελέτης της Χαρτογραφίας, όπως οι πρόγονοί τους, είδαν ότι ο αχανής Χάρτης ήταν άχρηστος, και όχι χωρίς κάποια ασπλαχνία, τον παρέδωσαν στον ανηλεή ήλιο και την κακοκαιρία. Στις ερήμους της Δύσης, ακόμη και σήμερα, υπάρχουν κουρελιασμένα απομεινάρια αυτού του χάρτη, που κατοικείται από ζώα και ζητιάνους ` σε όλη τη χώρα δεν υπάρχει κανένα άλλο λείψανο της επιστήμης της Γεωγραφίας».

Βιβλιογραφία

A. Ξενόγλωσση

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Στο C. Portal (Επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, 62-88. London: Falmer.
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. Στο R. Buber et al. (Επιμ.), *Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research*, 141-156. UK: Palgrave Macmillan.
- Bean, J. (2011). Intellect, Light and Shadow in Research Design. Στο C. Conrad & R. Serlin (Επιμ.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 165-181. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Belanger, J. (1992). *Teacher as Researcher: Roles and Expectations. An Annotated Bibliography*. ERIC: ED 342 751.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borges, J. (1999). *Collected Fictions* (μτφρ. Α. Hurley). New York: Penguin Books.
- Copper, L. (1990). *Teachers as Researchers: Attitudes, Opinions and Perceptions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 17-20, 1990). Boston, MA.
- Craig, D. (2009). *Action Research Essentials*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Davis, O. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. Στο O. Davis et al. (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 1-12. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dickinson, A. & Lee, P. (1978). Understanding and Research. Στο A. Dickinson & P. Lee (Επιμ.), *History Teaching and Historical Understanding*, 94-120. London: Heinemann.
- Elliot, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 2, 1-3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_01_p01-03.pdf, τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). What Is a Good Action Research? – Some Criteria. *Action Researcher*, 2, 10–11.
- Engeström, Y. (1991). Activity Theory and Individual and Social Transformation. *Activity Theory*, 7/8, 6-17.
- Fines, J. & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Fram, S. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 18, 1-25 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/fram1.pdf>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Glaser, B. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12 (4). San Francisco, CA: University of California Press.
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. New York, NY: Longman.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). "It's not Just Fun, It Works!" Developing Children's Historical Thinking Through Drama. *Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.
- Goalen, P. (1995). Twenty Years of History Through Drama. *Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.
- Goodrich-Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Grady, M. (1998). *Qualitative and Action Research. A Practitioner Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. New York: Wiley.
- Greene, J. et al. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational Action Research in Australia: The State of the Art - An Overview. Στο S. Kemmis & R. McTaggart (Επιμ.), *The Action Research Reader*, 321-335. Victoria: Deakin University Press.
- Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. Στο C. Conrad & R. Serlin (Επιμ.), *The Sage Handbook for research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 147-163. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. Στο Hollingsworth, S. & Sockett, H. (Επιμ.), *Teacher Research and Educational Reform*, 5-9. Chicago: NSSE & University of Chicago Press.
- Jacob, E. (1998). Clarifying Educational Research. A Focus on Traditions. *Educational*

- Researcher*, 17 (1), 16-24.
- Johnson, B. & Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. Στο A. Tashakkori & C. Teddlie (Επιμ.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 297-320. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kolb, S. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 3 (1), 83-86 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://jeteraps.scholarlinkresearch.org>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Στο O. Davis et al. (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 21-50. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lee, P. (1998). "A lot of guesswork goes on". Children's Understanding of Historical Accounts. *Teaching History*, 92, 29-36.
- Lee, P. et al. (1997). "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 233-244.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE, Publications, Inc.
- Little, V. (1983α). History Through Drama With Top Juniors. *Education 3-13*, 11(2), 12-18.
- Little, V. (1983β). What is historical imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- May, T. & Williams, S. (1987). Empathy - A Case of Apathy? *Teaching History*, 49, 11-16.
- McLean, J. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers*. California: Corwin Press, Inc.
- Melrose, M. (2001). Maximizing the Rigor of Action Research: Why Would You Want to? How Could You? *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Mertler, C. & Charles, C. (2011). *Introduction to Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mettetal, G. (2001). The What, Why and How of Classroom Action Research. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 6-13.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Pedhazur, E. & Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. Στο C. Portal (Επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, 89-99. Philadelphia PA: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: A Review. *Educational Action Research*, 11 (2), 233-246.
- Ruddock, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Books.
- Schmuck, R. (1997). *Practical Action Research for Change*. Anlington Heights, IL: SkyLight

Professional Development.

- Schneider, B. et al. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs (Report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shadish, W. et al. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Spratt, C. et al. (2004). *Practitioner Research and Evaluation Skills Training (PREST) in Open and Distance Learning: Handbook A5: Mixed Research Methods* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PREST_Module_A5.odt , τελευταία επίσκεψη 1.9.2012).
- Stringer, E. (2007). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Taylor, M. (2002). *Action Research in Workplace Education*. ED 462557 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED462557.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Thompson, F. (1983). Empathy: an Aim and a Skill to be Developed. *Teaching History*, 37, 22-26.
- Valencia, S. & Place, N. (1994). Literacy Portfolios for Teaching, Learning, and Accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. Στο S. Valencia et al. (Επιμ.), *Authentic Reading Assessment. Practices and Possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.
- Wheeldon, J. (2010). Mapping mixed methods research: Methods, measures, and meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 87–102.
- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica* 37, 59-72 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf> , τελευταία επίσκεψη 31.8.2012).
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher*, 40, 3, 331-338.

Β. Μεταφρασμένη

- Altrichter, H. et al. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μεταφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία -Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράση* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Γ. Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγίες για την Εκπόνηση και τη Σύνταξη Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). Ο "τρίτος δρόμος" στην Έρευνα: η Μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 513-523. Αθήνα: Τόπος.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως Πεδίο Εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας. Σημειώσεις*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.cultural-representation.com> , τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Σημειώσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (x.x.). Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. *Action Research* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://www.actionresearch.gr> , τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Κάτσενου, Χ. et al. (2010). Η Συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://kre-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/proceedings1.htm> , τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 2, 4-9 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf , τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 123-148 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Ι. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΠΡοth, C. (2010). Εξετάζοντας τη Συμβολή των Μεικτών Μεθόδων σ' ένα Διαδοχικό Διερευνητικό Σχεδιασμό: Μία Ποιοτική Προοπτική. Στο Μ.Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 525-542. Αθήνα: Τόπος.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education*

and Educational Technology 4(1), 2008/Section 1.

- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το Μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://benl.primeedu.uoa.gr/database1/method.pdf>, τελευταία επίσκεψη 15.05.2013).
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία Αξιολόγησης για την Ανάπτυξη της Κριτικής και Αναστοχαστικής Σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 375-392. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.