

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Ανθούλα Ντόλκερα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου

κ. Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλίδης

ΒΟΛΟΣ 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7300/1
Ημερ. Εισ.: 07-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.1
ΝΤΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Ανθούλα Ντόλκερα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου

κ. Τριαντάφυλλος Τριανταφυλλίδης

ΒΟΛΟΣ 2008

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέβαλαν στη συγγραφή αυτής της εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, α' επιβλέπουσα της διπλωματικής μου, της οποίας η συμβολή της υπήρξε καθοριστική και αποφασιστική τόσο ως προς την αποσαφήνιση του θέματος, όσο και για τις εύστοχες υποδείξεις της αλλά και για τη συνεχή ενθάρρυνση και παρότρυνσή της, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα.

Οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον Επίκουρο καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Τριαντάφυλλο Τριανταφυλλίδη, β' επιβλέποντα της διπλωματικής μου. Ευχαριστώ επίσης, όλους τους καθηγητές και εισηγητές που συμμετείχαν στο Μ.Π.Σ. οι οποίοι συνέβαλαν στη σφαιρική ενημέρωση των φοιτητών και στην προαγωγή του καθενός από εμάς ξεχωριστά.

Ανθούλα Ντόλκερα

Βόλος 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη/Abstract	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
Εισαγωγή	2
Η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας	4
Κοινωνική έρευνα	5
Η εκπαιδευτική έρευνα	7
Φύση και σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας	12
Το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και διδακτικής πράξης	16
Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική	22
Η ανάγκη για πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις (evidence based practice)	23
Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα	24
Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε θέματα έρευνας	26
Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών	29
Διεθνής Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	29
Ελληνική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	33
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Στόχος της έρευνας	35
Μεθοδολογία της έρευνας	35
Συμμετέχοντες	37
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	38
Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου	40
Διεξαγωγή της έρευνας	43
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
Αποτελέσματα-Συζήτηση	47
Προτάσεις	66
Βιβλιογραφία	68

Περίληψη

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα, την πρακτική και την εκπαιδευτική πολιτική πάντα υπήρξε πολύπλοκη. Στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει συζητήσεις σχετικές με τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας- ιδιαίτερα γι' αυτούς που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική- και τη χρησιμότητά της στους εκπαιδευτικούς. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας και τη σχέση της με τη διδακτική πράξη και την εκπαιδευτική πολιτική. Ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων έδειξε την ύπαρξη χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν την ύπαρξη κενού ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική έρευνα καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της αξίας της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Abstract

The relationship between educational research, practice and the making of policy has always been complex. In the past few years a great deal of discussion has taken place in our country about the importance of educational research, particularly to policy makers and its usefulness to teachers. The present paper deals with the study of teachers` and primary education policy makers` aspects and attitudes on the nature of educational research and it's relationship with educational practice and policy. A qualitative approach of the interviews of the participants illustrated the deep gap between educational research and teaching practice. Both teachers and primary education policy makers underline the existence of a gap between educational research and educational policy, demonstrating the necessity of a reexamination of the role and value of educational research in the educational process.

Key words: eeducational research, perceptions about research, , research utilization, research use, research impact, evidence-based practice

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή

Η αυγή της νέας χιλιετίας βρήκε το σχολείο ανοχύρωτο απέναντι στα νέα προβλήματα που δημιουργεί ο καταγισμός των κοινωνικοπολιτιστικών και τεχνολογικών εξελίξεων, η ραγδαία αύξηση της παραγόμενης γνώσης αλλά και η ταχύτατη απαξίωσή της. Μέσα από διαρκώς νέους προσανατολισμούς, το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα τα παραπάνω προβλήματα, δίνοντας λύσεις. Πολλοί ερευνητές προσπαθούν να κατανοήσουν τις πολυπλοκότητες που δημιουργούνται στο σχολείο, με σκοπό να αναπτύξουν τρόπους για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η διείσδυση της εκπαιδευτικής έρευνας στις πολυπλοκότητες των σχολείων είναι αυτή που μπορεί να ανατροφοδοτήσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πρακτική (Αγγελίδης, κ.ά., 2004).

Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποκτά σημαντικότερο ρόλο στη σύγχρονη εποχή, τα τελευταία χρόνια, σε Ευρώπη και Αμερική, γίνεται οξεία κριτική για την ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας που παράγεται (Αγγελίδης, κ.ά., 2004).

Οι ερευνητές, από τη μια μεριά, αναφέρουν το χάσμα ανάμεσα στους ερευνητές της εκπαίδευσης και τους δασκάλους στο σχολείο ως ένα από τα σημαντικά θέματα στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας. Η περιορισμένη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς της τάξης έχει τύχει ενδελεχούς διερεύνησης όπως επίσης και η αποτελεσματική χρήση της από τους εκπαιδευτικούς της πράξης (Hargreaves 1996· Hillage et al 1998· Rudduck & McIntyre 1998). Η προσπάθεια για εισαγωγή καινοτομιών στις τάξεις αρχίζει από κει που βρίσκονται οι δάσκαλοι, από το πώς κατανοούν τη δική τους διδασκαλία, τους μαθητές τους αλλά και τι προσπαθούν να κατορθώσουν στο περιβάλλον τους. Υπογραμμίζεται δε, από τους Brown και McIntyre (1993) ότι μια από τις προτεραιότητες που πρέπει να δώσουν οι ακαδημαϊκοί ερευνητές για να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην έρευνα και την πράξη, θα ήταν *«η έμφαση στην κατανόηση του πώς οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την έννοια της διδασκαλίας»* (Brown, 2005).

Ένας από τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες στη γεφύρωση αυτού του χάσματος είναι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα (Kennedy, 1997). Ο Hargreaves τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια χρησιμοποιούν την εκπαιδευτική έρευνα στην πρακτική τους (Hemsley & Sharp, 2003).

Όπως επισημαίνουν οι Connolly και Clandinin (1988) η έρευνα πρέπει να «ιδωθεί» από την οπτική των εκπαιδευτικών και το ενδιαφέρον των ερευνητών να στραφεί στο πώς η έρευνα θα χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της πράξης (Connolly & Clandinin, 1988).

Από την άλλη μεριά η ανάγκη για πρακτική βασισμένη σε επιστημονικές ενδείξεις (evidence based practice) αναδύεται όλο και πιο έντονα τόσο στους ακαδημαϊκούς όσο και στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Όπως υποστηρίζεται από τον Hargreaves, η διδασκαλία θα μετασχηματιστεί από τη σημερινή της μορφή και θα γίνει περισσότερο αποτελεσματική και πιο ικανοποιητική εάν βασιστεί στην έρευνα.

Ενώ το θέμα της εκπαιδευτικής έρευνας έχει διεθνώς απασχολήσει την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα, στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη τέτοιων στοιχείων και ο σχετικός προβληματισμός είναι περιορισμένος.

Τη δεκαετία του 90 οι Τάτσης, Παπακωνσταντίνου και Βάμβουκας κατέληξαν στην άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί μένουν σε απόσταση από την εκπαιδευτική έρευνα (Παπακωνσταντίνου, 1984, Τάτσης, 1986) πιθανότατα λόγω του ότι αισθάνονται ότι μέσα από τη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να «*αποκαλυφθούν τα κενά, οι πλάνες, οι αδυναμίες και οι ατέλειες τους*» (Βάμβουκας, 2000, σ. 63). Τελευταίες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε ερευνητικά προγράμματα (Γιαλαμάς κ.α, 2003). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων έδειξε ότι οι φοιτητές έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι η έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής τους ταυτότητας (Κυρίδης, κ.ά., 2004).

Μέσα από τη σύντομη αυτή εισαγωγή προκύπτει ότι η συζήτηση και ο προβληματισμός για τη φύση, και το ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πράξη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την εξέλιξη της επιστήμης της εκπαίδευσης αλλά και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για να γίνει αυτό πρέπει να ιδωθεί μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών. Κεντρικό θέμα της μελέτης αποτελεί η εκπαιδευτική έρευνα και οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα.

Η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό, με τη λογική ότι οι ορισμοί παρέχουν πολύτιμες βοήθειες με σκοπό την κατανόηση ιδεών ή εννοιών, θα γίνει προσπάθεια να «χαρτογραφηθεί» το εννοιολογικό πλαίσιο τόσο της έρευνας γενικά όσο και ειδικότερα της κοινωνικής έρευνας και της εκπαιδευτικής έρευνας. Θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση της ιστορικής διαδρομής της εκπαιδευτικής έρευνας ούτως ώστε να αποτυπωθεί η μετεξέλιξή της αλλά και να αναδειχθεί η σημαντικότητά της ως σημαντικού μηχανισμού υποστήριξης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέρουν οι Verma και Mallick ο ορισμός της έρευνας περιγράφεται στα λεξικά ως *«δόκιμη διερεύνηση και μελέτη που αποσκοπεί στην επιπρόσθετη γνώση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου»* (Penguin English Dictionary, 1965) και, μεταγενέστερα, στο λεξικό του Collins *«η λεπτομερής σπουδή ενός θέματος...όταν διεξάγεις έρευνα, συλλέγεις και αναλύεις γεγονότα και πληροφορίες και προσπαθείς να αποκτήσεις καινούρια γνώση και αντίληψη»* (Collins Cobuild English Language Dictionary, 1987) (Verma & Mallick, 2004).

Ο κόσμος γύρω μας είναι γεμάτος από περίπλοκα φαινόμενα. Η έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου είναι να καταλάβει αυτά τα φαινόμενα -φυσικά ή κοινωνικά- με σκοπό να κατανοήσει τον κόσμο και να εξηγήσει «αυτό που υπάρχει» (Cuba & Lincoln, 1989), επιστρατεύοντας την εμπειρία, τη λογική και την ερευνητική του ικανότητα (Toulmin, 1973, Mouly, 1978, Cohen & Manion 2002).

Ο Best (1970) πρότεινε ως ορισμό της έρευνας *«τη συστηματική δραστηριότητα που κατευθύνεται προς την ανακάλυψη και την ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος γνώσης»* και ο Kerlinger (1983) όρισε την έρευνα ως *«συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικονιζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα»* (Verma & Mallick, 2004).

Η σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση της έρευνας, για το Mouly (1978), περιγράφεται ως μια *«παλινδρομική κίνηση»* και συγκεκριμένα *«ως μια πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων»*. Μέσω της εμπειρίας, της ταξινόμησης, της ποσοτικοποίησης και της ανακάλυψης των σχέσεων οδηγούμαστε, με επιστημονική εμπειρία, στην ανακάλυψη της αλήθειας, η οποία νοηματοδοτεί και την έννοια της έρευνας (Cohen & Manion 2002).

Όταν οι πρακτικές γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πληροφορίες δηλαδή η εμπειρία ενός ατόμου δεν επαρκεί τότε ενεργοποιείται η λογική επεξεργασία των πληροφοριών και η έρευνα αποτελεί το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος θα αναζητήσει τις απαντήσεις στα διάφορα του προβλήματα «μέσα από μια συστηματική μέθοδο αναζήτησης» (Κυρίδης, κ.ά., 2004).

Η διαφορά της έρευνας από την επιστημονική έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι ο επιστήμονας γνωρίζοντας την πολλαπλότητα των αιτιών μιας κατάστασης, χρησιμοποιεί τεχνικές και δοκιμασίες και κυρίως μέσα από τη διαδικασία του αυστηρού πειραματισμού απομονώνει και δοκιμάζει το αποτέλεσμα του ενός ή περισσότερων υποτιθέμενων αιτιών (Cohen & Manion 2002).

Κοινωνική έρευνα

Η έκρηξη των φυσικών επιστημών κατά τη διάρκεια του δέκατου ενάτου αιώνα, έδωσε αφενός το έναυσμα για την απαλλαγή της ανθρώπινης σκέψης από τις θεολογικές και μεταφυσικές ερμηνείες του κόσμου και, αφετέρου συντέλεσε δυναμικά στην αιφνίδια εξάπλωση της εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας, της οποίας όμως τα θεμέλια είχαν τεθεί κατά τη διάρκεια αιώνων εκπαιδευτικής εμπειρίας και φιλοσοφικής σκέψης.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι κοινωνικές επιστήμες εδραίωσαν την ταυτότητά τους καθότι υπήρχε μέχρι τότε ισχυρό ρεύμα αμφισβήτησης ως προς το επιστημονικό τους κύρος. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως προς την ερμηνεία, τον έλεγχο και την πρόβλεψη αλλά και η πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα της, αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης των κοινωνικών επιστημών. Η κατανόηση και καλύτερη εξήγηση του κοινωνικού κόσμου πραγματοποιείται μέσω της συλλογής και της ανάλυσης των πληροφοριών από τον κοινωνικό κόσμο (Verma & Mallick, 2004). «*Η κοινωνική έρευνα*», σύμφωνα με τους Cohen και Manion «είναι μια συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα των ανθρώπων μέσα στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα» (Cohen & Manion 2002).

Στις κοινωνικές επιστήμες, στις οποίες συγκαταλέγεται η εκπαίδευση, είναι δύσκολο να βρεθεί σχέση αιτιατού και αποτελέσματος. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει τον επηρεασμό της έρευνας στην εκπαίδευση από την έρευνα των επιστημών της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας καθώς και της ανθρωπολογίας με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική έρευνα να συμπεριλαμβάνει στοιχεία από πολλούς

κλάδους και να χρησιμοποιεί πολλές στρατηγικές και τακτικές στην προσπάθεια της να δώσει απαντήσεις σε όλο τον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Verma & Mallick, 2004). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες με έρευνες κυρίως σε φυλετικά, σεξιστικά ζητήματα, η αντισταθμιστική εκπαίδευση για παιδιά με κοινωνικές και πολιτισμικές ειδικές ανάγκες, η εκπαίδευση ενηλίκων (Ε.Α.Π., 1999).

Οι προσπάθειες των ερευνητών της εκπαίδευσης να καθιερωθεί η Διδακτική ως επιστήμη, τους οδήγησαν να ακολουθήσουν συγκεκριμένες μεθόδους έρευνας μέσω των οποίων δημιούργησαν και εγκυροποίησαν ένα σημαντικό σώμα γνώσεων. Η ερευνητική μεθοδολογία στα θέματα εκπαίδευσης έχει πολλές ομοιότητες με εκείνης των Κοινωνικών Επιστημών και επηρεάστηκε από δύο επιστημολογικά παραδείγματα: το κανονιστικό παράδειγμα και το ερμηνευτικό παράδειγμα (Cohen and Manion 2002).

Το κανονιστικό παράδειγμα αναφέρεται στις προσπάθειες μεταφοράς της επιστημονικής μεθόδου της κλασσικής φυσικής στην εκπαιδευτική έρευνα. Στόχος του είναι η αναζήτηση επιστημονικά έγκυρων απαντήσεων σε ερωτήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και η διαμόρφωση μιας θεωρίας που να εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά. Χαρακτηρίζεται από τη βεβαιότητα ότι είναι δυνατόν να διατυπωθούν γενικεύσεις με «αντικειμενικά» εργαλεία, όπου ο ερευνητής δε συμμετέχει. Εκφράζεται με την αξιοποίηση των μεθόδων της ποσοτικής έρευνας. Η ποσοτική έρευνα υιοθετεί την επιστημονική παράδοση του μοντέλου των φυσικών επιστημών το οποίο δίνει έμφαση στην αιτιότητα, τις μετρήσεις και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ο θετικισμός βασίζεται στη θέση ότι υπάρχει μια ξεκάθαρη και απλή αντιστοιχία ανάμεσα στον κόσμο, στην αντίληψη και κατανόησή μας (Cohen και Manion, 2002). Συνεπώς η αντιστοιχία ανάμεσα στα αντικείμενα και στην αναπαράστασή τους είναι άμεση. Στόχος της επιστήμης που ως φιλοσοφικό υπόβαθρο έχει το θετικισμό είναι η παραγωγή αντικειμενικής γνώσης μακριά από μεροληψία και προκατάληψη. Ως εκ τούτου, στην ποσοτική μέθοδο οι θεωρίες ελέγχονται με εμπειρικά δεδομένα και επαληθεύονται ή όχι, με συστηματικές και ακριβείς μετρήσεις. Όλα αυτά επιτυγχάνονται όταν δεν υπάρχει προσωπική εμπλοκή του ερευνητή (Verma & Mallick, 2004· Cohen και Manion, 2002· Μάγος, 2005· Ε.Α.Π., 1999).

Η εκπαιδευτική έρευνα

Η εξέταση του ιστορικού πλαισίου της εκπαιδευτικής έρευνας καταδεικνύει το σαφή προσανατολισμό της στην ποσοτική έρευνα. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν από την περίοδο του 19^{ου} αιώνα έως και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα είναι η ψυχομετρία, η συστηματική παρατήρηση, η έρευνα μέσω σφυγμομέτρησης (E.A.Π., 1999).

Η εξερεύνηση της πρώιμης ιστορίας της εκπαιδευτικής έρευνας αποδεικνύει ότι θεμέλιο λίθο στην πρόοδο της, αποτέλεσε η εμφάνιση των ψυχομετρικών μετρήσεων δηλαδή η έμφαση στη μέτρηση και στις δοκιμασίες. Οι επιστήμονες της περιόδου αυτής υποστηρίζουν ότι «δεν μπορεί να υπάρξει επιστήμη χωρίς αρκετά ακριβείς μετρήσεις» (Verma & Mallick, 2004· Cohen και Manion, 2002· Μάγος, 2005· E.A.Π., 1999).

Η ψυχολογία αλλά και η εκπαίδευση, επηρεάστηκαν από την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών και παρατηρείται ευρύτατη χρήση και εφαρμογή στατιστικών συμπερασμάτων καθώς και άλλων ποσοτικών εννοιών. Πολλοί ψυχολόγοι, πριν από το 1900, στρέφουν την προσοχή τους στο σχολείο, μελετούν τη σχολική επίδοση και ενδιαφέρονται για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ο Wundt το 1879 ίδρυσε το πρώτο πειραματικό εργαστήριο ψυχολογίας στα Γερμανικά εργαστήρια φυσικής. Στην Αγγλία, ο Galton και ο Pearson δούλευαν για να αναπτύξουν τις πρώτες στατιστικές μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα στη Γαλλία εμφανίζεται με εμπνευστή τον Binet του οποίου το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ήταν μεγάλο. Η ψυχολογική έρευνα επηρεάζει άμεσα την εκπαίδευση γιατί προσφέρει τα εννοιολογικά μοντέλα όπως των θεωριών μάθησης, της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, της θεωρίας των κινήτρων (Verma & Mallick, 2004· E.A.Π., 1999).

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα πραγματοποιούνται κυρίως έρευνες επισκοπήσεων. Στην περίοδο ανάμεσα στο 1920 και 1945 υπάρχει πληθώρα δημοσιεύσεων. Με σκοπό την προώθηση της ερευνητικής τους δουλειάς, επιστήμονες ερευνητές ιδρύουν εκπαιδευτικούς οργανισμούς και δημοσιεύουν τα ευρήματά τους. Εμφανίζονται εκπαιδευτικά περιοδικά όπως «*Η Επιθεώρηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας*» (The Review of Educational Research) που δημοσιεύτηκε το 1931 από τον Αμερικάνικο Σύλλογο Εκπαιδευτικής Έρευνας (AERA). Γενναίες χρηματοδοτήσεις δίνονται με σκοπό να πραγματοποιηθούν έρευνες μεγάλης κλίμακας. Οι πιο χαρακτηριστικές

έρευνες αυτής της περιόδου που διεξήχθησαν είναι από το Berkeley Growth Study (1928), το Fell's Study of Human Development (1929), το Fourth Harvard Study (1929). Το 1932 το Scottish Council for Research in Education διεξήγαγε τη Διανοητική Έρευνα (Mental Survey) πάνω στο σύνολο των μαθητών ενός σχολείου, η οποία αποτέλεσε μια βάση για μετέπειτα έρευνες και για τον καθορισμό της αντιπροσώπευσης δειγμάτων πληθυσμού της ίδιας ηλικίας. Ο Ralph Tyler επηρεασμένος από την Οκταετή Μελέτη (1933-1941) που έλαβε χώρα στις Η.Π.Α. και στην οποία πήραν μέρος μαθητές από 30 πειραματικά σχολεία, έγραψε το βιβλίο «*Basic Principles of Curriculum and Instruction*», το οποίο συντέλεσε αποφασιστικά στην έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων (Verma & Mallick, 2004· Ε.Α.Π., 1999).

Στο πρώτο τέταρτο του περασμένου αιώνα, η ερευνητική δουλειά του Thorndike είχε μεγάλο αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό χώρο συντελώντας αποφασιστικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αν και κατηγορήθηκε ότι ήταν ο ερευνητής του εργαστηρίου και αγνοούσε τη σχολική πραγματικότητα, ήταν ο πρώτος που εισηγήθηκε διδακτικές μεθόδους που αφορούσαν τη διδακτέα ύλη, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση της, μέσα από μια διατυπωμένη και δοκιμασμένη πειραματικά θεωρία μάθησης. Με το έργο του «*Εισαγωγή στη θεωρία των Νοητικών και Κοινωνικών Μετρήσεων*» (Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements), το 1904, εισαγάγει στατιστικές μεθόδους στην εκπαιδευτική έρευνα. Με το απόφθεγμα του Thorndike στα 1918 «*ό,τι υπάρχει, υπάρχει σε κάποια ποσότητα*» πολλοί ερευνητές άρχισαν να υιοθετούν τις ποσοτικές μεθόδους προκειμένου να λάβουν «επιστημονικές» και ακριβείς πληροφορίες για τις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Verma & Mallick, 2004· Ε.Α.Π., 1999).

Στο τέλος αυτής της περιόδου, στην Ευρώπη συμβαίνουν γεγονότα όπως η οικονομική κρίση του 1930, ο 2^{ος} Παγκόσμιος Πόλεμος, που έχουν ως συνέπεια να σταματήσουν τα κονδύλια που δίνονταν για έρευνες και να παγώσουν οι περισσότερες δραστηριότητες εκπαιδευτικής έρευνας. Από τη δεκαετία του 1930 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1950, οι μεταπολεμικές εξελίξεις συντέλεσαν αποφασιστικά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Με το τέλος αυτής της εποχής, πραγματοποιείται μια στροφή του ενδιαφέροντος προς τις κοινωνικές σπουδές (Ε.Α.Π., 1999).

Από το 1960 και μετά, γίνεται προσπάθεια η εκπαιδευτική έρευνα να «υποστηριχθεί μαζικά» και με μεγάλα προγράμματα χρηματοδοτήσεων. Οι κοινωνικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με την επανεκτίμηση της εκπαιδευτικής έρευνας και οι λόγοι αφορούσαν στην εξέλιξη των νέων τεχνολογιών που είχε ως συνέπεια την ευρεία χρήση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, με ισχυρή δυνατότητα επεξεργασίας δεδομένων και με την ανάπτυξη και προώθηση νέων στατιστικών μεθόδων και τεχνικών, φέρνει ριζοσπαστικές αλλαγές στο τομέα της έρευνας και έτσι τεράστιες έρευνες πραγματοποιούνται σε Η.Π.Α. και Ευρώπη. Νέα γενιά εκπαιδευτικών όπως ο Pressey, Skinner, Tyler, Piaget, Bruner έδωσε ιδέες μέσω της έρευνας, οι οποίες είχαν σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση (Verma & Mallick, 2004· Ε.Α.Π., 1999).

Όμως την ίδια χρονική περίοδο μια πολιτιστική κρίση ξεσπά στις βιομηχανικές χώρες η οποία επηρεάζει τον κόσμο της έρευνας. Η αμφισβήτηση της παραδοσιακής αξίας του σχολείου, η «αποσχολιοποίηση», η ομαδική εμπειρία και η συμμετοχή, κυριαρχούν στις συζητήσεις της εκπαιδευτικής αλλά και της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ερευνητές και εκπαιδευτικοί αντιδρούν έναντι της αυστηρά ορθολογικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής έρευνας όπως άλλωστε και στο σύνολο των κοινωνικών επιστημών. Η κριτική στο θετικισμό συνεχίστηκε, τις δεκαετίες του 1950 και 1960, με τη λεγόμενη «νομοθετική»-«ιδιογραφική» διαμάχη κατά την οποία υποστηρίχθηκε ότι η «ιδιογραφική» προσέγγιση είναι χρήσιμη και κατάλληλη για τη μελέτη θεμάτων της ψυχολογίας. Για παράδειγμα, ο θεωρητικός της προσωπικότητας, Gordon Allport (1942) υποστήριξε ότι τα «προσωπικά ντοκουμέντα» (δηλαδή αυτοαναφορές, ημερολόγια, αυτοβιογραφίες, αλληλογραφία κτλ.) είναι πολύτιμο υλικό στην έρευνα της υποκειμενικής εμπειρίας, αφού η πειραματική μέθοδος δεν καλύπτει επαρκώς τη μελέτη σημαντικών εμπειριών, όπως είναι η αγάπη, η θρησκευτική πίστης, ο πόνος, η φιλοδοξία, η ζήλεια και η ματαίωση (Αυδή, 2007). Ο Watson, το 1953, υπογράμμισε την αναγκαιότητα παύσης του «μιμητισμού» της εκπαιδευτικής έρευνας από τις φυσικές επιστήμες και επιπλέον επισημαίνουν μαζί με το Corey ότι είναι απαραίτητη η εμπλοκή των εκπαιδευτικών της πράξης στην εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004).

Η ποιοτική έρευνα προτείνεται ως εναλλακτική μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής έρευνας και τονίζεται ότι η όλη διαδικασία της εκπαίδευσης θα πρέπει να εξερευνηθεί από τη σκοπιά αυτών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ε.Α.Π., 1999).

Τα θεωρητικά ερείσματα της ποιοτικής έρευνας ανάγονται στη Φαινομενολογία και δέχτηκε επιδράσεις από τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, την Εθνομεθοδολογία, την Ψυχανάλυση και την Ερμηνευτική. Σημαντική επιρροή έχει δεχτεί επίσης από την ανάπτυξη πολλών νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων, όπως η Ερμηνευτική Αλληλεπίδραση, η Γλωσσική Ψυχολογία, οι πολιτισμικές σπουδές, η Κριτική Θεωρία (Cohen & Manion, 1997, Μπονίδης, 2004). Στόχος του ερμηνευτικού παραδείγματος είναι να κατανοηθεί ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας. Δεν αποσκοπεί στην ανάδειξη μιας καθολικής θεωρίας, αλλά στην προβολή πολυπρισματικών εικόνων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες έχουν τόσες παραλλαγές, όσες οι καταστάσεις και τα πλαίσια που τις υποβασιάζουν. Υποστηρίζεται από τους οπαδούς της ποιοτικής προσέγγισης η παραδοχή πως τα ανθρώπινα όντα κατασκευάζουν το καθένα τη δική του πραγματικότητα με συνέπεια να μην υπάρχει μια μοναδική πραγματικότητα για να μπορεί να μελετηθεί με τη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών. Συνεπώς η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών φαινομένων δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική γιατί δεν αναγνωρίζει και άρα αγνοεί το πλαίσιο εντός του οποίου διαδραματίζεται το μελετώμενο φαινόμενο και επιπρόσθετα δίνει βαρύτητα σε επιμέρους χαρακτηριστικά του με συνέπεια την παραγωγή αποσπασματικής γνώσης, η οποία όμως δεν αντιστοιχεί στο φαινόμενο ως σύνολο. Η διεξαγωγή μιας έρευνας με ποιοτικές μεθόδους μελετά το πώς ο άνθρωπος οργανώνει, δημιουργεί και σημασιοδοτεί τον κόσμο, την εμπειρία αλλά και τον εαυτό του. Δεν στοχεύει στην αναζήτηση γενικών νόμων αλλά αναζητείται η γνώση του μερικού και του συγκεκριμένου μέσα από την καταγραφή με λεπτομέρεια και από την αντανάκλαση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης εμπειρίας. Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα αποδέχεται ότι η πραγματικότητα όπως και η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (κονστрукτιβισμός) και ότι κάθε θεωρία αλλά και κάθε έρευνα «μοιραία» μεταφέρουν αξίες. Η περιγραφή και η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων επιχειρείται χρησιμοποιώντας ποιοτικά δεδομένα που είναι συνήθως λέξεις ή εικόνες. Η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα τα φαινόμενα να εξετάζονται μέσα στο πλαίσιό τους (μελετά το φαινόμενο μέσα στο μεμονωμένο και συγκεκριμένο πλαίσιο) και να μελετούνται στο φυσικό τους πλαίσιο (συμμετοχική παρατήρηση αντί για πείραμα, μη-δομημένη σε αντί για δομημένη συνέντευξη). Μέσα από την ανάδυση των θεωρητικών εννοιών που προκύπτουν από το υλικό της

έρευνας, στόχος καθίσταται η δημιουργία θεωριών ή υποθέσεων (Verma & Mallick, 2004· Cohen και Manion, 2002· Μάγος, 2005· Ε.Α.Π., 1999· Χαλκιά, 2002).

Σύγχρονοι ερευνητές όπως ο Phillips και ο Trochim υπεραμύνονται της άποψης ότι δεν υπάρχουν «οδοφράγματα» ανάμεσα στις δυο μεθόδους, την ποσοτική και την ποιοτική. Υποστηρίζουν την άποψή τους δεχόμενοι ότι σε όλα τα είδη της έρευνας που ενδιαφέρονται για αξιόπιστα συμπεράσματα υπάρχει μια βασική επιστημολογική ομοιότητα και επιχειρούν να «κλείσουν την ψαλίδα» ανάμεσα στις δυο προσεγγίσεις τεκμηριώνοντας την άποψη ότι η υποστήριξη της μιας ή της άλλης μεθόδου αποτελεί υποβάθμιση ενός θέματος πολύ πιο σύνθετου από την απλή διχοτόμηση (Μάγος, 2005).

Η μεθοδολογική πρόοδος που παρατηρείται στην εκπαιδευτική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες είναι εντυπωσιακή. Χαρακτηριστικά ο Page, το 1975, αναφέρει ότι *«η μια ιδέα μετά την άλλη διερευνήθηκαν και ο ένας μύθος μετά τον άλλον αποκαλύφθηκαν»* (Verma, & Mallick, 2004).

Οι μελέτες του Hargreaves το 1967, του Lacey το 1970, και του Lambart το 1976 και το 1982, που αφορούσαν συγκριτική έρευνα σχετικά με τη ζωή στο σχολείο και τη ζωή στο εργοστάσιο, επηρέασαν την επόμενη γενιά των εκπαιδευτικών ερευνητών με κύριους εκπροσώπους τους Atkinson, Delamont, Hammersley, Woods, Harre, Marsh, Morgan, O'Neil, Sluckin. Σημαντικά κέντρα έρευνας δημιουργούνται που πρωτοπορούν στη χρήση και τη διάδοση ποιοτικών μεθόδων όπως στο Norwich το Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαίδευση και το CARE (Centre of Applied Research in Education) (Ε.Α.Π., 1999).

Το 1984, στο Στρασβούργο, δημιουργήθηκε ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικής Έρευνας (The European Educational Research Association), (E.E.R.A.) με συνέπεια να δοθεί μια δυναμική ώθηση στη συζήτηση της ποιότητας της έρευνας και με στόχους την υποστήριξη της συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, την προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών και διεθνών οργανισμών όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ουνέσκο, τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των ερευνητικών κέντρων στην Ευρώπη και, τέλος, τη διάχυση και την αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών. Σύμφωνα με τον Calderhead, το κοινό αποδέχτηκε τα ερευνητικά ευρήματα με συνέπεια την αναγνώριση της αξίας της έρευνας στη συμβολή αναφορικά με τις εκπαιδευτικές συζητήσεις και τη λήψη αποφάσεων (Verma & Mallick, 2004· Σκούρας, κ.ά, 2007).

Μέσω του Δικτύου Πληροφοριών για την Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ευρώπη (P.E.R.I.N.E.) επιτυγχάνεται η συλλογή κάθε πληροφορίας σχετικής με την εκπαιδευτική έρευνα στην Ευρώπη και την καθιστά ευρύτερα γνωστή και άμεσα προσβάσιμη μέσω του ηλεκτρονικού της ιστότοπου (Σκούρας, κ.ά, 2007).

Η εξέλιξη σε άλλους τομείς, όπως η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η ανάπτυξη πολύπλοκων στατιστικών τεχνικών, συνέβαλε στην περαιτέρω επέκταση των μεθόδων που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα. Ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους έχουν ενωθεί τα τελευταία χρόνια μέσα από ενδιαφέρον για τη μελέτη της εκπαίδευσης και αυτό συνέβαλε σε μια ευρεία, διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων που άπτονται του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η εκπαιδευτική έρευνα από τις αρχές του περασμένου αιώνα έχει κάνει προόδους και τα πορίσματα των ερευνών χρησιμοποιούνται τόσο στην επεξεργασία και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Verma & Mallick, 2004· Mialaret, 1998).

Οι χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., με σκοπό να στηρίξουν και να ενισχύσουν τα συστήματα εκπαιδευτικής έρευνας και ανάπτυξης, υιοθετούν ως κριτήριο *βασικής έρευνας* τη χρησιμότητά της (use-inspired basic research). Η κατάσταση αυτή προέκυψε, μετά την κριτική της δεκαετίας του '90, όπου αποτιμάται ότι η έρευνα δεν έχει σχέση με την πρακτική και τη χάραξη πολιτικής, είναι αποσπασματική και αδυνατεί να αξιοποιήσει τη διεθνή εμπειρία. Επιπλέον η ενίσχυση των προσπαθειών για αποτελεσματική διαχείριση των συμπερασμάτων της έρευνας μέσω κατάλληλων βάσεων δεδομένων και κυρίως του διαδικτύου δημιουργεί συνθήκες κατάλληλες για την αποτελεσματική εφαρμογή της έρευνας. Μια ακόμη σημαντική πρωτοβουλία που λαμβάνουν οι χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., στόχο έχει να καταστεί εφικτή η διεύρυνση των δυνατοτήτων των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών στο να αλληλεπιδρούν με τους ερευνητές και έτσι να προβάλλεται η παραγωγή και η υλοποίηση της νέας παιδαγωγικής γνώσης (Σκούρας, κ.ά, 2007).

Φύση και σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας

Αν δεχτούμε την άποψη του Drew ότι η έρευνα στοχεύει να «λύσει προβλήματα, να διευρύνει τη γνώση» τότε το πεδίο της εκπαίδευσης «προσφέρεται» σε αυτήν την κατεύθυνση διότι σημαντικός τομέας μελέτης και διερεύνησης στην Παιδαγωγική,

αποτελεί η εφαρμογή λύσεων μέσα από συγκριτικές και ιστορικές έρευνες παιδαγωγικών προβλημάτων, εκπαιδευτικών συστημάτων, θεσμών και αξιών. Η Παιδαγωγική Επιστήμη εισαγάγει επιστημονικές μεθόδους με σκοπό την εκ βάθους διερεύνηση θεμάτων, γεγονότων και καταστάσεων αλλά και την αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφέρονται σε γνωστικούς τομείς όπως του εκπαιδευμένου, του εκπαιδευτικού, της διδασκαλίας και του ελέγχου των αποτελεσμάτων της (Κυρίδης, 2003· Βάμβουκας, 2002).

Με ζητούμενο την παραγωγή σημαντικής και αξιόπιστης γνώσης που θα βγαίνει από την εφαρμογή συστηματικών μεθόδων για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων, ερευνητές επιχειρούν να χαρτογραφήσουν τη φύση και τη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας. Ωστόσο η προβληματική που τίθεται στον προσδιορισμό της έννοιας εκπαιδευτική έρευνα, επικεντρώνεται σε δυο άξονες:

α) στο θέμα του ορισμού της εκπαίδευσης καθώς σύμφωνα με τους Lovell και Lawson (1970), υπάρχουν αμέτρητες ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στην εκπαίδευση (Verma & Mallick, 2004). Ο Durkheim αναφέρει ότι μέσα από την ιστορική παρατήρηση διαπιστώνεται πως ο όρος εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί με μια πολύ ευρεία έννοια. Για να συγκροτηθεί μια αντίληψη για την εκπαίδευση, είναι αναγκαία η εκτίμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων που υπάρχουν ή που έχουν υπάρξει, η προσέγγιση τους και η αποδέσμευση από τα κοινά χαρακτηριστικά τους (Durkheim, 1998) και,

β) στη διαπίστωση του Traxler, το 1954, ότι υπάρχει *«αναπόφευκτη επικάλυψη της εκπαιδευτικής έρευνας με άλλες κοινωνικές επιστήμες εξαιτίας της φύσης της διαδικασίας της εκπαίδευσης»* (Verma & Mallick, 2004).

Η διεύρυνση της διάστασης της εκπαιδευτικής έρευνας επιχειρήθηκε από τους Peters και White, το 1969, οι οποίοι όρισαν την έρευνα ως *«συστηματική και συνεχή αναζήτηση η οποία διεξάγεται από ανθρώπους που είναι καλά καταρτισμένοι σε κάποια μορφή σκέψης προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις συγκεκριμένου τύπου»*. Ο Kerlinger, το 1977, υποστήριζε ότι στόχος της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι να αναπτύξει θεωρία που θα συμβάλει στην κατανόηση της Εκπαίδευσης ως επιστημονικού πεδίου, κάτι που οδηγεί μακροπρόθεσμα στην ουσιαστική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ η επικέντρωση της έρευνας στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων μπορεί να είναι 'τοξική' για την εξέλιξη της συγκεκριμένης επιστήμης. Σύμφωνα με τον Travers (1978), ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει νόμους ή γενικεύσεις για τη συμπεριφορά, που μπορεί να

αξιοποιηθεί για να κάνουμε προβλέψεις και να ελέγξουμε τα γεγονότα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο Stenhouse, το 1984, διαπραγματεύεται την έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας ως σκοπό για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα της ιδέας του αναγνωστικού κοινού υπογραμμίζοντας δε, ότι η έρευνα για να έχει πρακτική αξία και νόημα, νοείται ως *«συστηματική δραστηριότητα η οποία δημοσιοποιείται»*. (Verma & Mallick, 2004).

Ο Anderson (1990) ερευνώντας τη φύση και περιγράφοντας τη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας, κατέθεσε την άποψη, ότι η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση, προσπαθεί να συλλέξει και να αναλύσει πρωταρχικά δεδομένα, απευθύνοντας ερωτήσεις ή λύνοντας προβλήματα, με απώτερο σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη (Verma, & Mallick, 2004).

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion η εκπαιδευτική έρευνα είναι *«η συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών της επιστήμης στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη διασάφηση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτές τις έννοιες»* (Cohen and Manion, 2002 σ. 69).

Το Οικονομικό και Κοινωνικό Ερευνητικό Συμβούλιο στη Βρετανία (Economic and Social Research Council), το 1996, δίνοντας τον ορισμό για την εκπαιδευτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες, τονίζει την προαγωγή της θεωρητικής κατανόησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και καταστάσεων, με σκοπό αφενός την υπηρετήση εκπαιδευτικών κρίσεων και, αφετέρου, τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την πολιτική και την πράξη (Verma & Mallick, 2004).

Για το Βάμβουκα (2002) η εκπαιδευτική έρευνα ξεκινά *«από τους σκοπούς και τα συστήματα που καθορίζονται από την κοινωνία, περνά από τη διδασκαλία και τη μάθηση και καταλήγει στα χαρακτηριστικά των μαθητών και φοιτητών, μέχρι και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων»* (Βάμβουκας, 2002 σ.74).

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας γενικά, είναι να παράγει γνώση η οποία θα συνεισφέρει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη της ανθρώπινης ύπαρξης με συνέπειες ευεργετικές για το σχολείο, την πολιτική και την κοινωνία ευρύτερα (Hostetler, 2005). Η ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση είναι ότι θα δώσει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης η οποία χαρακτηρίζει άλλα επαγγέλματα και γνωστικούς κλάδους, μια ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει μία ωριμότητα και μία αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα έως και στις μέρες μας, παρόλο τις διαφορετικές αντιλήψεις για το σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας, κοινή συνισταμένη όλων αποτελεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα εφαρμόζει συστηματικές επιστημονικές μεθόδους για τη μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων (Verma & Mallick, 2004).

Παρόλο ταύτα, με πνεύμα επικριτικό, ο Slavin (2002) υποστηρίζει ότι παρά το γεγονός ότι έχουμε εισέλθει στο 21ο αιώνα, η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα στον 20ο και χρησιμοποιεί ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας από τις αρχές του 20ού αιώνα (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Η σχέση επιστημονικής έρευνας και παιδαγωγικής πράξης είναι καθοριστική για την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και βρίσκεται στην καρδιά του προβληματισμού για την αξία και τον αντίκτυπο της έρευνας (Hargreaves, 1996' Mortimore, 2000). Σύμφωνα με τον Gutek (1997), υπάρχει αλληλένδετη και χαρακτηριστικά «αδυσώπητη» σύνδεση μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της διδακτικής πράξης (Κυρίδης, κ.ά, 2004).

Η πρόσφατη τάση στο εκπαιδευτικό πεδίο αποκαλύπτει ότι ένα μεγάλο μέρος της έρευνας που πραγματοποιείται, σχετίζεται με την άμεση εφαρμογή των ευρημάτων της. Αυτή προφανώς αντιμετωπίζεται ευνοϊκά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, που τονίζουν ότι χρειάζεται περισσότερη εφαρμοσμένη έρευνα, η οποία μπορεί να παράγει πρακτική και άμεσα χρήσιμη πληροφόρηση (Verma & Mallick., 2004).

Για τον Elliot (2006) τίθεται θέμα διαχωρισμού μεταξύ της «εκπαιδευτικής έρευνας» και της «έρευνα στην εκπαίδευση». Αυτό που κάνει την έρευνα λειτουργική και αποτελεσματική είναι η πρακτική της πρόθεση να «συνειδητοποιήσει» μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες και τις πρακτικές ερωτήσεις, τις εκπαιδευτικές αξίες. Από αυτή την άποψη, είναι μια μορφή έρευνας που στοχεύει στη μορφοποίηση πρακτικών διαισθήσεων και κρίσεων. Εφόσον αυτά βασίζονται στις καθημερινές εμπειρίες της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια μορφή κοινής λογικής έρευνας παρά μια επιστήμη. Από την άλλη πλευρά η «έρευνα στην εκπαίδευση» προσανατολίζεται στο να παραχθεί «αντικειμενική γνώση» για την άσκηση στις τάξεις και στα σχολεία, υιοθετώντας τη θέση ενός αμερόληπτου θεατή που υπερβαίνει τις αξιολογικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια άποψη προϋποθέτει να είναι μια κατάσταση περιγραφής και εξήγησης του τι συμβαίνει στα σχολεία. Η «έρευνα στην εκπαίδευση» υποθέτει ότι θεωρητικές ερωτήσεις για την εκπαίδευση θα μπορούσαν μόνο να εμφανιστούν, να απευθυνθούν και να απαντηθούν

από μια θέση που υπερβαίνει την κοινή εμπειρία των δασκάλων οι οποίοι λειτουργούν στις τάξεις και τα σχολεία (Elliot, 2006).

Το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και διδακτικής πράξης

Η κριτική που ασκήθηκε τα τελευταία χρόνια από τους Hargreaves και Mortimore για την ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας και τη συμβολή της στην επιτυχία των στόχων του σχολείου έχει δημιουργήσει έναν έντονο προβληματισμό (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Ο Mortimore (2000) δηλώνει ότι εάν η εκπαιδευτική έρευνα δεν υπήρχε, δε θα γινόταν αισθητή η απουσία της, γιατί αυτοί στους οποίους απευθύνεται δε φαίνεται να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, αυτοί που καθορίζουν πολιτική δεν κάνουν ιδιαίτερη χρήση των αποτελεσμάτων της, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να διαβάσουν μελέτες εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και όταν το κάνουν, το βρίσκουν πολύ δύσκολο να τις καταλάβουν (Verma & Mallick, 2004).

Η διαπίστωση ότι η πρόοδος της έρευνας στην εκπαίδευση είναι μικρότερη σε σύγκριση με άλλους τομείς έχει διατυπωθεί επανειλημμένα (Verma & Mallick, σ. 142) και ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1987· Τάτσης, 1986· Κυρίδης & συν. 2004). Υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του κόσμου της εκπαιδευτικής έρευνας και αυτού της εκπαιδευτικής πράξης (Boostrom, Philip & Hansen 1993).

Από πολλούς συγγραφείς έχει επισημανθεί ότι υπάρχει διάσταση στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια και οι στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς της πράξης (Tisher & Wideen, 1990). Έχει υποστηριχθεί ότι αναφορικά με την έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχουν δύο διαφορετικές κουλτούρες (two culture thesis), κάτι που περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των δύο χώρων (Ginsburg & Corsotiaga 2001· Shkedi 1998).

Υφίσταται η άποψη ό,τι η έρευνα αποτελεί κυρίαρχη αποστολή της πανεπιστημιακής κοινότητας και όσων έχουν αποκτήσει, με τυπικό ή άτυπο τρόπο, την αρμοδιότητα και τη δυνατότητα να ερευνούν. Επιπλέον, παρατηρείται μια δομική διάσταση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ουσία και κυρίως τους στόχους της έρευνας οι δυο βασικοί πόλοι της έρευνας στην εκπαίδευση, οι πανεπιστημιακοί ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί της «πρώτης γραμμής». Οι πρώτοι, περισσότερο εξοικειωμένοι με τις ερευνητικές διαδικασίες και γνώστες της μεθοδολογίας και του

θεωρητικού πεδίου όπου στηρίζεται η έρευνα, είναι σε θέση να γνωρίζουν ή να υποθέτουν τα πεδία όπου μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματά τους. Ωστόσο, δεν είναι σε θέση να έχουν άμεση εποπτεία των πραγματικών συνθηκών λειτουργίας της σχολικής τάξης και των ειδικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη λειτουργία της. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της «πρώτης γραμμής» γνωρίζουν εμπειρικά τις ανάγκες τους και τα σημεία που χρήζουν ερευνητικής προσέγγισης. Δεν είναι σε θέση όμως να αξιοποιούν τα «βαρύγδουπα» ερευνητικά δεδομένα, ειδικά όταν ο τρόπος που παρουσιάζονται δεν προσφέρεται για λογικές και πρακτικές απλουστεύσεις (Κυρίδης, κ.ά, 2004).

Μια άλλη διάσταση στο θέμα δίνεται μέσα από τα λόγια του Eggleston (1979) που έλεγε: *«Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι πιθανόν να επιτευχθεί όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενεργεί με στοχαστικό και εμπειρικό τρόπο. Εκπαιδευτικοί που ενεργούν με αυτόν τον τρόπο παύουν να είναι ανιαρές μεσολαβητικές μεταβλητές και γίνονται ενσυνείδητα όργανα της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Verma & Mallick, 2004, σελ. 356).

Ο Hargreaves, (1996), επισήμανε ότι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας αφενός ήταν άσχετη με τη διδακτική πράξη και αφετέρου ασχολήθηκε με τη σύγχρονη μεθοδολογική συζήτηση, που ήταν ακατανόητη σε οποιονδήποτε άλλον εκτός από όσους ήταν στην κοινότητα της ακαδημαϊκής έρευνας. Στη διάλεξη που έδωσε στο Teacher Training Agency, το 1996, επιχειρηματολογεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα, μέσα από τα χρόνια, είχε πολύ μικρό αντίκτυπο στη πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δεν προσπαθούν να εφαρμόσουν στην πράξη τα οποιαδήποτε αποτελέσματα ερευνών που έχουν πέσει στην αντίληψή τους (Verma & Mallick, 2004· Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Η έρευνα παρέχει δεδομένα που κυρίως ενδιαφέρουν τους άλλους ερευνητές. Συνεπώς, οι εκθέσεις της έρευνας γράφονται έχοντας υπόψη εκείνο το κοινό. Αυτό καταλήγει σε ερευνητικές εκθέσεις οι οποίες είναι δύσκολο να μελετηθούν από μη ειδικούς, όσο έξυπνοι ή καλά εκπαιδευμένοι και αν είναι. Τα ευρήματα θα πρέπει να είναι προσπελάσιμα από τους ανθρώπους για τους οποίους σχεδιάστηκε να επωφεληθούν. Εάν δεν είναι, η έρευνα είναι σαν να μην έχει γίνει. Αυτό έχει φανερές επιπτώσεις για τον τρόπο που παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και όπου πρόκειται να δημοσιευθούν (Verma & Mallick, 2004).

Ο Rudduck, σε μελέτη του, επισημαίνει ότι οι ακαδημαϊκοί ερευνητές δεν ενδιαφέρονται για την άμεση επικοινωνία με τους δασκάλους οπότε με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται το κενό (Rudduck, 1985).

Κάποιοι ερευνητές δεν εντοπίζουν το πρόβλημα, στο «κενό», αλλά στην ανεπάρκεια των ευρημάτων υπονοώντας ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι άσχετη και θα έπρεπε να αγνοηθεί. Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι η δουλειά των ερευνητών δε βοηθάει τους εκπαιδευτικούς της πράξης επειδή είναι πολύ θεωρητική και τα ερευνητικά ευρήματα δεν ταιριάζουν στις ειδικές καταστάσεις μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν (Houser, 1990).

Επιπλέον η έμφαση που δίνουν οι ερευνητές στις έρευνες και η έλλειψη προσοχής στα πρακτικά προβλήματα των δασκάλων ενισχύεται επίσης από την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι η διδασκαλία είναι χαμηλού κύρους από ότι η εργασία των ερευνητών (Liston & Zeichner, 1991).

Η Simons (2003) προτείνει στους εκπαιδευτικούς ερευνητές να μην υπόσχονται περισσότερα από ότι μπορούν στους εκπαιδευτικούς αλλά να προσπαθήσουν να παράγουν εκείνα τα στοιχεία μέσα από την έρευνα που πραγματικά θα χρειαστούν στους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη τους (Brown, 2005). Σύμφωνα με την Brown (2005) αν η πρόθεση είναι να εισάγουμε αλλαγή στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, το πιο σημαντικό είναι να δώσουν οι ακαδημαϊκοί ερευνητές προσοχή στο πώς οι δάσκαλοι νοηματοδοτούν τον εκπαιδευτικό τους κόσμο και ονομάζουν τις σημαντικές παραμέτρους που θα οδηγήσουν στην αλλαγή (Brown, 2005).

Κατά τον Houser (1990), οι ερευνητές αγνοούν τους εκπαιδευτικούς και αυτοί με τη σειρά τους το ανταποδίδουν. Ενώ οι ερευνητές σχεδιάζουν, υλοποιούν και ερμηνεύουν έρευνες, οι δάσκαλοι υποβιβάζουν την αξία των ερευνών αλλά και τη διάδοση τους (Houser 1990).

Η Δανιηλίδου (2005) υποστηρίζει ότι οι ερευνητές και οι συντάκτες των Αναλυτικών Προγραμμάτων αναπτύσσουν λύσεις γι' αυτά που εκείνοι θεωρούν ως τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προϊόντα αυτά υφίστανται μια επεξεργασία μέσα από ελέγχους και πιλοτικές εφαρμογές ώσπου να είναι έτοιμα να διαχυθούν στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το έργο να τα εφαρμόσουν στην πράξη. Ωστόσο έχει αποδειχθεί ότι τα πράγματα που συμβαίνουν στις τάξεις μπορεί να διαφέρουν πολλές φορές πολύ από τις προσδοκίες των συντακτών τους. Οι εξηγήσεις συνήθως είναι δυο: είτε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα προσόντα να εφαρμόσουν τις καλές ιδέες, είτε οι εκπαιδευτικοί σαν ένα είδος «παλαιολιθικών

αντιδραστικών» έχουν διαστρεβλώσει τις καλές προθέσεις των συντακτών των προγραμμάτων (Δανηλίδου, 2005).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, οι δάσκαλοι είναι παγιδευμένοι στην αυτάρκεια της εμπειρίας τους και ως εκ τούτο δεν αναγνωρίζουν τη συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην επιστημονική έρευνα πιστεύοντας ασυνείδητα ότι εξασφαλίζει την παραμονή τους σε γνωστά, ασφαλή και σίγουρα γι' αυτούς μοντέλα παιδαγωγικής συμπεριφοράς. Συνέπεια της αντίστασης αυτής είναι η εμμονή τους σε καθιερωμένα και παραδοσιακά μοντέλα παιδαγωγικής, ο εγκλωβισμός τους στην προσωπική τους εμπειρία και ο περιορισμός των δυνατοτήτων παρέμβασής τους στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την έλλειψη κινήτρων που θα τους παρωθούσε στην ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εμπλοκή τους με την έρευνα δεν τους εξασφαλίζει βελτίωση της θέσης τους και ως εκ τούτο δεν αναγνωρίζουν πρακτικό κέρδος πέραν του ότι είναι μια επιπρόσθετη δουλειά (Παπακωνσταντίνου, 1990).

Πολλοί συγγραφείς (Hargreaves, 1996' Shkedi, 1998) υπογραμμίζουν την εξάρτηση των εκπαιδευτικών ερευνητών να επιδιώκουν έναν «επιστημονικό» μονοπάτι έρευνας που όμως είναι «ακαταλαβίστικο» και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της πράξης στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας (Clifford & Guthrie 1988).

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι στα αποτελέσματα των ερευνών δεν κατανοούν την «ακαταλαβίστικη» γλώσσα και δυσανασχετούν με το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν ασχολούνται με θέματα τα οποία έχουν πρακτική αξία στην εκπαιδευτική πράξη (Tikunoff & Mergenedoller, 1983).

Στον πυρήνα της βιβλιογραφίας σχετικά με το χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πράξης και της εκπαιδευτικής έρευνας συναντάμε την άποψη των ερευνητών ότι υπάρχει έλλειψη πρόσβασης των εκπαιδευτικών στις ερευνητικές εκδόσεις των εκπαιδευτικών σε σχολικό επίπεδο (Kennedy 1997' Clifford & Guthrie, 1988). Οι Clifford και Guthrie, σε μελέτη τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η χρήση ιδιαίτερης γλώσσας στις ερευνητικές μελέτες αποθαρρύνει και αποτρέπει τους δασκάλους να αξιοποιήσουν τις πηγές αυτές και θεωρούν ότι δεν τους δίνεται λύση σε πρακτικά προβλήματα της τάξης. Οι ερευνητές λένε ότι εκτός του ότι υπάρχει ανεπαρκές υλικό ερευνητικών άρθρων στους εκπαιδευτικούς, η διαθέσιμη βιβλιογραφία που υπάρχει είναι γραμμένη σε ακαδημαϊκή γλώσσα, άσχετη για τους

δασκάλους, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι συζητούν (Cliffliod & Guthrie 1988). Η Kennedy (1997) προσπαθώντας να ερμηνεύσει την απουσία οργανικής σύνδεσης μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης που παρατηρείται κατά τα τελευταία χρόνια στις Η.Π.Α., επισήμανε μεταξύ των άλλων και το λόγο ότι τα ερευνητικά ευρήματα πολλές φορές δημοσιεύονται με τρόπο δυσνόητο ή σε αυστηρή επιστημονική γλώσσα, κάτι το οποίο δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τα κατανοήσουν και να τα αξιοποιήσουν ανάλογα (Κυρίδης, κ.ά., 2004).

Ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί κάνουν μικρότερη χρήση των ευρημάτων της έρευνας, απ' ό,τι θα έπρεπε, είναι το γεγονός ότι συχνά αυτά τα ευρήματα δημοσιεύονται σε περιοδικά ή παρόμοιες εκδόσεις που δεν είναι πάντα εύκολα προσβάσιμες στους εκπαιδευτικούς. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αγνοούν την ύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών ερευνών που πιθανόν να είχαν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς (Verma & Mallick, 2004).

Ο Zeuli (1994), φώτισε μια άλλη διάσταση του προβλήματος. Υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα αποτελέσματα της έρευνας και δεν ασχολούνται με τη μεθοδολογία της και θεωρούν ένα ερευνητικό εύρημα ότι είναι αξιόπιστο μόνο αν αντιστοιχεί με την προσωπική τους εμπειρία. Μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έρευνα πρέπει αποκλειστικά να προσδιορίζει στρατηγικές και τεχνικές που θα μπορούσαν να έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους και αυτοί οι εκπαιδευτικοί έκριναν τα πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας στη βάση με το αν τα ευρήματα μπορούσαν να μεταφραστούν σε μεθόδους που δουλεύουν στην αίθουσα. Άλλοι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η έρευνα πρέπει να έχει έμμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους και να έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν την κατανόησή τους για τη διδασκαλία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για τις έννοιες και τους ισχυρισμούς που πρότεινε ο συγγραφέας και για το πώς τα συμπεράσματα της μελέτης υποστηρίζονταν από αποδείξεις. Ο Zeuli υποστηρίζει, ωστόσο, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιδρούν πιο θετικά σε συγκεκριμένα αξιόπιστα παραδείγματα και περιπτώσεις και ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχιζόμενες ευκαιρίες για να συνδέσουν την κατανόησή τους για την έρευνα με τη γνώση του για τη διδασκαλία (Zeuli 1994).

Η ακρίβεια των αποτελεσμάτων αλλά και οι γενικεύσεις που προκύπτουν στα αποτελέσματα, δημιουργούν την αίσθηση στους δασκάλους ότι οι έρευνες δεν είναι

προσπελάσιμες γι αυτούς (Ginsburg & Corsotiaga 2001· Verma & Mallick K, 2004· Cochran-Smith & Lyte, 1990).

Η Basseby (1999) κάνει λόγο για τις «συγκεχυμένες γενικεύσεις». Διαπιστώνει ότι υπάρχει τόση πολύ γενίκευση στα αποτελέσματα των ερευνών που αυτό αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρουν, να δοκιμάσουν τα στοιχεία των ερευνών και να τα αξιοποιήσουν στη δική τους πρακτική (Edwards, 2000).

Ερευνητές αναφέρουν ότι στο περιεχόμενο της ανάγκης για πρακτική βασισμένη σε αποδείξεις η έννοια της «γενίκευσης» των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής έρευνας εξαρτάται από τρεις παράγοντες. Πρώτον οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ερμηνεύουν και να ξαναερμηνεύουν τι σημαίνει για αυτούς η απόδειξη στην ακριβή κατάσταση στην οποία διδάσκουν. Δεύτερον, η παρουσίαση αυτής της απόδειξης χρειάζεται να παραμένει στενά συνδεδεμένη με την κατάσταση από την οποία ξεκίνησε, να μην είναι έξω από αυτήν. Οι δάσκαλοι ερμηνεύουν και προσαρμόζουν την έρευνα στη διδασκαλία τους σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνονται τις περιπτώσεις μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τρίτον, η συλλεκτική ερμηνεία και ανάλυση των δεδομένων από συναδέλφους φαίνεται να λειτουργεί σαν φίλτρο εγκυρότητας της παραδοχής της απόδειξης στην πρακτική της τάξης (Simons, H., et al 2003· Brown, 2005).

Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Shkedi, (1998), στρέφονται στην ερευνητική βιβλιογραφία για να επεκτείνουν την επαγγελματική γνώση τους και για να λύσουν προβλήματα ή για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ερευνητική βιβλιογραφία γιατί αντιλαμβάνονται ότι είναι άσχετη, μη βοηθητική και πολύ θεωρητική. Επικαλούνται την έλλειψη χρόνου, ότι δεν εμπιστεύονται τα ευρήματα και δεν μπορούν να καταλάβουν τη γλώσσα ή να βγάλουν νόημα από τα στατιστικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η ερευνητική βιβλιογραφία δεν είναι διαθέσιμη στο άμεσο περιβάλλον τους, αλλά όταν διαβάζουν δείχνουν προτίμηση στην πρακτική εκπαιδευτική βιβλιογραφία που θα μπορούσε να εφαρμοσθεί άμεσα στη διδασκαλία τους. Οι περισσότεροι από αυτούς που χρησιμοποιούν την ερευνητική βιβλιογραφία το κάνουν στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών τους σπουδών συνήθως και όχι για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους (Shkedi, 1998).

Έρευνα και Εκπαιδευτική Πολιτική

Η Κωστάκη (2002) αναφέρει ότι τα εθνικά συστήματα εκπαιδευτικής έρευνας έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη, τη συγκέντρωση και τη διάχυση της γνώσης, με την οποία διαμορφώνεται και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική. Η πολιτική αυτή, στις σύγχρονες κοινωνίες, συνίσταται στη στήριξη και στη προώθηση των διεργασιών εκείνων που συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωστάκη, 2002).

Σε μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α., το 1995, που αφορούσε την εκπαιδευτική έρευνα, διαπιστώθηκε ότι αν και πολλές κυβερνήσεις χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική βασιζόμενες στις έρευνες (evidence based policy) ωστόσο αυτή η έρευνα έχει συχνά χαρακτήρα αποσπασματικό, πολιτικοποιημένο και ασύμβατο με την πράξη και τη διεθνή εμπειρία. Οι διαγωνισμοί της P.I.S.A. κατέδειξαν, μεταξύ άλλων, την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με στόχο την ανάλυση και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που σχετίζονται με εκπαιδευτικές στρατηγικές (Σκούρας, κ.ά, 2007).

Ο Peterson (1999) κριτικάροντας την εκπαιδευτική έρευνα υποδεικνύει ότι είναι πολύ μεμονωμένες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή καινοτομίες οι οποίες έχουν δοκιμαστεί ικανοποιητικά πριν την εφαρμογή τους (Verma & Mallick, 2004). Ένας ερευνητής μπορεί να συντάξει μια έκθεση για τους ανθρώπους που παίρνουν πολιτικές, οι οποίοι είναι το πιο σημαντικό και πιο δύσκολο κοινό να αποδεχτεί την έρευνα με ευκολία. Δεν συμβαίνει συχνά η δουλειά ενός ερευνητή να έχει άμεση και πρακτική επίπτωση και να αποτελεί τη βάση για αποφάσεις οι οποίες θα επηρεάσουν μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Τα προβλήματα παρουσίας προέρχονται από το γεγονός ότι οι σχεδιαστές και διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι μνημένοι στον τομέα της έρευνας και μπορεί να ξέρει πολύ λίγα για το αντικείμενο το οποίο περιλαμβάνεται στην έκθεση. Πρέπει επίσης να θεωρήσουμε ότι δεν έχουν τον χρόνο ούτε τη διάθεση να μελετήσουν εκατοντάδες σελίδες από κείμενα, πίνακες, γραφήματα και παραρτήματα που συνιστούν μια μεγάλη έκθεση, ούτε να κάνουν ωραίες αξιολογήσεις σχετικά με τα αποδεικτικά στοιχεία που συλλέχθηκαν προκειμένου να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα και να γίνουν οι κατάλληλες προτάσεις. Ένας τρόπος για να αποφύγουν όλα τα παραπάνω είναι να ζητήσουν μια συνοπτική έκθεση ίσως 5 με 10 σελίδων η οποία θα εκθέτει τα βασικά σημεία μιας πλήρους έκθεσης. Επίσης μπορούν να αναθέσουν σε ειδικούς να διαβάσουν ολόκληρη την έκθεση και να κρίνουν την αξία της (Verma & Mallick., 2004).

Η ανάγκη για πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις (evidence based practice)

Σύμφωνα με το άρθρο ανασκόπησης των Hemsley και Sharp (2003), η βιβλιογραφία περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων με θέμα την ανάγκη για πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις (evidence based practice) (Marchant, 1988· Valencia & Killon, 1989· Foster, 1997· Sackett *et al.*, 1997· Murray, 1998· Cordingley, 1999a and b· Davies, 1999· Peersman *et al.*, 1999· Cordingley, 2000, 2001· Davies *et al.*, 2000· Nutley & Webb, 2000· Hammersley, 2001· Teacher Training Agency, 2001· Nutley *et al.*, 2002).

Ο Piaget υποστηρίζει, ότι για να υπάρχει μια σωστή διδασκαλία θα πρέπει να στηρίζεται σε μια θεωρία διδασκαλίας η οποία με τη σειρά της οφείλει να ανατροφοδοτείται από τα δεδομένα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Η διαπίστωση όμως ότι η παιδαγωγική πράξη παραμένει ακόμη και σήμερα σε μεγάλο βαθμό εμπειρική, οδηγεί στον ισχυρισμό ότι η εκπαιδευτική έρευνα και η παιδαγωγική πράξη είναι δραστηριότητες ξεκομμένες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα ανασταλτικό στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το σχολείο του μέλλοντος οφείλει να στηρίζεται και να ανατροφοδοτείται από τα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας. Στη σημερινή συγκυρία είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αποδεσμευτεί από τα δεσμά του εμπειρισμού και να περάσει στην πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις (Δανιηλίδου, 2005).

Στην εκπαίδευση, η έννοια της βασισμένης σε έρευνα διδασκαλία ως αποτελεσματική πρακτική έχει επηρεάσει για πολλά χρόνια. Η διδασκαλία βασισμένη σε έρευνα έχει παρουσιασθεί όχι μόνο για τους δασκάλους ως ερευνητές-δράσης αλλά και από δασκάλους ερευνητές που δοκιμάζουν την εφαρμογή ερευνητικών ευρημάτων άλλων στην τάξη τους όμως, όπως πλατιά αναγνωρίζεται, στην πράξη υπάρχει έλλειψη της αξιοποίησης στοιχείων των ερευνών από τους δασκάλους (Ruddock & Hopkins, 1985).

Σύμφωνα με τον Taylor (2002) είναι αξιοσημείωτο πόσο ελάχιστη κατανόηση έχει γίνει της διαδικασίας με την οποία τα ερευνητικά ευρήματα μεταφέρονται καθημερινά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Brown, 2005).

Η ανάγκη για πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις (evidence based practice) επισημάνθηκε από τους Furlong και Oancea (2005) οι οποίοι παρείχαν παραδείγματα

που προέκυπταν μέσα από την ευθεία και οργανική σχέση εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής. Ο Davies, το 1999, συμπέρανε ότι η πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις δεν πρέπει να εννοηθεί ως πανάκεια, ένα βιβλίο συνταγών ή ένας προμηθευτής έτοιμων λύσεων στις απαιτήσεις της μοντέρνας εκπαίδευσης αλλά ως ένα σύνολο από σειρά αρχών και ασκήσεων που μπορεί να αλλάξει τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται για την εκπαίδευση, για τον τρόπο που σκέφτονται για την εκπαιδευτική πολιτική. Αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τις επαγγελματικές κρίσεις και αναπτύσσουν αποτελεσματικά την ειδικότητά τους (Brown, 2005).

Πολλοί ερευνητές διαπιστώνουν ότι τα τελευταία χρόνια ο όρος «evidence-informed» συχνά αντικαθίσταται με τον όρο «evidence-based». Αν και είναι ολοφάνερο ότι η πρακτική βασισμένη σε ενδείξεις δεν μπορεί να παρέχει εγγυημένες λύσεις σε όλα τα προβλήματα που υπάρχουν στην εκπαίδευση ωστόσο είναι ελπιδοφόρο ότι οι αποδείξεις που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα και ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, θα παίξουν σημαντικό κριτικό ρόλο στη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης (Brown, 2005).

Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα διεξάγεται από πολλούς κυβερνητικούς και μη φορείς όπως τα Πανεπιστήμια (Α.Ε.Ι.), τα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), το κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.). Η διάχυση των αποτελεσμάτων των ερευνών επιτυγχάνεται μέσω του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με περιοδικά ελληνικής εκπαιδευτικής αρθογραφίας, του Διαδικτύου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Ερευνών. Η ανεπαρκής χρηματοδότηση των ερευνητικών ιδρυμάτων με σκοπό να διεξάγουν έρευνες δυσχεραίνει κατά πολύ το ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας ως στοιχείου διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. Η εκπαιδευτική έρευνα εκλαμβάνεται ως μακροπρόθεσμη-έμμεση επένδυση όπου η ποιότητά της δεν είναι συχνά αποδεκτή, η επίδρασή της στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μικρή, διεξάγεται αποσπασματικά και όχι συντονισμένα και εμπλέκει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων και απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό (Σκούρας, κ.ά, 2007).

Ενώ η χώρα μας συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η U.N.E.S.C.O. και συμμετέχει σε προγράμματα από διεθνή δίκτυα που έχουν συγκροτηθεί και συνεργάζονται σε διαφορετικά θέματα έρευνας στην εκπαίδευση εντούτοις το Κ.Ε.Ε. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), το 2002, διαπιστώνει έλλειψη συντονισμού μεταξύ των ερευνητικών φορέων και ανεπαρκή διάδοση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η αποτίμηση του έργου «Έρευνα 1997-2000» δείχνει ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση ή και πλήρης άγνοια για το τι κάνουν οι άλλοι. *«Συνέπεια αυτών είναι οι συχνές επικαλύψεις των ερευνητικών δραστηριοτήτων, η χαμηλή αποτελεσματικότητα και η διάσπαση του ερευνητικού δυναμικού που έχει η χώρα»* (Κ.Ε.Ε., 2002).

Είναι διάχυτη η αίσθηση ότι μια από τις κυριότερες αιτίες για την καθυστέρηση της ανάπτυξης και της προόδου της ελληνικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, είναι η απουσία ερευνητικής παράδοσης και υποδομής (Μπαράλος, 2006).

Ο Γκότοβος, το 1994, καταλήγει στο συμπέρασμα: *«Η πρωτογενής παιδαγωγική γνώση που παράγεται από μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Δ.Ε. συνιστά ένα ελάχιστο ποσοστό του συνολικού αριθμού των δημοσιεύσεων, ακόμη χειρότερα, η παρουσίαση των επιστημονικών θέσεων και απόψεων γνωστών παιδαγωγών σχετικά με τους προβληματισμούς στις επιστήμες της Αγωγής σπάνια είναι προσεγγιμένη και επαρκής»* (Γκότοβος, 1994).

Αν και σύμφωνα με το Χατζηδήμου (2000) η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα βρίσκεται στο σωστό δρόμο και όχι σε εμβρυϊκό στάδιο εντούτοις τα πράγματα δεν είναι πολύ θετικά γιατί δεν χρησιμοποιούνται όλες οι ερευνητικές μέθοδοι, δεν υπάρχουν διατυπωμένες υποθέσεις και δεν επιλέγουν οι ερευνητές αντιπροσωπευτικά δείγματα (Χατζηδήμου, 2000).

Ένα σημαντικό πρόβλημα που ταλανίζει διαρκώς τη χάραξη και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ασυνέπεια μεταξύ των αποφάσεων και των εμπειρικών και θεωρητικών δεδομένων. Ιδιαίτερα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει να καταμαρτυρήσει πολλά σχετικά με αυτή την ασυνέπεια και τις ιδεολογικές ανακολουθίες που την χαρακτηρίζουν (Κυρίδης, 1995 & 1997).

Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος, στην Ελλάδα με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχει έλλειψη γραμμικής σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα, στην παραγωγή γνώσης και στην πολιτική απόφαση και εφαρμογή. Ως αναφορά την εκπαιδευτική πολιτική, επισημαίνει ότι αφενός, οι αποφάσεις υλοποιούνται χωρίς να λαμβάνεται η γνώμη του εκπαιδευτικού της πράξης και αφετέρου, τα εκπαιδευτικά

ζητήματα δε διερευνώνται από πριν και σε μια σε βάθος μελέτη (Μαυρογιώργος, 1987).

Η έντονη αμφισβήτηση της συμβολής της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην επιτυχία των στόχων του σχολείου επισημαίνεται και η αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων στην καθημερινή διδακτική πράξη εμποδίζεται από τον ανεπαρκή σχεδιασμό και συντονισμό των εμπλεκόμενων φορέων που ασχολούνται με την έρευνα με αποτέλεσμα να παρατηρείται έλλειψη διάχυσης των πληροφοριών που προκύπτουν από τις έρευνες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Μπαράλος, 2006).

Ειδικά, η αναντίρρητη δημιουργική σχέση ανάμεσα στην έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική, δυστυχώς αλλοιώνεται όταν αποκλείονται οι εκπαιδευτικοί από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και απλώς καλούνται να υλοποιήσουν δράσεις και αναλυτικά προγράμματα, στα οποία όχι μόνον δεν συνέβαλαν, αλλά ούτε καν γνωρίζουν γιατί και πώς δημιουργήθηκαν. Σε κάποιες περιπτώσεις γίνονται κάποια κατ' επίφαση και εκ των υστέρων ενημερωτικά σεμινάρια όπου δεν είναι σπάνιες οι αιχμές για αδιαφανή λήψη αποφάσεων από κέντρα και παράκεντρα εξουσίας (Μπαράλος, 2006).

Για τη συμβολή της έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική, ο Μαυρογιώργος (1987) λέει ότι πρέπει να αποτελεί παράγοντα σχεδιασμού, διαμόρφωσης και εφαρμογής της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι να χρησιμοποιείται και να αξιοποιείται από κρατικούς φορείς προκειμένου να νομιμοποιήσει μια διακηρυγμένη και προαποφασισμένη εκπαιδευτική πολιτική μέσω της επιστημονικής κάλυψης που θα της παρέχει (Μαυρογιώργος, 1987).

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε θέματα έρευνας

Όπως έχει διαπιστωθεί από τον Παπακωνσταντίνου, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη θεωρούν σημαντικό να ασχοληθούν με την έρευνα γιατί λείπει από πολλούς εκπαιδευτικούς η ενημέρωση πάνω στις επιστημονικές εξελίξεις, καθώς και η γνώση και η κατάρτιση στην επιστημονική μεθοδολογία (Παπακωνσταντίνου, 1984).

Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και η έλλειψη πληροφόρησής τους δε μένει χωρίς συνέπειες· ο Τάτσης (1986) ισχυρίζεται ότι τους οδηγεί στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων έναντι της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήδη από το 1964 ο Dottrens επεσήμανε το γεγονός ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική στάση

απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα, η οποία προέκυπτε από την απουσία σχετικής κατάρτισης (Κυρίδης, κ.ά, 2004).

Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύει την τακτική μετατροπής του καθημερινού τους έργου σε μηχανική συνήθεια και την «ασυνείδητη τάση τους να αντιστέκονται σε οποιαδήποτε αλλαγή με επιχειρήματα για τη χρησιμοποίηση των παλιών-ασφαλών-μεθόδων (Varma, 1965).

Η αναπαράσταση της λέξης «έρευνα» για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει αρνητικές εικόνες όπως αποστειρωμένα περιβάλλοντα, απόμακρους ακαδημαϊκούς, σκονισμένα υπόγεια βιβλιοθηκών, ακατάληπτα κείμενα που δημοσιεύονται σε περιοδικά για ελάχιστους μνημένους. Το ίδιο υποστηρίζεται και από τους Verma και Mallick οι οποίοι επισημαίνουν ότι η τάση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι για να κρίνουν την αξιοπιστία των ευρημάτων μιας έρευνας.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θεωρήθηκε ως ο ενδεικνυόμενος τρόπος γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος μεταξύ της έρευνας και πρακτικής (Hargreaves, 1996, Robinson, 1998). Η ενασχόληση εκπαιδευτικών της πράξης με την έρευνα, βρέθηκε ότι είχε θετική επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Richert 1996· Elliott, 1991· Dadds, 1995· Zeichner, 1995). Όπως έχει περιγράψει ο John Nisbet (2005), η έρευνα έχει γίνει μέρος κάθε επαγγελματικού ρόλου σήμερα, και στην εκπαίδευση ένα καθήκον της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να αναπτύσσει το ερευνητικό στοιχείο μέσα στην ειδικότητα των δασκάλων, οδηγώντας τους να υιοθετήσουν σε προσωπικό επίπεδο την θεωρία της αυτο-ερώτησης που οδηγεί στη δράση (Nisbet, 2005). Πρόσφατα υπάρχει μια ετοιμότητα για να κλείσει το χάσμα ανάμεσα στους δασκάλους και τους ερευνητές και αφορά την ανάπτυξη της έρευνας δράσης που γίνεται από τους ίδιους τους δασκάλους ή μαζί με ακαδημαϊκούς συνεργάτες (Zeichner, 1993). Η έρευνα δράση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν την πρακτική τους με σκοπό τη βελτίωση (Μαυροειδής & Αγγελίδης, 2004).

Σύμφωνα με την Brown (2005) υπάρχουν δείκτες, ιδιαίτερα από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στην έρευνα δράση, όπου οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα είναι πιθανότερο να έχουν πρόσβαση σε έρευνες και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών μέσα στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα ενός project που αφορούσε τη σύγκριση εκπαιδευτικών που είχαν μνηθεί στην ερευνητική κουλτούρα και εκείνων που δεν είχαν καμία επαφή με την έρευνα, έδειξαν ότι αυτή η

εμπειρία φάνηκε να έχει βοηθήσει τους πρώτους εκπαιδευτικούς «να δουν» την πρακτική τους μέσα από τον φακό μιας πληροφορημένης απόδειξης και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα ερευνητικά ευρήματα στην πρακτική τους μέσα στην αίθουσα. Μόνο εάν τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πειστικά, συμβαδίζουν με τις εμπειρίες των δασκάλων, μεταφράζονται με τις πρακτικές στρατηγικές της τάξης και διαδίδονται ευρέως μέσα από τις διαδικτυακές εργασίες των δασκάλων, αξιοποιούνται και εφαρμόζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα (Brown, 2005).

Η παιδαγωγική πράξη, παραμένει μέχρι και σήμερα εμπειρική. Στη σημερινή συγκυρία είναι επιτακτική ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αποδεσμευτεί από τα δεσμά του εμπειρισμού. Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά που η ιστορικοπολιτική και κοινωνική συγκυρία αλλάζει, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Σε μια εποχή που βλέπουμε να πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης (αλλαγή Αναλυτικού Προγράμματος, συγγραφή νέων βιβλίων, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά.), παρ' όλα αυτά ο Έλληνας εκπαιδευτικός μοιάζει να είναι ακόμη παγιδευμένος σε ένα αναχρονιστικό τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πράξης, σε μια αρκετά φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και σε ένα εμπειροκρατικό τρόπο χειρισμού των καθημερινών σχολικών προβλημάτων. Είναι σημαντικό λοιπόν να αναφερόμαστε στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών (Δανηλίδου, 2005).

Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ έρευνας και πράξης μπορεί να συμβάλλει στη μελέτη των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και στην ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Σύμφωνα με τους Κυρίδη κ.ά., η έρευνα ενδυναμώνει την ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες-επιστήμονες και παράλληλα προωθείται η εκπαιδευτική έρευνα στη σκέψη τους, την πρακτική τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο διαμέσου της διεξαγωγής της έρευνας στην πράξη. Κάτι τέτοιο όμως σημαίνει ότι το να είναι κάποιος ερευνητής δεν αποτελεί μια εργασία, ένα ρόλο, μια θέση, ούτε μια κατάσταση της ύπαρξης του αλλά πράξη, στρατηγική και διαδικασία στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Και αυτό συνεπάγεται το ότι η διαδικασία της έρευνας είναι δυναμική άρα και ισόβια (Κυρίδης κ. ά., 2004).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών

Προγενέστερες μελέτες έχουν εξετάσει τις αντιδράσεις των δασκάλων στο περιεχόμενο και τη συνάφεια της έρευνας (π.χ. Biddle & Saha 2002, Malouf & Schiller 1995, Fullan 1992) τις ερευνητικές ανάγκες και το ρόλο της διοίκησης (ΓΤΑ1998, Saha et al 1995, Biddle & Saha 2002, Hargreaves 1999), τη σχέση μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών (Huberman 1990), την επιρροή των δικτύων στη διάδοση της έρευνας (Figgis et al 2000), την προσβασιμότητα και την παρουσίαση της έρευνας και το περιβάλλον και την κουλτούρα του σχολείου (Cordingley 1999, Figgis 2000, Hargreaves 1999). Όλα αυτά είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις για τη σχετικότητα των ερευνών και την ορθότητα της στη βασισμένη σε έρευνες διδασκαλία. Οι έρευνες αναφορικά με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα είναι αρκετά σπάνιες τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Διεθνής Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Το ενδιαφέρον των ερευνητών στο εξωτερικό να διερευνήσουν τις απόψεις και τις στάσεις των δασκάλων για την εκπαιδευτική έρευνα είχε ξεκινήσει από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Συγκεκριμένα ο Zeuli αναφέρει ότι, οι Pretlow και Wilde, το 1903, πραγματοποίησαν έρευνες με δασκάλους, σε δημόσια σχολεία της Νέας Υόρκης. Διαπίστωσαν ότι το ενδιαφέρον των νέων εκπαιδευτικών για ανάγνωση ερευνών μειώνεται γρήγορα καθώς αυξάνεται η επαγγελματική τους εμπειρία. Ο Johnson, το 1963, διεξήγαγε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 270 εκπαιδευτικοί, στην Αγγλία, και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον *«στο να διαβάζουν μόνο ένα σοβαρό βιβλίο ψυχολογίας ή εκπαίδευσης το χρόνο»* (Johnson, σελ.78) και ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί διαβάζουν εκπαιδευτικά περιοδικά (Zeuli, 1992).

Οι Hemsley και Sharp (2004) αναφέρουν δυο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Biddle και Saha, το 1991, στην Αυστραλία και την Αμερική. Οι έρευνες αφορούσαν τη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα ή όχι της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Τα στελέχη της εκπαίδευσης τηρούν μια γενικότερα θετική στάση για την εκπαιδευτική έρευνα και με στοχαστική και κριτική διάθεση τείνουν να την χρησιμοποιούν στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τις

απόψεις τους αν και η εκπαιδευτική έρευνα εμφανίζεται ως «ελαττωματική» παρόλα ταύτα πιστεύουν ότι είναι πρακτικής αξίας. Επίσης αναδεικνύεται η άποψη ότι η εκπαιδευτική έρευνα αν και είναι ευρεία ωστόσο είναι επιφανειακή. Οι μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας προτείνονται ως λύσεις που θα βοηθήσουν στο να αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική έρευνα στη σχολική πρακτική (Hemsley & Sharp, 2004).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει τρεις εμπειρικές έρευνες οι οποίες μελετούν τους παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη χρήση της εκπαιδευτικής έρευνας από τους δασκάλους (Castle 1988· Cousins & Leithwood, 1993· Shkedi, 1998). Ο Castle (1988) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα με 26 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας πολιτείας της Αμερικής, που όλα εμπλέκονταν σε πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης των σχολείων. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ο όγκος του ερευνητικού υλικού, η έλλειψη εφαρμοσιμότητας και η ασάφεια του ερευνητικού υλικού ήταν εμπόδια στη χρήση της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς. Στις προτάσεις για διευκόλυνση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται: να γίνεται η πληροφορία εύκολα αναγνώσιμη, να δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν χρόνο για να διαβάσουν έρευνες, να εξασφαλίζεται ότι η έρευνα έχει πρακτική εφαρμογή και η προώθηση μιας συναδελφικής ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών (Castle, 1988).

Οι Cousins & Leithwood (1993) επικεντρώθηκαν και στα χαρακτηριστικά της πηγής πληροφόρησης και στο πλαίσιο στο οποίο γίνεται η διάδοση της πληροφορίας. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η διάδοση για την παρακίνηση της χρήσης της πληροφορίας για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να μη στοχεύει αποκλειστικά στην προτροπή των εκπαιδευτικών να αντιγράψουν την δουλειά άλλων. Αναφέρουν ότι η σχέση με την πηγή της πληροφόρησης ήταν παράγοντας κλειδί στην χρήση των ερευνητικών ευρημάτων και ότι οι ερωτώμενοι ήταν περισσότερο πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν την έρευνα όταν τα ευρήματα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για πληροφόρηση. Οι συγγραφείς συμπέραναν ότι η αντιλαμβανόμενη εξέλιξη, αξία, σχετικότητα, και το άχρονο της πληροφορίας έχουν μια θετική επίδραση στην χρήση της (Cousins & Leithwood, 1993).

Ο Shkedi (1998) μελέτησε τη φύση του πεδίου συνάντησης εκπαιδευτικών και έρευνας και τις προοπτικές της, καταδεικνύοντας την ύπαρξη μεγάλου χάσματος ανάμεσα στον κόσμο των ερευνητών και τον κόσμο των δασκάλων, καθώς και την

απουσία ερευνητικής βιβλιογραφίας από τη βιβλιοθήκη των δασκάλων. Στην έρευνα συμμετείχαν 47 Ισραηλινοί δάσκαλοι, κυρίως από την Α/θμια εκπαίδευση, εκ των οποίων 35 πήραν μέρος στην έρευνα επισκόπησης και 12 σε μελέτες περίπτωσης. Οι άξονες με βάση τους οποίους σχεδιάστηκε η έρευνα αφορούσαν στην αναζήτηση ερευνητικής βιβλιογραφίας, τα κίνητρα μελέτης επιστημονικών άρθρων, τα εμπόδια που συναντούν στην πρόσβαση στην εκπαιδευτική έρευνα, τις αντιδράσεις τους στα ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με την εμπειρία ή την πρότερη γνώση τους, καθώς και τις απόψεις τους για το τι είναι η εκπαιδευτική έρευνα

Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν αξιόλογα μόνο τα άρθρα που τους προσφέρουν διδακτικά εργαλεία και μεθόδους αξιοποιήσιμες στη δουλειά τους ή απαντούν στους εκπαιδευτικούς τους προβληματισμούς. Τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ωθούν στην ανάγνωση επιστημονικών άρθρων είτε οι απαιτήσεις που προκύπτουν από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα είτε η διάθεση διεύρυνσης της επιστημονικής τους γνώσης. Αντίθετα, τους αποτρέπουν η έλλειψη, αφενός, της εξοικείωσης με το αντικείμενο, αφετέρου, της εμπιστοσύνης στην αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων αλλά και η έλλειψη χρόνου και κατανόησης των αποτελεσμάτων, καθώς και η προσβασιμότητα στην ερευνητική αρθρογραφία. Τα 3/5 των εκπαιδευτικών απορρίπτουν τα ευρήματα που έρχονται σε αντίθεση με την εμπειρία τους, ενώ οι υπόλοιποι αντιδρούν με ανάμεικτα συναισθήματα. Τέλος, έδιναν έμφαση στο θετικιστικό χαρακτήρα της έρευνας (Shkedi, 1998).

Πιο πρόσφατες σχετικές έρευνες υιοθέτησαν την ποιοτική προσέγγιση:

Αναφορικά με τη χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τους δασκάλους, το πιο σχετικό στοιχείο δίνεται από τον Zeuli (1994). Αυτή η εμπειρική έρευνα συγκεκριμένα επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τα ερευνητικά ευρήματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Μίσιγκαν των Η.Π.Α. με ένα δείγμα από 13 δασκάλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στόχευε στο να βρει πως οι δάσκαλοι διαβάζουν και αντιδρούν στην εκπαιδευτική έρευνα. Ο ερευνητής έδωσε στους εκπαιδευτικούς ερευνητικά άρθρα και μια λίστα από ερωτήσεις που θα τους ρωτούσε στη διάρκεια των συνεντεύξεων. Τον Zeuli απασχόλησε το επίπεδο κατανόησης της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή οι προσδοκίες τους, όταν διαβάζουν μια έρευνα, πώς αντιλαμβάνονται τους στόχους του ερευνητή και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί για να πείσει τους αναγνώστες του και πώς κατανοούν τα διαφορετικά είδη των ενδείξεων που παρουσιάζονται στα άρθρα

που διαβάζουν. Οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που είχαν εκ διαμέτρου αντίθετες ερευνητικές εμπειρίες, αφού διάβασαν τρία εκπαιδευτικά άρθρα, κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση τα παραπάνω ερωτήματα. Η έρευνα, που διεξήχθη με συνεντεύξεις, έδειξε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ενδιαφέρεται περισσότερο για τα αποτελέσματα της έρευνας και όχι για τους στόχους των ερευνητών και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να πείσουν (Zeuli 1994).

Ο Zeuli (1994) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ένα εύρημα αξιόπιστο μόνο αν αντιστοιχεί με την προσωπική τους εμπειρία. Ο ερευνητής βρήκε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η έρευνα πρέπει αποκλειστικά να προσδιορίζει στρατηγικές και τεχνικές που θα μπορούσαν να έχουν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους και αυτοί οι εκπαιδευτικοί έκριναν θετικά τη μελέτη μόνο εφόσον τα ευρήματά της μπορούσαν να μεταφραστούν σε μεθόδους που λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στη σχολική τάξη. Άλλοι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η έρευνα πρέπει να έχει έμμεσο αντίκτυπο στην διδασκαλία τους και να έχουν την δυνατότητα να διευρύνουν της κατανόησή τους για τη διδασκαλία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για τις έννοιες και τους ισχυρισμούς που πρότεινε ο συγγραφέας και για το πώς τα συμπεράσματα της μελέτης υποστηρίζονταν από αποδείξεις. Ο Zeuli υποστηρίζει, ωστόσο, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιδρούν πιο θετικά σε συγκεκριμένα αξιόπιστα παραδείγματα και περιπτώσεις (Zeuli 1994).

Ο Tekleselassie (2006) μελέτησε το κατά πόσο η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την ποσοτική στην εθνογραφική εκπαιδευτική έρευνα είχε αντίκτυπο στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν κυρίως δάσκαλοι και μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συλλογή του υλικού έγινε με συνεντεύξεις και εστιασμένες ομάδες συζήτησης (focus group discussions) στους ίδιους άξονες του Shkedi (1998), καταδεικνύοντας την αδυναμία των ποιοτικών προσεγγίσεων να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στους ανθρώπους της εκπαιδευτικής πράξης και της επιστημονικής κοινότητας. Ως αιτίες επισημάνθηκαν η απροθυμία των δασκάλων να διαβάσουν επιστημονικά άρθρα, η άγνοια των πηγών στις οποίες μπορούν να ανατρέχουν, η δυσαρέσκεια για την «κεκλεισμένων των θυρών» διεξαγωγή των ερευνών και η έλλειψη ανατροφοδότησης στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την ποσοτική προσέγγιση γιατί πιστεύουν πως συχνά παραγκωνίζει τις προσωπικές ιστορίες των εκπαιδευτικών (Tekleselassie, 2006).

Ελληνική Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει μόνο τρεις σχετικές έρευνες: αυτή των Κυρίδη, Τσακιδίου και Παλαιολόγου (2004) που αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την εκπαιδευτική έρευνα, του Μπαράλου (2006) που διερεύνησε το θέμα σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Καλαιτζίδη, Χατζόγλου και Φώτου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (2006). Και οι τρεις έρευνες είχαν τη μορφή περιγραφικής επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου, που κατασκευάστηκε με βάση το υλικό κάποιων αρχικών συνεντεύξεων.

Αναφορικά με τους φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα ευρήματα έδειξαν ότι έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα της επιστημονικής συγκρότησης του δασκάλου και το ότι η ικανότητα για έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επιστημονικής του ταυτότητας. Αναγνωρίζουν την αξία της έρευνας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα στην εκπαίδευση (Κυρίδη, κ.α., 2004).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε έλλειμμα ενημέρωσης σχετικά με την ερευνητική δραστηριότητα, καθώς και απουσία εκπαίδευσης στην ερευνητική μεθοδολογία ή ερευνητικής εμπειρίας. Κυρίαρχες αιτίες που εμποδίζουν την ανάληψη ερευνητικών προσπαθειών θεωρούν την ελλιπή κατάρτιση, την ελλιπή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, τη γενικότερη έλλειψη κατάλληλα ειδικευμένου προσωπικού, τον μεγάλο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη μέσων και κινήτρων, καθώς και την απαξία της πολιτείας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βρέθηκε ότι είχαν περισσότερο θετικές στάσεις (Μπαράλος, 2006).

Η έρευνα που αναφέρονταν στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους Καλαιτζίδη, Χατζόγλου και Φώτου έθετε τους εξής δυο ερευνητικούς στόχους. Πρώτον να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συμφωνίας τους για τη σχέση δασκάλου και εκπαιδευτικής έρευνας και δεύτερον να καταγράψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των δασκάλων για τη μεθοδολογία της έρευνας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αντιληφθεί ότι ο νέος ρόλος τους τους καθιστά επαγγελματίες που έχουν σχέση με την έρευνα. Αναπόσπαστο στοιχείο της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι η ικανότητα να γνωρίζουν

τρόπους να ερευνούν. Δέχονται ανεπιφύλακτα ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι αναγκαίος για την κατάρτιση τους στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Οι δάσκαλοι εκφράζουν την επιθυμία να ενημερώνονται για τη νέα γνώση που παράγεται από τις διάφορες έρευνες (Καλαϊτζίδη, κ.α, 2006).

Η παραπάνω μελέτη η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως η μοναδική συναφής με την παρούσα μελέτη, διαφέρει σημαντικά ως προς τη μεθοδολογία της. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ποσοτική στατιστική, χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο με περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων (6 ερωτήσεις) οι οποίες ήταν κλειστού τύπου και το δείγμα αποτέλεσαν 216 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και όσο αναφορά τον ελλαδικό χώρο διαπιστώνεται ότι δεν έχει διενεργηθεί παρόμοια μελέτη όπως η παρούσα μελέτη. Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης αφορά τον αριθμό των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν με κριτήριο τη ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων και ταυτόχρονα την αποφυγή κόπωσης από τους ερωτώμενους. Αποτελεί πρωτοτυπία η επιλογή της μεθόδου επεξεργασίας των αποτελεσμάτων όπου χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση με βάση το σκεπτικό της δυνατότητας διερεύνησης σε βάθος των ζητημάτων που απασχολούν την έρευνα. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις επιτρέπουν την εμφάνιση καινούριων μεταβλητών που μπορεί να βοηθήσουν την έρευνα σε βάθος και στόχο έχουν την ελεύθερη και σε βάθος διατύπωση των απαντήσεων από τους ερωτώμενους.



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Στόχος της έρευνας

Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι οι αντιλήψεις επηρεάζουν τις στάσεις των ατόμων και ότι οι στάσεις διαμορφώνουν τις πρακτικές. Η έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ότι αφορά: α) τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας, β) την αντίληψή τους για τη σχέση διδακτικής πράξης και εκπαιδευτικής έρευνας, γ) την αντίληψή τους για τη σχέση εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Χρειάζεται να διερευνήσουμε πώς μπορεί ο Έλληνας εκπαιδευτικός μέσα από την απόκτηση βασικών στοιχείων της επιστημονικής μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, να προβεί σε απελευθέρωση της δημιουργικής κριτικής του και στην απομυθοποίηση της προσωπικής του εμπειρίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση των μεθοδολογικών επιλογών όσον αφορά τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα. Οι στόχοι που ετέθησαν για την έρευνα και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι οι παράγοντες που καθόρισαν το δείγμα, τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας του υλικού.

Ως μεθοδολογική επιλογή υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση γιατί επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες που προσδίδουν οι μετέχοντες στο θέμα και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις. Η ποιοτική μεθοδολογία εστιάζει στο νόημα, δηλαδή στο πώς οι άνθρωποι κατανοούν και νοηματοδοτούν τον κόσμο, την εμπειρία και τον εαυτό τους. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης χαρτογραφούνται οι ατομικές απαντήσεις και αναζητούνται οι σημασίες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Με τις ποιοτικές μεθόδους αναλύεται σε βάθος ένα φαινόμενο, δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη λεπτομέρεια, ανακαλύπτονται οι βαθύτερες έννοιες και αποκαλύπτεται η πολυπλοκότητα και οι λεπτές αποχρώσεις που υπάρχουν των ζητημάτων. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές τείνουν να εστιάζουν στην ποιότητα και στην «υφή» της εμπειρίας, παρά να αναζητούν νόμους αιτίου-αποτελέσματος. Δεν χρησιμοποιούν «μεταβλητές», οι οποίες έχουν προκαθοριστεί από τον ερευνητή και δε στοχεύουν στο να προβλέψουν αλλά στο να κατανοήσουν.

(Cohen & Manion, 2002, Μπονίδης, 2004). Σύμφωνα με τον Bryman, πρόκειται για «*μία προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου που προσπαθεί να περιγράψει και να αναλύσει την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων του από την οπτική γωνία αυτών που μελετώνται*» (Bryman, 1990, σ. 46).

Για τη συλλογή των δεδομένων προκρίθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης (semistructured interview). Η συνέντευξη είναι μια ειδική μορφή συνομιλίας και αποτελεί την οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας για συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής αλληλεπίδρασης ερευνητή και συμμετέχοντος στην έρευνα. Είναι ένας διάλογος μεταξύ δυο ή και περισσότερων ανθρώπων που συζητούν ένα θέμα αμοιβαίου ενδιαφέροντος αλλά με ένα σκοπό (Kvale, 1996). Η συνέντευξη μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν άμεσα παρέχοντας πρόσβαση σε αυτό που «βρίσκεται μέσα στο κεφάλι» του ατόμου. Η συνέντευξη έχει το πλεονέκτημα της φυσικότητας στην παραγωγή του υλικού μέσα από τη δημιουργία μιας άμεσης σχέσης προφορικής επικοινωνίας και προσφέρει τη δυνατότητα να συλλεγούν πλούσιες και μη προβλεπόμενες πληροφορίες σχετικά με το υπό μελέτη θέμα (Φίλιας, 2000). Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται όταν η έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν τα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες και όταν απαιτούνται προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις και εμπειρίες.

Στη δομημένη συνέντευξη (structured interview) η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα (παρόμοια με τη διαδικασία του ερωτηματολογίου), παρέχεται περισσότερο αξιόπιστο υλικό και προσφέρεται για ευκολότερη και πιο αξιόπιστη ανάλυση, αλλά αναστέλλει τη φυσική ροή της συζήτησης. Στη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) μόνο τα προς διερεύνηση θέματα ή οι περιοχές είναι προκαθορισμένα αλλά το περιεχόμενο, η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων επαφίεται στον ερευνητή.

Με την ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιείται εστίαση στις διεργασίες της σκέψης των εκπαιδευτικών- τα υποκείμενα της έρευνας- προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική τους. Το κάθε υποκείμενο αντικρίζει από τη δική του οπτική γωνία το θέμα και περιγράφει τις εμπειρίες που προκύπτουν από τη δική του υποκειμενική πραγματικότητα (Cohen & Manion, 2002). Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής έγινε επιπλέον και για το λόγο ότι ο συμμετέχων στην έρευνα έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, ενώ ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του. Συγχρόνως φροντίζει

να κατευθύνει τον ερωτώμενο να μιλά για θέματα, που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν, στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας 2002). Σύμφωνα με τον Κυριαζή (2001) η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή. Την ίδια στιγμή ο συμμετέχων στην έρευνα έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του (Κυριαζή, 2001).

Στη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις γιατί αφήνουν ελεύθερο τον ερωτώμενο να διατυπώσει ο ίδιος την απάντησή του. Οι ανοικτές ερωτήσεις προτιμώνται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να έχει την άμεση προσωπική γνώμη των ερωτώμενων, όταν αυτοί έχουν ανεπαρκή ή άνιση πληροφόρηση για το θέμα ή όταν το θέμα είναι πολύπλοκο και ο ίδιος επιζητεί περισσότερες πληροφορίες για να το οριοθετήσει.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου μέσω της οποίας ερευνήθηκαν οι πραγματικότητες στον αληθινό κόσμο και αναλύθηκαν τα δεδομένα χωρίς καμία προηγούμενη υπόθεση, μέσα από τους φακούς του ερευνητή (Glaser & Strauss, 1967). Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιλέχτηκε γιατί μέσα από αυτήν είναι εφικτή μια αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του περιεχομένου μιας επικοινωνίας. Η ποιοτική ανάλυση εξ ορισμού διαφέρει από την ποσοτική στο ότι ενδιαφέρεται για την επιλογή και τη λογική οργάνωση των κατηγοριών ως συμπύκνωση των μόνιμων νοημάτων του δεδομένου κειμένου, με στόχο την εξέταση συναφών εικασιών και υποθέσεων (Kracauer, 1952 σ. 637).

Συμμετέχοντες

Η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχε σκοπό την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής ετερογένειας, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η προσεκτική και στοχοθετημένη επιλογή των περιπτώσεων πραγματοποιήθηκε με κριτήρια το φύλο την ηλικία, την περιοχή και τα χρόνια υπηρεσίας καθώς και τις σπουδές των συμμετεχόντων. Επίσης έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο δείγμα τόσο

εκπαιδευτικοί όσο και διευθυντικά στελέχη δεδομένου ότι οι τελευταίοι έχουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της λήψης απόφασης σε ότι αφορά τη σχολική μονάδα.

Τελικά στην έρευνα συμμετείχαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (19 δάσκαλοι και μια νηπιαγωγός). Από αυτούς οι εννιά ήταν γυναίκες και έντεκα άντρες. Η ηλικία των γυναικών ήταν μεταξύ 39-55 και των αντρών 39-60.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας τρεις γυναίκες είχαν προϋπηρεσία 4-10 χρόνια, τρεις είχαν 11-25 χρόνια και οι άλλες τρεις πάνω από 25 χρόνια. Αντίστοιχα τέσσερις άντρες υπηρετούσαν στην εκπαίδευση για 4-10 χρόνια, τέσσερις για 11-25 χρόνια και οι άλλοι τρεις είχαν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας.

Οι συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία αστικών και μη περιοχών με αρκετά μεγάλη γεωγραφική διασπορά (νομοί Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Φθιώτιδας, Μαγνησίας και Καρδίτσας). Πιο συγκεκριμένα έξι γυναίκες και πέντε άντρες εργάζονταν σε αστική περιοχή, ένας άντρας σε ημιαστική και σε αγροτική περιοχή εργάζονταν τρεις γυναίκες και πέντε άντρες.

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ασκούσαν διευθυντικά καθήκοντα (1 γυναίκα και 3 άντρες) και μια γυναίκα αρκούσε καθήκοντα σχολικού συμβούλου. Από τους είκοσι εκπαιδευτικούς οι έξι εργάζονταν στο χώρο της ειδικής αγωγής (2 γυναίκες σε τμήματα ένταξης, 3 άντρες σε ειδικά σχολεία και 1 άντρας σε τμήμα ένταξης).

Τέλος, αναφορικά με τις σπουδές πέντε γυναίκες και επτά άντρες ανήκαν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα, συγκεκριμένα διέθεταν έναν ή και περισσότερους πρόσθετους τίτλους σπουδών (δεύτερο πτυχίο, Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, Διδακτορικό δίπλωμα) ενώ τέσσερις γυναίκες και τέσσερις άντρες διέθεταν μόνο τα τυπικά προσόντα δηλαδή ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών (με ή χωρίς πρόγραμμα της Εξομοίωσης).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, 20 στον αριθμό, ενώ οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τους αρχικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με δημοσιογραφικό κασετόφωνο και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια. Προκειμένου να δομηθεί το

σχέδιο της συνέντευξης προηγήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις με σκοπό να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης και να οριστικοποιηθεί το τελικό σχέδιο της συνέντευξης (interview schedule).

Στη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις γιατί στόχος ήταν η εστίαση του ενδιαφέροντος όλων των συμμετεχόντων στις υπό εξέταση κύριες περιοχές της έρευνας, ώστε οι απαντήσεις τους να συνδράμουν στη συλλογή των σχετικών πληροφοριών (Cohen & Manion 1997 σ. 377 & 398, Φίλιας 2000 σ. 134). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν ελεύθεροι να απαντήσουν όπως επιθυμούσαν και να δώσουν όσες λεπτομέρειες θέλουν, ενώ στα σημεία που οι απαντήσεις δεν ήταν ξεκάθαρες, η ερευνήτρια μπορούσε να ζητήσει διευκρινήσεις. Με αυτό τον τρόπο οι λεπτομερείς και ακριβείς απαντήσεις συνέβαλλαν στη δημιουργία μιας πιο έγκυρης εικόνας (Faulkner D, et al., σ. 83). Έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος επαφής και επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες και, παράλληλα, για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμβάθυνση στο εκάστοτε θέμα καθώς και για τη ανάδυση θεμάτων που δεν είχαν προβλεφθεί και θα δημιουργούσαν νέο προβληματισμό (Cohen & Manion 2002 σ. 381). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε να μην κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να υπάρχει περιορισμένη επίδραση στις απαντήσεις τους. Ο τελικός οδηγός συνέντευξης που διαμορφώθηκε περιελάμβανε τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Τι θα λέγατε ότι είναι «εκπαιδευτική έρευνα»;
- 2) Με ποιο ή ποιους τρόπους έχετε έλθει σε επαφή με εκπαιδευτικές έρευνες;
- 3) Αν έχετε πάρει μέρος σε εκπαιδευτική έρευνα, ποια είναι η αίσθηση που σας άφησε η εμπειρία συμμετοχής σας;
- 4) Πώς συνδέεται η εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη;
- 5) Σε ποιες περιπτώσεις θεωρείτε σκόπιμο να εισάγετε στη σχολική σας πρακτική ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας;
- 6) Με ποιον τρόπο συνδέονται τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών με τις αποφάσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής;
- 7) Σε τι βαθμό η θεωρητική σας κατάρτιση σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, μέσα από τις σπουδές ή τις επιμορφώσεις σας, σας επιτρέπει να είστε καταναλωτές της εκπαιδευτικής έρευνας ;
- 8) Υπάρχει κατά την άποψή σας αναγκαιότητα συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας και στατιστικής επεξεργασίας;

Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Μετά το πέρας της κάθε συνέντευξης και πριν ξεκινήσει η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, εξετάσθηκαν με προσοχή οι ιδέες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι εκφράσεις που χρησιμοποίησαν και τα σημεία επικέντρωσης των απαντήσεων τους. Προσδιορίστηκαν έτσι ορισμένες κεντρικές έννοιες οι οποίες θεωρήθηκε ότι συνοψίζουν αδρά το υλικό των συνεντεύξεων. Αυτές αποτέλεσαν το αρχικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του συστήματος των θεματικών κατηγοριών και υποκατηγοριών. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης οι αρχικές κατηγορίες τροποποιήθηκαν ή επαναπροσδιορίστηκαν ώστε μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης να συνιστούν πλήρεις και τεκμηριωμένες κατηγορίες.

Η απομαγνητοφώνηση της κάθε συνέντευξης διήρκησε σχεδόν τρεις με τέσσερις ώρες και σε ένα μήνα περίπου είχαν απομαγνητοφωνηθεί όλες οι συνεντεύξεις. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης ήταν αρκετά κουραστική και δύσκολη.

Στη συνέχεια και μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την καταγραφή τους σε έγγραφο κειμένου word στον υπολογιστή έκτασης ογδόντα σελίδων, ξεκίνησε η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων. Κατά το στάδιο αυτό έγινε προσπάθεια να οργανωθεί με συστηματικό τρόπο το ερευνητικό υλικό και να συγκροτηθούν με βάση τα λήμματα ευρύτερες κατηγορίες και οι υποκατηγορίες τους. Για τη δημιουργία των κατηγοριών και την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων, απαραίτητη κρίθηκε η λεπτομερής «γραμμική- γραμμική» ανάλυση (Strauss & Corbin 1998, σ. 56). Η τεχνική της ανάλυσης της κωδικοποίησης με τη μικροανάλυση των δεδομένων, λέξη προς λέξη και γραμμή προς γραμμή αν και ήταν χρονοβόρα λόγω του μεγάλου όγκου των δεδομένων που προέκυπταν από τις συνεντεύξεις, ωστόσο, μελετήθηκαν για να εντοπίσουν την πληροφορία στο ερευνητικό θέμα μέσα από την αναγνώριση σημείων κλειδιών παρά ξεχωριστών λέξεων με αποτέλεσμα την εμφάνιση των εννοιών.

Το υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν μεγάλο και σε αρκετά σημεία ανομοιογενές, λόγω των διαφορετικών απόψεων των εκπαιδευτικών. Δεν ήταν λίγες οι φορές που το σύστημα των κατηγοριών τροποποιήθηκε στην προσπάθεια να προκύψει ένα σύστημα κατηγοριών συμπαγές, συνοπτικό και περιεκτικό.

Σε πρώτο στάδιο απομονώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν οι βασικές ιδέες και απόψεις ενός δείγματος συνεντεύξεων που επιλέγηκαν στη βάση του πλούτου των δεδομένων

τους. Η φύση της κωδικοποίησης απαιτούσε την τακτική επιστροφή στα δεδομένα για διάφορα κομμάτια πληροφορίας σε διαφορετικό χρόνο (Brown, Stevenson, Troiano & Schneider 2002). Η κωδικοποίηση ήταν το στάδιο της ανάλυσης στο οποίο εντοπίστηκαν και νοηματοδοτήθηκαν τα θέματα που αναδύθηκαν μέσα από τον τεράστιο όγκο των δεδομένων. Στην πορεία της κωδικοποίησης, περισσότεροι από ένας κώδικες χαρακτήριζαν το ίδιο τμήμα του κειμένου. Τα δεδομένα επανεξετάστηκαν πολλές φορές, ψάχνοντας και ξαναψάχνοντας για εμφανιζόμενους κωδικούς.

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων ξεκίνησε εντοπίζοντας τμήματα με αυτοτελές νόημα, αποδίδοντας το νόημα κάθε τμήματος με ένα κωδικό και οικοδομώντας σταδιακά το σύστημα κατηγοριοποίησης με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης. Αυτό σημαίνει ότι όλες εκείνες οι πληροφοριακές ενότητες που αναφέρονταν στο ίδιο περιεχόμενο τοποθετήθηκαν μαζί και ορίστηκαν οι αρχικοί κανόνες οι οποίοι περιέγραφαν τις ιδιότητες των κατηγοριών, έτσι ώστε να αιτιολογείται η συμμετοχή κάθε ενότητας στην κατηγορία. Οι κατηγορίες που προέκυψαν εξετάστηκαν για τυχόν επικαλύψεις. Όταν υπήρχε μια ενότητα με διπλό νόημα διαχωριζόταν εκ νέου σε δυο προτάσεις, ώστε να μην υπάρχουν αμφιβολίες για την ταξινόμησή της σε μια συγκεκριμένη κατηγορία.

Κατά το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης, η αρχική αυτή κατηγοριοποίηση των θεμάτων που προέκυψαν, αξιοποιήθηκε για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του συνόλου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Με τον τρόπο αυτό διερευνήθηκε η δυνατότητα της αρχικής κατηγοριοποίησης να κωδικοποιεί το σύνολο των συνεντεύξεων. Στα πλαίσια του δεύτερου αυτού κύκλου κωδικοποίησης προέκυψαν κάποιες νέες κατηγορίες ιδεών, ενώ κάποιες από τις αρχικές κατηγορίες υποδιαίρεθηκαν, έτυχαν περαιτέρω εξειδίκευσης ή έλαβαν διαφορετικό κωδικό όνομα, για να καταστούν συμπεριληπτικές ή αποκλειστικές. Ο θεματικός κατάλογος ολοκληρώθηκε όταν διαπιστώθηκε ότι δεν προέκυπταν καινούρια περιεχόμενα σε καμία από τις κατηγορίες, οι κατηγορίες ήταν αρκετά ευρείες ώστε να καλύπτουν μια ποικιλομορφία απαντήσεων και συνεπώς είχε επέλθει η κατάσταση του κορεσμού (saturation). Αυτό σημαίνει ότι δεν προέκυπταν πλέον, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, καινούρια περιεχόμενα, διαστάσεις ή σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών (Creswell, 2002, σ.450).

Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου ενεπλάκη σε μια διαδικασία όπου συλλέγοντας τα δεδομένα, παράλληλα τα ταξινομούσε σε

κατηγορίες, μάζευε επιπρόσθετες πληροφορίες και σύγκρινε τις νέες πληροφορίες με τις συγχωνευμένες κατηγορίες. Σε όλη την πορεία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων ήταν σημαντικό να υπάρχει ένας τρόπος καταγραφής των εντυπώσεων της ερευνήτριας που περιέγραφε τις σκέψεις και τις ιδέες της από μια κατάσταση.

Τα memos είναι σημειώσεις που κρατούσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια ή αμέσως μετά τη συλλογή των δεδομένων με σκοπό να εμβαθύνει στις ιδέες, σχετικά με τα δεδομένα και τις κατηγορίες κωδικοποίησης (Creswell, 2002). Το πλεονέκτημα των memos είναι ότι προσφέρουν μια τράπεζα ιδεών οι οποίες λειτουργούν ως βοηθητικές στην αναθεώρηση των κατηγοριών και τον χαρακτηρισμό τους. Επίσης, μέσω των memos ο επαναπροσανατολισμός της ερευνήτριας σε ένα μεταγενέστερο χρόνο καθίσταται εφικτός

Η ακροβασία ανάμεσα στις προσωπικές απόψεις της ερευνήτριας και τις κατηγορίες που αναδύονταν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης ήταν ένα γεγονός στην αρχή της διαδικασίας, το οποίο μπορούσε ανά πάσα στιγμή να επηρεάσει τη διαδικασία κωδικοποίησης και συνεπώς τις κατηγορίες που δημιουργούνταν. Οι Strauss and Corbin (1996) πιστεύουν ότι η εξήγηση των γεγονότων από τον ερευνητή επηρεάζει την ονοματοποίηση των κατηγοριών ενώ ο Glaser προτείνει προσωπική απόσταση ακριβείας. Η κωδικοποίηση θα πρέπει να εκτελείται με ανοιχτό μυαλό, χωρίς προκαθορισμένες ιδέες. Στην ανάλυση δεδομένων των συνεντεύξεων της έρευνας απαιτήθηκε η συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή αυτού που οι Strauss και Corbin αποκαλούν κυματισμό της κόκκινης σημαίας, δηλαδή την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας (Strauss & Corbin, 1998, σ. 97).

Το τελικό σύστημα κατηγοριών που προέκυψε, συγκροτείται από γενικές κατηγορίες οι οποίες συνδέονται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

- ▶ αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας
- ▶ στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα
- ▶ το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης
- ▶ έλλειψη πρόσβασης στην εκπαιδευτική έρευνα
- ▶ εκπαίδευση σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας
- ▶ η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής έρευνας
- ▶ διάχυση της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη

Διεξαγωγή της έρευνας

Είχε προηγηθεί πιλοτική έρευνα με δυο συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του κέντρου της πόλης της Θεσσαλονίκης κατά τη χρονική περίοδο 15-20 Μαΐου του 2007. Αρχικά δόθηκαν οι επεξηγήσεις για τους στόχους της έρευνας καθώς και για το στόχο της πιλοτικής εφαρμογής. Στο σχέδιο του οδηγού των ερωτήσεων της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις οι οποίες προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρονταν στις ιδέες και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Μέσα από την πιλοτική έρευνα αποκτήθηκε σχετική εξοικείωση με το εργαλείο της συνέντευξης, ανέκυψαν σημεία τα οποία θα έπρεπε να εξεταστούν εκτενέστερα. Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και αφορούσαν τις ερωτήσεις του οδηγού της συνέντευξης είχαν σχέση με τη διατύπωση των ερωτήσεων και της κατανόησης και εκτιμήθηκε ότι ήταν αρκετά διευρυμένες σε σχέση με το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Συνεκτιμώντας τα πορίσματα και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην πιλοτική φάση, κρίθηκε απαραίτητο ο επανασχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης σε νέα βάση, με αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων και στη διατύπωση. Συνεπακόλουθα, έγιναν διορθώσεις ώστε οι ερωτήσεις να είναι ξεκάθαρες και περισσότερο κατανοητές. Επιπρόσθετα, αναιρέθηκαν, προστέθηκαν ή/και τροποποιήθηκαν ερωτήσεις οι οποίες δεν προσθέτανε καμία πληροφορία και αντ' αυτού οδηγούσαν σε πλατειασμό.

Έγινε μια τελευταία δοκιμαστική εφαρμογή σε έναν τρίτο εκπαιδευτικό για να γίνουν οι τελευταίες διορθώσεις και με αυτήν τη μορφή του οδηγού συνέντευξης πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με σκοπό να είναι ο οδηγός συνέντευξης πιο λειτουργικός και πιο επικεντρωμένος στο στόχο της έρευνας .

Οι συνεντεύξεις της κυρίως έρευνας έλαβαν χώρα από την 22 Μαΐου έως την 20 Ιουνίου, 2007. Αφού γινόταν οι απαραίτητες συστάσεις, ξεκινούσε το πρώτο μέρος το οποίο ήταν δημογραφικού περιεχομένου και πιο αναλυτικά εξετάζονταν και καταγραφόταν τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δηλαδή το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η περιοχή και οι σπουδές τους.

Η κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια 20 με 35 λεπτά. Οι χώροι που χρησιμοποιήθηκαν, για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν γραφεία διευθυντών, γραφεία του συλλόγου διδασκόντων (κατόπιν αδείας από τους διευθυντές), και οικίες είτε της

ερευνήτριας είτε των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι ώρες που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν είτε σε κενά των εκπαιδευτικών κατά τη σχολική βάρδια ούτως ώστε να μην υπάρξει διαταραχή της σχολικής ζωής είτε σε ελεύθερες ώρες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ημέρας και καθόλη την εβδομάδα. Υποστηρίζεται ότι η είσοδος σε ιδιωτικούς χώρους αίρει αυτόματα την προστασία των ερευνώμενων και της ιδιωτικής ζωής τους από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, ανεξάρτητα από τις όποιες εγγυήσεις για την ανωνυμία, εχεμύθεια και σεβασμό των προσωπικών σφαιρών των ατόμων. Ο John Barnes (1979) επισημαίνει ότι η ένταση του ζητήματος βρίσκεται στην επιθυμία των «πολιτών» να προστατεύσουν άμεσα τα δικαιώματα και τα ενδιαφέροντά τους. Η Janet Finch (1994) παρατηρεί ότι, ενώ τα διλήμματα αποκαλούνται ηθικά (ethics), στην πραγματικότητα είναι πολιτικού χαρακτήρα: γεννούν το ερώτημα «με ποιου την πλευρά τάσσεται ο ερευνητής». Θα ταχθεί στο πλευρό των ατόμων που ερευνά ή με όλους τους άλλους; Δηλαδή, με την ευρύτερη κοινωνία ή ακόμα και με το κατεστημένο το οποίο υπηρετεί υπό την ιδιότητα του επιστήμονα; Όποια, όμως, επιλογή κι αν κάνει, είναι σίγουρο ότι θα δεχτεί επικρίσεις, ριπές και αμφισβητήσεις από την αντίθετη πλευρά. Το κλίμα, πάντως, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις ήταν άνετο, ευχάριστο και παραγωγικό και δεν παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους «ηθικά διλήμματα» (Πασχαλιέρη, 2005).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι θα μπορούσαν να σταματήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο που θα ήθελαν και μπορούν να αρνηθούν επίσης να απαντήσουν σε οποιοδήποτε ερωτήσεις εάν επιθυμήσουν, χωρίς να πρέπει να δικαιολογήσουν την απόφασή τους και στις δύο περιπτώσεις. Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι το περιεχόμενο της συνέντευξης και όλων των πληροφοριών που δίνονται θα αντιμετωπιζόταν ως απολύτως εμπιστευτικό. Οι συμμετέχοντες βεβαιώθηκαν επίσης ότι η ανωνυμία εξασφαλίστηκε σε όλη τη διαδικασία.

Κατόπιν της αρχικής εισαγωγής του ερευνητή και όλων των σχετικών πληροφοριών στους συμμετέχοντες στη συνέντευξη, ζητήθηκε η άδεια τους για τη χρήση του κασετόφωνου. Η καταγραφή με τη χρήση του κασετόφωνου καθιστά εφικτή οποιαδήποτε πρόσθετη παρατήρηση δεδομένου ότι ο ερευνητής δεν είναι απαραίτητο να επικεντρωθεί στη λήψη σημειώσεων. Η ερμηνεία των απαντήσεων του ερωτηθέντος είναι ανοικτή σε ανεξάρτητη διερεύνηση, επειδή το αρχικό υλικό είναι διαθέσιμο για μελέτη από άλλους ερευνητές, που διατηρούν φυσικά την ανωνυμία του συμμετέχοντος.

Αν και στην παρούσα μελέτη δεν υπήρξε δυσκολία λόγω της χρήσης του κασετοφώνου, εντούτοις, η χρήση ενός οργάνου καταγραφής έχει ορισμένα μειονεκτήματα, με το κυριότερο, την ελαττωματική καταγραφή μιας συνομιλίας, το συναίσθημα "της απειλής" που μπορεί να νιώσει ο συμμετέχων στη συνέντευξη λόγω της παρεισφρητικής φύσης, ή της "τυπικότητας" που μπορεί να παραγάγει μέσα στο πλαίσιο συνέντευξης. Σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, οι ερευνητές επισημαίνουν τη μεγάλη διστακτικότητα και καχυποψία των εκπαιδευτικών να μιλήσουν σε κασετόφωνο, ιδιαίτερα όταν η συνέντευξη ερευνά θέματα που αφορούν την τάξη τους, τη δουλειά τους και το ρόλο τους. Αιτία αυτής της διστακτικότητας αποδίδεται κυρίως στην έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες αλλά και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991).

Η δημιουργία άνετου, ευεπίφορο και μη απειλητικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς επιτεύχθηκε με τους ακόλουθους τρόπους: χαιρετισμός του κάθε συνεντευξιαζόμενου με χαμόγελο, επανάληψη του ονόματος της ερευνήτριας εάν οι εκπαιδευτικοί ήταν άγνωστοι και ζήτηση του ονόματος του/της εκπαιδευτικού που επαναλαμβάνόταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, υπενθύμιση στον καθένα του σκοπού της συζήτησης, μη γνωριμία των απόψεων τους για την εκπαιδευτική έρευνα, καλλιέργεια της εντύπωσης από την ερευνήτρια της ανίδεης, «playing the dumb», και που ήθελε να τις μάθει, η θέση της ερευνήτριας ήταν δίπλα με μια μικρή γωνία από τον/την εκπαιδευτικό, συνεχής επιβεβαίωση εμπιστοσύνης, διευκρίνιση από την αρχή ότι αν σε κάποιο σημείο ο/η εκπαιδευτικός ήθελε να σταματήσει αυτό και θα γινόταν, γνήσια αποδοχή και ενδιαφέρον για τις απαντήσεις τους, μη διακοπή του/της εκπαιδευτικού, μη έλεγχος των γνώσεων τους αλλά ζήτηση πληροφοριών για το θέμα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Για την υπερπήδηση των συγχυσμένων εννοιών και από τις δυο πλευρές χρησιμοποιήθηκαν τακτικές όπου ο/η εκπαιδευτικός ήταν σε θέση να επεκταθεί στην απάντησή του όταν η ερευνήτρια διαισθανόταν ότι ο/η εκπαιδευτικός είχε περισσότερα να δώσει. Τέτοιες τακτικές ήταν μια περίοδος σιωπής, μια αινιγματική ματιά και επαναλήψεις μέρος ή όλων αυτών που μόλις είχαν ειπωθεί (Robson, 1993). Επίσης χρησιμοποιήθηκαν πιο άμεσες επεξηγήσεις όπως «τι εννοείτε όταν λέτε...;», «θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;», «μπορείτε να το επαναλάβετε σας παρακαλώ;» (Papadimitriou, 2004).

Μετά την ολοκλήρωση της επιμέρους συνομιλίας, σε κάθε κασέτα δόθηκε ένας ιδιαίτερος αριθμητικός κώδικας. Στη συνέχεια, οι κασέτες δόθηκαν για τη απομαγνητοφώνηση έχοντας μόνο τον κωδικό τους και την ημερομηνία όταν πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Επομένως, η ερευνήτρια ήταν το μόνο πρόσωπο που ήξερε το όνομα του συμμετέχοντος και της αντίστοιχης κασέτας του, δεδομένου ότι ο κατάλογος με τα ονόματα των συμμετεχόντων, τις διευθύνσεις, τον αριθμό τηλεφώνου και τους κώδικες κρατήθηκε ασφαλής στο σπίτι της ερευνήτριας.

Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στις συνεντεύξεις για τις ανάγκες της έρευνας γρήγορα εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον της συνέντευξης. Παρόλο ταύτα υπήρχαν και στιγμές όπου η μορφή και το είδος του λόγου που αναπτυσσόταν, παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά του λόγου που εξελίσσεται σε φιλικές περιστάσεις. Ο ρόλος της ερευνήτριας στη μέθοδο συνεντεύξεων ήταν καθοριστικός όσο και καταλυτικός για την διαχείριση της διαδικασίας της συνέντευξης και για την ομαλή και επιτυχή έκβαση. Η ερευνήτρια επενέβη στη ροή της συνέντευξης σε σημείο διευκρινίσεων και όχι παρεμβάσεων, επανάφερε τη συζήτηση στο θέμα όταν αυτή ξέφευγε και παρασυρόταν σε άσχετες με το θέμα της διερεύνησης περιοχές, ολοκλήρωνε το θέμα όταν έβλεπε ότι αρχίζουν οι επαναλήψεις. Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν σημαντικά συστατικά για τη δημιουργία άνετου και ευχάριστου για τη συνέντευξη κλίμα.

Σε μια περίπτωση συνέντευξης, ο εκπαιδευτικός είχε εκδηλώσει θυμό για το θέμα αμέσως μετά την ανακοίνωση του, με συνέπεια η συνέντευξη να διακοπεί μετά την τρίτη ερώτηση λόγω επιθετικής λεκτικής συμπεριφοράς, δυσανασχέτησης και εκνευρισμού του. Μετά από μια ολιγόλεπτη συζήτηση με κλειστό το κασετόφωνο και αφού ζητήθηκε η γνώμη του για την διακοπή ή τη συνέχεια της συνέντευξης, αποφάσισε να συνεχίσει τη συνέντευξη δυναμικότερα από πριν, γιατί διαπίστωσε ότι ήταν ευκαιρία να «τα πει» επιτέλους με κυνικό και ωμό τρόπο και χωρίς περιστροφές και να αποδώσει την πραγματικότητα γύρω από τη σχέση της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής και σε ότι άλλο ερωτηθεί, όπως αυτός αντιλαμβάνεται.

Η αποκόμιση συνολικά της εμπειρίας στο ρόλο της ερευνήτριας αξιολογείται ως σημαντική καθώς το αρχικό άγχος και ανασφάλεια για το ρόλο της ερευνήτριας σταδιακά υποχώρησε κατά την πορεία της διεξαγωγής των συνεντεύξεων και η εμπειρία από την όλη ερευνητική εξέλιξη έδωσε τη δυνατότητα για αναστοχασμό σε σχέση με το ρόλο ως εκπαιδευτικού και ως επιστήμονα.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Στο στάδιο αυτό η επεξεργασία του αποδελτιωμένου υλικού είναι αναλυτική και έχει συστηματικό χαρακτήρα. Στόχος είναι, έχοντας πάντα ως σημείο αναφοράς το αποδελτιωμένο υλικό, να δοθεί μια γενική, αλλά περιεκτική εικόνα ανά κατηγορία και υποκατηγορία.

Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας ανέδειξαν τρεις βασικές διαστάσεις της έννοιας:

A) Η εκπαιδευτική έρευνα ως διαδικασία εξέλιξης της επιστήμης

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι μια από τις κύριες όψεις της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η επιστημονική διαδικασία διαρκούς εξέλιξης της γνώσης και προόδου που αποτελεί το θεμέλιο της επιστήμης. Επισημαίνεται ότι η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης προχωρά μέσα από τη δημιουργία νέων ερωτημάτων και την αναζήτηση των σχετικών απαντήσεων. Σε κάθε επιστήμη, αν δεν υπάρχει έρευνα, δεν υπάρχει και πρόοδος. Ενδεικτικά αναφέρουν:

001: Η έρευνα και η παρατήρηση- εκεί βρίσκεται η ουσία της κάθε επιστήμης- με τα ερωτήματα που θέτουν οι ερευνητές προχωρά και η επιστήμη εξελίσσεται, αφήνει χώρο για νέα ερωτήματα, για νέα έρευνα και με τον τρόπο αυτό προχωρά.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα βοηθάει στο να ανοιχτούν νέοι δρόμοι στην εκπαίδευση και έχει τη δυναμική να ωθήσει την επιστήμη να προχωρήσει παραπέρα και να καταργήσει στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μέσα από τον έλεγχο της ισχύος γνωστών αποτελεσμάτων σε διαφορετικές συνθήκες, δοκιμάζονται νέες ιδέες ή πρακτικές με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική έρευνα να είναι αυτή που θα αποδείξει μια θεωρία και κατά αυτόν τον τρόπο να παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες για την υιοθέτηση νέων πρακτικών στην εκπαίδευση:

017: ...όλα αυτά αναλύονται, συντίθενται και οδηγούν στη διατύπωση μιας θεωρίας η οποία θα μπει σε μια ερευνητική εφαρμογή και εκεί μπαίνει ο τομέας της έρευνας

001:...ανατρέπονται δεδομένα, καταρρίπτονται μύθοι στερεότυπα και αντιλήψεις λανθασμένες.

018: ...μια διαδικασία που γίνεται από άτομα που είναι γνώστες του αντικειμένου με σκοπό... να φέρουν νέες τάσεις, καινούρια πράγματα που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης.

B) Η εκπαιδευτική έρευνα ως μέσο βελτίωσης της εκπαίδευσης

Αυτή η οπτική εστιάζει στη χρησιμοθηρική πλευρά της έρευνας, που τη βλέπει να γεννιέται μέσα από τα ερωτήματα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μέσο επίλυσης εκπαιδευτικών ζητημάτων και στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα ερωτήματα της έρευνας καλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων που συνήθως αφορούν τη διερεύνηση συγκεκριμένων απόψεων και στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, την αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων, τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων:

013: Όταν κάνεις κάτι και νομίζεις ότι δεν είναι το αναμενόμενο τότε είναι που ψάχνεις και λες κάτι δεν έχει γίνει σωστά εδώ και πρέπει κάτι άλλο να κάνω, κι εκεί είναι που σου δίνεται το ερέθισμα να ψάξεις, να βρεις και να εφαρμόσεις κάτι διαφορετικό.

Η άποψη αυτή ουσιαστικά αναφέρεται στην εφαρμοσμένη έρευνα δηλαδή στην αναγνώριση του επιστημονικού τρόπου για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει τη λειτουργία της στο πώς θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους ανθρώπους της εκπαιδευτικής πολιτικής και όλους αυτούς που σχετίζονται με τον τομέα αυτό. Σύμφωνα πάντα με την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να δώσει στοιχεία τα οποία θα βοηθήσουν στη λύση προβληματικών καταστάσεων. Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν:

008: ερευνούμε για να βελτιώσουμε μια υφιστάμενη κατάσταση μέσα από κάποια ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς,

009: ...να γίνει μια χρήση αυτών των συμπερασμάτων και σε σχέση με άλλες έρευνες να μπορέσουν να βελτιώσουν την εκπαίδευση σε έναν τομέα... είναι αυτή που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης

014: μια έρευνα βοηθάει το όλο σύστημα και το όλο σύστημα ίσως να δείξει το δρόμο για καλύτερη εκπαίδευση.

Γ) Η εκπαιδευτική έρευνα ως σύνολο μεθόδων

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναπαριστούν την έννοια της έρευνας ως σύνολο εργαλείων. Αυτή η οπτική αντιλαμβάνεται την έρευνα ως διαδικασία και συνεπώς αναφέρεται κυρίως στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην εκπόνηση μιας έρευνας. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η εκπαιδευτική έρευνα ακολουθεί τη μέθοδο των κοινωνικών επιστημών:

008: ... η εκπαιδευτική έρευνα έχει να κάνει είτε με ποσοτικές μεθόδους όπως έχουμε τα ερωτηματολόγια και ανάλυση μέσω στατιστικών προγραμμάτων όπως το spss είτε με την ποιοτική μέθοδο

002: προσπαθούμε μέσα από ποιοτική ή ποσοτική έρευνα να βρούμε κάποια συμπεράσματα.

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα

A) Θετικές στάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν μια γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Όμως, αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών εκφράζεται σε ένα θεωρητικό επίπεδο που αντικατοπτρίζει περισσότερο το κοινωνικά αποδεκτό και το δεοντικό στοιχείο των στάσεων παρά τη συναισθηματική αντίδραση μιας βιωμένης πραγματικότητας:

005: θα βοηθήσει πάρα πολύ στο να ετοιμάσεις τους αυριανούς πολίτες.

005 : μια πετυχημένη έρευνα θα μπορέσει να βοηθήσει πάρα πολύ στη διδακτική πράξη

003:τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας μπορούν κάλλιστα να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη με σκοπό τη ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης.

Μόνο μία εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα από την αρνητική κριτική της πραγματικότητας,, θέτοντας τον προβληματισμό της με μια ρητορική διάθεση:

004: όσο η θεωρία δε φτάνει στην αίθουσα, έτσι ώστε ο δάσκαλος να αλλάζει τρόπους πρακτικής και εννοώ πρακτικής διδασκαλίας, δυστυχώς θα συνεχίσουμε τα ίδια πράγματα και οι δάσκαλοι θα έχουν την ίδια άποψη, γιατί να αλλάξουν;

Αντίθετα ουσιαστικά θετική στάση εκφράστηκε μόνο από τους συμμετέχοντες που είχαν την εμπειρία ενεργητικής εμπλοκής σε ερευνητικά προγράμματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είτε στο Διδασκαλείο είτε σε μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα. Η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στην έρευνα και την αίσθηση της συνεισφοράς στην επιστήμη, το άνοιγμα καινούργιων οριζόντων στη σκέψη ως επαγγελματία είναι κάποιες από τις εμπειρίες που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί, όταν οι ίδιοι ήταν στη θέση του ερευνητή:

001: όσο τρως σου ανοίγει η όρεξη μετά δε μπορείς να φανταστείς και τη ζωή σου χωρίς αυτό στον επαγγελματικό τομέα.

Οι συνέπειες της ενασχόλησης και της εμπλοκής του εκπαιδευτικού με την έρευνα καταγράφεται ως συναρπαστική εμπειρία:

002: Η ερευνητική αρθογραφία μου άνοιξε άλλους δρόμους, μου έκανε πιο πλατιά τη σκέψη μου, με καινούριες ιδέες, με καινούριες προσεγγίσεις, είδα κάπως πολύ διαφορετικά και τη διδασκαλία.

Ειδικότερα η εμπλοκή σε προγράμματα εκπαιδευτικής έρευνας καθιστά τον εκπαιδευτικό επιστήμονα, αναστοχαστή και φορέα της καινοτομίας:

004: νομίζω ότι ναι η γνώση είναι δύναμη

017: Ακόμη και το καθημερινό μάθημα είναι, στην ουσία για 'μένα, μια εκπαιδευτική έρευνα, η οποία όσο γίνεται σωστά και θεμελιώνεται σωστά οδηγεί στη διαμόρφωση αυτού που λέμε του αναστοχαστικού δασκάλου και στην ουσία οδηγεί σε ένα σχολείο που παράγει ανθρώπους με κριτική σκέψη.

Επίσης εκφράζεται ως εμπιστοσύνη στη μεθοδολογία και δεοντολογία της έρευνας:

002: πιστεύω στην έρευνα, πιστεύω σε αυτή την ειλικρίνεια του δείγματος επειδή είναι πάρα πολύ... έχω εμπιστοσύνη γιατί ο ερευνητής ελέγχεται για τη διαδικασία της έρευνας (από την ακαδημαϊκή κοινότητα).

Ο ρόλος του ερευνητή κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό να αναστοχασθεί σχετικά με τις επαγγελματικές του εμπειρίες, να ανακαλύψει τα αδύναμα και τα δυνατά του σημεία, να συνδέσει την παιδαγωγική του πρακτική με τη θεωρία και να ανατροφοδοτηθεί από αυτήν. Οι παραπάνω διαδικασίες, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που υλοποιεί, οδηγούν στη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς και στη γενικότερη αναβάθμιση του επαγγελματικού του ρόλου (Altrichter et al., 2001· Μπαγάκης, 2002).

B) Αρνητικές στάσεις-Αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής έρευνας

Αν και μέσα στο λόγο των εκπαιδευτικών υπήρχαν θετικές αναφορές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σχετικά με τη σημαντικότητα, την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας, ωστόσο, καταγράφηκαν και αρνητικές στάσεις με τη μορφή πολλών και ποικίλων αμφισβητήσεων των πραγματοποιούμενων ερευνών.

B.1) Αμφισβήτηση στο επίπεδο των ερευνητικών ερωτημάτων

Οι εκπαιδευτικοί έθεσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με την αξία των εκπαιδευτικών ερευνών, αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι ανησυχίες τους περιστρέφονται γύρω από άξονες που αφορούν την αποτύπωση, ανάδειξη και αναζήτηση λύσεων των προβλημάτων της καθημερινής ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Παρατηρείται έλλειψη εμπιστοσύνης στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνών καθώς οι εκπαιδευτικοί καταγγέλλουν ότι τα ερευνητικά ερωτήματα δεν έχουν σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα:

019: είναι κάπως άψυχη, δε μπορεί να πιάσει το παλμό της καθημερινής πράξης, την ψυχή του εκπαιδευτικού και κυρίως των παιδιών μέσα στην τάξη και στο τέλος καταλήγει να είναι μια αντιπαραβολή, μια συγκέντρωση κάποιων διαφορετικών δεδομένων που δε λένε και πολλά πράγματα σε σχέση με το αντικείμενο που εξετάζει η έρευνα.

014: δεν είναι κάτι που να με αγγίζει τόσο πολύ και να με προσεγγίζει τόσο πολύ.

007: είναι παρμένες από το εξωτερικό και από έρευνες που έχουν γίνει στον εκεί χώρο. Κάνουν επίσης λόγο για την κατάτμηση και την κατακερματισμένη γνώση που προκύπτει μέσα από την σημερινή έρευνα:

002: οι έρευνες γίνονται πλέον πολύ επιμεριστικά μου φαίνεται διυλίζουν τα πράγματα.

B.2) Αμφισβήτηση των ερευνών στο επίπεδο της μεθόδου

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αμφισβήτησαν τη μεθοδολογία που ακολουθείται στις έρευνες. Συγκεκριμένα άσκησαν κριτική για την ποσοτική έρευνα:

011: όλα με μια ακρίβεια ποσοστών που πρέπει να γίνουν, όταν όμως μπαίνουμε σε μια εκπαιδευτική διαδικασία στην πραγματική της μορφή βλέπουμε ότι αυτά τα ποσοστά πάνε περίπατο, γιατί υπάρχουν πολλές άλλες παράμετροι που όλα αυτά τα βγάζουν εκτός.

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο Tekleselassie όπου στην έρευνα που διεξήγαγε οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την ποσοτική προσέγγιση (Tekleselassie, 2006).

014: υπάρχουν κάποια θεωρητικά στοιχεία πάνω στην έρευνα ή στατιστικά στοιχεία, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα βοηθήσουν όλα αυτά.

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την υποκειμενικότητα του ερευνητή και ονοματίζουν μια σκοπιμότητα του ερευνητή να οδηγήσει την έρευνα εκεί που θέλει:

010: οι έρευνες εμπεριέχουν και τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας του ερευνητή του ίδιου, δηλαδή, αν κάτι θέλω να βγάλω προφανώς θα το βγάλω. Θα κατευθύνω και την έρευνα πολλές φορές, δηλαδή, στο να βγει

014: όταν υπάρχει ερωτηματολόγιο που ναι, μεν, είναι ανώνυμο αλλά από την άλλη προκαθορίζει κάποια πράγματα, δηλαδή σε βάζει σε έναν δρόμο

017: μια έρευνα μπορεί να αποδείξει οτιδήποτε θέλει ο ερευνητής, σε τελική ανάλυση, ανάλογα με το τι ερωτήσεις θα γίνουν και τι στόχο έχει και τι θέλει να αποδείξει.

Οι Anderson και Burns (1989) υπογραμμίζοντας τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα στη σχολική τάξη, επισημαίνουν ότι «ένα από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει κανείς όταν κάνει έρευνα τάξης, είναι ότι μια τάξη είναι δύσκολο να ερευνηθεί» (Anderson & Burns, 1989σ. 16). Συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη ο McIntyre (1996) προτείνει στους υποψήφιους ερευνητές να επιλέξουν ένα διαφορετικό ερευνητικό χώρο, αν ενδιαφέρονται για γρήγορα συμπεράσματα, γιατί οι έρευνες στην τάξη είναι αφενός πολύ χρονοβόρες και αφετέρου μπορεί να γίνουν αντικείμενο κριτικής από πολλές πλευρές (McIntyre, 1996).

B.3) Αμφισβήτηση της αξίας των ερευνών λόγω αδυναμίας πρακτικής εφαρμογής

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις αμφιβολίες τους για τη σημασία των ερευνών εφόσον τα αποτελέσματά τους δεν μπορούν να γενικευθούν. Θεωρούν ότι οι περισσότερες έρευνες δε γίνονται για να έχουν πρακτική εφαρμογή, αλλά απλά γιατί πρέπει να γίνουν:

010: στην ουσία η έρευνα γίνεται για την έρευνα

012: Δεν μπορώ να ασχοληθώ εγώ και με άλλες έρευνες οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στη δική μου την τάξη ή στα δικά μου τα παιδιά.

Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετίζονται με την αμφιβολία για τη δυνατότητα των ερευνών να έχουν πρακτική εφαρμογή. Η αδυναμία

προσαρμογής των πορισμάτων στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης αποτελούν παράγοντες που αποθαρρύνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εισαγάγουν την εκπαιδευτική έρευνα στη σχολική πράξη:

012: Μία έρευνα αν πέσει στα χέρια μου θα τη διαβάσω, θα τη μελετήσω, θα βγάλω κάποια συμπεράσματα αλλά όχι ότι αυτή θα καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο εγώ θα χειριστώ κάποια ζητήματα στην τάξη.

002: Το αποτέλεσμα της έρευνας ποικίλλει. Χωρίς βάσανο να μην το περάσεις. Είναι καλό, αλλά ας το διηθήσεις και λίγο μέσα σου.

010: Δεν ξέρω αν θα το χρησιμοποιήσω, γιατί δεν ξέρω αν ταιριάζει και στο κλίμα, στο επίπεδο και στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης μου και

007: είναι ανεδαφική στο δικό μου τμήμα, γιατί είμαι σε τμήμα ένταξης. (Θα τη χρησιμοποιήσω) αν είναι κάτι το οποίο μπορώ να το προσαρμόσω και στη δυναμικότητα του τμήματος και στο χωροταξικό περιβάλλον της αίθουσας.

Ο Houser (1990) αναφέρει ότι η δουλειά των ερευνητών δε βοηθάει τους εκπαιδευτικούς της πράξης, επειδή είναι πολύ θεωρητική και τα ερευνητικά ευρήματα δεν ταιριάζουν στις ειδικές καταστάσεις μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και η Bassey (1999) διαπιστώνει ότι η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων των ερευνών αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρουν, να δοκιμάσουν τα στοιχεία των ερευνών και να τα αξιοποιήσουν στη δική τους πρακτική. Ανάλογα ευρήματα έχουν επίσης αποτυπωθεί και σε εμπειρικές έρευνες. Ο Zeuli (1994) βρήκε ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς μόνο εφόσον τα ευρήματά της μπορούσαν να μεταφραστούν σε μεθόδους που λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στη σχολική τάξη. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Shkedi (1998), ο οποίος βρήκε ότι η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν αξιόλογα μόνο τα άρθρα που τους προσφέρουν διδακτικά εργαλεία και μεθόδους αξιοποιήσιμες στη δουλειά τους ή απαντούν στους εκπαιδευτικούς τους προβληματισμούς.

B.4) Αμφισβήτηση των ακαδημαϊκών ερευνητών

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν εκτενώς στο θέμα των ακαδημαϊκών ερευνητών. Ασκούν έντονη κριτική και αμφισβητούν τους ερευνητές που έρχονται από το χώρο του πανεπιστημίου αλλά και την πανεπιστημιακή κοινότητα ευρύτερα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά. Πιστεύουν ότι οι παραπάνω ερευνητές στερούνται εκπαιδευτικής

πρακτικής, γιατί δεν έχουν μπει ποτέ μέσα σε τάξη με αποτέλεσμα να βλέπουν την εκπαίδευση από διαφορετική οπτική γωνία:

010: υπάρχουν και κατ' επάγγελμα ερευνητές

003: κάθονται στα γραφεία οι πιο πολλοί από αυτούς δεν έχουν καμιά επαφή, δηλαδή, δεν έχουν μπει ποτέ σε τάξη δεν έχουν δει ποτέ πραγματικά μια τάξη και πως λειτουργεί όλο το σύστημα, είναι εκτός συστήματος, είναι όλο μεγάλα λόγια αέρας... δε ξέρουν την πραγματικότητα.

004: κλείνονται στα πανεπιστήμια. Είναι αυτό που ο πρωθυπουργός της Αγγλίας είχε πει οι μυστικοί κήποι, δηλαδή, δε γνωρίζουμε τι γίνεται έξω από τα πανεπιστήμια.

Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και έρευνα του Tekleselassie όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για την «κεκλεισμένων των θυρών» διεξαγωγή των ερευνών (Tekleselassie, 2006).

B.5) Αμφισβήτηση των κινήτρων των ερευνητών

Ενώ, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί της πράξης θεωρούν ότι τα ερευνητικά προγράμματα πρέπει να πηγάζουν από το χώρο του σχολείου και ως εκ τούτου να υλοποιούνται από ή σε άμεση συνεργασία με τους συναδέλφους τους, την ίδια στιγμή αποδίδουν στους ερευνητές σκοπιμότητες και προθέσεις ξένες προς τους στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας. Στα κίνητρα των ερευνητών διακρίνουν ιδιοτέλεια, αντί της ουσιαστικής επιθυμίας για την παραγωγή νέας γνώσης. Οι ιδιοτελείς σκοπιμότητες αφορούν προσωπικές φιλοδοξίες ή οικονομικά κίνητρα.

B.5.1) Φιλοδοξία επαγγελματικής ανέλιξης

Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ότι οι περισσότεροι από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς δεν επιθυμούν να γυρίσουν στην τάξη και στόχο έχουν να εξελιχτούν σαν στελέχη της εκπαίδευσης ή να καταλάβουν «θέσεις» σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι:

012: Αυτοί που κάνουν τις έρευνες παίρνουν κάποια, είτε διπλωματική είτε μεταπτυχιακό ή οτιδήποτε και όλοι κάνουν τη δουλειά τους

019: το πρώτο κίνητρο είναι η εξέλιξη... όταν ακούω έρευνα και το συζητώ και με άλλους ανθρώπους λίγο δυσφορούμε, σφιγγόμαστε- πάλι κάποιοι θα φέρουνε ερωτηματολόγια για να γίνουνε λέκτορες ή διευθυντές ή προϊστάμενοι ή σύμβουλοι... πολύ λιγότερο έτσι νομίζω τους ενδιαφέρει να κάνουν καλή τη δουλειά τους οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πράξη

007: κάποιες έρευνες γίνονται απλώς και μόνο για μια διπλωματική, για κάποιο προσωπικό όφελος και ας έχει χιλιοερευνηθεί το θέμα.

B.5.2) Οικονομικά κίνητρα

Μια άλλη άποψη που κατατέθηκε εκ μέρους των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αυτή που είχε να κάνει με την απορρόφηση κονδυλίων, με την έρευνα η οποία είναι κατευθυνόμενη και εξυπηρετεί άλλους σκοπούς, που πολύ απέχουν από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς:

017: Πιστεύω δηλαδή ότι, σε ένα μεγάλο ποσοστό οι έρευνες γίνονται απλά, οι εκπαιδευτικές έρευνες και ειδικά αυτές που είναι καλυμμένες κάτω από μια επίσημη ομπρέλα, γίνονται γιατί πρέπει να γίνουν για να δικαιολογηθούν κάποια χρήματα από κάποια προγράμματα ή από οτιδήποτε άλλο.

012: Η μεγαλύτερη αρπαχτή γίνεται από το Πανεπιστήμιο ...γίνονται πάρα πολλές έρευνες γιατί πέφτουν πάρα πολλά πακέτα (στο Πανεπιστήμιο).

B.5.3) Διασφάλιση θέσης αυθεντίας

Οι εκπαιδευτικοί προχωρούν πιο βαθιά στο θέμα της αμφισβήτησης, αποδίδοντας συνειδητή σκοπιμότητα των εκπαιδευτικών ερευνητών για την καλλιέργεια του μύθου περί αυθεντίας:

018: ίσως να υπάρχει και ένας μύθος πιστεύω ότι καλλιεργείται από αυτούς που διεξάγουν τις έρευνες θέλοντας αυτοί να θεωρούν τους εαυτούς τους αυθεντίες στον χώρο αυτό ενώ όλοι οι υπόλοιποι είναι υποδεέστεροι... εσείς που δεν ξέρετε πρέπει να υποταχτείτε σε αυτά που σας λέμε εμείς.

012: είμαι εκτελεστικό όργανο.

Το παραπάνω εύρημα ενισχύει την άποψη των Liston και Zeichner (1991) οι οποίοι επισήμαναν ότι υφίσταται η διαδεδομένη πεποίθηση ότι η διδασκαλία έχει λιγότερο κύρος από ότι η εργασία των ερευνητών.

Το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης

Ενώ οι θετικές στάσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών ήταν συχνά «κλισαρισμένες», οι αρνητικές ήταν ιδιαίτερα φορτισμένες, κάτι που καταδεικνύει την ύπαρξη, στο χώρο των εκπαιδευτικών, μιας αμφιθυμικής κατάστασης απέναντι στην έρευνα:

005: η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα δύσκολο κομμάτι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ξεκάθαροι σε αυτά που πιστεύουν.

Ο McIntyre (1996) υποστήριξε ότι «η επιστημονική έρευνα για όσα συμβαίνουν σε μια σχολική τάξη είναι κάτι που επειγόντως χρειαζόμαστε, αλλά παράλληλα γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολη τόσο που τη φοβόμαστε» (McIntyre, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την ύπαρξη χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και διδακτικής πράξης. Ενώ διακρίνουν, θεωρητικά, τη σχέση ανάμεσα στη σχολική έρευνα και στην εκπαιδευτική πράξη, εντούτοις διαπιστώνουν ότι η διδακτική πράξη και η εκπαιδευτική έρευνα είναι δυο παράλληλοι, ασύνδετοι χώροι. Πιστεύουν ότι η έρευνα είναι ξεκομμένη από την εκπαίδευση. Πιστοποιούν με κατηγορηματικό τρόπο το κενό ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις τους:

001: η πράξη δε δανείζεται από την έρευνα ίσως και το αντίστροφο

010: η έρευνα δεν μπαίνει στην πράξη

001: τα αποτελέσματα των ερευνών δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, έτσι όπως έχουν στο μυαλό τέλος πάντων οι άνθρωποι που διεξάγουν τις έρευνες.

Οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν την άποψη του Hargreaves (1996), ο οποίος επισήμανε ότι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας είναι άσχετη με τη διδακτική πράξη αλλά και του Castle (1988), ο οποίος αναφέρει ότι η απουσία δυνατότητας εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί εμπόδιο στη χρήση της εκπαιδευτικής έρευνας από τους εκπαιδευτικούς.

Έλλειψη πρόσβασης στην εκπαιδευτική έρευνα

Ένας πρόσθετος λόγος που συντελεί στην απόσταση ανάμεσα στην έρευνα και τη χρήση της από τους εκπαιδευτικούς είναι, σύμφωνα με κάποιους από τους συμμετέχοντες η δυσκολία στην πρόσβαση των πηγών της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί, αν και γνωρίζουν τις σημαντικότερες πηγές εκπαιδευτικής έρευνας όπως εκπαιδευτικά περιοδικά, ηλεκτρονικές πηγές- internet, ηλεκτρονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων και ανακοινώσεις σε ημερίδες, ωστόσο, αναφέρουν ότι πρέπει να υπάρχουν κίνητρα είτε εσωτερικά είτε λόγω σπουδών για να ανατρέξουν στις παραπάνω πηγές. Θεωρούν ότι έχουν ελλιπή ενημέρωση και αναγνωρίζουν ότι αν και γίνονται έρευνες, αυτές δεν φτάνουν σχεδόν ποτέ στα χέρια των δασκάλων:

020 : η ψευδαίσθηση είναι ότι δεν είδαμε ποτέ στα τόσα χρόνια υπηρεσίας να γυρίζει η οποιαδήποτε έρευνα και να γίνεται πρακτική μέσα στα σχολεία καθημερινά... να μας

που ελάτε εδώ συνάδελφοι εμείς βρήκαμε αυτό από κάποιες έρευνες αυτές τις μεθοδολογίες αυτά τα καινούρια πράγματα.

Αυτό που λείπει είναι, κατά τη γνώμη τους, ότι μετά τη διεξαγωγή μιας έρευνας «κόβεται» η επαφή και η επικοινωνία των ακαδημαϊκών ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς της πράξης με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανατροφοδότηση, όταν ο εκπαιδευτικός την χρειάζεται. Συγκεκριμένα μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι:

014: *όταν εγώ θέλω να ζητήσω κάτι ή να με βοηθήσει κάποιος σε ένα πρόβλημα ή οτιδήποτε, θα ήθελα να είναι δίπλα μου, να έχω μια επαφή μαζί του*

019: *θα με συνέπαιρνε αλλιώς, αν έβλεπα τον ερευνητή να έρχεται να εξηγή βήμα βήμα τι τον ενδιαφέρει μέσα στην τάξη.*

Η ξένη γλώσσα, το υψηλό κόστος αγοράς των περιοδικών και η έλλειψη έγκυρων ελληνικών επιστημονικών περιοδικών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες και αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες στην πρόσβαση έχουν να κάνουν γενικότερα με παράγοντες όπως έλλειψη χρόνου, προσωπική αδυναμία, έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλά επισήμαναν και το γεγονός ότι τα σχολεία είναι ανενήμερωτα ή δεν διαθέτουν χρήματα για να γραφτούν ως συνδρομητές:

008: *ο χρόνος είναι δικτατορικός και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου δεν επιτρέπει για τέτοια πράγματα,*

011: *τα άρθρα αναφέρονται σε διάφορες θεωρίες, σε πολλαπλότητα μεθόδων, σε μια ασπύμε χαοτική εκπαιδευτική διαδικασία,*

019: *αν τα δίνουν εύκολα (τα άρθρα) ή αν μπορούν να τα θεωρούν και πνευματική περιουσία δεν είναι εύκολη η πρόσβαση στον καθένα να ενημερωθεί για αυτά.*

Τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με τη χρησιμοποίηση των πηγών αλλά και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πράξη έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις που διατύπωσε ο Τάσης (1986) για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ότι δηλαδή θεωρούν ότι η έρευνα εντός ή εκτός της τάξης τους είναι κάτι που δεν τους αφορά ή που δεν έχουν την τυπική δυνατότητα να ασχοληθούν μαζί της. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να διαβάσουν άρθρα εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και όταν το κάνουν, το βρίσκουν πολύ δύσκολο να τις καταλάβουν. Εξάλλου, τα αποτελέσματα των ερευνών δημοσιεύονται σε περιοδικά ή παρόμοιες εκδόσεις που δεν είναι πάντα εύκολα προσβάσιμες στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν την ύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών ερευνών που πιθανόν να είχαν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτούς (Verma & Mallick, 2004).

Εκπαίδευση σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η πρώτη ουσιαστική επαφή των εκπαιδευτικών με θέματα μεθοδολογίας και στατιστικής κατά τους περισσότερους εκπαιδευτικούς προέκυψε μετά τις βασικές τους σπουδές, στα προγράμματα Εξομοίωσης, Διδασκαλείου, Μεταπτυχιακών Σπουδών και Διδακτορικού. Η συμμετοχή στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών σε επίπεδο προγραμμάτων όπως Διδασκαλείου και Μεταπτυχιακού αποτέλεσε κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να «γνωρίσουν» την εκπαιδευτική έρευνα:

001: πριν το διδασκαλείο ήταν ένας χώρος εντελώς άγνωστος για μένα,:

009: Πριν το μεταπτυχιακό μου νομίζω ότι δεν είχα ιδιαίτερη ικανότητα στο να διαβάζω μια έρευνα,

003: όλη αυτή η διαδικασία η εξομοίωση, το διδασκαλείο, το μεταπτυχιακό με έχουν ανατρέψει λίγο με έχουν αλλάξει λίγο, τη φιλοσοφία τον τρόπο που προσεγγίζω τα πράγματα μέσα στην πράξη, μέσα στην τάξη με τα παιδιά με τους μαθητές.

Παρά τις δυσκολίες ή φόβους που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διεξαγωγή ερευνών, η αναγκαιότητα της κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογίας έρευνας και στατιστικής επεξεργασίας θεωρείται από πολλούς επιβεβλημένη και απαραίτητη συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού:

002: το μάθημα μεθοδολογίας της έρευνας είναι το σπουδαιότερο μάθημα γιατί μαθαίνεις να αξιολογείς μια έρευνα..., βάζει το μυαλό σε άλλες στροφές, το ενεργοποιεί διαφορετικά, μέσα από την ερευνητική σκέψη αντιμετωπίζεις κριτικά αυτά που ακούς ή διαβάζεις.

017: όλες οι διαδικασίες στις οποίες συμμετείχα, η κάθε μια μου δημιουργούσε καινούρια κίνητρα για να ψάχνω περισσότερο θεωρητικά κάποια πράγματα.

003: είχα μια πάρα πολύ καλή εμπειρία με την εξομοίωση επειδή έκανα συναφή μαθήματα κάναμε δηλαδή και μεθοδολογία της έρευνας κάναμε και στατιστική μπήκαμε στη διαδικασία να κατασκευάσουμε ένα ερωτηματολόγιο

013: βοήθησε αρκετά η εξομοίωση γιατί κάναμε έρευνες όλοι οι εκπαιδευτικοί και μετά συγκρίναμε, λέγαμε τη γνώμη μας και νομίζω ότι κάποια εμπειρία έχω αποκτήσει σχετικά με αυτό

015: στην εξομοίωση που κάναμε πρόσφατα είχαμε έρθει σε επαφή με καινούρια αντικείμενα και προσπαθούσαμε να κατανοήσουμε αρκετά πράγματα Ασχολήθηκα

περισσότερο με την έρευνα γιατί είχα καινούρια ενδιαφέροντα, καινούριες έννοιες τις οποίες έπρεπε να τις κατανοήσω και να μπορέσω να τις καταλάβω.

Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από την αντίθετη πλευρά όταν εκπαιδευτικός που δεν παρακολούθησε προγράμματα από τα προαναφερθέντα, δήλωσε :

016: από τη στιγμή που δεν πήγα να κάνω κάποια μετεκπαίδευση ή κάποιο διδασκαλείο ή έστω στην εξομοίωση σίγουρα ήταν δύσκολο για μένα.

Στην ίδια γραμμή κινήθηκαν και άλλοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, εκφράζοντας την απογοήτευσή τους για προγράμματα επιμόρφωσης που δεν τους βοήθησαν να αποκτήσουν τις δεξιότητες τι απαραίτητες για την ανάλυση των δεδομένων και την κατανόηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας με ευθύνη τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκόμενων:

020: μεγάλες οι ηλικίες των συναδέλφων πολλά χρόνια υπηρεσίας ο καθένας και οι καθηγητές δεν πίεσαν καθόλου ούτε ασχολήθηκαν πρακτικά το να μας διδάξουν πως γίνεται μια έρευνα

018: το είχαμε περάσει πολύ επιδερμικά το όλο μάθημα δεν είχαμε εμβαθύνει

012: η θεωρητική κατάρτιση ήταν ελλιπής, γιατί και οι ίδιοι οι καθηγητές κάνανε αρπαχτή... οι εκπαιδευτικοί δεν αποκόμισαν από την όλη ιστορία παρά ελαχιστότατα πράγματα

007: οι επιμορφώσεις είναι μόνο για να μαζεύεις χαρτιά έτσι ώστε όταν χρειαστεί για να ανέβεις βαθμίδα για να γίνεις διευθυντής ή δε ξέρω ποια άλλη θέση θέλεις να πάρεις θα τα έχεις σαν προσόν.

Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η έρευνα των Biddle και Saha (1991) όπου αναγνωρίζεται από τα στελέχη της εκπαίδευσης ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας προτείνονται ως λύσεις που θα βοηθήσουν στο να αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική έρευνα. Κυρίαρχες αιτίες που εμποδίζουν την ανάληψη ερευνητικών προσπαθειών θεωρήθηκε η απουσία γνώσεων στην ερευνητική μεθοδολογία ή ερευνητικής εμπειρίας (Μπαράλος, 2006).

Παρα ταύτα, θεωρούν ότι αν δεν πειστούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την αξία και τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα στη διδακτική πράξη τότε το όλο εγχείρημα της εκπαίδευσής τους στην έρευνα θα είναι «δώρων άδωρον»:

004: τι να το κάνεις κάτι ή να αποκτήσεις γνώσεις για κάτι όταν δεν πρόκειται να το χρησιμοποιήσεις,

020: μέσα σε ένα άρμα των εκπαιδευτικών δε θέλουν όλοι να κάνουν έρευνα..

018: Έχει μια αξία να έχει μια αξία αλλά δε θα έλεγα να γίνει και ξεχωριστό μάθημα για κάθε εκπαιδευτικό

019: δεν είναι η πρώτη προτεραιότητα το να εισαχθεί στα μυστικά της εκπαιδευτικής έρευνας

010: η στατιστική είναι κάτι ίσως λίγο πιο προχωρημένο.

Η σχέση εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής

Αν και θεωρητικά η εκπαιδευτική πολιτική και η εκπαιδευτική έρευνα είναι συνδεδεμένες αφού και οι δύο στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, η πλήρης απουσία σύνδεσης αποτελεί, στην πραγματικότητα, κοινό τόπο.

Α)Υπαρξη χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι λίγες φορές λαμβάνονται υπόψη τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στον καταρτισμό των προγραμμάτων με συνέπεια να παρατηρείται εκπαιδευτικό αδιέξοδο και χάος:

009:...περισσότερο σύγχυση φέρνουν παρά ουσιαστικό αποτέλεσμα

Τα πορίσματα των ερευνητικών μελετών που έρχονται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική που θέλουν να χαράξουν οι εκάστοτε πολιτικοί, μένουν ανεκμετάλλευτα και δεν προχωράνε στη διδακτική πράξη:

001: θα μείνουν πολλές φορές στα χαρτιά...

003: τα πορίσματα της έρευνας μπαίνουν σε κάποια συρτάρια ...

020: που πάει μετά; είδατε εσείς αν είναι σε καλάθια αχρήστων είναι σε μια βιβλιοθήκη πανεπιστημίου;

Εκφράζεται η άποψη ότι οι φορείς της εκπαιδευτικής αλλαγής «βλέπουν» τους εκπαιδευτικούς ως εκτελεστικά όργανα:

016: πολιτική χωρίς να δίνει βάση στο δάσκαλο, στα παιδιά.

Οι όποιες απόπειρες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχουν γίνει στην Ελλάδα δεν έπεισαν τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι οι αλλαγές που γίνονται στην εκπαίδευση είναι κατ' επίφαση, δε στηρίζονται σε δεδομένα, με αποτέλεσμα οι πολιτικές αυτές να αποτυγχάνουν:

001... αλλάζουν κάποια πράγματα τα οποία δεν ωφελούν.

001: αποκαλούνται μεταρρυθμίσεις από τους μεταρρυθμιστές αλλά στην ουσία δεν υπάρχει καμία απολύτως αλλαγή.

Τεκμηριώνουν την άποψη τους σχετικά με το χάσμα ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική αναφερόμενοι σε αποτυχημένες απόπειρες μεταρρυθμίσεων όπως:

004: *το κράτος, το υπουργείο παιδείας έχει βγάλει αναλυτικά προγράμματα τα οποία δεν έχει δοκιμάσει έστω για μια διετία με τον τρόπο της εκπαιδευτικής έρευνας, να κάνει πιλοτικά προγράμματα και να πει εγώ θα δοκιμάσω το βιβλίο και να πει τι λένε οι δάσκαλοι και σε Αθήνα και σε αγροτικές περιοχές σε νομούς για να βγάλει συμπεράσματα και μετά να αναθεωρήσει τα κενά τα δύσκολα σημεία και να προβάλλει ένα καλύτερο αναλυτικό πρόγραμμα*

001: *ακόμη και όταν (οι υπεύθυνοι Εκπαιδευτικής Πολιτικής-πχ. αλλαγή βιβλίων) είναι ενήμεροι για τα αποτελέσματα των ερευνών στην ουσία δεν τα χρησιμοποιούν.*

Μια αποτύπωση του χάσματος είναι η συγγραφή των σχολικών βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πάνω από διακόσιες, με προβλεπόμενη ημερομηνία έκδοσης το 2006, ταυτόχρονα για τις εννιά τάξεις, χωρίς προηγούμενη έρευνα και συνυπολογισμό της γνώμης του μάχιμου εκπαιδευτικού. Εντοπίζουν ό,τι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι οι ειδήμονες και γνώστες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Εκφράστηκε, επίσης, θετική άποψη σχετικά με το ερώτημα αν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην Εκπαιδευτική Έρευνα και την Εκπαιδευτική πολιτική:

005:*στηρίζονται στις εκπαιδευτικές έρευνες άρα υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους οπωσδήποτε γιατί διαφορετικά δεν θα ήταν τα αποτελέσματα τα αναμενόμενα.*

Β) Έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι στη χώρα μας υπάρχει γενικότερα έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής:

011: *αν πηγαίναμε με βάση το τι χρειάζεται θα έπρεπε να είχαμε πάρα πολλές αλλαγές που αυτές τις αλλαγές δεν τις βλέπουμε.*

Αναφέρουν ό,τι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας χαράσσεται σε κάποια κέντρα εκτός συνόρων και καθορίζεται σύμφωνα με επιταγές, αποφάσεις και σκοπιμότητες κέντρων του εξωτερικού. Οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζεται από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αντιγράφουν εκπαιδευτικές πολιτικές άλλων χωρών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται η Παιδεία στη χώρα μας:

007: Λαμβάνεται υπόψη το τι γίνεται στη Γερμανία ή στην Αμερική αλλά όχι τι γίνεται στην Ελλάδα.

Στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας βρίσκονται άνθρωποι που δεν έχουν σχέση με την εκπαιδευτική πράξη. Επισημαίνουν ότι η κατάσταση κινδυνεύει να ξεφύγει από κάθε έλεγχο στην εκπαίδευση εάν εξακολουθούν να καταλαμβάνονται οι θέσεις κλειδιά στην ιεραρχία από ανθρώπους που δεν έχουν την εκπαιδευτική ιδιότητα ή είναι διορισμένοι από το κυβερνών κόμμα:

008 : ουαί και αλίμονο δεν μπορώ να φανταστώ αυτή τη στιγμή σχολεία να κυβερνούνται, να διοικούνται από ανθρώπους οι οποίοι δεν έχουν προσόντα και να έχουν υφισταμένους ανθρώπους με προσόντα. Φανταστείτε πόσο μικρός θα φαίνεται αυτός ο διευθυντής, αυτός ο προϊστάμενος.

010: καρεκλοκένταυροι...οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για να λάβουν (υπόψη τις εκπαιδευτικές έρευνες)... όλη η τέτοια (η εκπαιδευτική πολιτική) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία φαίνεται ότι είναι πλίνθοι και κέραμοι ατάκτως ερριμμένοι. Διακρίνουν ότι ο χώρος της εκπαίδευσης ασφυκτιά από λογικές κομματικών και πολιτικών σκοπιμοτήτων και κάνουν λόγο για έντονο συντεχνιασμό:

018: Γίνεται μια έρευνα, συγκεντρώνονται τα αποτελέσματά της, δίνονται σε αυτούς που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική σε μια χώρα και ανάλογα του τι είδους ανθρώπους τι είδους μαθητές πολίτες θέλουν να διαμορφώσουνε την προσαρμόζουν στο δικό τους το σύστημα.

Όταν πραγματοποιούνται έρευνες των οποίων το αποτέλεσμα δεν εναρμονίζονται με την εξαργύρωση της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής τότε τα αποτελέσματα αλλοιώνονται και διαστρεβλώνονται:

018: αν δουν ότι τα πράγματα ξεφεύγουν από τον έλεγχό τους τότε λοιπόν βλέπουμε ότι δε γίνεται και υλοποίηση σε τελική φάση... ξεκινάει (η έρευνα) από τη βάση φτάνει στα ανώτερα και εκεί φιλτράρετε έτσι αλλά όχι πάντα υπέρ της βάσης... τα αποτελέσματα στο τέλος δεν δημοσιεύονται αυτούσια ότι αλλάζουν παραλλάζουν παραχαράσσονται δεν ξέρω η αλήθεια δεν (είναι) στα δεδομένα,

002:παίρνονται περισσότερο πολιτικές αποφάσεις στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πχ. Μονοτονικό. Οι πολιτικοί έχουν άλλα μέτρα όχι τα επιστημονικά που υπαγορεύει η έρευνα.

Γ) Σχέση ακαδημαϊκής κοινότητας και φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής

Αποτελεί κοινή πεποίθηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ότι το κενό ενισχύεται εξαιτίας της μη αξιοποίησης από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής των απόψεων και των μελετών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η σκοπιμότητα αυτή καταδεικνύεται στα λόγια της εκπαιδευτικού:

001: τα αποτελέσματα των ερευνών δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν έτσι όπως έχουν στο μυαλό τέλος πάντων οι άνθρωποι που διεξάγουν τις έρευνες.

Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής αποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές χωρίς να επιτρέπουν στους πανεπιστημιακούς ερευνητές να συμμετάσχουν στις επιτροπές:

019: η πανεπιστημιακή κοινότητα πολλές φορές καταλήγει σε άλλα συμπεράσματα και είναι άλλες οι κατευθύνσεις που δίνει και δε ξέρω στο δρόμο τι γίνεται μέσω του παιδαγωγικού ινστιτούτου και μέχρι να φτάσει να γίνει επίσημα ένα αναλυτικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με το Φράγκο «η εκπαίδευση χρειάζεται σήμερα τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές αλλαγές κι αυτές δεν πραγματοποιούνται, παρά μόνο με συνδυασμένες ενέργειες θεωρίας και πράξης, επιστήμης και πείρας, ενθουσιασμού, επιστημονικής έρευνας και πολιτικής βούλησης» (Φράγκος, 1982).

Εκφράστηκε, επίσης, η θετική άποψη ότι η γνώμη της ακαδημαϊκής κοινότητας λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής:

013: Εγώ πιστεύω ότι είναι καθηγητές πανεπιστημίων οι οποίοι παίρνουν μέρος σε διάφορα συμβούλια εκπαιδευτικά οπότε θα πουν τη γνώμη τους, λαμβάνοντας δηλαδή τη γνώμη των περισσότερων σχηματίζουν κι αυτοί την άποψη (οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής).

Δ) Έρευνα και κονδύλια

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ο σχεδιασμός και καθορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται όχι με βάση την έρευνα αλλά με βάση τα κονδύλια που υπάρχουν. Επισημαίνουν ότι στην Ελλάδα πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες δεν έχουν κόστος οικονομικό αλλά και πολιτικό και κατά κύριο λόγο δε βασίζονται σε τεκμήρια ερευνητικά:

011: Το γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτό είναι, δηλαδή, ότι ακολουθούμε μια πολιτική που είναι βάσει κονδυλίων και όχι βάσει πραγματικών αναγκών.

Τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας έρευνας, έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα του έργου «Έρευνα 1997-2000» του Κ.Ε.Ε. Η απουσία εθνικού συντονιστικού φορέα με αποστολή την υποβοήθηση συνεργασίας μεταξύ των ερευνητικών φορέων και την προβολή και αξιοποίηση της έρευνας που γίνεται, τονίζεται μεταξύ των άλλων στο παραπάνω έργο. Οι λόγοι για τη μη αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας είναι: η ταχύτητα των αλλαγών στα εκπαιδευτικά θέματα από τις πολιτικές ηγεσίες, η δυσπιστία απέναντι στην εγκυρότητα των συγκεκριμένων ερευνών και η μη προβολή των αποτελεσμάτων των αξιόλογων ερευνών. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η μη αξιοποίηση της υπάρχουσας έρευνας και η απουσία ερευνών για την αποτίμηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών μέτρων συντελούν στις αντιφάσεις και στις αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κ.Ε.Ε., 2002).

Διάχυση της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη

A) Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Οι ερευνητές που πραγματοποιούν τις έρευνες είναι στην πλειοψηφία τους και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είτε εκπονούν μεταπτυχιακές εργασίες ή διδακτορικές διατριβές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι η πραγματική έρευνα μπορεί να προκύψει όταν οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί είναι ερευνητές γιατί οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι αυτοί οι οποίοι έχουν πιο σαφή αντίληψη των προβλημάτων που βγαίνουν στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής:

003:Εγώ πιστεύω ότι έγκυρες έρευνες εε θα είναι αυτές οι οποίες θα ξεκινήσουν από εκπαιδευτικούς της πράξης από εκπαιδευτικούς που είναι μέσα στην τάξη που εμπλέκονται καθημερινά με όλη αυτή τη διαδικασία .και κατά τη γνώμη ενός άλλου εκπαιδευτικού

019 : ο ερευνητής πρέπει να μπει μέσα στην τάξη την ώρα όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο μια φορά... πολλές φορές να τριφτεί πάνω στο αντικείμενο που τον ενδιαφέρει και να δει σε πραγματικές συνθήκες τα δεδομένα που διαμορφώνονται και πως αυτός θα επέμβει μετά...

B) Αναβάθμιση του ρόλου του πανεπιστημίου

Ο θεσμικός ρόλος των πανεπιστημιακών τμημάτων τελειώνει με τη δημοσίευση της έρευνας, ενώ η αξιοποίησή της επαφίεται στις εκπαιδευτικές αρχές. Κάποιες από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οδήγησαν σε

προτάσεις και πιλοτικές εφαρμογές που δεν έτυχαν συνέχειας, γιατί δεν υπάρχει θεσμικός τρόπος ελέγχου και αξιολόγησης ούτε σχεδιασμός μηχανισμών ανατροφοδότησης και αξιοποίησης των ευρημάτων του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να υπάρξει επαναπροσδιορισμός του ρόλου του πανεπιστήμιου αναφορικά με την εμπλοκή του στη διαδικασία της λήψης των αποφάσεων για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία:

002: το πανεπιστήμιο πρέπει να βγει πιο μπροστά δηλαδή πρέπει να διεκδικήσει το ρόλο του και με διαφορετικό τρόπο να μπορεί μέσα από τα τμήματα τα παιδαγωγικά τα οποία έχει και τα σχολεία τα πειραματικά ... να βρει αυτούς τους τρόπους να περάσει και να δώσει ως πύμπε τα αποτελέσματα να είναι εξ ορισμού αποδεκτά από όλους.

Γ) Ο ρόλος των συμβούλων

Οι σύμβουλοι, κατά τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αποτελούν το γερό σύνδεσμο ανάμεσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα και τη διδακτική πράξη. Ο ρόλος τους είναι καθοδηγητικός και μέσα από την πραγματοποίηση σεμιναρίων θα συμβάλουν αποτελεσματικά στη γεφύρωση του χάσματος. Πιστεύουν στην αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης:

008: η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται στο μικροεπίπεδο της μονάδας. Η ενεργοποίηση εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν με την εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια άλλη επίσης σημαντική πρόταση των εκπαιδευτικών

016: Κάποιοι δάσκαλοι που έχουν ασχοληθεί πολύ γιατί είναι πιο κοντά στο δάσκαλο

004: οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να είναι σε θέσεις που να παρακινούν άλλους συναδέλφους.

Δ)Υποστήριξη των εκπαιδευτικών ερευνητών από διεπιστημονική ομάδα

Ένα πλαίσιο διεπιστημονικής ομάδας που θα προωθεί προγράμματα έρευνας δράσης είναι μια πρόταση που ακούστηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

017: θα ήταν πάρα πολύ καλό να λειτουργήσουμε όπως λειτουργούν στο εξωτερικό οι ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι παράγουν προγράμματα έρευνας δράσης σε συνεργασία με κάποιους πανεπιστημιακούς και στην ουσία, μέσα από εκεί βοήθιούνται οι εκπαιδευτικοί και να καταρτίζονται θεωρητικά και να στέκονται κριτικά απέναντι σε γενικά αποτελέσματα.

Η κριτική αξιολόγηση των ερευνητικών εκθέσεων από τους εκπαιδευτικούς θα τους κρατήσει ενήμερους για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και μπορεί να μειώσει το χάσμα

ανάμεσα στα ερευνητικά ευρήματα και την εφαρμογή τους. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θεωρείται ως ο τρόπος γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος μεταξύ της έρευνας και πρακτικής (Hargreaves, 1996, Robinson, 1998). Σύμφωνα με τον Eggleston (1979) είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να θεωρούνται ως επαγγελματίες *«με τους οποίους μπορούμε να συνεργαστούμε για έρευνα, παρά να τους αντιμετωπίζουμε ως υποκείμενα της έρευνας»* (Verma & Mallick, 2004). Ο Elliot (1989) αναφέρει ότι δεν μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική έρευνα εάν οι εκπαιδευτικοί δεν παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της σύνθεσης, της ανάλυσης και της υπόθεσης των λύσεων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Elliott, 1989).

Προτάσεις

Οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής έρευνας και η χρησιμότητα της στο σύστημα στο οποίο επικεντρώνεται, ενδεχομένως εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ των ερευνητών, των ειδικών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και των οργανισμών που χρηματοδοτούν την έρευνα. Ενώ όλοι οι φορείς θα πρέπει να διατηρήσουν την αυτονομία τους και τη σχετική ανεξαρτησία τους, θα χρειαστεί να επιτευχθεί μεγαλύτερη σύμπνοια αναφορικά με τους στόχους, ούτως ώστε τα αποτελέσματα όλων των φορέων να αναγνωρίζονται και να μεταδίδονται με αμοιβαία κατανοητό τρόπο.

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα των ερευνών και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και η ενίσχυση της ικανότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών για μια επιστημονικά διερευνητική θεώρηση είναι βασικά κριτήρια της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής έρευνας. Η επίτευξη της αποτελεσματικότερης διάχυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας προτείνεται μέσα από τους παρακάτω άξονες:

1. Εναρμόνιση της θεματολογίας και των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής έρευνας με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και αξιοποίηση θεμάτων-προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς που χρήζουν διερεύνησης από την καθημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα
2. Συνεργασία ερευνητών-εκπαιδευτικών σε ευρεία κλίμακα μέσω της δικτύωσης σχολείων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δημιουργία γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή έρευνας.

3. Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών ιστοτόπων από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές καθώς με την κατάθεση σχόλιων και την παραγωγή διάλογου παρέχεται η δυνατότητα για διαδραστική ηλεκτρονική αλληλεπίδραση και επανατροφοδότηση
4. Χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας. Έγκριση και διανομή κονδυλίων και παροχή τεχνικής υποστήριξης
5. Παροχές και κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για τη θεσμοθετημένη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα ερευνητικά προγράμματα
6. Ανάπτυξη θεσμοθετημένων διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ Πανεπιστημίων, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Υπουργείου Παιδείας
7. Θεσμοθέτηση κεντρικού συντονιστικού φορέα με στόχο την αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων , αλλά και την ανατροφοδότηση από την εφαρμογή τους στην πράξη

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. (Τόμος Α' & Β'). Εκδόσεις: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Αυδή, Ε. Η ποιοτική έρευνα στην κλινική πράξη. Εισαγωγική διάλεξη. Προσαρτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <http://users.auth.gr/~avdie/introduction.htm> (5-11-2007)
- Βάμβουκας, Μ. (2002): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*, Εκδόσεις :Γρηγόρη, Αθήνα.
- Γιαλαμάς, Β. Παπάνης, Ε. & Παλαιολόγου, Ν (2003). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εφαρμογή στις Κοινωνικές Επιστήμες: Εμπειρικά παραδείγματα στην Ελλάδα*, Τόμος Α' , Β' , Εκδόσεις: Άλφα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1994). Η παραγωγή επιστημονικής γνώσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 5, 14-15.
- Δανιηλίδου, Ν. «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης. Δυνατότητες και περιορισμοί». Προσαρτήθηκε στις από το δικτυακό τόπο: ipeir.pde.sch.gr/daniilidou.pdf (02/1/2008)
- Delors, J. et al. (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της- Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, μτφρ. Του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Εκδόσεις: Gutenberg, σ.28-30 . Αθήνα
- Durkheim, E. (1973). Η εκπαίδευση, η φύση της, ο ρόλος της μεταφρ. Ανθογαλίδου, Θ. στο *Virtual School The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 1,(1998). Προσαρτήθηκε από το Δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/DurkheimEducation.html> (19-10-2007)
- Dottrens, R (1964). *Πειραματική έρευνα και επιστημονική παιδαγωγική*. Μτφρ.

- Η.Ξηροτύρη, Εκδόσεις: Νίκη. Αθήνα.
- Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Τόμος Α΄*.
- Ιωσηφίδης, Θ.(2003): *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις : Κριτική.
- Verma, G.K. & Mallick, K. (2004) *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (επιμ. Αδαμ. Παπασταμάτης) Εκδόσεις: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος .Αθήνα.
- Καλαιτζίδης, Γ., Χατζόγλου, Γ. & Φώτου, Ν. (2006). Ο Εκπαιδευτικός και η Εκπαιδευτική Έρευνα. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*. Μάρτιος-Απρίλιος- Μάιος σελ.66-69.
- Κ.Ε.Ε., (2002). *Το έργο «Έρευνα 1997-2000». Συνοπτική Παρουσίαση*. Αθήνα.
- Cohen, L & Manion, L. (2002) *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις :Μεταίχμιο Επιστήμες.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε., Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα. Οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134
- Κωστάκη, Α. (2002). *Αξιολόγηση της διάδοσης και αξιοποίησης από την εκπαιδευτική κοινότητα του Δ.Ε.Α*. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων* σελ.5-19. Τεύχος 10. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 35, σσ. 15-24.
- Mialaret, G. (1998). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Εκδόσεις: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος. Αθήνα.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Αθήνα.

- Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα, αναφορά στο «*Εκπαιδευτικές αλλαγές. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*» επιμ. Μπαγάκης, Γ. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενου έρευνας. Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, στο Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστήμων της αγωγής*. Αυτοέκδοση. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Πασχαλιέρη, Β. και Μίλεση, Χ.(2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* ,σελ. 20-34. Τεύχος 10. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σκούρας, Α., Αγγέλης, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Πρεκετέ, Β. & Χρονόπουλος, Χ. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 124-134 τεύχος 13. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τάτσης, Γ (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28.
- Faulkner D, και συν. : *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, στο Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999.
- Φύλιας, Β, (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα : Gutenberg
- Φράγκος, Χ.(1982). Συγκεκριμένη πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 9, σσ. 26-27.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Εκδόσεις: Ύψιλον. Αθήνα
- Χαλκιά, Κ. (2003). Η ελευθερία της «μέτρησης» και η πειθαρχία της

«διαίσθησης»: Σχέσεις διαλόγου μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Biddle, B. and Saha, L. (2002) *The Untested Accusation: Principals, Research Knowledge, and Policy Making in Schools*. Greenwich, Conn.. London: Ablex Publishing.

Boostrom, R. J., Philip, W., & Hansen, D. T. (1993). Coming together and staying apart : How a group of teachers and researchers sought to bridge the «research practice gap». *Teachers' College Record*, 95 (1),35- 44.

Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education* 35(3), 383-405

Brown, S. C., Stevenson, R. A., Troiano, P. F. & Schneider, M. K. (2002). Exploring complex phenomena: Grounded theory in students affairs research. *Journal of College Student*

Bryman, A. (1990) *Quantity and Quality in Social Research*, London: Unwin Hyman, Ltd

Castle, S.D. (1988) Empowerment through knowledge, in: S.D. Castle (ed) Teacher empowerment through knowledge linking research and practice for school reform. Papers presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 5-9 April.

Clifford G, Guthrie J (1988). *A Brief for Professional Education: EDSCHOOL*. Chicago: University of Chicago Press.

Cochran-Smith, M., & Lyte, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research : The issues that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2± 11.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners* :

narrative of experience. New York :Teachers College Press.

- Cordingley, P. (1999) Constructing and Critiquing Reflective Practice. *Educational Action Research*, 7 (2), 183-191.
- Cousins, J. & Leithwood, K. (1993) Enhancing knowledge utilisation as a strategy for school improvement, *Knowledge Creation Diffusion Utilisation*, 14, 3, pp. 305–333
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Dadds, M. (1995). *Passionate inquire and school development*. London: The Falmer Press
- DETYA (2000) *The impact of educational research: research evaluation programme*. Canberra: Department of Educational Training and Youth Affairs (DETYA), Higher Education Division. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.detya.gov.au/highered/respubs/impact/default.htm> [3/10/2007]
- Edwards, T. (2000) "All the evidence shows..": reasonable expectations of educational research, *Oxford Review of Education*, 26, 3-4, pp. 299–311.
- Elliott, J. (1989), «Educational theory and the professional learning of teachers: An overview», *Cambridge Journal of Education*, 19
- Elliott, J. (1991) *Action research for educational change* (Buckingham, Open University Press).
- Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40, No. 2.
- Figgis, J, Zubrick, A, Butoric, A. and Alderson, A. (2000) Backtracking practice and policies to research. In DETYA *The impact of educational research: research evaluation programme*. Canberra: Department of Educational Training and Youth Affairs (DETYA), Higher Education Division. Pp. 279-374. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.detya.gov.au/highered/respubs/impact/default.htm> [23/10/2007]
- Fullan, M. (1992) *Teachers as critical consumers of research*. Paper

- commissioned by OECD for Seminars on Producers and Consumers of Research. Washington DC: OECD.
- Ginsburg M, Corsotiaga (2001). «Relationship between Theorists/ Researchers and Policy Makers /Practitioners: Rethinking the Two-Culture Thesis and the Policy of Dialogue». *Comparative Education Review*, 45(2), 173-196.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Hargreaves, D.H. (1996), Teaching as research-based profession: possibilities and prospects, *Teacher Training Agency Annual Lecture*. London: Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D.H. (1999) The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 122-144.
- Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. (2004). «The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature». *Oxford Review of Education*.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. & Tampkin, P. (1998) *Excellence in Research on Schools*. London: Institute for Employment Studies/DfEE/HMSO.
- Houser, N. O. (1990). Teacher-researcher: The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 12 (2), 55± 59.
- Huberman, M. (1990) Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27, 2: 363-391.
- Johnson, S. D. (1995). Will our research hold up under scrutiny? *Journal of Industrial Teacher Education*, 32(3), 3-6
- Kennedy, M. (1997) How teachers connect research and practice, *Mid-Western Educational Researcher*, 10, 1, pp. 25–29.
- Kennedy, M. (1997). The Connection between Research and Practice. *Educational Researcher* 26 (7), 4-12.
- Kracauer, S., (1952)The challenge of qualitative content analysis, *Public opinion quarterly*, winter 1952-53, 16, p.631-642

- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Malouf, D.B. and Schiller, E.P. (1995) Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61 (5) 414-424.
- Mortimore, P. (2000), Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24
- Mouly, G. (1978). *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nisbet, J. (2005) What is educational research? Changing perspectives through the 20th century, *Research Papers in Education*, 20(1), 25–44.
- Papadimitriou, E. (2004). Ict. in primary education. A perspective study into views and selection procedures of software designed to support the development of basic literacy skills for able and less able pupils (KF1). Ph.D Thesis London: Brunel University
- Richert, A. E. (1992) Voice and power in teaching and learning to teach. In L. Valli (Ed.), *Reactive teacher education: Cases and critiques* (pp. 187-197). Albany: University of New York Press.
- Robinson, V.M.J. (1998), Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27 (1), 17-26.
- Robson, C. (1993). *Real world research—a resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (Eds) (1985) *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*, Heinemann Educational. London.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (Eds) (1998) *Challenges for Educational Research*, New BERA Dialogues. London: Paul Chapman Publishing.
- Rudduck, J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11 (3), 281-289.
- Saha, L.J. Biddle, B.J. and Anderson, D.S. (1995) Attitudes towards educational research knowledge and policymaking among American and

- Australian school principals. *International Journal of Educational Research*, 23 (2), 113-126.
- Shkedi A. (1998). "Teachers' Attitude Towards Research: A Challenge for Qualitative Researchers". *Qualitative Studies in Education*, 11(4) 559-577.
- Simons, H., Kushner, S., Jones, K. and James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education* 18(4), pp. 347-364
- Slavin, R.E. (2002), Evidence based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teacher Training Agency [1998] *Deputy head teachers' views on accessing and using research evidence: results of a pilot survey*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.canteach.gov.uk/publications/research/evidence/galton.doc> [23/10/2007]
- Tekleselasie, A. (2006). Crossing traditional boundaries: How do practitioners and university faculty describe their experience with educational research literature. *Educational Research and Review* 1(6), 180-191. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.academicjournals.org/ERR
- Tikunoff , W. J., & Mergenedoller, J. R. (1983). Inquiry as a means to professional growth : The teacher as researcher. In G. A. Griæ n (Ed.), *Staa development* (pp. 210-227). Chicago, IL : National Society for Study of Education, University of Chicago Press.
- Tisher, R. & Wideen, M. (1990). *Research in Teacher Education: international Perspectives*. The Falmer Press
- Tulmin, S. (1973). *L` explication scientifique*. Paris: A. Colin.
- Varma, M. (1965). *An introduction to educational and psychological research*. London
- Zeichner, K. M. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Education of Action Research*, 1 (2), 199± 219.
- Zeichner, K. M. (1995). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In R. Hoz & M. Silberstein (Eds.), *Partner ship of*

schools and institutions of higher education in teacher development (pp. 123-144). Beer Sheva, Israel : Ben-Gurion University of the Negev Press.

Zeuli, J. (1994) How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10, 1, pp. 39–55.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097976

