

Η ιστορική διαδρομή της εκπαιδευτικής έρευνας

Μιχαήλ Χατζηνικόλας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει, μέσα από μια χρονολογική και ιστορική προσέγγιση, την εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας, στη διαχρονική της πορεία, από τις φιλοσοφικές και θεολογικές αντιλήψεις της αγωγής έως τη συγκρότησή της ως αυτόνομου, εμπειρικά θεμελιωμένου επιστημονικού πεδίου. Από τον Διαφωτισμό έως την πειραματική παιδαγωγική και την ψυχολογία της μάθησης του 19^{ου} αιώνα, η εκπαιδευτική έρευνα διαμορφώθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης, πειραματισμού και στατιστικής ανάλυσης. Κατά τον 20^ο αιώνα, η θεσμική της εδραίωση και η ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων ενίσχυσαν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών. Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαιδευτική έρευνα συνιστά ένα πολυδιάστατο και διεπιστημονικό πεδίο, που αντλεί γνώσεις και μεθόδους από τις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, με στόχο την κατανόηση, τον αναστοχασμό και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Abstract

This study examines, through a chronological and historical approach, the evolution of educational research over time, from the philosophical and theological concepts of education to its establishment as an autonomous, empirically based scientific field. From the Enlightenment to experimental pedagogy and the psychology of learning in the 19th century, educational research was shaped through systematic observation, experimentation, and statistical analysis. During the 20th century, its institutional consolidation and the development of methodological tools strengthened the link between theory and practice, contributing to the improvement of the teaching process and the formulation of evidence-based educational policies. In the modern era, educational research is a multidimensional and interdisciplinary field that draws knowledge and methods from the natural and social sciences with the aim of understanding, reflecting on, and improving educational practice.

Εισαγωγή

Η έρευνα συμβάλει στην ανάπτυξη επιτυχημένων και παραγωγικών κοινωνιών, οι οποίες συγκροτούνται από υπεύθυνους και δημιουργικούς πολίτες. Μέσω της συστηματικής διερεύνησης ερευνητικών ερωτημάτων σε κάθε επιστημονικό πεδίο, η έρευνα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αναζήτηση απαντήσεων, την επίλυση προβλημάτων και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμβάλλοντας στην κοινωνική και τεχνολογική πρόοδο (Mertler, 2024, σ. 3).

Μέσα σε αυτό το επιστημονικό πλαίσιο εντάσσεται και η εκπαιδευτική έρευνα, η οποία αποτελεί ένα παρακλάδι της επιστημονικής έρευνας, που επικαλύπτεται με άλλες επιστημονικές περιοχές. Έχει σκοπό να συμβάλει στη παραγωγή νέας γνώσης μέσω μιας συστηματικής αυτοκριτικής αναζήτησης και να βρει λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα μέσα από τη συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων (Ξαφάκος, 2014, σσ. 72-74). Αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Σκούρας κ.ά., 2008, σ. 327). Σύμφωνα με τον Mertler (2024, σ. 6), η εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου σε ζητήματα που αφορούν το ευρύ πεδίο της εκπαίδευσης, με σκοπό την κατανόηση, τη βελτίωση και την προώθηση της καινοτομίας σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τα βασικά στάδια της επιστημονικής μεθόδου, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου (βλ. πίνακα 1).

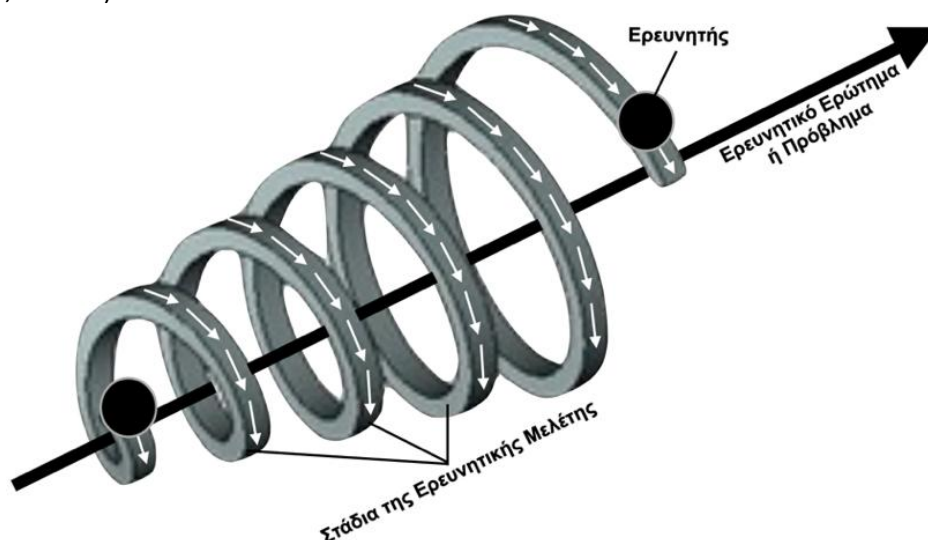
Πίνακας 1. Βήματα διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας

Βήμα 1	Προσδιορισμός του προβλήματος
Βήμα 2	Αποσαφήνιση του υπό διερεύνηση προβλήματος
Βήμα 3	Διατύπωση υποθέσεων ή ερευνητικών ερωτημάτων
Βήμα 4	Επισκόπηση υφιστάμενης βιβλιογραφίας

Βήμα 5	Προσδιορισμός & διεξαγωγή διαδικασιών συλλογής & ανάλυσης δεδομένων
Βήμα 6	Ερμηνεία των αποτελεσμάτων
Βήμα 7	Εξαγωγή συμπερασμάτων & διατύπωση προτάσεων

Πηγή, Mertler, 2024, σ. 17

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική έρευνα συνιστά ένα από τα πεδία επιστημονικής διερεύνησης στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Πεδιαδίτης, 2009, σ. 33). Είναι θεμελιωμένη στη διερεύνηση, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων που σχετίζονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών μέσα από συστηματικές, εμπειρικές και θεωρητικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης (Martin, 2023, σ. 2). Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ευρύ και πολυδιάστατο πεδίο μελέτης, το οποίο περιλαμβάνει και διασυνδέεται με ποικίλα επιστημονικά πεδία. Η έρευνα εντός αυτών των πεδίων μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη νέας γνώσης και να παράγει σαφή συμπεράσματα που υποστηρίζουν τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης (Bartlett & Burton, 2016, σ. 66). Πρόκειται για ένα επιστημονικό εγχείρημα που στοχεύει στη μεθοδολογική διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και θεωρία. Η επιτυχής υλοποίηση της προϋποθέτει σαφή προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων και στόχων, καθώς και την επιλογή κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως το δείγμα, τα μέσα συλλογής και οι μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων. Η εκπαιδευτική έρευνα ακολουθεί μια σπειροειδή, εξελικτική πορεία, στην οποία κάθε σπείρα αντιστοιχεί σε ένα διακριτό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Ο ερευνητής προχωρά διαδοχικά και επαναλαμβανόμενα μέσα από αυτά τα στάδια, διεξάγοντας αναστοχασμό και αναθεώρηση της μελέτης του, με απώτερο στόχο την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος ή την επίλυση του υπό διερεύνηση προβλήματος (βλ. Σχήμα 1) (Mertler, 2024, σσ. 6-8).



Σχήμα 1. Σπειροειδής εξελικτική πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας συνδέεται με τη γενικότερη ιστορική εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης και τη μετάβαση της παιδαγωγικής από τον φιλοσοφικό και θεολογικό στοχασμό σε εμπειρικά τεκμηριωμένο επιστημονικό πεδίο. Από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα και μετά, άρχισε να διαμορφώνεται μια νέα θεώρηση της εκπαίδευσης, βασισμένη στις αρχές της εμπειρικής παρατήρησης και της επιστημονικής μεθοδολογίας. Η αναζήτηση αντικειμενικών μεθόδων κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής, οδήγησε κατά τον 20^ο αιώνα στη σταδιακή εξέλιξη και εδραίωση της παιδαγωγικής ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου, με την ανάπτυξη πλήθους εξειδικευμένων κλάδων (Ματσαγγούρας, 2002, σσ. 77-80).

Η εκπαιδευτική έρευνα υπερβαίνει την απλή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ενδυνάμωση των πολιτών μέσω της ανάπτυξης κριτικής σκέψης και συμμετοχικών διαδικασιών, με απώτερο στόχο την προώθηση δημοκρατικών αξιών και την ενίσχυση της κοινωνικής ισότητας (Τσάμη, 2013, σ. 20).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα ιστορική αναδρομή επιδιώκει να αναδείξει την πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας. Στόχος είναι να παρουσιαστεί ένα χρονολόγιο διαδρομής από τις πρώιμες μορφές στατιστικής και παιδαγωγικής παρατήρησης του 18^{ου}-19^{ου} αιώνα, έως τη μεθοδολογική και θεωρητική ωρίμανση του πεδίου στον 20^ο αιώνα. Η προσέγγιση που ακολουθείται είναι ιστορική επισκόπηση, βασισμένη σε βιβλιογραφικές πηγές από την ιστορία των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής. Στην παρούσα εργασία, ο όρος «εκπαιδευτική έρευνα» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη συστηματική μελέτη των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της σχολικής πράξης, καθώς και των παραγόντων που τις επηρεάζουν, με στόχο την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η έννοια και το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα, παρά τις δυσκολίες οριοθέτησης της με ενιαίο και καθολικά αποδεκτό τρόπο, λόγω της ποικιλίας των ερμηνειών του όρου «εκπαίδευση» (Πεδιادیτης, 2009, σ. 33) και της επικαλυπτικής σχέσης της με άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Αγαλιανού, 2014, σ.187), αποτελεί έναν δυναμικό και συνεχώς εξελισσόμενο τομέα (Martin, 2023, σ. 1). Η πολυπλοκότητα αυτή αντικατοπτρίζεται τόσο στη σύνθεση των ερευνητών, που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά και επαγγελματικά υπόβαθρα, όσο και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντλήθηκαν αρχικά από άλλες επιστήμες και εξελίχθηκαν και διαφοροποιήθηκαν με την πάροδο του χρόνου (Gardner, 2011, σ. 545). Η εκπαιδευτική έρευνα συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Martin, 2023, σ. 1). Η πολυπλοκότητα του σχολείου εντείνεται από τη μοναδικότητα κάθε σχολικού πλαισίου, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τους διαθέσιμους πόρους, τη σχολική ηγεσία και την κοινωνική υποστήριξη. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δημιουργούν σημαντικές προκλήσεις για τον εκπαιδευτικό ερευνητή, ο οποίος καλείται να παράγει έγκυρη γνώση υπό συνθήκες αυξανόμενης πολυπλοκότητας (Ξαφάκος, 2014, σ. 78).

Ιστορικά, οι πρακτικές διδασκαλίας, μάθησης στηριζόταν στην παράδοση και στην αυθεντία, με την εγκυρότητα των ιδεών να εξαρτάται από το κύρος της πηγής τους. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις αντλούσαν κυρίως από τη φιλοσοφία, τη θεολογία και τη λόγια παράδοση, οι οποίες λειτουργούσαν ως αδιαμφισβήτητες πηγές παιδαγωγικής καθοδήγησης. Με την επικράτηση των ιδεών του Διαφωτισμού, η αυθεντία αυτή τέθηκε υπό αμφισβήτηση, καθώς ο ορθολογισμός και η επιστημονική σκέψη ανέδειξαν την ανάγκη τεκμηρίωσης των απόψεων μέσα από συστηματική διερεύνηση. Αυτή η μετατόπιση σηματοδότησε τη μετάβαση από την παραδοσιακή στην ερευνητική σκέψη, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας ως επιστημονικού πεδίου (Ξαφάκος, 2014, σ. 73).

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας συνδέθηκε με τον εκδημοκρατισμό και τη γενίκευση της εκπαίδευσης, καθώς και με την ανάγκη ορθολογικής οργάνωσης του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές απαιτήσεις. Παράλληλα, συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας επιστημονικά θεμελιωμένης παιδαγωγικής θεωρίας, ικανής να στηρίξει την εκπαιδευτική πράξη σε γνώση που βασίζεται σε αποδείξεις και κριτική σκέψη (Τσάφος, 2020β, σσ. 565-566).

Όπως επισημαίνει ο Biesta (2007, σ. 3), η εκπαιδευτική έρευνα επιτελεί δύο βασικούς ρόλους: α) τον τεχνικό ή πρακτικό ρόλο, παρέχοντας εργαλεία, στρατηγικές και μεθόδους για την άμεση εφαρμογή στην τάξη και β) τον πολιτισμικό ρόλο, προσφέροντας νέες ερμηνείες και κατανοήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν προβλήματα και να αναγνωρίζουν ευκαιρίες δράσης, ακόμη και χωρίς άμεση εφαρμογή τεχνικών λύσεων. Στο πλαίσιο αυτό, όπως σημειώνει ο Τσάφος (2020β, σ. 549), η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει στη δημιουργία και διατήρηση ενός συνεχώς εξελισσόμενου, οργανωμένου σώματος επιστημονικών γνώσεων που επηρεάζουν τόσο τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως θεσμού όσο και τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης.

Υπό αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική έρευνα δεν περιορίζεται στη μηχανιστική συλλογή δεδομένων, αλλά συνιστά διαδικασία ενδοσκόπησης και αναστοχασμού, η οποία δύναται να ενισχύσει την αξία του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η αποφυγή

προκαταλήψεων και η αμεροληψία αποτελούν θεμέλια για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να διεξάγεται με τέτοιο τρόπο ώστε τα ευρήματά της να έχουν ουσιαστική εφαρμογή και θετικό αντίκτυπο σε συγκεκριμένα άτομα, σε θεσμούς, και σε ευρύτερες κοινότητες, συνεισφέροντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Mertler, 2024, σσ. 8-10).

Ωστόσο, σύμφωνα με την Αγαλιανού (2014, σ. 187), η εκπαιδευτική έρευνα αντιμετωπίζει περιορισμούς ως προς την καθολικότητα των συμπερασμάτων της, καθώς κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι μοναδικό και επηρεάζεται άμεσα από τον πολιτισμικό, ιστορικό και κοινωνικό του περίγυρο. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αποτελεί πάντοτε προϊόν της εποχής και του πολιτισμού στον οποίο εντάσσεται, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εξαγωγή γενικεύσιμων κανόνων και μοντέλων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει ουσιαστικό εργαλείο για την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προσφέροντας ένα δυναμικό πλαίσιο στο οποίο η θεωρία και η πράξη ενοποιούνται.

Παρά τα παραπάνω, η εκπαιδευτική έρευνα διατηρεί ουσιαστικό ρόλο στη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη. Όπως επισημαίνει ο Τραντάς (2006, σ. 29), η αξία της έγκειται στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι ερευνητές καλούνται να ερμηνεύσουν και να μεταφέρουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε πραγματικά εκπαιδευτικά ζητήματα, των οποίων η επίλυση θα δίνει μεγαλύτερη αξία και χρησιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές θα πρέπει να προτείνουν τρόπους επίλυσης αυτών των ζητημάτων, προσφέροντας πρακτικές και πιθανές λύσεις που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πραγματικό σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική έρευνα δεν περιορίζεται στην παραγωγή θεωρητικής γνώσης, αλλά οφείλει να προσφέρει χρήσιμες κατευθύνσεις και λύσεις για τις πρακτικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, η σχολική μονάδα και γενικότερα το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως υπογραμμίζει η Αγαλιανού (2014, σ. 192), η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να λειτουργεί ως κρίσιμο μέσο γεφύρωσης της θεωρίας με την πράξη, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να υιοθετήσουν πιο δημιουργικές και αναστοχαστικές παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να απομακρυνθούν από την παθητική αναπαραγωγή γνώσεων και να συμβάλουν στη δημιουργία καινοτόμων πρακτικών μέσα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί βασικό εργαλείο για την εις βάθος κατανόηση των πολύπλοκων εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως σημειώνει ο Creswell (2016, σ. 4). Η έρευνα δύναται να καλύψει κενά στην υπάρχουσα γνώση, να παρέχει πρόσθετες πληροφορίες με τις οποίες μπορούν να επαληθευτούν ή να αναιρεθούν προηγούμενες μελέτες, να οδηγήσει στην υιοθέτηση πρακτικών που βελτιώνουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να παρέχει πληροφορίες για εκπαιδευτικά πεδία που δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί.

Με βάση τα παραπάνω, η εκπαιδευτική έρευνα δεν περιορίζεται στη θεωρητική κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων, αλλά αξιοποιείται ως εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που καθιστά κομβικό τον ρόλο της στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο Κασσωτάκης (1999, σ. 70), στην προσπάθειά του να διατυπώσει έναν γενικά αποδεκτό ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας, επισημαίνει ότι αυτή μπορεί να εξετάζει τη γενικότερη διαδικασία της αγωγής του ατόμου στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο και όχι αποκλειστικά τη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές πτυχές της λειτουργίας και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών φορέων.

Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται ως η εφαρμογή της επιστημονικής προσέγγισης στη μελέτη εκπαιδευτικών προβλημάτων, μέσω της οποίας παράγονται αξιόπιστες και χρήσιμες γνώσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο τη διατύπωση γενικών αρχών και ερμηνειών της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Ary et al., 2010, σ. 19). Παράλληλα, η έρευνα δεν συνιστά απλώς μια μηχανιστική εφαρμογή μεθοδολογικών βημάτων, αλλά μια κοινωνική πρακτική, στο πλαίσιο της οποίας δεν υφίστανται καθολικές και αμετάβλητες μέθοδοι εφαρμογής (Scott & Usher, 2011, σ. 10). Υπό αυτή την οπτική, το κύριο αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας αφορά τη μελέτη του σύνθετου και πολυδιάστατου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των σχολικών μονάδων, όπου η καταγραφή και η ερμηνεία των απόψεων και των αντιλήψεων των άμεσα εμπλεκόμενων θεωρείται καθοριστική για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων. Επιπλέον, η έμφαση που αποδίδεται στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

καθιστά αναγκαία τη συστηματική διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών, καθώς το ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν είναι απλώς η παροχή εκπαίδευσης, αλλά η τεκμηριωμένη επιλογή πρακτικών και εργαλείων που οδηγούν στη συνολική αναβάθμιση της (Ζαμπέλη, 2008, σσ. 63-64).

Από τη φιλοσοφία στην επιστήμη της αγωγής: η γένεση της εκπαιδευτικής έρευνας (18^{ος} - 19^{ος} αιώνες)

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής έρευνας συνδέεται με τους μετασχηματισμούς που σημειώθηκαν στην Παιδαγωγική κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα, περίοδο κατά την οποία η εκπαίδευση άρχισε να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως πρακτική δραστηριότητα, αλλά και ως αντικείμενο ορθολογικής και εμπειρικής διερεύνησης.

Κατά την περίοδο αυτή, η Παιδαγωγική εξακολουθούσε να τελεί υπό την επιρροή της Θεολογίας και της Φιλοσοφίας (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2020). Ωστόσο, η επίδραση του Διαφωτισμού υπήρξε καθοριστική, καθώς ανέδειξε την ιδέα της γενικής λαϊκής μόρφωσης με την αστική τάξη να διεκδικεί την πολιτική, κοινωνική και, κυρίως, πνευματική εξίσωση με την αριστοκρατία, ζητώντας την πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη γνώση. Η πληθώρα παιδαγωγικών συγγραμμάτων της περιόδου αυτής καταδεικνύει το ενδιαφέρον για ζητήματα εκπαίδευσης και θέτει τις βάσεις για τη συγκρότηση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης (Νικολοπούλου, 2022, σσ. 31-32).

Ο Διαφωτισμός συνέβαλε καθοριστικά στη θεμελίωση μιας ορθολογικής και επιστημονικής αντίληψης για την εκπαίδευση. Φιλόσοφοι όπως ο Jean - Jacques Rousseau ανέδειξαν τη σημασία της παιδαγωγικής παρέμβασης με σεβασμό στην αυτονομία του παιδιού, ενώ ο Johann Heinrich Pestalozzi εστίασε στην ολόπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου και στην ανάπτυξη μιας μεθοδικά οργανωμένης αγωγής (Νικολοπούλου, 2014, σσ. 21-26· 2022, σσ. 45-50). Πριν από τη συστηματοποίηση της Παιδαγωγικής από τον Johann Friedrich Herbart, ο Immanuel Kant, στο έργο του *Περί Παιδαγωγικής (Über Pädagogik)* (1803, σ. 27· 1929, σσ. 27-28), τόνισε τη σημασία των πειραματικών σχολείων (*Experimentalschulen*) για τη σωστή εκπαίδευση. Πριν ιδρυθούν πρότυπα σχολεία με αυστηρά προκαθορισμένα προγράμματα, όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μηχανικά τις οδηγίες και η πειθαρχία υπερτερεί της πρωτοβουλίας, πρέπει να δημιουργηθούν πειραματικά σχολεία. Σε αυτά, οι παιδαγωγικές ιδέες μπορούν να δοκιμάζονται και να αναπτύσσονται περαιτέρω μέσα από την εμπειρία και τη συνεργασία των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ελευθερία στη διαμόρφωση σχεδίων αγωγής, ενώ οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνδυάζουν υπακοή και ηθική με την ανάπτυξη της σκέψης και της προσωπικής ελευθερίας. Ο Kant απορρίπτει την αντίληψη ότι η παιδαγωγική βασίζεται σε αμετάβλητους νόμους, υπογραμμίζοντας ότι η αγωγή απαιτεί συνεχή αναζήτηση της καταλληλότητας και μεθοδολογική ευελιξία. Τα πειραματικά σχολεία αποτελούν έτσι το αναγκαίο πεδίο όπου η θεωρία της παιδείας επαληθεύεται στην πράξη. Παράλληλα, ο Herbart, επιχείρησε σύμφωνα με τη Νικολοπούλου (2014, σσ. 21-26· 2022, σσ. 45-50), να συστηματοποιήσει την Παιδαγωγική ως επιστήμη, συνδέοντάς την με την Ηθική και την Ψυχολογία και εισάγοντας έννοιες όπως η «πειραματική διδασκαλία» και η «επιστημονική παρατήρηση» στη σχολική πράξη.

Η τάση απεξάρτησης της Παιδαγωγικής από τα καθιερωμένα φιλοσοφικά και θεολογικά σχήματα αντανακλά την επιδίωξη θεμελίωσής της σε εμπειρικά και επιστημονικά τεκμηριωμένες βάσεις (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2020). Η συστηματική εκπαιδευτική έρευνα εμφανίζεται ήδη από τον 18^ο αιώνα, με σκοπό τη βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης μέσω μεθοδικής ανάλυσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Καθώς η αγωγή άρχισε να αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο επιστημονικής παρατήρησης και πειραματικής διερεύνησης, η περίοδος αυτή σηματοδότησε τη μετάβαση από την εμπειρική παιδαγωγική πρακτική στη διαμόρφωση της Παιδαγωγικής ως αυτόνομης επιστήμης (Νικολοπούλου, 2022, σ. 27).

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η Παιδαγωγική άρχισε να αποκτά πιο συστηματικό και τεκμηριωμένο επιστημονικά χαρακτήρα, αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης της οικονομίας και των νέων κοινωνικών απαιτήσεων που προέκυψαν με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δαρλή, 2021, σ. 15). Υπό την επιρροή του θετικισμού, επιχειρήθηκε η εφαρμογή των μεθόδων των θετικών επιστημών στην παιδαγωγική πράξη, με στόχο την ανακάλυψη γενικών νόμων που θα καθιστούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο προβλέψιμη και ελέγξιμη (Τσάφος, 2020α, σσ. 44-47). Η πρακτική εφαρμογή της εμπειρικής μεθόδου στην εκπαίδευση εμφανίζεται στο έργο του Alexander Bain (1879), ο οποίος υποστήριξε ότι η παρατήρηση, η καταγραφή και το πείραμα μπορούν να βελτιώσουν τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές και να οργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση επιστημονικές αρχές (Bain, 1897).

Οι ιδέες αυτές σηματοδότησαν τη μετάβαση από τη θεωρητική θεμελίωση της Παιδαγωγικής σε μια πειραματικά τεκμηριωμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, η επίδραση των φυσικών επιστημών και των στατιστικών μεθόδων οδήγησε στη διαμόρφωση μιας νέας φάσης στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας, με τη γένεση της πειραματικής παιδαγωγικής και της ψυχολογίας της μάθησης. Τα σημαντικότερα γεγονότα που συνέβαλαν στη γένεση της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στο ακόλουθο χρονολόγιο (Husén & Postlethwaite, 1985, σσ. 1589-1590) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Χρονολόγιο διαμόρφωσης της επιστημονικής εκπαιδευτικής έρευνας

Έτος	Γεγονός
1859	Ο Alexander Bain προτείνει τη χρήση αντικειμενικών τεστ και θέτει τις βάσεις της εμπειρικής παιδαγωγικής με το έργο του <i>The Emotions and the Will</i> .
1870	Ο Bartholomei διεξάγει έρευνα σε 2.000 παιδιά για να καταγράψει το γνωστικό τους υπόβαθρο κατά την είσοδό τους στην εκπαίδευση.
1875	Ο Mehner πραγματοποιεί το πρώτο πειραματικά σχεδιασμένο μάθημα στην πόλη Göttingen της Γερμανίας.
1879	Ο Alexander Bain δημοσιεύει το έργο του <i>Education as a Science</i> , υιοθετώντας το μοντέλο της επιστημονικής έρευνας.
1891	Ο Stanley Hall ιδρύει το περιοδικό <i>Pedagogical Seminary</i> .
1894	Ο Joseph Mayer Rice δημιουργεί τεστ ορθογραφίας, το οποίο εφαρμόζει σε 16.000 μαθητές και δημοσιεύει τα αποτελέσματα στο <i>Scientific Management of Education</i> . Χαρακτηρίστηκε πατέρας της έρευνας για τη διδασκαλία και της εμπειρικής έρευνας βασισμένης στη σχολική τάξη.
1895	Ιδρύεται στις Η.Π.Α. η <i>National Society for the Scientific Study of Education</i> .
1896	Ο John Dewey ιδρύει εργαστηριακό σχολείο στο Σικάγο.

Πηγή, Husén & Postlethwaite, 1985, σσ. 1589-1590

Η πειραματική παιδαγωγική αναπτύχθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ως επιστημονικό ρεύμα που επιδίωξε να θεμελιώσει την εκπαίδευση σε εμπειρικά επαληθεύσιμες αρχές, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών (Husén & Postlethwaite, 1985, σ. 1589). Κεντρική της αρχή αποτέλεσε η πειραματική μέθοδος, η οποία στηριζόταν στη συστηματική παρατήρηση, τον έλεγχο μεταβλητών και την επαλήθευση υποθέσεων για τη μελέτη της μάθησης και της διδασκαλίας (Ανδρούτσου & Τσάφος, 2020). Αν και πολλοί Αμερικανοί συγγραφείς θεωρούν τον Joseph Mayer Rice ως ιδρυτή του ρεύματος, σημαντική υπήρξε και η συμβολή των Alfred Binet, Wilhelm Lay και Medard Carolus Schuyten, ενώ τον όρο «πειραματική παιδαγωγική» καθιέρωσε ο Ernst Meumann. Ο Alfred Binet, ειδικότερα, υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην παρατήρηση και το πείραμα, επιμένοντας στη συλλογή λεπτομερών και ακριβών δεδομένων, ικανών να αναπαραχθούν και επαληθευτούν από άλλους ερευνητές. Με αυτόν τον τρόπο, η πειραματική παιδαγωγική διαφοροποιήθηκε από τη φιλοσοφικά προσανατολισμένη Παιδαγωγική, εισάγοντας μια νέα επιστημονική κουλτούρα τεκμηρίωσης και ελέγχου στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το ρεύμα αυτό εξελίχθηκε περαιτέρω, ενσωματώνοντας τη ψυχολογική θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη. Οι πρώτες δεκαετίες σηματοδοτήθηκαν από τη συστηματοποίηση των μεθόδων, την ανάπτυξη στατιστικών τεχνικών και τη διεύρυνση των πεδίων εφαρμογής της εκπαιδευτικής έρευνας, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της σύγχρονης επιστημονικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (Husén & Postlethwaite, 1985, σ. 1590).

Η εδραίωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως επιστημονικού πεδίου (20^{ος} αιώνας)

Οι εξελίξεις αυτές δημιούργησαν το επιστημονικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομήθηκε η εκπαιδευτική έρευνα του 20^{ου} αιώνα. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στην Ευρώπη, ο Édouard Claparède συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της πειραματικής παιδαγωγικής μέσω του έργου του

Ψυχολογία του παιδιού και πειραματική παιδαγωγική (1905) (Capitanescu Benetti & Maulini, 2017 σ. 4). Το βιβλίο αυτό αποτέλεσε ένα από τα πρώτα και σημαντικότερα γαλλόφωνα εγχειρίδια που εισήγαγαν πειραματικές και ψυχολογικές μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα και παρέμεινε σημείο αναφοράς για δεκαετίες. Οι μεθοδολογικές και θεωρητικές προτάσεις του Claparède συνέβαλαν στη σύνδεση της ψυχολογικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πρακτική, καθιστώντας την παρατήρηση και το πείραμα βασικά εργαλεία για την τεκμηρίωση και βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (Hofstetter, 2010, σσ. 110-11).

Στο ίδιο πλαίσιο, η θεμελίωση της παιδαγωγικής ψυχολογίας και της πειραματικής παιδαγωγικής υποστηρίχθηκε από τον Wilhelm August Lay και τον Ernst Meumann. Το 1903, ο Lay δημοσίευσε τη διατριβή *Πειραματική διδακτική* (Experimentelle Didaktik), στην οποία χρησιμοποίησε ψυχολογικά πειράματα για την αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων. Παρά τη συμβολή του στη θεμελίωση της παιδαγωγικής επιστήμης, το έργο του χαρακτηρίζονταν από μονομέρεια, καθώς επιχείρησε να θεμελιώσει στην πειραματική ψυχολογία το σύνολο των προβλημάτων της αγωγής. Αντίθετα ο Ernst Meumann προσανατολίστηκε κυρίως στην πειραματική ψυχολογία, δίνοντας έμφαση στην έρευνα σε πειραματικά εργαστήρια, με στόχο τη γνώση των πραγματικών συνθηκών της παιδικής φύσης και των ιδιαιτεροτήτων της. Η εφαρμογή των αρχών αυτών θα οδηγούσε στην αντικατάσταση του παραδοσιακού σχολείου των γνώσεων, που καταπίεζε τις κλίσεις και τις ορμές του παιδιού, από ένα σχολείο που θα έδινε προτεραιότητα στο παιχνίδι, στη δραστηριότητα των χεριών και στην άμεση παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (Κοντομήτρος, 2006, σσ. 190-192).

Παράλληλα με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο John Dewey συνέβαλε στην εδραίωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως επιστημονικού πεδίου μέσω της εφαρμογής της πειραματικής μεθόδου στην πράξη. Το 1886 δημιούργησε το Πειραματικό Σχολείο (Laboratory School), στο οποίο εφάρμοζε πρωτοποριακές διδακτικές μεθόδους βασισμένες στην ψυχολογία και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ο Dewey θεωρούσε ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως εργαστήριο, όπου οι παιδαγωγοί του πανεπιστημίου μπορούν να δοκιμάζουν και να επαληθεύουν τις θεωρητικές υποθέσεις τους, εφαρμόζοντας τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Πειραματικού Σχολείου ήταν ειδικά σχεδιασμένο ώστε να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών, ενώ προτεραιότητα δίδονταν στο παιχνίδι, στη δραστηριότητα και στην παρατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος, διαμορφώνοντας ένα μοντέλο σχολείου ως πανεπιστημιακού παιδαγωγικού εργαστηρίου (Παυλής, 2015, σσ. 133-138).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Ovide Decroly τόνισε ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να ξεκινά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαθέτει την εμπειρία και τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης της διδακτικής διαδικασίας. Η μέθοδος του δεν ήταν καθαρά θεωρητική, αλλά ένα ευέλικτο και εξελισσόμενο μοντέλο, το οποίο δοκιμαζόταν συνεχώς στην πράξη ως πρότυπο εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής επιστήμης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτέλεσε η ίδρυση, το 1907, του σχολείου École de l'Ermitage, το οποίο βρισκόταν μέσα σε φυσικό περιβάλλον και λειτουργούσε ως ζωντανό εργαστήριο μάθησης. Εκεί τα παιδιά ενθαρρύνονταν να παρατηρούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μαθαίνουν ενεργητικά, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως παρατηρητής, πειραματιστής και ερευνητής, που αναστοχάζεται πάνω στη διδασκαλία και προσαρμόζει τις παιδαγωγικές πρακτικές στις ανάγκες των παιδιών και στις κοινωνικές εξελίξεις. Μέσα από αυτή τη θεώρηση η εκπαίδευση συνδέει τη θεωρία με την εμπειρική πράξη, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου (Van Gorp, 2007, σσ. 40-44). Παράλληλα με την προσέγγιση του Decroly, ο Robert Dottrens, καθηγητής παιδαγωγικής και διευθυντής του πειραματικού σχολείου του Mail (1928-1952) στη Γενεύη, υιοθέτησε μια μεθοδολογία θεμελιωμένη στις αρχές της νέας αγωγής. Η προσέγγιση του επικεντρωνόταν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, στην αξιοποίηση των φυσικών τους δεξιοτήτων και στη συλλογική εμπειρία της σχολικής κοινότητας, όπου η μάθηση προέκυπτε μέσα από παρατήρηση, πειραματισμό και συστηματική εμπειρική διερεύνηση. Με τον τρόπο αυτό, η παιδαγωγική μετατρέπονταν σε επιστημονική διαδικασία, προσανατολισμένη στη μεθοδική μελέτη και την αντικειμενική κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης (Ruchat, 2010, σ. 3).

Παράλληλα με αυτές τις πρακτικές και πειραματικές προσεγγίσεις, η θεωρητική διερεύνηση της γνωστικής ανάπτυξης από σημαντικούς ψυχολόγους συνέβαλε καθοριστικά στην κατανόηση της μάθησης και στη

διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία είχε η θεωρητική συμβολή του Jean Piaget, ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης (theory of cognitive development), προσπαθώντας να εξηγήσει τη διαδικασία δόμησης της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου. Η θεωρία διαμορφώθηκε σταδιακά από τη δεκαετία του 1920 έως τη δεκαετία του 1950, με ολοκληρωμένη παρουσίαση στο έργο του *The Origins of Intelligence in Children* (1952) (Δρεμέτσικα, 2018, σ. 222). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η γνωστική εξέλιξη πραγματοποιούνταν μέσω τεσσάρων διαδοχικών σταδίων, μέσα από τα οποία κάθε άτομο προχωρούσε στη γνωστική ανάπτυξη. Κεντρικοί μηχανισμοί σε βιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο για την απόκτηση της γνώσης ήταν η αφομοίωση (assimilation), δηλαδή την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών σε προϋπάρχουσες έννοιες, και η προσαρμογή (accommodation), δηλαδή η αναδιαμόρφωση προϋπάρχουσων εννοιών για να συμπεριλάβουν νέες πληροφορίες (Pakrahan & Saragih, 2022, σ. 56· Sanghvi, 2020, σ. 91). Η θεωρία του Piaget έχει σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς προώθησε μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στην ενεργητική μάθηση, την ανακάλυψη και τη διερεύνηση της σκέψης, αντί της παθητικής απομνημόνευσης. Η έννοια της ετοιμότητας, η αναγνώριση των γνωστικών δυνατοτήτων κάθε ηλικιακού σταδίου και η μελέτη των λαθών των παιδιών ως ενδείξεων της νοητικής τους ανάπτυξης επέτρεψαν τον σχεδιασμό διδακτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/τριών και την εισαγωγή καινοτομιών στην αξιολόγηση και τη διδασκαλία (Pakrahan & Saragih, 2022, σ. 58).

Στο πλαίσιο αυτής της διεθνούς εδραίωσης της εκπαιδευτικής έρευνας ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου, το 1928 ιδρύθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο το Scottish Council for Research in Education (SCRE), ο πρώτος οργανισμός εκπαιδευτικής έρευνας της χώρας. Ο οργανισμός αυτός αποτέλεσε κομβικό θεσμό για τη συστηματική μελέτη της εκπαίδευσης στη Σκωτία, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, εκπαιδευτικών αρχών και σχολικών μονάδων. Με τη δράση του συνέβαλε στη διάδοση της εμπειρικής και τεκμηριωμένης προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενισχύοντας την εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στην ανάλυση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Παράλληλα, η λειτουργία του SCRE αποτέλεσε πρότυπο για τη δημιουργία αντίστοιχων ερευνητικών οργανισμών στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, σηματοδοτώντας τη μετάβαση της εκπαιδευτικής έρευνας από το επίπεδο της θεωρητικής αναζήτησης στην οργανωμένη και θεσμικά κατοχυρωμένη επιστημονική πρακτική (Powell, 2012, σσ. 60-61).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ευρώπη, ο Raymond Buyse, στο έργο του *Πειραματισμός στην Παιδαγωγική* (*L'Expérimentation en pédagogie*, 1935), τόνισε τη σημασία της μέτρησης και του πειραματισμού στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Buyse, η αξιολόγηση της «καλύτερης» μεθόδου διδασκαλίας μπορούσε να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά μέσω εμπειρικών συγκρίσεων διαφορετικών διδακτικών διαδικασιών σε ισοδύναμες τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο, η παιδαγωγική αναδεικνυόταν σε πεδίο συστηματικού πειραματισμού με σαφείς μετρήσιμους στόχους. Όπως και σε άλλα ευρωπαϊκά κέντρα, οι πειραματιστές στο Λουβέν του Βελγίου φορούσαν τις χαρακτηριστικές «λευκές ποδιές», υποδηλώνοντας συμβολικά την επιδίωξη ισοτιμίας του κύρους της εκπαιδευτικής επιστήμης με εκείνο επιστημονικών κλάδων όπως η ιατρική. Παράλληλα, ο Buyse πρότεινε τη συνύπαρξη δύο επιπέδων παιδαγωγικής: α) της τεχνικής ή εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, η οποία βασίζεται στη μέτρηση και τον πειραματισμό μέσα στην τάξη και β) της φιλοσοφικής-κανονιστικής παιδαγωγικής, που αφορά τους στόχους, τη θεωρία και το αξιακό υπόβαθρο της αγωγής. Η διάκριση αυτή συνέβαλε στη σύνδεση της εμπειρικής παρατήρησης με τη θεωρητική ανάλυση και ενίσχυσε την εδραίωση της παιδαγωγικής ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εμπειρικής και φιλοσοφικού στοχασμού στην εκπαιδευτική επιστήμη (Deraepe & Simon, 2012, σ. 54). Μετά τη διατύπωση της διάκρισης μεταξύ τεχνικής και φιλοσοφικής παιδαγωγικής από τον Buyse, η προσέγγιση του Gaston Mialaret προσφέρει ένα ακόμη παράδειγμα της ενσωμάτωσης της θεωρίας με την πρακτική. Ο Mialaret διαχώρισε την εκπαίδευση ως πρακτική τέχνη από την παιδαγωγική, η οποία αποτελεί τη θεωρητική και επιστημονική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά τον Mialaret, η εκπαίδευση παραμένει μια προσωπική και δημιουργική δραστηριότητα, στην οποία η αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή/τριας είναι μοναδική, ενώ η πειραματική παιδαγωγική παρέχει τα εργαλεία για αντικειμενική παρατήρηση, συστηματική αξιολόγηση και βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί κεντρικό στοιχείο της θεωρίας, καθώς επιτρέπει συγκριτική ανάλυση τάξεων και μεθόδων, παρέχει αντικειμενικά δεδομένα για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ενισχύει τη συμπληρωματικότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης, δασκάλου και ερευνητή, ψυχολογίας και

παιδαγωγικής. Συνεπώς, η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται θεμελιώδης για μια παιδαγωγική που παραμένει ταυτόχρονα καλλιτεχνική, αποτελεσματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη (Mialaret, 1954, 309-313).

Συνολικά, η περίοδος 1900–1935 χαρακτηρίζεται από την εδραίωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως επιστημονικού πεδίου, με την εισαγωγή πειραματικών μεθόδων, στατιστικής μέτρησης και τυποποιημένων τεστ. Η χρήση τυχαίων ομάδων και πειραμάτων ελέγχου, καθώς και οι εκτεταμένες επιτόπιες και διοικητικές έρευνες, επέτρεψαν τη συστηματική αξιολόγηση της διδασκαλίας και τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από παραδοσιακές πρακτικές σε εμπειρικά τεκμηριωμένα και επιστημονικά θεμελιωμένα εκπαιδευτικά (Husén & Postlethwaite, 1985, σσ. 1592-1593).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της συστηματικής ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας, στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τις δεκαετίες του 1930 και 1940, αξιοσημείωτη ήταν η συνεισφορά του Jacob Levy Moreno στη μεθοδολογική διερεύνηση της εκπαιδευτικής έρευνας, ιδίως ως προς τη μελέτη κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής ζωής. Ο Moreno υπογράμμισε τη μεγάλη ερευνητική αξία του παιχνιδιού ρόλων (role-playing) και του ψυχοδράματος ως εργαλείων συλλογής εμπειρικών δεδομένων σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά, τις κοινωνιομετρικές σχέσεις και την ανάπτυξη της αυθορμητικότητας στους μαθητές/τριες, εντός οργανωμένων εκπαιδευτικών πλαισίων. Οι μέθοδοι αυτές εφαρμόστηκαν πειραματικά σε σχολικά περιβάλλοντα, όπως στο Σχολείο Εκπαίδευσης Κοριτσιών της Νέας Υόρκης (New York Training School for Girls), επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς και στους ερευνητές να παρατηρούν, να καταγράφουν και να αναλύουν συστηματικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών, να κατανοούν φαινόμενα αποδοχής ή απόρριψης στο πλαίσιο της σχολικής ομάδας και να διερευνούν τη σχέση της κοινωνικής λειτουργικότητας με την ακαδημαϊκή πρόοδο και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Για τον Moreno, οι προσεγγίσεις αυτές δεν λειτουργούν αποκλειστικά ως θεραπευτικά εργαλεία, αλλά ως πρακτικά μέσα που μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη μελέτη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Η εφαρμογή τους εντάσσεται στις ευρύτερες προσπάθειες ενσωμάτωσης πειραματικών και εμπειρικών μεθόδων στη σχολική τάξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας επιστημονικά τεκμηριωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης και ενισχύοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως παρατηρητή, ερευνητή και αναστοχαστικό επαγγελματία (Bona, 2003, σσ. 63-64). Την ίδια περίοδο, στις Ηνωμένες Πολιτείες διαμορφώθηκε μια νέα συμμαχία ανάμεσα σε πανεπιστημιακούς, που επιδίωκαν την ανάπτυξη επιστημονικών μεθόδων, και σε στελέχη των σχολικών μονάδων, που επιδίωκαν την ενίσχυση της επαγγελματικής υπόστασης της σχολικής πράξης. Και οι δύο πλευρές πίστευαν ότι η εφαρμοσμένη έρευνα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και να αναδείξει την εκπαιδευτική έρευνα ως αυτόνομο επιστημονικό κλάδο. Στο πλαίσιο αυτό, το 1931 ιδρύθηκε ο εκπαιδευτικός επιστημονικός οργανισμός AERA (American Educational Research Association), με στόχο την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας (Mershon & Schlossman, 2008, σ. 307).

Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στο πλαίσιο της συνεχούς εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας ο Stephen Corey θεωρείται θεμελιωτής της έρευνας δράσης στην εκπαίδευση. Μέσω του άρθρου του «*Action research to improve school practices*» (Corey, 1953), υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις αν διεξάγουν συστηματική μελέτη της διδασκαλίας τους (Salo & Rönnerman, 2023, σ. 81). Σύμφωνα με τον Corey (1954, σ. 375), η έρευνα δράσης παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία για αναστοχασμό και επαγγελματική ανάπτυξη, με έμφαση στη διαδικασία μάθησης και την εφαρμογή επαγγελματικών ιδεωδών, αντί μόνο στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση αυτή προωθεί τη μεταμόρφωση των τοπικών πρακτικών των δασκάλων σύμφωνα με τα επαγγελματικά πρότυπα και θέτει τη βάση για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής μέσω συστηματικής αυτοπαρατήρησης (Salo & Rönnerman, 2023, σ. 81). Η ίδρυση του Εθνικού Ιδρύματος Επιστημών στις Ηνωμένες Πολιτείες (NSF, National Science Foundation) και του Ιδρύματος Nuffield στην Βρετανία συνέβαλε καθοριστικά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς οι χρηματοδοτήσεις επέτρεψαν τη συστηματική διερεύνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη σύνδεση της έρευνας με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Στη δεκαετία του 1960, η έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε ως εργαλείο αντιμετώπισης της τεχνολογικής και οικονομικής υπεροχής άλλων κρατών, δεδομένου ότι η ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στις φυσικές επιστήμες και σε άλλους τομείς θεωρήθηκε κρίσιμη για την εθνική ανταγωνιστικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική έρευνα μετατράπηκε από θεωρητική και απομακρυσμένη διαδικασία σε έναν δυναμικό μηχανισμό αλλαγής μέσα στις σχολικές τάξεις, ενισχύοντας

τη συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και προσαρμόζοντας την εκπαίδευση στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας (Πριμεράκης, 2021, σ. 63).

Πέρα από τις ιστορικές αυτές εξελίξεις, η εδραίωση της εκπαιδευτικής έρευνας ενισχύθηκε και από θεωρητικές προσεγγίσεις που ανέδειξαν τον ενεργό ρόλο του μαθητή/τριας στη δόμηση της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η «*Θεωρία των Προσωπικών Δομημάτων*», που διατυπώθηκε από τον George Kelly το 1955, υποστηρίζει ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την πραγματικότητα μέσα από τα προσωπικά τους νοητικά μοντέλα, τα οποία λειτουργούν όπως οι προσωρινές θεωρίες ενός επιστήμονα. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αυτή η προσέγγιση βλέπει τους μαθητές/τριες ως ενεργούς δημιουργούς γνώσης που οικοδομούν τις δικές τους νοητικές δομές με βάση τις εμπειρίες τους. Καθώς οι νέες εμπειρίες μπορούν να τροποποιήσουν αυτές τις δομές, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να διευκολύνει τη σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με νέες ιδέες. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση είναι αναγκαστικά πειραματική, καθώς οι μαθητές/τριες, όπως οι επιστήμονες, δοκιμάζουν, αναθεωρούν και ανακατασκευάζουν τις προσωπικές τους θεωρίες για τον κόσμο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει αυτή την αδιάκοπη έρευνα του παιδιού, δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, τη διερεύνηση και τη διατύπωση υποθέσεων. Έτσι, η μάθηση δεν αποτελεί παθητική μεταφορά πληροφοριών, αλλά μια διαδικασία αναδιοργάνωσης της εμπειρίας, η οποία ενισχύεται μέσω της κριτικής σκέψης, του διαλόγου και της ενεργούς συμμετοχής. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν πιο ισχυρές εννοιολογικές δομές και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους με πιο βαθύ και αποτελεσματικό τρόπο (Kurtul & Arık, 2020, σ. 171).

Στο ίδιο πλαίσιο της ενίσχυσης της μεθοδολογικής αυστηρότητας και της συστηματοποίησης της εκπαιδευτικής έρευνας, ιδιαίτερη σημασία απέκτησε το έργο των Donald T. Campbell και Julian C. Stanley. Με το βιβλίο τους *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* (1963), οι Campbell και Stanley έθεσαν τα θεμέλια της πειραματικής και ημι-πειραματικής έρευνας στην εκπαίδευση και στις κοινωνικές επιστήμες, καθιερώνοντας βασικές αρχές σχεδιασμού που επέτρεπαν την αξιόπιστη αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Κεντρική θέση στο έργο τους κατείχε η έννοια της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας των πειραμάτων, καθώς και η συστηματική χρήση της μεθόδου των δύο μετρήσεων (pre-test & post-test) ως βασικού εργαλείου εκτίμησης της επίδρασης των διδακτικών παρεμβάσεων. Όπως υποστήριζαν οι ίδιοι (1963, σ. 2), τα πειράματα συνιστούν το κατεξοχήν αξιόπιστο μέσο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρακτικών, την επίλυση διαφορών στη διδακτική εφαρμογή και τη δημιουργία σωρευτικής γνώσης στην εκπαίδευση, καθώς επιτρέπουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών χωρίς την άκριτη απόρριψη της υπάρχουσας γνώσης υπέρ πρόχειρων ή ανεπαρκώς τεκμηριωμένων καινοτομιών (Campbell & Stanley, 1963, σ. 2).

Παρά την κεντρική θέση που κατέλαβε ο πειραματικός και ημι-πειραματικός σχεδιασμός στην εκπαιδευτική έρευνα, αναγνωρίστηκαν παράλληλα και τα όριά του, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου ο άμεσος έλεγχος των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι πρακτικά ή ηθικά αδύνατος. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκαν εναλλακτικοί μη πειραματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι επιτρέπουν τη συστηματική μελέτη εκπαιδευτικών φαινομένων χωρίς πειραματική παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Kerlinger (1964, σ. 360), η εκ των υστέρων (ex post facto) έρευνα αποτελεί έναν συστηματικά ορισμένο μη πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό, τον οποίο ο ίδιος ανέδειξε και θεμελίωσε θεωρητικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής έρευνας. Στην ex post facto έρευνα οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν ήδη εκδηλωθεί πριν από την έναρξη της έρευνας και, συνεπώς, δεν μπορούν να ελεγχθούν ή να τροποποιηθούν από τον ερευνητή. Η έρευνα ξεκινά από την παρατήρηση της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή του αποτελέσματος, και στη συνέχεια ο ερευνητής ανατρέχει εκ των υστέρων για να εξετάσει ποιες ανεξάρτητες μεταβλητές ενδέχεται να σχετίζονται με αυτό ή να έχουν συμβάλει στη διαμόρφωσή του. Με άλλα λόγια, στην ex post facto έρευνα επιχειρείται η ερμηνεία ήδη υπαρχόντων αποτελεσμάτων μέσω της αναζήτησης πιθανών αιτιών στο παρελθόν. Για τον λόγο αυτό, η ex post facto έρευνα είναι μη πειραματική και δεν επιτρέπει την αιτιώδη απόδειξη με την αυστηρότητα ενός πειράματος, αλλά στηρίζεται στη διερεύνηση συσχετίσεων και εύλογων ερμηνειών. Η ανάγκη για μεθοδολογικές στρατηγικές που ενισχύουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ποιοτικών δεδομένων οδήγησε στην ανάπτυξη νέων μεθοδολογικών εργαλείων. Ειδικότερα, το 1970, ο Norman Denzin διατύπωσε μια συστηματική εννοιολογική προσέγγιση την τριγωνοποίησης (triangulation) στην ποιοτική έρευνα. Η τριγωνοποίηση θεωρείται στρατηγική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων από πολλαπλές πηγές,

μεθόδους και χρονικές ή χωρικές συνθήκες, με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της πληρότητας της κατανόησης ενός κοινωνικού φαινομένου. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι ερευνητές μπορούν να μειώσουν τις προσωπικές τους προκαταλήψεις και να διασφαλίσουν ότι η ερμηνεία των δεδομένων αντικατοπτρίζει με ακρίβεια τις εμπειρίες και τις προοπτικές των συμμετεχόντων (Fusch et al., 2018, σσ. 20-23).

Καθώς η εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα παρήγαγε έναν συνεχώς αυξανόμενο όγκο εμπειρικών μελετών, αναδείχθηκε η ανάγκη για μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα επέτρεπαν τη συστηματική σύνθεση και ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική έρευνα στράφηκε σε δευτερογενείς ερευνητικές μεθόδους, επιδιώκοντας όχι μόνο την περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και τη μεθοδολογικά τεκμηριωμένη ενοποίηση των αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική πράξη και πολιτική. Ένας από τους πλέον καθοριστικούς σταθμούς σε αυτή την εξέλιξη ήταν η εισαγωγή της μετα-ανάλυσης από τον Gene V. Glass, η οποία παρουσίασε τεράστιο αντίκτυπο στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας κατά την ομιλία του το 1976 στον Αμερικανικό Σύλλογο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Την όρισε ως τη στατιστική ανάλυση ενός μεγάλου συνόλου αποτελεσμάτων από επιμέρους μελέτες με σκοπό τη συστηματική ενοποίηση των ευρημάτων και την αντικατάσταση των αφηγηματικών ή ποιοτικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, που συχνά οδηγούσαν σε αντικρουόμενες ερμηνείες. Κεντρικά στοιχεία της μετα-ανάλυσης αποτελούν η ποσοτική σύνθεση δεδομένων, ο υπολογισμός μεγεθών επίδρασης, η συστηματική επιλογή μελετών και η αξιολόγηση της ποιότητας των ερευνητικών σχεδίων. Με αυτόν τον τρόπο, η μέθοδος επιτρέπει την αποκάλυψη συνολικών προτύπων αποτελεσμάτων που συχνά παραμένουν κρυμμένα μέσα στον μεγάλο όγκο μεμονωμένων μελετών, ενισχύοντας την εγκυρότητα και την αναπαραγωγικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας (Hansford & Schechter, 2023, σσ. 219-220)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της συνεχούς εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας και της έμφασης στην πειραματική και συστηματική μελέτη της διδασκαλίας, στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν διαμορφωθεί δύο κυρίαρχες θεωρητικές εκδοχές της έρευνας δράσης: η ερμηνευτική και η κριτική. Η ερμηνευτική προσέγγιση, όπως εκφράζεται από τον Elliott (1991, σ. 69), αντιλαμβάνεται την έρευνα δράσης ως μια διαδικασία συστηματικής μελέτης της εκπαιδευτικής πράξης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ ο ίδιος συμμετέχει ενεργά στο πεδίο όπου αυτή εκτυλίσσεται. Αντίστοιχα, η κριτική εκδοχή της έρευνας δράσης, όπως διατυπώνεται από τον Kemmis (1983), προσδίδει στη διαδικασία έναν έντονα αναστοχαστικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα, ορίζοντάς την ως μια μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που αναλαμβάνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, με σκοπό η εκπαιδευτική διαδικασία να εξεταστεί μέσα από πολλαπλές οπτικές και διαστάσεις, συνδυάζοντας διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προκειμένου να κατανοηθεί η πολυπλοκότητά της με ολιστικό τρόπο (Σιαμαντά, 2017, σ. 356). Η εισαγωγή αυτών των προσεγγίσεων έθεσε τα θεμέλια για τη συστηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ενισχύοντας τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και εφαρμογής στη σχολική πράξη και αποτελώντας σταθμό στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας του 20^{ου} αιώνα.

Συμπεράσματα

Η ιστορική διαδρομή του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα καταδεικνύει τη σταδιακή μετάβαση της παιδαγωγικής από φιλοσοφικές και θεολογικές προσεγγίσεις σε επιστημονικά τεκμηριωμένη μελέτη της εκπαίδευσης. Οι ιδέες του Διαφωτισμού, οι παιδαγωγικές θεωρίες των Rousseau, Pestalozzi και Kant, καθώς και η συστηματοποίηση της Παιδαγωγικής από τον Herbart, έθεσαν τα θεμέλια για την εφαρμογή εμπειρικών και μεθοδολογικά οργανωμένων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά το 19^ο αιώνα, η ανάπτυξη της πειραματικής παιδαγωγικής και οι έρευνες των Bain και Rice ενίσχυσαν την αξία της συστηματικής παρατήρησης, της πειραματικής διερεύνησης και της τεκμηριωμένης συλλογής δεδομένων. Οι εξελίξεις αυτές συνιστούν τα πρώτα ουσιαστικά βήματα προς τη συστηματική εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου στην εκπαίδευση και συνδέονται άμεσα με το σύγχρονο ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς προάγουν την παραγωγή αξιόπιστης γνώσης και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η ιστορική διαδρομή του 20^{ου} αιώνα καταδεικνύει την εδραίωση της εκπαιδευτικής έρευνας ως αυτόνομου και θεσμικά κατοχυρωμένου επιστημονικού πεδίου, με σαφή προσανατολισμό στην εμπειρική και μεθοδολογικά τεκμηριωμένη μελέτη της εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της πειραματικής παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής ψυχολογίας, μέσα από τη συμβολή των Claparède, Lay και Meumann, καθιέρωσε τη συστηματική παρατήρηση, το πείραμα και την ανάλυση δεδομένων ως βασικά εργαλεία κατανόησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, οι πρακτικές εφαρμογές σε πειραματικά σχολεία, όπως εκείνα των Dewey, Decroly και Dottrens, ανέδειξαν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών και της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής εμπειρίας ως πεδίου επιστημονικής διερεύνησης. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η θεωρητική συμβολή του Piaget στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία ενίσχυσε τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και προώθησε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, η ίδρυση θεσμικών οργανισμών, όπως το SCRE στη Σκωτία το 1928, καθώς και η εφαρμογή στατιστικών και εμπειρικών μεθόδων (Binet, Rice, Buysse) συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης και αξιολόγησης. Συνολικά, οι εξελίξεις του 20^{ου} αιώνα οδήγησαν στην μεθοδολογική ωρίμανση της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία συνεχίζει να επηρεάζει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη Σύνδεση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 186-199. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf
- Ανδρούτσου, Α., & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bartlett, S., & Burton, D. (2016). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (Φ. Βασιλόπουλος, Επιμ., Ε. Αυγήτα, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (Χ. Τσορμπατζοπούδη, Επιμ., Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Αθήνα: Ίων.
- Δαρλή, Ε. (2021). *Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας υπό το πρίσμα της Θεωρίας των Νομομοποιητικών Κωδίκων*. [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/50534>
- Δρεμέτσικα Β. (2020). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Στα, Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «*Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα*», Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 14-17/06/2018, 8, 222-235. <https://doi.org/10.12681/edusc.2670>
- Ζαμπέλη, Λ. (2008). Έρευνα στην Εκπαίδευση, Η Αναγκαιότητα της και η Αξιοποίηση των Αποτελεσμάτων της ως Εργαλείο Προβληματισμού, *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008, Άρθρο διημερίδας, 62-65. <https://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/106>
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας: Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο Κ. Χάρης - Ν. Πετρούλακη & Σ. Νικόδημος (Επιμ.) Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 61-71. Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β΄, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, (Β΄ έκδ.)*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Mertler, C. (2024). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Έρευνα, (3^η έκδ.)*. Αθήνα, Παπασωτηρίου.
- Νικολοπούλου Π. (2014). *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/34949>
- Νικολοπούλου, Π. (2022). *Συγκρότηση και Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα: Το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Μια επιστήμη στην υπηρεσία του έθνους και του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ξαφάκος, Ε. (2014). Η σημασία και αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας στη σχολική πράξη. Στο Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική επικοινωνία: Αναζητήσεις και προβληματισμοί στον χώρο της εκπαίδευσης*, 72-84. Θήβα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Θήβας «ο Πίνδαρος».

- Παυλής, Δ. (2015). *Η φιλοσοφία της παιδείας στον πραγματισμό του John Dewey*. [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36324>
- Πεδιαδίτης, Α. (2009). *Η Εκπαιδευτική Έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/18783>
- Πριμεράκης, Γ. (2021). *Οι σκοποί και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων τεχνολογίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου*. [Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/51035>
- Τραντάς, Π. (2006). *Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη*. [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14891>
- Τσάφος, Β. (2020α). Η πορεία της παιδαγωγικής σκέψης από την παιδαγωγική στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Στο Ανδρούτσου, Α. & Τσάφος, Β. (Επιμ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*, σσ. 31-50. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2020β). Η εκπαιδευτική έρευνα μια σύντομη εισαγωγή. Στο Α. Ανδρούτσου & Β. Τσάφος (Επιμ.) *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*, σσ. 547-630. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιάμη, Δ. (2013). Paulo Freire, Κριτική Παιδαγωγική & Έρευνα Δράσης: Κοινές προβληματικές και απόψεις, *Action Researcher in Education*, 4, 20-42.
- Σιαμαντά, Π. (2017). Έρευνα δράσης: Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.). Στα, Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα, «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών, Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», 1(1&2), 353-360. https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος Χ., Βογιατζόγλου, Σ., & Ελευθερόπουλος, Ι. (2008). Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Β. Γκιζέλι (Επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 327-356. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. https://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_e_revn/s_327_356.pdf
- Ary, D., Jacobs, L.C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to Research in Education*, (8th edi.). Canada: Wadsworth Cengage Learning. <https://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00124.pdf>
- Bain, A. (1897). *Education as a science*. New York: D. Appleton and Co. <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/educationasscien01bain/educationasscien01bain.pdf>
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance, *Educational Research and Evaluation*, 13, 295-301. <https://doi.org/10.1080/13803610701640227>
- Bona, A. (2003). A Literature Review of the Integration of Psychodramatic Principles and Practices in Education, *Australian and Aotearoa New Zealand Psychodrama Association Journal*, 12, 62-84. https://aanzpa.org/wp-content/uploads/ANZPA_Journal_12_art08.pdf
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Capitanescu Benetti, A., & Maulini O. (2017). Introduction: Le savant et le pedagogue. In A. Capitanescu Benetti & O. Maulini (Eds.) *Edouard Claparède: Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)*. Paris: L' Harmattan. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9782140053832_A49326743/preview-9782140053832_A49326743.pdf
- Corey, S. M. (1954). Action Research in Education, *The Journal of Educational Research*, 47(5), 375-380. <https://doi.org/10.1080/00220671.1954.10882121>
- Depaepe, M., & Simon, F. (2012). The Conquest of Youth: an Educational Crusade in Flanders during the Interbellum Period. In M. Depaepe *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on*

- the History of Modern Educational System*, σσ. 35-59. Leuven: Leuven University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt9qdwwd>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research, *Journal of Social Change*, 10, 19-32.
<https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Gardner, J. (2011). Educational research: what (a) to do about impact!, *British Educational Research Journal Aquatic Insects*, 37(4), 543–561. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.596321>
- Hansford, H., & Schechter, R., E. (2023). Challenges and Opportunities of Meta-Analysis in Education Research. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 218-231.
<https://doi.org/10.51383/ijonmes.2023.313>
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXesiècle)*. Genève: Librairie Drozn. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20279>
- Husén, T., & Postlethwaite, T.N. (1985). The International encyclopedia of education: research and studies (vol. 3 D-E). Oxford: Pergamon Press. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/300402090>
- Kant, E. (1803). *Über Pädagogik*. Hrsg. von Friedrich Theodor Rink. Königsberg: Nicolovius.
<https://archive.org/details/berpdagogik00kant/page/n1/mode/2up>
- Kant, E. (1929). Περὶ Παιδαγωγικῆς (1η ἐκδ.) (I. Οικονομίδου, Μετάφ.). Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη Ερμού. <https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/c/e/a/metadata-26-0000036.tkl>
- Kerlinger, F.M. (1964). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart, & Winstron.
- Kurtul, N., & Arik, S. (2020). The principles of adult learning on the basis of the differences between andragogy and pedagogy. In H. Babacan, M. Eraslan & A. Temizer (Eds.), *Academic Studies in Social Sciences*, 161-181. Iype Cetinje, Montenegro. https://www.academia.edu/74723795/645_A_CASE_OF_COUPLE_THERAPY_WITH_INTEGRATIVE
- Martin, S. (2023). The transformative power of educational research advancing learning and empowering minds, *International Research Journal of Educational Research*, 14(4), 1-3.
<https://www.interestjournals.org/articles/the-transformative-power-of-educational-research-advancing-learning-and-empowering-minds.pdf>
- Mershon, S., & Schlossman, S. (2008). Education, Science, and the Politics of Knowledge: The American Educational Research Association, 1915–1940. *American Journal of Education*, 114(3), 307-340.
<https://doi.org/10.1086/529506>
- Mialaret, G. (1954). Pratique journalière et recherche scientifique en pédagogie. In *Bulletin de Psychologie: Psychologie de l'enfant et pédagogie*, 7(5), 309-313. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1954.6333>
- Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget, *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Powell, J.L. (2012). The Scottish Council for Research in Education 1928-2003: A Short History, *Scottish Educational Review*, 44(2), 60-77. <https://doi.org/10.1163/27730840-04402006>
- Salo, P., & Rönnerman, K. (2023). Educational Action Research for Being, *Nordic Studies in Education*, 43(1), 78–93. <https://doi.org/10.23865/nse.v43.3985>
- Sanghvi, A. (2020). Piaget's theory of cognitive development, *Indian Journal of Mental Health*, 7(2), 91–94. https://indianmentalhealth.com/pdf/2020/vol7-issue2/5-Review-Article_Piagets-theory.pdf
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*, (2nd edi.). London: Continuum.
- Ruchat, M. (2010). Le cours international de moniteurs pour homes d'enfants victimes de la guerre: une formation originale pour le «rapprochement des peuples» 1944-1956. In L. Mottier Lopez, C. Martinet & V. Lussi (Eds.), *Actes du congrès AREF Genève*. Genève: Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88430>
- Van Gorp, A. (2007). Ovide Decroly, A hero of education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.) *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*, pp. 37-49. Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5_2