

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εκπαιδευτική Έρευνα και Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Τελούν εν διαστάσει;
Τι μας λένε τα στελέχη της Εκπαίδευσης»

ΧΑΡΙΣΙΑΔΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ

ΒΟΛΟΣ 2010

Στη Νάσια,
για τα δύο αυτά χρόνια

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Σαραφίδου Γιασεμή, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής δουλειάς και της συγγραφής ακούραστη, συνεχή και ουσιαστική υποστήριξη, η οποία ξεπέρασε τα τυπικά και οφειλόμενα. Με ώθησε να ερευνήσω σε διάφορες κατευθύνσεις με τόσο υπαινικτικούς τρόπους, ώστε πολλές σκέψεις της έγιναν «δικές μου». Δέχτηκε τις ιδέες μου και με αντιμετώπισε με κατανόηση, εκτίμηση και σεβασμό. Την ευχαριστώ επίσης για τα τηλεφωνήματα, τις ώρες που αφιέρωσε στις συναντήσεις μας, τις διακριτικές διορθώσεις της, την ψυχολογική στήριξη και τη βαθιά ανθρώπινη εμπλοκή και συμμετοχή.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα και εκ των προτέρων τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την καθηγήτρια κα. Μ. Λουμάκου και την λέκτορα κα. Α. Λαζαρίδου, για το χρόνο που θα αφιερώσουν για να διαβάσουν αυτήν την εργασία. Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για όσα πρόσφεραν σε όλους μας με τις εισηγήσεις τους, την καθοδήγησή τους και τη φιλική και οικεία ατμόσφαιρα στα μαθήματα.

Οφείλω πολλές ευχαριστίες στους ανθρώπους που δέχτηκαν να μιλήσουν μαζί μου βοηθώντας με ουσιαστικά στη συλλογή του υλικού και στην κατανόησή του, μέσω των συνεντεύξεων που μου παραχώρησαν και ως εκ τούτου θεωρώ ότι η παρούσα εργασία είναι και δική τους. Ευχαριστώ επίσης ιδιαίτερα τη συνάδελφο Βαρουδάκη Μαρκέλλα για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

Όσον αφορά τέλος στους δικούς μου ανθρώπους, κρίνω ότι οι δημόσιες ευχαριστίες ούτε αρκούν ούτε αρμόζουν. Μακάρι να μπορούσα να τους ευχαριστήσω με ουσιαστικότερους τρόπους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	9
1.1 Τι είναι η Εκπαιδευτική Έρευνα	9
1.2 Ιστορική Ανασκόπηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας	10
1.3 Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα	14
1.4 Κριτική στην Εκπαιδευτική Έρευνα	17
1.5 Ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης	22
1.6 Επισκόπηση Εμπειρικών Ερευνών	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΣΤΟΧΟΙ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	32
2.1 Αναγκαιότητα και Στόχος της Έρευνας	32
2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	33
2.3 Μεθοδολογικές Επιλογές	34
2.3.1 Η Επιλογή του Ερευνητικού Εργαλείου	34
2.3.2 Το Σχέδιο της Ημιδομημένης Συνέντευξης	36
2.3.3 Η Πιλοτική Έρευνα	36
2.3.4 Η κυρίως Έρευνα	37
2.3.5 Το Δείγμα	38
2.3.6 Η Ανάλυση των Δεδομένων	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	41
3.1 Αντιλήψεις για την Εκπαιδευτική Έρευνα	41
3.1.1 Άγνοια του όρου «Εκπαιδευτική Έρευνα»	41
3.1.2 Σκοποί της Εκπαιδευτικής Έρευνας	42
3.1.3 Φορείς Διεξαγωγής Εκπαιδευτικής Έρευνας	44
3.1.4 Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Έργο των Στελεχών της Εκπαίδευσης	47
3.2 Στάσεις Απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα	48
3.2.1 Θετικές Στάσεις	48
3.2.1.1 Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας	48
3.2.1.2 Η Εκπαιδευτική Έρευνα και ο Ρόλος της στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών	50
3.2.2 Αρνητικές Στάσεις	51
3.2.2.1 Έλλειψη Εφαρμόσιμων Αποτελεσμάτων	51
3.2.2.2 Αποσπασματικότητα	52
3.2.2.3 Αμφισβήτηση της Αξιοπιστίας και Μεθοδολογίας	53
3.2.2.4 Αμφισβήτηση των Κινήτρων για Διενέργεια Εκπαιδευτικής Έρευνας	55

3.3	Επίδραση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πράξη	57
3.3.1	Επίδραση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Πρακτική	57
3.3.2	Επίδραση της Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πολιτική	59
3.3.3	Διάχυση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Χώρο της Πράξης	62
3.3.4	Παράγοντες που Αναστέλλουν τη Γεφύρωση του Χάσματος - Αίτια	68
3.3.4.1	Αδιαφορία των Εκπαιδευτικών	68
3.3.4.2	Πληθωρισμός Ερευνητικών Εργασιών	70
3.3.4.3	Έλλειψη Οργανωμένης Πληροφόρησης για Ερευνητικά Πορίσματα	70
3.3.4.4	Έλλειψη Χρόνου	71
3.4	(Προτεινόμενες) Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Χάσματος	71
3.4.1	Διευκολυντικοί Παράγοντες	71
3.4.1.1	Συστηματική Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση	72
3.4.1.2	Συνεργασία με την Ακαδημαϊκή Κοινότητα	73
3.4.1.3	Αλλαγή Λειτουργίας του Σχολείου και Νοοτροπίας των Εκπαιδευτικών	74
3.4.1.4	Συγκεντρωτική Οργάνωση Πηγών και Σύσταση Κέντρου Αξιολόγησης και Επιλογής Ερευνητικών Εργασιών	75
3.4.2	Ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης	78
3.4.2.1	Ενθάρρυνση των Εκπαιδευτικών να Ασχοληθούν με την Έρευνα	78
3.4.2.2	Ο Ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου στη Δημιουργία Ερευνητικής Κουλτούρας	79
3.4.2.3	Ο Ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στη Διάχυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		81
4.1	Εκπαιδευτική Έρευνα και Έλληνες Εκπαιδευτικοί. Τελούν εν Διαστάσει;	81
4.2	Περιορισμοί της Έρευνας	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι		88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ		91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων και των διοικητικών και παιδαγωγικών προϊσταμένων των περιφερειακών διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα και την επίδρασή της στην εκπαιδευτική πρακτική. Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση διενεργήθηκαν 16 συνεντεύξεις με διευθυντές σχολικών μονάδων, σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι ερωτώμενοι έχουν μια σχετικά περιορισμένη αντίληψη για το εύρος της εκπαιδευτικής έρευνας, παρότι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα αμφισβητούν τη μεθοδολογία και την αξιοπιστία των πορισμάτων της, επικρίνουν τους ερευνητές για προσωπικά κίνητρα και προτείνουν το φιλτράρισμα των ερευνητικών αποτελεσμάτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση μόνο σε όσα είναι αξιόπιστα και μπορούν να τύχουν άμεσης εφαρμογής στην πράξη.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the views of school leaders and local teaching authorities, in secondary education in Greece, about educational research and the impact in educational practice. After reviewing the literature, 16 interviews were conducted with school leaders and officials. Results indicate that they hold a rather restricted view about educational research, although they acknowledge its importance for the teaching profession. Furthermore, they question the methods employed and the validity of results, criticizing researchers for individualistic motivation, and suggest that research results should be filtered so that teachers have access to those that are reliable and have a direct impact to teaching.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πρακτικής θα μπορούσαν να ανιχνευθούν ήδη από την εποχή που η εκπαίδευση εδραιώθηκε ως ένα αυτόνομο πεδίο ακαδημαϊκής μελέτης (Biesta, 2007· Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007· Nisbet, 2005· Oancea, 2005). Επανήλθαν εκ νέου στο προσκήνιο κατά την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, ως γενική κριτική αρχικά προς την εκπαιδευτική έρευνα (Oancea, 2005) και ακολούθως ως προβληματισμός αναφορικά με τη σχέση της με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Ως αφορμή για την αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος σχετικά με το ζήτημα θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει την κατίσχυση στο πολιτικό-οικονομικό πεδίο των νεοφιλελεύθερων οπτικών, οι οποίες συνδέουν την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη και αποδίδουν στην έρευνα έναν εργαλειακό χαρακτήρα (Nisbet, 2005). Επιπρόσθετα το επανέφερε στο προσκήνιο ο David Hargreaves (1996), με την πολυσυζητημένη τοποθέτηση του στην ετήσια διάλεξη της Κρατικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency), κατά την οποία επανέθεσε το ζήτημα της τροφοδότησης της εκπαιδευτικής πρακτικής από την έρευνα σύμφωνα με το αντίστοιχο καθιερωμένο μοντέλο στο χώρο της ιατρικής.

Ξεκίνησε λοιπόν διεθνώς μία ιδιαίτερα ζωνρή αντιπαράθεση σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα και παράλληλα άρχισε να διερευνάται εμπειρικά το πεδίο, παρότι οι εμπειρικές μελέτες εξακολουθούν να είναι λιγοστές. Ειδικότερα στην Ελλάδα οι εμπειρικές έρευνες είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τάτσης, 1986 · Καλαϊτζίδης & συν., 2006 · Κυρίδης & συν., 2004 · Ντόλκερα & Σαραφίδου, 2008) και δευτερευόντως σε εκπαιδευτικούς (Μπαραλός, 2006) και στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις, στάσεις και δράσεις των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα του χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής στη χώρα μας. Διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και γίνεται επισκόπηση της συναφούς διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας. Στο δεύτερο παρουσιάζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τρίτο γίνεται η παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων και τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προκειμένου να οριοθετηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η παρούσα μελέτη, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται κατ' αρχάς μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας «εκπαιδευτική έρευνα» ακολουθούμενη από μια ιστορική ανασκόπηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας διεθνώς, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ευρωπαϊκό χώρο. Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια αντίστοιχη σύντομη ανασκόπηση της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας και παρουσιάζονται το θεσμικό πλαίσιο που τη διέπει, οι φορείς που τη διενεργούν και τα μέσα διάχυσής της. Ακολουθεί μια επισκόπηση των ζητημάτων για τα οποία κατά καιρούς έχει ασκηθεί κριτική στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και των προτεινόμενων λύσεων για τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα σ' αυτήν και την εκπαιδευτική πράξη. Κατόπιν, λόγω της εστίασης της έρευνας στις απόψεις, στάσεις και δράσεις των στελεχών της εκπαίδευσης, επιχειρείται να θεμελιωθεί θεωρητικά ο ιδιαίτερος ρόλος που αυτοί μπορούν να διαδραματίσουν, δεδομένης της ηγετικής θέσης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος παρουσιάζεται η επισκόπηση των συναφών ερευνών της βιβλιογραφίας.

1.1 Τι είναι η Εκπαιδευτική Έρευνα

Ο ίδιος ο όρος έρευνα είναι αμφιλεγόμενος και μπορεί να καλύψει μια ευρεία περιοχή δραστηριοτήτων, όπως μελέτες πανεπιστημιακών ερευνητών, ανάλυση δεδομένων για συγκεκριμένους διοικητικούς ή πολιτικούς σκοπούς, συζητήσεις για συγκεκριμένες πολιτικές θέσεις που μπορεί να στηρίζονται περισσότερο ή λιγότερο σε ερευνητικά αποτελέσματα (Levin, 2004), ή λειτουργιών όπως η παροχή λύσεων σε προβλήματα, η καθοδήγηση της πολιτικής και της πρακτικής, η παροχή ενόρασης και κατανόησης και η εδραίωση θεμελιωδών αρχών της μάθησης (Nisbet, 2005). Κατά τον Stenhouse (όπως αναφέρεται στο Hemsley-Brown & Orplatka, 2005) έρευνα είναι «μια συστηματική διερεύνηση η οποία δημοσιοποιείται». Σύμφωνα με το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης της Αγγλίας (Higher Education Funding Council for England) η έρευνα ορίζεται ως «μια πρωτότυπη διερεύνηση που αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης και κατανόησης». Κατά τον Kerlinger (όπως

αναφέρεται στο Hoy & Miskel, 2004) επιστημονική έρευνα είναι «μια συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων αναφορικά προς τις προϋποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων».

Ειδικότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης η όποια συναίνεση μπορεί κάποτε να επιτεύχθηκε, σχετικά με το τι αποτελεί έρευνα, έχει εξαφανιστεί μέσα από αντιπαραθέσεις που αφορούν στη φύση της, στους σκοπούς της και στην ακολουθούμενη μεθοδολογία. Κάποιοι, συγγραφείς αλλά και οικονομικοί και πολιτικοί οργανισμοί, τονίζουν τη δυνατότητα της εκπαιδευτικής έρευνας να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική πρακτική και την ανάπτυξη του σχολείου. Κάτω από αυτό το πρίσμα μπορεί να θεωρηθεί ως έρευνα στην εκπαίδευση και έρευνα για την εκπαίδευση (Biesta, 2007). Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα δε μπορεί να είναι «διδασκτική», αλλά μόνο «πληροφοριακή», τονίζοντας την αξία της παραγόμενης γνώσης και όχι τις πιθανές εφαρμογές της (Vanderlinde & van Braak, 2009). Ιδιαίτερος περιεκτική και σαφή θεωρούμε την άποψη των Broekkamp & van Hout-Wolters (2007), οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν αφενός στην «εκπαιδευτική έρευνα» τις δομές, τις διαδικασίες, τα προϊόντα και πρόσωπα που αποτελούν τμήματα της συστηματικής ανάπτυξης της γνώσης σχετικά με την εκπαίδευση και αφετέρου στην «εκπαιδευτική πρακτική» τις δομές, τις διαδικασίες, τα προϊόντα και πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα στη διδασκαλία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στη χάραξη της τοπικής και κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων.

1.2 Ιστορική Ανασκόπηση της Έννοιας της Εκπαιδευτικής Έρευνας

Τα ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση της εκπαιδευτικής έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική, σύμφωνα με τον Biesta (2007), πρωτοεμφανίστηκαν ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, οπότε η εκπαίδευση εδραιώθηκε ως ένα αυτόνομο πεδίο ακαδημαϊκής μελέτης. Στη Γερμανία αυτό συνέβη το 1779 όταν πρώτος Καθηγητής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Halle ανακηρύχτηκε ο Ernst Christian Trapp, ο οποίος απέδιδε κεντρικό ρόλο στην έρευνα για την κατανόηση της επιστήμης της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα υποστήριζε και τη σαφή διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής. Η Αγγλία και η Σκωτία απέκτησαν τους πρώτους Καθηγητές Εκπαίδευσης σχεδόν έναν αιώνα αργότερα το 1873 και 1876

αντίστοιχα. Η ιδέα, του να βασίζεται η εκπαιδευτική πρακτική στην εμπειρική έρευνα κατά το πρότυπο των φυσικών επιστημών, διατυπώθηκε από τον καθηγητή Alexander Bain του πανεπιστημίου του Aberdeen σε μια διατριβή με τίτλο «Η Εκπαίδευση ως Επιστήμη», η οποία δημοσιεύτηκε το 1879 (Nisbet, 2005). Το 1891, στην απέναντι πλευρά του Ατλαντικού ωκεανού, εκδίδεται το πρώτο τεύχος του περιοδικού *Educational Review*, που ως πρώτο άρθρο φιλοξενεί το δοκίμιο του φιλοσόφου Josiah Royce του πανεπιστημίου Harvard, με τίτλο «Υπάρχει η Επιστήμη της Εκπαίδευσης;» (Lagemann, 2000), αν και κατά τον Nisbet (2005) η απαρχή της εκπαιδευτικής έρευνας στις ΗΠΑ τοποθετείται στα 1897, όταν ο Αμερικανός ερευνητής J. Rice δημοσίευσε τα αποτελέσματα μιας έρευνάς του σχετικά με την ορθογραφία. Ας σημειωθεί ότι ο ίδιος ερευνητής ίδρυσε το 1903 την πρώτη Εταιρεία Πειραματικής Παιδαγωγικής στον κόσμο (Βάμβουκας, 2008).

Σύμφωνα με τον Nisbet, (2005) η κύρια ώθηση προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης της επιστημονικής μεθόδου στην έρευνα δόθηκε στη Γερμανία, όπου η εμπειρική μελέτη των νοητικών διεργασιών έθεσε τα θεμέλια της ψυχολογίας. Προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα εργαστήρια ψυχολογίας είχαν ιδρυθεί στη Λειψία, στην Ιένα, στο Βερολίνο, στη Γενεύη και στο Παρίσι. Αυτά τα ερευνητικά κέντρα προσείλκυαν και σπουδαστές από την Αμερική καθότι τότε δεν υπήρχε εκεί η δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές. Κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, η εμπειρική έρευνα που είχε ήδη πραγματοποιηθεί, επέτρεψε την έκδοση των πρώτων εγχειριδίων εκπαιδευτικής έρευνας και ερευνητικών περιοδικών στη Γερμανία και την Ελβετία. Η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας, που εδραιώθηκε και μονοπώλησε το πεδίο για το πρώτο μισό του αιώνα, ήταν κυρίως εμπειρική, ψυχολογική, εμπεριείχε μετρήσεις και αναζητούσε λύσεις για εκπαιδευτικά προβλήματα.

Μέχρι τη δεκαετία του 1930 η εκπαιδευτική έρευνα είχε εδραιώσει αποδοχή και σεβασμό μόνο «μέχρι κάποιο βαθμό», καθότι λίγοι εκπαιδευτικοί ή διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης την αντιμετώπιζαν σοβαρά. Τα περιοδικά εκπαιδευτικής έρευνας αυξάνονταν σε αριθμό και μέγεθος, αν και οι αναγνώστες τους ήταν τα ίδια τα μέλη των ακαδημαϊκών κοινοτήτων που τα εξέδιδαν. Στα πανεπιστήμια άρχισαν να ιδρύονται τμήματα εκπαίδευσης, τα οποία κυρίως ασχολούνταν με την κατάρτιση εκπαιδευτικών και σε λίγες μόνο περιπτώσεις συμπεριλάμβαναν ερευνητικά προγράμματα. Το 1928 ιδρύθηκε το Συμβούλιο για την Έρευνα στην Εκπαίδευση της

Σκωτίας (Scottish Council for Research in Education), που αποτελούσε τον πρώτο τέτοιου τύπου οργανισμό στην Ευρώπη. Παρόμοιες εξελίξεις συνέβαιναν και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στις ΗΠΑ, την Νέα Ζηλανδία και την Αυστραλία. Ινστιτούτα για την Εκπαιδευτική έρευνα ιδρύθηκαν σε αρκετές χώρες, όπως στη Νορβηγία το 1935, στη Δανία το 1954 και στη Φινλανδία το 1957. Η κοινή πάντως στάση ως προς την εκπαιδευτική έρευνα αυτήν την περίοδο ήταν ότι αποτελούσε ακαδημαϊκή ενασχόληση η οποία δεν άγγιζε τα πραγματικά προβλήματα.

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 η εκπαιδευτική έρευνα άρχισε να αναδύεται από τη σκιά των συγγενών κλάδων της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας και να αναπτύσσει το δικό της εννοιολογικό πλαίσιο. Παράλληλα άρχισε να αμφισβητείται, ως προς την καταλληλότητά της, η καθιερωμένη ερευνητική μεθοδολογία της ποσοτικής προσέγγισης και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα μπορούσε να ελέγξει υποθέσεις με βάση το μεγάλο εύρος ατομικών διαφορών σε κάθε είδος μέτρησης, αλλά σπανίως μπορούσε να ερμηνεύσει τη σημασία ή τις εφαρμογές των ευρημάτων για πρακτικά καθημερινά ζητήματα. Στόχος της ήταν η γενίκευση με σκοπό την πρόβλεψη και τη διαχείριση. Αντιθέτως αρκετοί ερευνητές υποστήριζαν ότι οι ποιοτικές μελέτες, που διερευνούσαν ζητήματα σε βάθος με σχετικά μικρό αριθμό υποκειμένων, ήταν καταλληλότερες για το πεδίο της εκπαίδευσης, γιατί αποσκοπούσαν να διεισδύσουν και να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της μάθησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι σε βάθος συνεντεύξεις παρείχαν ένα διαφορετικό τύπο δεδομένων, προσεγγίζοντας τα ζητήματα από την οπτική του συνεντευξιζόμενου και όχι μέσα από ένα πλαίσιο που είχε προαποφασισθεί από τον ερευνητή. Επιπρόσθετα την ίδια περίοδο δύο καινοτομίες, τα κινήματα της έρευνας-δράσης και του εκπαιδευτικού-ερευνητή, εισήγαγαν νέες αντιλήψεις για την εκπαιδευτική έρευνα.

Η πατρότητα του όρου «έρευνα-δράση» αποδίδεται σύμφωνα με τον Kemmis (2007), αλλά και άλλους συγγραφείς (Masters, 1995) στον αμερικανό ψυχολόγο Kurt Lewin, ο οποίος εισήγαγε την έννοια το 1944, περιγράφοντας την ως μια διαδικασία σχεδιασμού, δράσης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της δράσης σε σπειροειδή βήματα. Στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίστηκε το 1967 (Nisbet, 2005), όταν ξεκίνησε στην Αγγλία και τη Σκωτία ένα μεγάλης κλίμακας πρόγραμμα, με τίτλο Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Educational Priority Areas), που

αποσκοπούσε στο να συνδυάσει δράσεις για να βελτιωθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης, σε περιοχές που παρουσίαζαν σχετική υστέρηση, με έρευνα για να διαπιστωθεί ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί αυτό. Η έκθεση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, που δημοσιεύθηκε το 1972, ορίζει αυτόν το νέο τύπο έρευνας ως «μια μικρής κλίμακας εμπλοκή στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και την εκ του σύνεγγυς εξέταση των επιπτώσεων αυτής της εμπλοκής». Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η δράση και η έρευνα έχουν διαφορετικούς στόχους και αξίες, αλλά στην έρευνα-δράση αυτοί οι οποίοι ξεκινούν τις δράσεις ταυτόχρονα διενεργούν και την έρευνα η οποία καθοδηγεί τις δράσεις σε ένα εξελισσόμενο πρόγραμμα ή μια μεταρρύθμιση.

Η έννοια του εκπαιδευτικού-ερευνητή αναπτύχθηκε σε ένα άλλο πρόγραμμα, που ξεκίνησε κι αυτό το 1967, το Πρόγραμμα των Σχολικών Συμβουλίων για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Schools Council Humanities Project), που διευθυνόταν από τον Stenhouse. Η έρευνα αντιμετωπιζόταν πλέον ως επαγγελματική δραστηριότητα τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για ειδικευμένους ερευνητές. Ένας τρόπος εργασίας που έπρεπε να υιοθετηθεί από όλους, τόσο στα πλαίσια σχολικών προγραμμάτων όσο και παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα. Αν και, το κίνημα του εκπαιδευτικού-ερευνητή, υιοθετήθηκε και υποστηρίχθηκε από τις Εταιρείες Εκπαιδευτικής Έρευνας της Βρετανίας και Σκωτίας (BERA, SERA) αποτελεί ακόμη και σήμερα μια μειονότητα με σχετικά λιγοστές δημοσιεύσεις αποτελεσμάτων.

Αν και αυτές οι νέες μέθοδοι έρευνας κέρδιζαν σιγά - σιγά την αποδοχή των ακαδημαϊκών κύκλων, το επιστημονικό-πειραματικό παράδειγμα, που αναπτύχθηκε στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, διατηρούσε την υπεροχή του ιδιαίτερα στο τομέα της χρηματοδοτούμενης έρευνας. Η πιο ριζοσπαστική πρόκληση που δέχθηκε αυτό το μοντέλο προήλθε από τις κοινωνιολογικές και φιλοσοφικές θεωρίες. Υπό την οπτική της νέας προσέγγισης οι αντιλήψεις του κόσμου και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων βασίζονται σε έννοιες τις οποίες έχουν κατασκευάσει οι σύγχρονες ή παλιότερες γενιές και καθήκον του ερευνητή είναι να τις «αποδομήσει», μέσω διαφόρων παραλλαγών θεματικής ανάλυσης κειμένων, προκειμένου να παράσχει στοιχεία ενόρασης και καθαρότερη κατανόηση.

Παρότι όμως τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, διαπιστώνεται αυτή η τάση απομάκρυνσης από το επιστημονικό-πειραματικό παράδειγμα, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης (π.χ. μελέτη περίπτωσης, η έρευνα-δράσης, το κίνημα του εκπαιδευτικού-ερευνητή) ή των νέων προσεγγίσεων του μεταμοντερνισμού, ταυτόχρονα εμφανίζεται και μία άλλη πιο ισχυρή τάση, αυτή της θεώρησης της γνώσης ως κύριου μοχλού για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης (η μεταφορά της «γνώσης-οικονομίας»), που ως επακόλουθο επέφερε την αλλαγή της σχέσης ανάμεσα στην έρευνα και την πολιτεία. Η εκπαιδευτική έρευνα ενσωματώνεται πλέον ως συστατικό στοιχείο στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική και αποκτά έναν εργαλειακό χαρακτήρα. Όσον αφορά στη χρηματοδοτούμενη, από κυβερνήσεις ή δημόσιους οργανισμούς, έρευνα υπάρχει το αίτημα να είναι προσανατολισμένη προς τις απαιτήσεις των «χρηστών» ή «καταναλωτών» της. Οι κυβερνήσεις ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση πολιτικής καθώς και για τη εξεύρεση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Παραδόξως το γεγονός αυτό ενδυνάμωσε αλλά και αποδυνάμωσε ταυτόχρονα την εκπαιδευτική έρευνα. Τώρα προσφέρονται περισσότερες ερευνητικές θέσεις, αλλά προτιμώνται τα θετικιστικά μοντέλα έρευνας που είναι πιο χρήσιμα σ' αυτούς που διαμορφώνουν την πολιτική έναντι ερευνητικών μοντέλων που θέτουν ερωτήματα, αμφισβητούν ή προσφέρουν εναλλακτικά παραδείγματα, παρότι τα τελευταία αποδεικνύονται τελικά πιο σημαντικά με την έννοια του ότι επιφέρουν θεμελιώδεις αλλαγές στις στάσεις και στην κατανόηση.

1.3 Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα

Στη χώρα μας παρατηρείται μια σημαντική χρονική υστέρηση, σε σχέση με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες, τόσο στην καθιέρωση της εκπαίδευσης ως αυτόνομο πεδίο ακαδημαϊκής μελέτης όσο και στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτή βεβαίως αιτιολογείται εύκολα αν σκεφτούμε ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} και τις πρώτες τρεις του 20^{ου} αιώνα, οπότε αρχίζει η ανάπτυξη του κλάδου στην Ευρώπη, το Ελληνικό κράτος διεξήγαγε ακόμη πολυμέτωπους αγώνες για τη διεύρυνση των εθνικών συνόρων (Ελληνοτουρκικός πόλεμος του 1897, Βαλκανικοί πόλεμοι, Μακεδονικός αγώνας, Κρητικές επαναστάσεις, Μικρασιατική εκστρατεία) και την πολιτική του ολοκλήρωση (Βάμβουκας, 2008).

Παρά τις αντίξοες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής ορισμένοι Έλληνες φοιτητές, όπως οι Α. Δελμούζος, Ν. Εξαρχόπουλος, Γ. Παλαιολόγος και Θ. Παρασκευόπουλος, οι οποίοι επιστρέφοντας θα διαμορφώσουν την ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα, ως πανεπιστημιακοί καθηγητές ή καταλαμβάνοντας διοικητικές θέσεις, διεξάγουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στην Ευρώπη και γίνονται κοινωνοί του νέου κλάδου και των μεθόδων του. Η δυσκολία όμως που συναντούν στη μύηση στις νέες μεθόδους, η αρνητική στάση ορισμένων από τους καθηγητές τους, αλλά και ο ιδεαλιστικός προσανατολισμός των διοικητικών προϊσταμένων και επιτελών της ελληνικής εκπαίδευσης της εποχής θα σταθούν εμπόδια στην εισαγωγή των επιστημονικών μεθόδων στο χώρο της παιδαγωγικής (Βάμβουκας, 2008).

Τα πρώτα σημάδια αλλαγής έρχονται στις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα με την ίδρυση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1923 και την έκδοση του συγγράμματος «Ο διδάσκαλος καί αι έξετάσεις: Αντικειμενική μέτρησις άποτελεσμάτων διδασκαλίας» του Θ. Παρασκευόπουλου την ίδια χρονιά. Στη συνέχεια το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην προσαρμογή ψυχομετρικών εργαλείων, όπως κλίμακες νοημοσύνης. Το 1958 ιδρύεται το Βασιλικό Ίδρυμα Ερευνών (σημερινό Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών) το οποίο όμως δεν διαθέτει κέντρο παιδαγωγικής ή ψυχολογικής έρευνας και την επόμενη χρονιά το Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών (σημερινό Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών), το οποίο ασχολείται με τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή έρευνας κοινωνικών όψεων της αγωγής και της εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 2008). Κατά τη δεκαετία του 1960 παρατηρείται μια ένταση στο ερευνητικό παιδαγωγικό ενδιαφέρον, η οποία ενισχύεται με την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1964 (Κασσωτάκης, 1999), αλλά δυστυχώς η επτάχρονη δικτατορία που ακολουθεί αναστέλλει κάθε προσπάθεια και δραστηριότητα στον τομέα. Μετά την μεταπολίτευση το πεδίο σταδιακά ομαλοποιείται και ειδικότερα μετά το 1985, οπότε ιδρύονται τα πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα αντικαθιστώντας τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, η εκπαιδευτική έρευνα μπαίνει σε μια τροχιά ανάπτυξης (Τερζής, 1999).

Όπως συμβαίνει διεθνώς έτσι και στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα διενεργείται κυρίως από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πέραν τούτων όμως δραστηριοποιούνται και διάφοροι άλλοι κυβερνητικοί ή μη φορείς όπως, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ινστιτούτο Παιδείας

Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, η Γενική Γραμματεία Νεότητας, η Γενική Γραμματεία Ισότητας και διάφορες επαγγελματικές ενώσεις. Επιπλέον η Ελλάδα συμμετέχει σε ερευνητικά προγράμματα που διεξάγονται από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η U.N.E.S.C.O., το C.I.D.R.E.E., από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης καθώς και σε ορισμένα προγράμματα από διεθνή δίκτυα που συνεργάζονται σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Όσον αφορά στη χρηματοδότηση της έρευνας, όπως αποτυπώνεται στα στοιχεία της Eurostat για το 2004, η χώρα μας υστερεί σημαντικά σε σχέση με τον κοινοτικό μέσο όρο. Ειδικότερα στον τομέα της χρηματοδότησης της εκπαιδευτικής έρευνας το ποσοστό του ΑΕΠ που της αντιστοιχεί είναι μόλις 0,03% ενώ, ο αντίστοιχος μέσος όρος για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέρχεται στο 0,19% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η δημοσιοποίηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα πραγματοποιείται κυρίως μέσω διαφόρων φορέων όπως, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, το οποίο παρέχει πρόσβαση στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, σε ελληνικές βάσεις δεδομένων επιστήμης και τεχνολογίας καθώς και στο Δίκτυο Βιβλιοθηκών, το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών. Επιπλέον ερευνητικές εργασίες δημοσιεύονται σε περιοδικά ελληνικής εκπαιδευτικής αρθρογραφίας, όπως τα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Μέντορας και Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας (βιβλιογραφικός οδηγός), που εκδίδονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Παιδαγωγική Επιθεώρηση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Επιστήμες Αγωγής του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης κ.ά.

1.4 Κριτική στην Εκπαιδευτική Έρευνα

Η κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική έρευνα μοιάζει να έχει μια ιστορία μακρά όσο και η ίδια η εκπαιδευτική έρευνα (Biesta, 2007· Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007· Nisbet, 2005· Oancea, 2005) και κατά καιρούς συγκεκριμένα ζητήματα, όπως για παράδειγμα η οπισθοδρομικότητα σε όρους επιστημονικότητας (Biesta, 2007) ή η αποτελεσματική διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Vanderlinde & van Braak, 2009), επαναλαμβάνονται χωρίς να καταφέρνουν να εξαντληθούν.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, παρότι το ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα ήταν συνεχές, υπήρξαν περίοδοι κατά τις οποίες σημαντικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως οι αλλαγές της δεκαετίας του '90 στο πολιτικό και φιλοσοφικό πεδίο καθώς και στις τεχνολογίες επικοινωνιών, επηρέασαν την ένταση και τους τύπους της ασκούμενης κριτικής. Ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για κριτική εκείνη την περίοδο ήταν, κατά την Oancea (2005), η αντίληψη της αποτυχίας της εκπαιδευτικής έρευνας να ικανοποιήσει τους σκοπούς ή τις προσδοκίες διάφορων συντελεστών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Επιπλέον οι εξωτερικές απαιτήσεις για έρευνα, οι συστηματικές επιθεωρήσεις, τα μεταρρυθμιστικά προγράμματα και τα κριτήρια που έθεταν οι χρηματοδοτικές πηγές τροφοδότησαν ακόμη εντονότερες κριτικές. Η κριτική προερχόταν από κρατικές υπηρεσίες ή συμβούλια, πολιτικούς, τους ίδιους τους ακαδημαϊκούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις, δημοσιογράφους, εκδότες και εκπαιδευτικούς.

Αφορμή για την αναθέρμανση του δημόσιου ενδιαφέροντος και την έντονη αντιπαράθεση αποτέλεσαν οι ανακοινώσεις ή δημοσιεύσεις κειμένων, που έγιναν κατά παραγγελία κυβερνητικών ή κυβερνητικά χρηματοδοτούμενων οργανισμών, σχετικά με το μέλλον της εκπαιδευτικής έρευνας σε αρκετές χώρες. Ως παραδείγματα αναφέρονται (Levin, 2004· Oancea, 2005· Vanderlinde & van Braak, 2009), στην Αυστραλία η αναφορά των McGaw et al. το 1992, στο Ηνωμένο Βασίλειο (στο εξής Η.Β.) το κείμενο του Hargreaves για την ετήσια διάλεξη της Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (TTA) το 1996 και οι αναφορές των Tooley & Darby για το Γραφείο Προτύπων για την Εκπαίδευση (OFSTED) καθώς και των Hillage et al. για το Τμήμα Εκπαίδευσης και Απασχόλησης (DfEE) το 1998. Τα επόμενα χρόνια το ίδιο

φαινόμενο εμφανίστηκε και στη Γαλλία με την αναφορά του Prost το 2001, στις ΗΠΑ με την αναφορά του Συνασπισμού για την Πολιτική Βασισμένη στα Αποτελέσματα της Έρευνας το 2002, στις Κάτω Χώρες με μια αναφορά του επίσημου συμβουλευτικού σώματος για την εκπαίδευση το 2003 και συνεχίζεται ακόμη μέχρι πολύ πρόσφατα, όπως ενδεικτικά διαπιστώνεται στο κείμενο εργασίας της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με τίτλο «Προς μια περισσότερο βασισμένη στη γνώση πολιτική και πρακτική στην εκπαίδευση και κατάρτιση» του 2007.

Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα για τα οποία επικρίθηκε η εκπαιδευτική έρευνα είναι, σύμφωνα με τον Levin (2004), η χαμηλή της ποιότητα, η έλλειψη συνάφειας με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τα διαφορούμενα ευρήματά της, το ότι δεν παρέχει επαρκή καθοδήγηση στην πολιτική και την πρακτική και ότι δεν είναι επίκαιρη. Από την ανάλυση που κάνει η Oancea (2005) σε τρία από τα σημαντικότερα, με κριτήριο το πλήθος των αναφορών που γίνονται σ' αυτά, κείμενα της δεκαετίας του '90, που δημοσιεύθηκαν στο H.B. -αυτά των Hargreaves (1996), Tooley & Darby (1998) και Hillage et al. (1998) - προκύπτει ότι ασκείται κριτική σχεδόν σε όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως στην ανάθεση και χρηματοδότηση, στην οργάνωση σε όλα τα επίπεδα, στη μεθοδολογία, στα αποτελέσματά της για λόγους παρουσίας, αναποτελεσματικότητας, έλλειψης συνάφειας, δυσκολίας πρόσβασης. Αιτιάσεις διατυπώνονται ακόμη και για τις ικανότητες, στάσεις και πρακτικές των ερευνητών.

Από μια βιβλιογραφική επισκόπηση που διενήργησαν, οι Broekkamp και van Hout-Wolters (2007), σε εκπαιδευτικά περιοδικά και συμβουλευτικές αναφορές κεντρικών υπηρεσιών εκπαιδευτικής πολιτικής στις Κάτω Χώρες και τις ΗΠΑ προέκυψε ότι τα κύρια προβλήματα τα οποία προκαλούν το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής είναι ότι, η εκπαιδευτική έρευνα αποδίδει ελάχιστα πειστικά και πρακτικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι πειστική και πρακτική καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ενεργά την εκπαιδευτική έρευνα σε μικρό βαθμό (μπορεί όμως να επηρεάζονται από αυτήν με έμμεσους τρόπους, όπως τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης, τα διδακτικά εργαλεία και η εκπαιδευτική πολιτική).

Η διερεύνηση του χάσματος μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης εντάσσεται, σύμφωνα με τον Σβολόπουλο (2008), στο ευρύτερο θεματικό πλαίσιο που διερευνά τις σχέσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης, όπως για παράδειγμα αναπτύσσεται στο ομώνυμο έργο του Habermas (1973) και κατά τον Τζάρτζα (2008), «κατέχει θεμελιώδη σημασία για τις Επιστήμες της Αγωγής, γιατί μέσα από αυτή καθορίζεται τόσο ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται και η ίδια όσο και γενικότερα η εικόνα της παιδαγωγικής» (σελ. 263).

Σύμφωνα με τους Vanderlinde & van Braak (2009) κάποιοι μελετητές αποδίδουν το χάσμα στην έντονη αντίθεση που υφίσταται μεταξύ της γνώσης που βασίζεται στην έρευνα και της παιδαγωγικής γνώσης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδασκαλία, ενώ άλλοι το αποδίδουν σε μη αποτελεσματικούς μηχανισμούς διάχυσης της ερευνητικής πληροφορίας, τόσο στο επίπεδο μεταφοράς της γνώσης όσο και στο επίπεδο της επικοινωνίας των αναγκών των εκπαιδευτικών προς τους ερευνητές.

Όσον αφορά στις προτεινόμενες στρατηγικές για τη γεφύρωση του χάσματος οι Broekkamp και van Hout-Wolters (2007) τις κατηγοριοποιούν σε τέσσερα μοντέλα:

- Το μοντέλο Διάχυσης της Εξέλιξης της Έρευνας (Research Development Diffusion Model), κατά το οποίο η έρευνα προσανατολισμένη προς την πρακτική εξελίσσεται βασιζόμενη στην γνώση που έχει αποκτηθεί σε προηγούμενες φάσεις και αποδίδει κεντρικό ρόλο στους διαμεσολαβητές οι οποίοι επιλέγουν, συνδυάζουν και διαχέουν τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς.
- Το μοντέλο της Πρακτικής Βασισμένης σε Ενδείξεις (Evidence-Based Practice model), το οποίο υιοθετεί τη συστηματική εφαρμογή των ερευνητικών αποτελεσμάτων, που αφορούν αποτελεσματικές μεθόδους, στην εκπαιδευτική πρακτική και βάσει του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν είτε να διενεργήσουν οι ίδιοι έρευνα για αποτελεσματικές μεθόδους είτε να χρησιμοποιήσουν μεθόδους που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε αντιπροσωπευτικά δείγματα άλλων εκπαιδευτικών.

- Το μοντέλο των Πρακτικών Διάσχισης – Συνόρων (The model of Boundary-Crossing Practices), το οποίο βασίζεται στην αξία του συνδυασμού μεθόδων από διαφορετικά επαγγελματικά πεδία και ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει μεταξύ του να διερευνήσει μόνος του, το κατά πόσον μπορεί να εντάξει πρακτικές από άλλους χώρους στη δική του διδακτική πρακτική ή να συνεργαστεί με άτομα από άλλα επαγγελματικά πεδία όπως για παράδειγμα ακαδημαϊκοί ερευνητές.
- Το μοντέλο των Κοινοτήτων Γνώσης (model of Knowledge Communities), που υιοθετεί την άποψη ότι οι δεσμοί μεταξύ έρευνας και πρακτικής εδραιώνονται σε επαγγελματικά δίκτυα που αποσκοπούν να κάνουν τους συμμετέχοντες να κερδίσουν ο ένας από την εμπειρία του άλλου και να παράγουν νέα γνώση. Στα δίκτυα μπορούν να συμμετέχουν διάφορες επαγγελματικές ομάδες και η συνεργασία μπορεί να διεξάγεται μέσω Internet ή με προσωπική επαφή, σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα, εντατικά ή λιγότερο εντατικά, τοπικά ή κεντρικά.

Εντούτοις, παρά την πληθώρα θεωρητικών κειμένων, οι εμπειρικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι πολύ λίγες (Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική επισκόπηση των Hemsley-Brown & Sharp (2003), αλλά και της εμπειρικής έρευνας των Gore & Gitlin, (2004) στις ΗΠΑ και Αυστραλία, οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά αποτελέσματα για να επεκτείνουν την επαγγελματική τους γνώση, να λύσουν προβλήματα ή να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Αμφισβητούν την αξιοπιστία των ερευνητικών εργασιών στο βαθμό που δεν ταιριάζουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες, αξιολογούν θετικά τα ερευνητικά αποτελέσματα μόνο εφόσον μπορούν να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή στη διδασκαλία και μόνο μια μειοψηφία διαβλέπει ότι η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να έχει έμμεση επίδραση στο έργο τους μέσω της διεύρυνσης των γνώσεών τους. Παραπονούνται για έλλειψη συνάφειας των ερευνητικών εργασιών με τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα της τάξης, για ασάφεια, για έλλειψη εμπιστοσύνης στα ευρήματα, για μη εφαρμόσιμα αποτελέσματα, για δυσνόητη γλώσσα και στατιστικές αναλύσεις, για δυσκολίες εντοπισμού, πρόσβασης και μη διαθεσιμότητα των ερευνητικών πληροφοριών άμεσα στο χώρο τους.

Αναφορικά με το ζήτημα της επίδρασης της εκπαιδευτικής έρευνας στην πρακτική διαπιστώνεται ότι αυτή ευνοείται από την καλλιέργεια καλών και στενών δεσμών μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, αλλά δε διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στην επίδρασή τους ακόμη και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή-καθοδηγητή της κοινής γνώμης στη διαδικασία διάχυσης. Διευκολυντικούς παράγοντες για τη χρήση της έρευνας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη διαθεσιμότητα των πληροφοριών, την παροχή της δυνατότητας να αφιερώσουν χρόνο στη μελέτη της έρευνας, τη χρήση εξωτερικών συμβούλων, την παροχή αποδείξεων για τα οφέλη της χρήσης της έρευνας και τη διαβεβαίωση ότι έχει πρακτικές εφαρμογές και την προώθηση μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών.

Από μια εμπειρική έρευνα που εξέταζε τις απόψεις και στάσεις, μικρού όμως δείγματος, Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική έρευνα (Papasotiriou & Hannan, 2006) προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκτιμούν και συμβουλεύονται την έρευνα, δείχνοντας προτίμηση σε θέματα σχετικά με γενικά εκπαιδευτικά προβλήματα και μελέτες περιπτώσεων δεν εφαρμόζουν όμως τα ευρήματα σε μεγάλο βαθμό. Θεωρούν χρήσιμη έρευνα αυτήν που καταλήγει σε συγκεκριμένες λύσεις για προβλήματα και όχι σε θεωρητικά συμπεράσματα και αντιλαμβάνονται την επίδρασή της στην εκπαιδευτική πρακτική άλλοτε άμεση και άλλοτε έμμεση. Ως εμπόδια και διευκολυντικούς παράγοντες αντιλαμβάνονται αυτά που εντοπίζουν και οι διεθνείς έρευνες.

1.5 Ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Η ηγεσία αποτελεί ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Είναι μία εμφανώς περίπλοκη έννοια και ως εκ τούτου της έχουν αποδοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί. Όπως όμως επισημαίνουν οι Hoy & Miskel (2005), υφίσταται μια γενική συμφωνία ως προς το ότι η ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα άτομο επιδρά σε άλλα, προκειμένου να δομήσει σχέσεις και αρμοδιότητες μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. Βεβαίως παραμένουν διαφωνίες ως προς το κατά πόσον η ηγεσία είναι ένας συγκεκριμένος ρόλος ή μια φυσική κοινωνική διαδικασία, ως προς το είδος, την βάση και τους σκοπούς των προσπαθειών επιρροής καθώς και ως προς το κατά πόσον πρέπει η ηγεσία να διαφοροποιείται από την διοίκηση. Ως προς το τελευταίο είναι προφανές ότι κάποιο άτομο μπορεί να είναι ηγέτης χωρίς να έχει διοικητική θέση αλλά και το αντίθετο. Η βάση της σχετικής διαφοροποίησης έγκειται στο ότι οι διοικητές δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη σταθερότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες στην εφαρμογή αλλαγών και την επίτευξη συμφωνίας με το ανθρώπινο δυναμικό ως προς τους στόχους του οργανισμού.

Όπως επισημαίνει ο Day (2003) ένα από τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων είναι η συναίνεση σχετικά με τους στόχους τους. Οι στόχοι αυτοί, κατά τον συγγραφέα, μπορούν να διακριθούν σε γνωστικούς, οι οποίοι αναφέρονται σε επιθυμητά αποτελέσματα και επιτυγχάνονται με ορθολογικούς τρόπους, όπως οι επίσημες δηλώσεις, οι συζητήσεις, οι αξιολογήσεις και οι διαδικασίες ανασκόπησης και σε συναισθηματικούς, οι οποίοι αφορούν την αποστολή του σχολείου και τις πρωταρχικές αξίες του οργανισμού και επιτυγχάνονται με μη ορθολογικούς τρόπους αποτελώντας σημείο ταύτισης και έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας νόημα στο έργο τους και συνδέοντάς τους με τον οργανισμό. Μια ζωτικής σημασίας λειτουργία των ηγετών είναι να διαχειρίζονται και τις δύο αυτές κατηγορίες στόχων.

Στους σχολικούς οργανισμούς η εννοιολογική διάκριση μεταξύ διοικητών και ηγετών είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθότι οι προαναφερόμενοι ρόλοι επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό. Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι επιφορτισμένα με τον διπλό ρόλο του διορισμένου υπαλλήλου των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών και της

ηγεσίας των σχολείων και συμπεραίνει «ότι σε μία εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και πιο αποτελεσματική και αποδοτικότερη εκπαίδευση, το υπόδειγμα του Διευθυντή-διεκπεραιωτή της σχολικής μονάδας, δε μπορεί να προσφέρει και είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή του προς το υπόδειγμα του Διευθυντή-ηγέτη».

Ο Day (2003) επίσης, εκτιμά ότι τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ταυτόχρονα διαχειριστές, οι οποίοι εστιάζουν στην επίτευξη στόχων, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν πλάνα, ασχολούνται με τις δομές και τα συστήματα, αλλά και ηγέτες που εκφράζουν απόψεις, παρωθούν και εμπλέκονται στον εξελικτικό σχεδιασμό, ασχολούμενοι με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, το μέλλον του οργανισμού και την αλλαγή. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των διοικητικών στελεχών έχει διευρυνθεί, εξαιτίας εξωτερικών αλλαγών, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων και η λογοδοσία για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Michaelidou & Pashiardis, 2009) ή η εμπλοκή σε ζητήματα κοινωνικών υπηρεσιών και η συνεργασία με εξωτερικές κοινωνικές ομάδες (Athanasoula-Reppa, Lazaridou & Lyman, 2006), απαιτώντας αυξημένες διαχειριστικές και ηγετικές ικανότητες. Επιπλέον πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων, ειδικότερα, οφείλουν να υιοθετούν πολλαπλούς τύπους ηγεσίας προκειμένου, να επιτύχουν στην επιρροή και στη συνεργασία με το προσωπικό, ώστε να επιτελεσθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Lazaridou, 2009).

Το σχολείο ως χώρος εργασίας είναι ένας επίσημος οργανισμός, ένα φυσικό περιβάλλον αλλά επίσης και ένα κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν, επιπλέον της επαγγελματικής τους ταυτότητας, και μιαν αίσθηση επαγγελματικής κοινότητας, η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται σχολική κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Day (2003) η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα στο πλαίσιο του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και οι συμπεριφορές εκδηλώνονται διαμέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής και καταλήγουν να μοιράζονται από τα μέλη του οργανισμού και να λειτουργούν ασυνείδητα διαμορφώνοντας με ένα θεμελιώδη τρόπο τη θεώρηση του οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του. Η σχολική κουλτούρα αποτελεί ίσως τον κρισιμότερο παράγοντα που επηρεάζει με διάφορους τρόπους το έργο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολείων να εξελίσσονται και να βελτιώνονται και επιπλέον είναι στενά συνυφασμένη με την παρωθητική συμπεριφορά ακόμη και στις περιπτώσεις που απουσιάζουν άλλοι παράγοντες παρώθησης του προσωπικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ειδικότερα τα σχολεία που έχουν την κοινή πεποίθηση ότι η μάθηση αφορά τον καθένα και δε σταματά ποτέ, που εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και είναι πρόθυμα να αναλάβουν ρίσκα και να εφαρμόσουν καινοτομικές ιδέες, διαμορφώνουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης που τα οδηγεί σε διαρκή ανάπτυξη (Day, 2003).

Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα και κυρίως η ενεργή συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες είναι, όπως είχε παρατηρήσει ο Stenhouse (1983), άρρηκτα συνδεδεμένες με την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η προηγούμενη παρατήρηση είναι πλέον αδιαμφισβήτητη και οι έννοιες της έρευνας και της διερεύνησης έχουν στις μέρες μας κυριαρχήσει στις συζητήσεις που αφορούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Kirkwood & Christie, 2006). Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στα εκπαιδευτικά συστήματα των Η.Π.Α. και του Η.Β., η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα συνιστά επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και προωθείται μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ευθύνη για τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας εστιασμένης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση μιας οπτικής οργανισμού-μάθησης για το σχολείο, η οποία ως μία βασική συνιστώσα θα συμπεριλαμβάνει την ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα, βρίσκεται στο επίκεντρο του πολιτιστικού και εκπαιδευτικού ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης. Προκειμένου να συμβάλλουν σ' αυτήν την κατεύθυνση τα στελέχη μπορούν αφενός, να παρωθούν τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, να διασφαλίζουν ότι οι επιλογές αυτές δε θα εκλαμβάνονται ως επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ως προϊόν κοινής επιδίωξης των εκπαιδευτικών και ως συστατικό στοιχείο της έννοιας του σχολείου ως δυναμικής κοινότητας μάθησης.

1.6 Επισκόπηση Εμπειρικών Ερευνών

Όπως προαναφέρθηκε η αντιπαράθεση, σε διεθνές επίπεδο, σχετικά με το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής έχει αναθερμανθεί ήδη από το δεύτερο μισό της τελευταίας δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα και τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο ζωντανή. Όπως όμως διαπιστώσαμε λαμβάνει χώρα κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο με τις εμπειρικές έρευνες να υστερούν σημαντικά, ιδιαίτερα στο θέμα των απόψεων, στάσεων και δράσεων που μπορούν να προωθήσουν τα διοικητικά και παιδαγωγικά στελέχη της εκπαίδευσης, δεδομένου του ηγετικού τους ρόλου, προκειμένου να συμβάλλουν στη βελτίωση της χρήσης της εκπαιδευτικής έρευνας από τους εκπαιδευτικούς και στη γεφύρωση του υπάρχοντος χάσματος.

Προς επίρρωση των λεγομένων μας αξίζει να αναφερθούμε σε μια πολύ ενδιαφέρουσα και καταξιωμένη βιβλιογραφική επισκόπηση (Hemsley-Brown & Sharp, 2003) που διενεργήθηκε το 2001 στο Η.Β. και αποσκοπούσε μεταξύ των άλλων να διερευνήσει πώς χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αφορούσε δημοσιεύσεις που έγιναν από το 1988 έως το 2001 στο Η.Β., ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία και Ευρώπη και κατέληξε σε μικρό αριθμό εμπειρικών μελετών. Αναλυτικότερα, η επισκόπηση δεν κατάφερε να εντοπίσει μελέτες που να αφορούν ειδικά στο πώς τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνας για τη βελτίωση των σχολείων. Εντοπίστηκαν δύο άρθρα -Saha et al., 1995· Biddle & Saha, 2000- που αφορούσαν στην ενημέρωση και τη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τους διευθυντές σχολείων σε ΗΠΑ και Αυστραλία. Οι συγγραφείς παρέχουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για να υποστηρίξουν ότι οι διευθυντές τηρούσαν γενικά μια θετική στάση προς την έρευνα και έτειναν να τη χρησιμοποιούν στη λήψη αποφάσεων. Οι διευθυντές θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως συστηματικούς χρήστες της ερευνητικής γνώσης και δήλωναν ότι μαθαίνουν από αυτήν. Ο «τυπικός» διευθυντής της μελέτης τους δήλωνε ότι παρότι η ερευνητική γνώση εμφάνιζε κάποιες ατέλειες ήταν συναφής με τις ανάγκες τους. Μολαταύτα οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι παρότι η ερευνητική γνώση των διευθυντών ήταν ευρεία, ήταν επίσης και ρηχή. Συμπεραίνουν ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές θα μπορούσαν να αυξήσουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών προς την ερευνητική

γνώση. Μία επιπλέον μελέτη των Cousins & Leithwood, το 1993, εστίαζε στα χαρακτηριστικά των πηγών των πληροφοριών και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διάχυσή τους. Διαπιστώθηκε ότι η συνάφεια της πηγής της πληροφορίας ήταν ένας παράγοντας κλειδί στη χρήση της έρευνας καθώς και ότι οι συμμετέχοντες, διευθυντές και διοικητικοί υπάλληλοι, έδειχναν σαφή προτίμηση να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα ερευνών που ανταποκρίνονταν στις πληροφορίες που χρειάζονταν.

Αναγνωρίζοντας την εκτίμηση της οποίας χαίρει, εκ μέρους του συνόλου των ερευνητών, η προηγούμενη μελέτη επεκτείνουμε τη βιβλιογραφική αναζήτηση σε δημοσιεύσεις που έγιναν από το 2001 και μετά, εξετάζοντας δύο επιπλέον εμπειρικές μελέτες που δημοσιεύθηκαν το 2000 καθώς η μία απ' αυτές (Galton, 2000) δεν είχε συμπεριληφθεί στην προηγούμενη μελέτη και η άλλη είναι η πολυσυζητημένη έκθεση του Τμήματος Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Θεμάτων Νεότητας της Αυστραλίας (DETYA, 2000) η οποία κρίνουμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εντοπίσαμε μία μόνο εμπειρική μελέτη η οποία ασχολήθηκε με τον ρόλο των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών στη διάδοση της χρήσης της εκπαιδευτικής έρευνας (Wilson & Easton, 2003) και έξι που αναφέρονται εκτός άλλων και στο ρόλο των διευθυντών (Biddle & Saha, 2006· DETYA, 2000· Galton, 2000· Hemsley-Brown & Orplatka, 2005· Vanderlinde & van Braak, 2009· Williams & Coles, 2007). Μία πρόσθετη μελέτη αναφέρεται στο ρόλο της σχολικής κουλτούρας στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα (Ebbutt, 2002). Αξίζει να σημειώσουμε ότι σ' αυτόν τον τομέα η μόνη εμπειρική μελέτη που αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008), λόγω όμως της γενικότητας στη διατύπωση και του πολύ μικρού αριθμού των ερωτημάτων που απευθύνθηκαν στα στελέχη της εκπαίδευσης, κρίνουμε ότι ελάχιστα συνεισφέρει στην κατανόηση και διαλεύκανση του ζητήματος. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των παραπάνω μελετών θεωρούμε ότι μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

Αντιλήψεις και Στάσεις προς την Εκπαιδευτική Έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η χρήση της εκπαιδευτικής έρευνας αποδίδει οφέλη στην εκπαίδευση και ως τέτοια ενδεικτικά αναφέρουν τη βελτίωση

της απόδοσης των μαθητών, τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των ίδιων των εκπαιδευτικών και την όξυνση των ικανοτήτων τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να λύνουν διδακτικά και μαθησιακά προβλήματα, να δράττονται ευκαιριών να αξιολογούν τις πρακτικές τους και να δοκιμάζουν νέες (Wilson & Easton, 2003), να αντλούν αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και να επιτυγχάνουν βελτίωση των σχέσεων τους με τις εκπαιδευτικές αρχές (Ebbutt, 2002). Παρόλα αυτά αντιλαμβάνονται το εύρος του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής ως μεγάλο και χαρακτηρίζονται από σκεπτικισμό για την αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας (Vanderlinde & van Braak, 2009).

Οι διευθυντές αξιολογούν θετικά την εκπαιδευτική έρευνα κυρίως αν εστιάζει στη διδακτική πρακτική, σε θέματα μάθησης και στη διοίκηση (Biddle & Saha, 2006· Galton, 2000· Williams & Coles, 2007) και εκφράζουν μια μετριοπαθή άποψη για το εύρος του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής (Vanderlinde & van Braak, 2009). Η κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων και η συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα ενισχύει αυτή τη θετική στάση (Ebbutt, 2002· Galton, 2000· Williams & Coles, 2007). Οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι στην Ελλάδα θεωρούν σημαντική τη διεξαγωγή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών ερευνών και τη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικές έρευνες δείχνοντας προτίμηση προς ερευνητικές δραστηριότητες που αναφέρονται σε δράσεις της ίδιας της σχολικής μονάδας ή συνεργασίες με άλλα σχολεία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Χρήση και Επίδραση της Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πρακτική

Οι διευθυντές δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την έρευνα και μάλιστα είναι σε θέση να αναφέρουν και παραδείγματα ερευνητικών εργασιών που επηρέασαν την εκπαιδευτική πρακτική τους -κυρίως έρευνα σε θέματα διδακτικής και μάθησης- αλλά και το ρόλο τους ως διευθυντές (Biddle & Saha, 2006· DETYA, 2000· Galton, 2000· Vanderlinde & van Braak, 2009). Ενδιαφέρον εδώ κρίνεται το γεγονός ότι οι ερευνητικές εργασίες στις οποίες αναφέρθηκαν είχαν δημοσιευτεί την προηγούμενη δεκαετία (Galton, 2000). Προβληματισμό επίσης εγείρει το γεγονός ότι όταν οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το πού βασίστηκαν οι νέες ιδέες και τεχνικές, που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πρακτική, τις απέδωσαν κυρίως στη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία και δευτερευόντως σε ευρήματα ερευνητικών

εργασιών. Επιπλέον όσον αφορά στις πηγές τέτοιων ιδεών και τεχνικών με συντριπτικά ποσοστά αναφέρονται οι συνάδελφοι εντός και εκτός του σχολείου, ενώ με πολύ μικρότερα τα πανεπιστήμια και τα επιστημονικά περιοδικά (DETYA, 2000).

Ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση της χρήσης της έρευνας μπορεί άλλοτε να είναι άμεσος με την ενεργή υποστήριξη από τον ίδιο και άλλοτε έμμεσος, με τη σύσταση πιλοτικών προγραμμάτων, με συνεργασίες με άλλα σχολεία ή απλά με την ενθάρρυνση προς τους συναδέλφους να ανατρέξουν σε πρωτογενείς πηγές έρευνας (Biddle & Saha, 2006· Ebbutt, 2002).

Πηγές Αναζήτησης Πληροφοριών

Ως πηγές αναζήτησης πληροφοριών για την εκπαιδευτική έρευνα αναφέρονται τα επαγγελματικά περιοδικά (Biddle & Saha, 2006· Vanderlinde & van Braak, 2009· Williams & Coles, 2007), η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Galton, 2000· Williams & Coles, 2007), τα ενημερωτικά δελτία υπηρεσιακών οργανισμών (Biddle & Saha, 2006· Galton, 2000), το διαδίκτυο (Vanderlinde & van Braak, 2009· Williams & Coles, 2007), τα βιβλία, τα συνέδρια, οι επαγγελματικές συναντήσεις (Biddle & Saha, 2006), η μετεκπαίδευση (Galton, 2000), οι άτυπες συζητήσεις με συναδέλφους, οι πληροφορίες που προέρχονται από τις εκπαιδευτικές αρχές και με μικρότερα ποσοστά, οι διευθυντές των σχολείων και τα ερευνητικά περιοδικά (Williams & Coles, 2007). Οι διευθυντές που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών δήλωσαν ότι τουλάχιστον κάποιες φορές ανέτρεξαν σε ερευνητικά περιοδικά (Galton, 2000). Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης των Williams & Coles (2007) δήλωσαν μια σαφή προτίμηση προς πηγές που τους ήταν άμεσα προσιτές και μάλιστα διαθέσιμες μέσα στο σχολικό περιβάλλον και υπέδειξαν τη χρησιμότητα των συνόψεων ερευνητικών εργασιών

Αξίζει, κατά τη γνώμη μας, να σχολιάσουμε το γεγονός ότι το διαδίκτυο, παρά την ευρεία διάδοσή του τα τελευταία χρόνια, δεν καταγράφεται ως βασική πηγή αναζήτησης ερευνητικών πληροφοριών στις παραπάνω μελέτες. Σχετικά μ' αυτό το ζήτημα ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση που ακολούθησε η ερευνητική εργασία των Williams & Coles (2007), η οποία εξετάζει την εύρεση και χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας, από εκπαιδευτικούς και διευθυντές, δίνοντας έμφαση στον «πληροφοριακό τους γραμματισμό» (information literacy), δηλαδή στις

στρατηγικές που εφαρμόζουν και την εμπιστοσύνη που έχουν στις ικανότητές τους να βρουν, να αξιολογήσουν και να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες που προέρχονται από ερευνητικές εργασίες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην πλειονότητά τους παραδέχθηκαν προβλήματα και έλλειψη εμπιστοσύνης στον καθορισμό κάποιας στρατηγικής αναζήτησης πληροφοριών ειδικότερα όταν πρόκειται για ερευνητικές πληροφορίες. Επιπλέον επέδειξαν σχετική ανεπάρκεια στη χρήση κριτηρίων ποιότητας για την αξιολόγηση της αντικειμενικότητας, της μεθοδολογίας και της ύπαρξης επαρκών αποδεικτικών στοιχείων για τη στήριξη των αποτελεσμάτων μιας έρευνας και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ανασταλτικοί Παράγοντες

Ως εμπόδια στην ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναφέρουν προβλήματα πρόσβασης που έχουν να κάνουν αφενός με την πληθώρα του ερευνητικού υλικού (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Wilson & Easton, 2003) και τη δημοσίευση του σε πολλές διαφορετικές μορφές και πηγές (Williams & Coles, 2007· Wilson & Easton, 2003), αφετέρου με την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να αναζητήσουν υλικό συναφές με τις ανάγκες τους (Vanderlinde & van Braak, 2009· Wilson & Easton, 2003). Επίσης κάνουν λόγο για προβλήματα χρόνου (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Williams & Coles, 2007· Wilson & Easton, 2003), δυσχέρεια κατανόησης της ακαδημαϊκής γλώσσας και των μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Wilson & Easton, 2003), ασάφεια, έλλειψη συνάφειας και καθαρών εφαρμογών (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Vanderlinde & van Braak, 2009), έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005), έλλειψη προσιτής πληροφορίας για το τι υπάρχει διαθέσιμο καθώς και για την αδυναμία των σχολικών βιβλιοθηκών να παρέχουν πρόσβαση σε ερευνητικές πληροφορίες (Williams & Coles, 2007). Επιπλέον κατεγράφησαν και προβλήματα πολιτικής όπως η κυβερνητική πίεση και το ιεραρχικό σύστημα λήψης αποφάσεων (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005) ή όσα αφορούν στη διεξαγωγή έρευνας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στη διάχυση των αποτελεσμάτων της όταν αυτή πραγματοποιείται (Wilson & Easton, 2003).

Διευκολυντικοί Παράγοντες

Ως διευκολυντικοί παράγοντες από τους διευθυντές καταδείχθηκαν η συνάφεια της έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική, η πρόσβαση και η διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, η κατάρτιση πριν την είσοδο στο επάγγελμα, η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη και οι συνεργασίες με άλλα σχολεία ή πανεπιστημιακούς ερευνητές (Hemsley-Brown & Orlatka, 2005), η εξασφάλιση χρόνου και ευκαιριών για ανάγνωση και εφαρμογή έρευνας, η κυβερνητική πίεση για τη χρήση των ερευνητικών πορισμάτων και η παρουσία ενός διαμεσολαβητή στο σχολείο (Vanderlinde & van Braak, 2009). Σαφή επίδραση στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών στην αναζήτηση και χρήση της έρευνας είχε η σχολική κουλτούρα (Ebbutt, 2002· Williams & Coles, 2007) καθώς και η κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών (DETYA, 2000). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε μία από τις μελέτες η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θεωρήθηκε λιγότερο σημαντική από τους διευθυντές, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μόνο (Galton, 2000).

Ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Από την έρευνα των Wilson & Easton (2003) προέκυψε ότι οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (τα αντίστοιχα θεσμικά όργανα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα διοικητικά και παιδαγωγικά στελέχη της εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειών και νομών) μπορούν να διευκολύνουν την άρση των εμποδίων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην πρόσβαση, ενασχόλησή μελέτη και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας.

Όσον αφορά στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην έρευνα οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές μπορούν να βοηθήσουν με διαφορετικούς τρόπους όπως η διανομή περιλήψεων ερευνών, τα ειδησεογραφικά δελτία, οι σύνδεσμοι σε ιστότοπους στους οποίους έχουν ελεύθερη πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί, η διοργάνωση διαλέξεων και τα προγράμματα μετεκπαίδευσης.

Σχετικά με την άρση των εμποδίων για την ενασχόληση με την έρευνα οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν ποικίλες, όπως βοήθεια για την ερμηνεία των δεδομένων, ενθάρρυνση των σχολείων να εξακριβώσουν τις δικές τους ερευνητικές

προτεραιότητες, ενσωμάτωση της τοπικής γνώσης στις πληροφορίες που προέρχονται από έρευνες καθώς και δημιουργία ενός κλίματος που επικυρώνει την ενασχόληση με την έρευνα ως σημαντικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Τέλος όσον αφορά στην ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή έρευνας ο ρόλος των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών είναι καθοριστικός και εκτείνεται από την παροχή συμβουλών για τον προσδιορισμό ερευνητικών θεμάτων, οργάνωση του σχεδίου, επιλογή μεθόδων έως την οργάνωση συνεργασιών με άλλα σχολεία ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την εξασφάλιση χρηματοδότησης και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο αιτιολογείται η αναγκαιότητα της έρευνας και παρουσιάζονται οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διερευνήθηκαν καθώς και η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία υιοθετήθηκε.

2.1 Αναγκαιότητα και Στόχος της Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, ήδη από την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα έχει αναθερμανθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών στο διεθνή χώρο αναφορικά με το παρατηρούμενο χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, που ως αποτέλεσμα πυροδότησε μια ζωνρή διαμάχη ως προς το εύρος και τις αιτίες του. Οι συζητήσεις αυτές ωστόσο επικεντρώνονται κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι εμπειρικές μελέτες υστερούν σημαντικά.

Ειδικότερα στην πατρίδα μας οι ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφέρονται κυρίως στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ μόνο μία εμπειρική έρευνα καλύπτει, σε πολύ μικρό εύρος όμως, τις απόψεις και στάσεις των στελεχών της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Κρίθηκε λοιπόν αναγκαία η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, η οποία επιχειρεί και φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κάλυψη του ελλείμματος εμπειρικών ερευνών, που παρατηρείται στον ελληνικό χώρο, σχετικά με το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής, στοχεύοντας συγκεκριμένα στο να διερευνήσει τις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εκπαιδευτική έρευνα και το χάσμα μεταξύ αυτής και της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

2.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασιζόμενοι στην βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε επιλέξαμε τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να διερευνηθούν να αναφέρονται, στις αντιλήψεις των στελεχών της εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα, στις στάσεις τους ως προς τη χρήση ερευνητικών πορισμάτων και την εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες καθώς και στην πρακτική τους ως προς τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής.

Ειδικότερα διερευνώνται:

Οι αντιλήψεις τους σχετικά με:

- τα κίνητρα και τους σκοπούς της έρευνας
- τα οφέλη που αποδίδει η εκπαιδευτική έρευνα και την επίδραση της παραγόμενης από την έρευνα γνώσης στην εκπαιδευτική πρακτική
- το εύρος και τις αιτίες του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής
- το είδος της ερευνητικής γνώσης που χρειάζονται οι ίδιοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί και τα εμπόδια που συναντώνται στην πρόσβαση στην ερευνητική γνώση και τη χρήση της
- την ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας
- το βαθμό ενημέρωσης και διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στους εκπαιδευτικούς

Οι στάσεις τους ως προς:

- τη χρήση των αποτελεσμάτων ερευνητικών εργασιών
- την εμπλοκή των ιδίων ή των σχολείων της αρμοδιότητάς τους στην εκπαιδευτική έρευνα

Οι δράσεις που μπορούν να αναλάβουν προκειμένου να διευκολύνουν την πρόσβαση, και να άρουν τα εμπόδια που ανακόπτουν την ενασχόληση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής.

2.3 Μεθοδολογικές Επιλογές

Στην παράγραφο αυτήν παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει τις θεωρητικές επιλογές, αλλά και τις συγκεκριμένες διαδικασίες με τις οποίες αυτές οι επιλογές υλοποιήθηκαν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

2.3.1 Η Επιλογή του Ερευνητικού Εργαλείου

Η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται από τους Cannell και Kahn (όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion & Morisson, 2005) ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον/την ερευνητή/τρια, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών πληροφοριών με την έρευνα και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας για συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (σ. 269). Ως ερευνητική τεχνική, χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα, αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς, με πολλούς και ποικίλους στόχους, ενώ ανάλογα με την περίπτωση μπορούν να διαφέρουν οι ρόλοι καθώς και τα κίνητρα για συμμετοχή του ερευνητή και του συνεντευξιζόμενου. Σε κάθε περίπτωση όμως, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2005), «...ο κοινός παρονομαστής είναι η συναλλαγή που γίνεται μεταξύ αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά του ενός και παροχής πληροφοριών από την πλευρά του άλλου» (σ. 268). Επειδή αυτή η αλληλεπιδραστική σχέση είναι συστατική της συνέντευξης, σύμφωνα με τον Kvale (όπως αναφέρεται στο Brenner, 2006), τόσο ο ερευνητής όσο και ο πληροφορητής εμπλέκονται σε μια εξελισσόμενη διαδικασία κατασκευής νοημάτων.

Καθώς η συλλογή στοιχείων γίνεται μέσω της λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων, οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες τεχνικές - για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια - καθώς επιτρέπουν τη διερεύνηση σε βάθος και την ανάλογη απόκτηση δεδομένων (Cohen, Manion & Morisson, 2005· Glesne and Peshkin, 1992· Merriam, 1998· Tierney & Dilley 2002), εξασφαλίζουν προσωπική επαφή ανάμεσα στον/στην πληροφορητή/τρια και τον/την ερευνητή/τρια λαμβανομένης υπόψη και της αλληλεπίδρασής τους, εξασφαλίζουν τη διερεύνηση του θέματος από πολλές οπτικές με την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων καθώς και την εξέταση μεγαλύτερου φάσματος ερωτήσεων, είναι ανεξάρτητες από της

δεξιότητες του πληροφορητή/ριας στο γραπτό λόγο και μπορούν να διεξαχθούν με τον ρυθμό που ο ερευνητής κρίνει κατάλληλο.

Οι αδυναμίες, αντίστοιχα, της συνέντευξης όπως συνοψίζονται από τους Cohen, Manion & Morisson (2005) είναι ότι: α) ο όγκος των δεδομένων που συλλέγονται είναι αρκετά μεγάλος και λιγότερο οργανωμένος και επιπλέον δεν υπάρχει η δυνατότητα της άμεσης συγκρισιμότητας των δεδομένων, β) είναι χρονοβόρα διαδικασία για τον ερευνητή γιατί απαιτείται η προσωπική επαφή του με καθένα από τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα, γεγονός που περιορίζει το μέγεθος του δείγματος, γ) ενέχουν περισσότερες πιθανότητες σφάλματος (ερευνήτρια, εργαλείο, κωδικοποίηση, δείγμα) σε σχέση με τα ερωτηματολόγια (εργαλείο, δείγμα) και δ) η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι αρκετά δύσκολη και έχει ως κάποιο βαθμό «υποκειμενικό» χαρακτήρα καθώς γίνεται με παρέμβαση του ερευνητή.

Κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάζει η μεθοδολογία των συνεντεύξεων αίρονται με την χρησιμοποίηση ημιδομημένου ερωτηματολογίου, εφόσον αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης αλλά εμπεριέχει ταυτόχρονα και κάποια πλεονεκτήματα χαρακτηριστικά της έρευνας με ερωτηματολόγια. Σύμφωνα με την Brenner (2006) το πλεονέκτημα του ημιδομημένου πρωτοκόλλου είναι ότι όλοι οι συμμετέχοντες θα ερωτηθούν τις ίδιες βασικές ερωτήσεις, αλλά ταυτόχρονα ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει τις αντιλήψεις του συνεντευξιαζόμενου σε όποιο βάθος κρίνει εκείνος σκόπιμο, υποβάλλοντας περισσότερες από τις προσχεδιασμένες ερωτήσεις.

Επειδή συχνά οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν μπορεί να μην είναι οι καταλληλότερες για το δείγμα στο οποίο απευθύνονται ή ακόμη μπορεί να προκύψουν αναπάντεχες απαντήσεις, υπάρχει ο κίνδυνος να χρειαστεί, ενώ είναι σε εξέλιξη η έρευνα, να αναθεωρηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να επαναδιατυπωθούν ορισμένες ερωτήσεις, γι' αυτό το λόγο σε πολλές έρευνες, όπως έγινε και στην παρούσα, προηγείται της διαμόρφωσης του τελικού ερωτηματολογίου πιλοτική έρευνα.

2.3.2 Το Σχέδιο της Ημιδομημένης Συνέντευξης

Για την συλλογή των δεδομένων όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Οι προσχεδιασμένοι άξονες συζήτησης (Παράρτημα Ι - Σχέδιο Συνέντευξης) ταξινομήθηκαν σε τρεις θεματικές ενότητες: α) Αντιλήψεις και Στάσεις ως προς την Εκπαιδευτική Έρευνα, β) Στάσεις ως προς την Ενημέρωση, Χρήση και Εμπλοκή σε Έρευνα και γ) Δράσεις που μπορούν να αναλάβουν τα στελέχη. Η διαμόρφωσή τους στηρίχθηκε όπως προελέχθη στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Είναι αυτονόητο ότι κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων και προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η σκέψη των συμμετεχόντων υποβλήθηκαν και πρόσθετες ερωτήσεις, προσαρμοσμένες στις εκάστοτε απαντήσεις που λαμβάνονταν.

Για τη διαχείριση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνει ο Patton (2002) για τους ενδεδειγμένους τύπους ερωτήσεων, τον τρόπο διατύπωσής τους και τη διαχείριση της συζήτησης. Σύμφωνα με αυτήν φροντίσαμε οι ερωτήσεις να είναι απλές, σαφείς, και πραγματικά ανοικτές. Αποφύγαμε διχοτομικές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις που ξεκινούν με «Γιατί;». Χρησιμοποιήσαμε διευκρινιστικές ερωτήσεις καθώς και αντιδράσεις υποστήριξης και αναγνώρισης της σημασίας των λεγομένων των συνομιλητών μας.

2.3.3 Η Πιλοτική Έρευνα

Η πιλοτική έρευνα στόχευε στη δοκιμή του σχεδίου συνέντευξης και πραγματοποιήθηκε από τις 19 Φεβρουαρίου έως τις 25 Μαρτίου 2010. Διεξήχθησαν τέσσερις ατομικές συνεντεύξεις: η πρώτη με έναν Προϊστάμενο Γραφείου, οι δύο επόμενες με σχολικούς συμβούλους και η τέταρτη με έναν διευθυντή σχολικής μονάδας. Φροντίσαμε μεταξύ των συνεντεύξεων να παρεμβάλλεται ένα κενό ορισμένων ημερών, ώστε ο ερευνητής να προλαβαίνει να τις απομαγνητοφωνεί, να τις διαβάσει αρκετές φορές, ώστε να εμβαθύνει και να πραγματοποιεί και μια πρώτη απόπειρα θεματικής ανάλυσης.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα γραφεία των συνομιλητών μας μετά από μια πρώτη ενημερωτική συνάντηση που είχαμε μαζί τους κατά την οποία τους διασαφηνίστηκαν το περιεχόμενο και ο σκοπός της έρευνας, τους παρασχέθηκαν οι

απαιτούμενες βεβαιώσεις εχεμύθειας και εξασφαλίστηκε η συναίνεσή τους για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Οι δύο πρώτες συνεντεύξεις μόλις που ξεπέρασαν την μία ώρα, η Τρίτη είχε διάρκεια 45 λεπτών και η τέταρτη 30 λεπτών.

Από την πιλοτική έρευνα προέκυψε ότι έπρεπε, κατά περίπτωση, να εξαιρούνται από το αρχικό σχέδιο συνέντευξης, οι άξονες συζήτησης που αφορούσαν τις απόψεις των συνομιλητών μας σχετικά: α) με το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της γνώσης, όσοι έχουν διαφορετικούς ρόλους στην εκπαίδευση (δηλαδή οι ακαδημαϊκοί, τα διοικητικά στελέχη, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί), εφόσον διαπιστώσαμε ότι δυσκολεύονταν να την καταλάβουν, οπότε θα χρειαζόταν να τους δοθούν αρκετές διευκρινίσεις οι οποίες όμως θα κατεύθυναν και τις απαντήσεις τους, β) με το πώς θα αξιολογούσαν την εκπαιδευτική έρευνα ως προς τη συνάφεια της θεματολογίας της με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη μεθοδολογία, τη σαφήνεια, την αξιοπιστία και πειστικότητα των αποτελεσμάτων της, διότι διαπιστώθηκε ότι αδυνατούν να απαντήσουν με εξαίρεση τους σχολικούς συμβούλους και γ) τις πηγές στις οποίες αναζητούν ερευνητικές εργασίες και ειδικότερα τα επιστημονικά περιοδικά και τον πληροφοριακό τους γραμματισμό, διότι όπως διαπιστώσαμε η ερώτηση δεν είχε νόημα, καθώς οι συνομιλητές μας, εξαιρουμένων και πάλι των σχολικών συμβούλων, δήλωναν ότι δεν ενημερώνονταν συστηματικά για ερευνητικά αποτελέσματα.

2.3.4 Η Κυρίως Έρευνα

Οι επόμενες ατομικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον ερευνητή, τον Απρίλιο και Μάιο του 2010, στα γραφεία των συνομιλητών μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Στην αρχή της συνάντησης γινόταν μια σύντομη αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος της έρευνας και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για χρήση μαγνητοφώνου. Ταυτόχρονα δινόταν η διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους καθώς και για τη δυνατότητα που είχαν να αποσύρουν οποιαδήποτε στιγμή τη συμμετοχή τους από τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο 30 λεπτών με μικρές αποκλίσεις που είχαν σχέση με τους βιορυθμούς των ερωτώμενων και με το πλήθος των πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων που τέθηκαν.

2.3.5 Το Δείγμα

Η επιλογή των στελεχών, που πήραν μέρος στην έρευνα, έγινε με τη γνωστή στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας μέθοδο της «χιονοστιβάδας», φροντίζοντας να εξασφαλιστεί ετερογένεια ως προς τον τύπο του σχολείου, και την κατηγορία του εκπαιδευτικού στελέχους. Κάθε ένας/μία από τα στελέχη έφερνε τον ερευνητή σε επαφή με ένα/μία - δύο γνωστούς του/της, που υπηρετούσαν ως διοικητικά ή παιδαγωγικά στελέχη στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποθέτοντας ότι θα ενδιαφέρονταν να πάρουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Όπως αναφέρει ο Πανταζής (2004), «η στρατηγική της χιονοστιβάδας αφενός, χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των κατάλληλων πληροφορητών -με το πέρασμα από τον προηγούμενο στον επόμενο- που είναι σε θέση να αρθρώσουν μian αφήγηση, αφετέρου αποτελεί το κανάλι μέσα στο οποίο κυλούν διαδοχικά αλλά και όλες μαζί οι αφηγήσεις, προκειμένου να επιτευχθεί ο «πληροφοριακός κορεσμός» (σ. 89).

Εκτιμώντας ότι ήταν σημαντικό να καταγραφούν οι απόψεις τους σχετικά με το θέμα της έρευνας όλα τα στελέχη με τα οποία ήλθα σε επαφή δέχθηκαν να συμμετάσχουν χωρίς επιφυλάξεις. Το δείγμα αποτέλεσαν 16 στελέχη της εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και ειδικότερα ένας Προϊστάμενος Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δύο Προϊστάμενοι Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ένας Προϊστάμενος Γραφείου Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, έξι Σχολικοί Σύμβουλοι, εκ των οποίων οι δύο είναι Σύμβουλοι φιλολόγων και οι υπόλοιποι τέσσερεις καθηγητών φυσικών επιστημών, και έξι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων εκ των οποίων οι πέντε διηύθυναν γυμνάσια, ένας λύκειο και ένας ΙΕΚ. Ο αριθμός των συνεντεύξεων καθορίστηκε από την επίτευξη «θεωρητικού κορεσμού» των κατηγοριών κατά την ανάλυση τους. Με αυτόν τον όρο οι Glaser and Strauss (1967), αναφέρονται σ' εκείνη την κατάσταση κατά την οποία «...δεν βρίσκονται πρόσθετα δεδομένα με τα οποία ο ερευνητής να μπορεί να αναπτύξει τις ιδιότητες της κατηγορίας. Καθώς βλέπει όμοια επαναλαμβανόμενα παραδείγματα, ο ερευνητής αποκτά την εμπειρική βεβαιότητα ότι η κατηγορία είναι κορεσμένη ...» (σ. 65).

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ή/και διδακτορικών διπλωμάτων και η προϋπηρεσία τους κυμαινόταν από 25 έως 33 χρόνια. Όσον αφορά στο φύλο τους, αν και δεν αποτελεί μεταβλητή η οποία εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, οι δώδεκα ήταν άνδρες και οι τέσσερις γυναίκες αναλογία που αντανακλά τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών σε ηγετικές θέσεις.

2.3.6 Η Ανάλυση των Δεδομένων

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Patton (2002) η ποιοτική ανάλυση αποσκοπεί «στο να μετατρέψει τα δεδομένα σε ευρήματα, αλλά δυστυχώς γι' αυτόν το μετασχηματισμό δεν υπάρχει συγκεκριμένο υπόδειγμα παρά μόνο κάποιες οδηγίες. Μπορούν να δοθούν κατευθύνσεις αλλά ο τελικός προορισμός, παραμένει μοναδικός για κάθε ερευνητή και θα του γίνει γνωστός μόνο όταν και εάν κάποτε τον φτάσει» (σ. 432). Επίσης όπως προσθέτει ο ίδιος, αλλά συμφωνεί και η Brenner (2006), είναι μια διαδικασία που έχει ξεκινήσει ήδη κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όταν για παράδειγμα ο ερευνητής αποφασίζει να κάνει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να τροποποιήσει το πρωτόκολλο της συνέντευξης για να ταιριάζει με τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου συνομιλητή. Επιπλέον οι Cohen, Manion & Morisson (2005) προσθέτουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία αναπόφευκτα υποκειμενική, μιας και βασίζεται στην αλληλεπίδραση ερευνητή και δεδομένων και στις ερμηνείες που θα αποδώσει σε αυτά και ως εκ τούτου είναι μια λιγότερο ακριβής αναπαράσταση –σε σχέση με τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών προσεγγίσεων- των δεδομένων.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση είναι το προτεινόμενο από την Brenner (2006), αποτελούμενο από πέντε στάδια: μεταγραφή, περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση. Παρότι τα στάδια αυτά παρουσιάζονται σε γραμμική μορφή ουσιαστικά δεν αποτελούν διακριτά, σειριακά, ιεραρχικά βήματα, αλλά είναι επαναλαμβανόμενες, αλληλεπιδρούσες και μη γραμμικές διαδικασίες, μια προσέγγιση που έχει χαρακτηριστεί, από τους Glaser & Strauss (1967), μέθοδος της διαρκούς σύγκρισης (Constant Comparative Method).

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή, για την επίτευξη της καλύτερης επαφής με το υλικό. Υπάρχουν βέβαια πολλοί τρόποι για να

ετοιμάσει κανείς μία απομαγνητοφώνηση, αλλά όλοι αποτελούν μια μερική αναπαράσταση αυτού που συμβαίνει στην πραγματικότητα καθώς δε μπορούν να αποδοθούν όλα τα στοιχεία του προφορικού λόγου ούτε βεβαίως τα στοιχεία της μη-λεκτικής επικοινωνίας. Οι κανόνες απομαγνητοφώνησης που ακολουθήθηκαν παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.

Στα τρία επόμενα στάδια της ανάλυσης, δηλαδή την προσεκτική ανάγνωση των μεταγραμμένων συνεντεύξεων, την απομόνωση πληροφοριακών ενοτήτων (data units), την απόδοση σ' αυτές κωδίκων, την ενοποίηση των κωδίκων σε κατηγορίες, την αναζήτηση συνδέσεων μεταξύ των κατηγοριών και την ενοποίησή τους σε θεματικές ενότητες, πραγματοποιούμενα σε μία κυκλική διαδικασία συνεχούς αναθεώρησης και επαναδιαπραγμάτευσης, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων MAXQDA, επιλογή που διευκόλυνε σημαντικά την όλη διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερις κύριες θεματικές ενότητες: Αντιλήψεις για την Εκπαιδευτική Έρευνα, Στάσεις Απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα, Επίδραση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πράξη και τέλος Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Χάσματος. Τα εμπειρικά δεδομένα παρουσιάζονται με βάση τις παραπάνω θεματικές ενότητες με τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες που τις συγκροτούν και παρατίθενται αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Η συζήτηση γίνεται παράλληλα με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τους στόχους της έρευνας και τα δεδομένα των ερευνών της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε.

3.1 Αντιλήψεις για την Εκπαιδευτική Έρευνα

Σ' αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με τις γενικότερες αντιλήψεις των συνομιλητών μας σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα και διαρθρώνονται σε τρεις υποενότητες. Αυτές αφορούν τις αντιλήψεις στελεχών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με α) το περιεχόμενο του όρου β) τους σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας γ) τους φορείς διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας και δ) το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης σε αυτήν.

3.1.1 Άγνοια του όρου «Εκπαιδευτική Έρευνα»

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και ειδικότερα από την ερευνητική εργασία των Biddle & Saha (2006), σε δείγμα 120 διευθυντών σχολείων στις Η.Π.Α. και Αυστραλία, είχε προκύψει ότι οι διευθυντές μπορούσαν να αναφέρουν σαφείς πληροφορίες για θέματα εκπαιδευτικής έρευνας που εντάσσονταν σε τέσσερις έως οκτώ θεματικές ενότητες και όταν ρωτήθηκαν για 20 προεπιλεγμένες θεματικές ενότητες αναγνώρισαν και παρείχαν ερμηνείες για τουλάχιστον τις μισές. Βασίζόμενοι στα παραπάνω δεδομένα αποφασίσαμε να μην εντάξουμε στο σχέδιο συνέντευξης άξονες που να αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. |Κατόπιν τούτου κρίνουμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι τρεις από τους έξι διευθυντές με τους οποίους συζητήσαμε όταν τους ζητήθηκε

η άποψή τους σχετικά με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας ένοιωσαν αμηχανία και εξέφρασαν άμεσα ή έμμεσα ότι αγνοούν το ακριβές περιεχόμενο της εκπαιδευτικής έρευνας.

*«Μάλιστα ... όταν λέμε λοιπόν εκπαιδευτική έρευνα τι εννοούμε;»
(Διευθ. 2).*

«.. εδώ μιλάμε .. έρευνα σε τι μορφή ή επίπεδο; .. διοικητικό; .. τι έρευνα; έχω μπερδευτεί με τη λέξη που μου λες έρευνα ..» (Διευθ. 3).

«..πρέπει να προσδιορίσουμε όμως πριν τι εννοείτε εκπαιδευτική έρευνα» (Διευθ. 6).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι εμφανές ότι βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών και θα μπορούσαν, εύκολα και εύλογα, να αποδοθούν σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Λαμβάνοντας όμως υπόψη μας ότι οι δύο από τους διευθυντές που εκφράζουν αυτήν την άποψη συγκαταλέγονται μεταξύ αυτών που έχουν δηλώσει, σχετικά με τη διάδοση της εκπαιδευτικής έρευνας στο ελληνικό σχολείο, πως οι ίδιοι, στη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου ως εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης, είχαν ελάχιστες ή και μηδενικές εμπειρίες από συμμετοχή, άμεση ή έμμεση, σε ερευνητικές διαδικασίες, θεωρούμε ότι προκύπτει πως οι άνθρωποι αυτοί αγνοούν την έννοια «εκπαιδευτική έρευνα» γιατί απλούστατα, δεν έχουν έλθει ποτέ ή τουλάχιστον ελάχιστες φορές σε επαφή με αυτήν με αποτέλεσμα να μην έχουν αντίληψη της υπόστασής της, γεγονός που επιπλέον καταδεικνύει και το έκδηλο χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

3.1.2 Σκοποί της Εκπαιδευτικής Έρευνας

Πέραν των προηγούμενων δηλώσεων, που αναμφίβολα προκαλούν εντύπωση, διαπιστώσαμε επιπλέον ότι, στις τοποθετήσεις τους σχετικά με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας, οι συνομιλητές μας χρησιμοποίησαν γενικόλογες διατυπώσεις που αναφέρονται στην αποτύπωση της παρούσας κατάστασης του εκπαιδευτικού χώρου με στόχο τη βελτίωσή του, στον προσδιορισμό προβλημάτων, στην αξιολόγηση παρεμβάσεων που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην προσαρμογή σε νέα δεδομένα. Ορισμένες χαρακτηριστικές δηλώσεις τους είναι οι ακόλουθες:

«Να μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε με ακρίβεια το χώρο στον οποίο εργαζόμαστε, τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα απ' αυτόν το χώρο και στη συνέχεια τη βελτίωσή του» (Διευθ. 5).

«Στη βελτίωση της εκπαίδευσης συνολικά .. το να μάθω τι συμβαίνει στην εκπαίδευση σαφώς είναι ένα κέρδος για το σύνολο της εκπαίδευσης. Άρα η εκπαιδευτική έρευνα στο μέτρο που προσπαθεί να καταγράψει, να αναλύσει, να διερευνήσει, να εξαγάγει συμπεράσματα και να κάνει προτάσεις για ένα χώρο της εκπαίδευσης σαφώς βελτιώνει την εκπαίδευση» (Διευθ. 6).

«Ο στόχος της έρευνας θα είναι να αποτυπώσει σε πρώτη φάση την υπάρχουσα κατάσταση κατά τη γνώμη μου .. στη συνέχεια να δει δυσλειτουργίες της υπάρχουσας κατάστασης και να έχει μέσα και προτάσεις βελτίωσης» (Προϊστ. 4).

«Πρώτα απ' όλα σκοπός είναι να έχεις άμεση ενημέρωση για να δεις την εξέλιξη, για να δεις προβλήματα και στη συνέχεια να δρομολογήσεις αντιμετώπιση προβλημάτων, λύση και όλα τα υπόλοιπα» (Προϊστ. 2).

«.. επομένως στην ουσία αποσκοπούμε στο να βελτιώσουμε την υπάρχουσα κατάσταση και νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι» (Σχολ. Σύμβ. 3).

«σα γενικότερο ας το πούμε στόχο θα έλεγα τη βελτίωση της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού συστήματος» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«.. και στη συνέχεια να μην μείνει εκεί αλλά να αξιολογήσει τις παρεμβάσεις, να μπει στη φάση να ερευνήσει και κατά πόσον οι παρεμβάσεις που έγιναν απέδωσαν ή δεν απέδωσαν και να κάνει και διορθωτικές παρεμβάσεις, προτάσεις για διορθωτικές παρεμβάσεις» (Προϊστ. 4).

Κάποιοι ανέφεραν επιπλέον ως σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας την επαγγελματική και προσωπική βελτίωση του ερευνητή:

«.. όσοι κάνουν έρευνα εκπαιδευτική στοχεύουν στο να γνωρίσουν την πραγματικότητα μέσα στην οποία εργάζονται και να μπορέσουν από κει και πέρα να βελτιωθούνε, ακουμπώντας στα πορίσματα αυτής της έρευνας» (Διευθ. 5).

«.. διότι η έρευνα, η επιστημονική έρευνα, σε οδηγεί να αντιμετωπίσεις κατά πρόσωπο ορισμένα θέματα εσύ ο ίδιος, να τα ψάξεις, να ιδρώσεις γι' αυτό τη στιγμή που ερευνάς διακλαδώνεσαι, βρίσκεις κάτι άλλο, κάτι άλλο, κάτι άλλο, που σου προσθέτει εμπειρία, η προσωπικότητά σου ολοκληρώνεται» (Προϊστ. 1).

Η παραγωγή νέας γνώσης και θεωρίας αναγνωρίζεται ως σημαντικός σκοπός της έρευνας μόνον από τρεις σχολικούς συμβούλους:

«όταν κάνεις έρευνα πρέπει να προάγεις στοιχειωδώς, πέρα από το ότι δίνεις ένα προϊόν σ' ένα γνωστικό τομέα, να προάγεις και την έρευνα και τη θεωρία» (Σχολ.Σύμβ. 1).

«Όπως κάθε έρευνα να δημιουργήσει θεωρία ... αυτό δεν υπάρχει κάτι άλλο» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«.. μετά νιώθεις ότι δεν είσαι αποκομμένος από την παραγωγή γνώσης, γιατί τι τραβάει έναν ερευνητή στη δουλειά του .. το ότι παράγει γνώση» (Σχολ. Σύμβ. 6).

Ο Nisbet (2005), διαπιστώνει ότι υπάρχει μια ποικιλία αποδεκτών μορφών εκπαιδευτικής έρευνας που αντιστοιχούν σε μία ποικιλία στόχων τους οποίους φιλοδοξεί να πετύχει η έρευνα, όπως το να δώσει λύσεις σε προβλήματα, να καθοδηγήσει την πολιτική, να εξασφαλίσει κατανόηση φαινομένων και να ανακαλύψει θεμελιώδεις αρχές της μάθησης. Οι απόψεις των συνομιλητών μας όντας γενικόλογες κρίνουμε ότι υποδηλώνουν άγνοια αυτής της ποικιλίας μορφών έρευνας και επιπλέον εστιάζοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αξιολόγηση παρεμβάσεων και την προσαρμογή σε νέα δεδομένα θεωρούμε ότι της αποδίδουν κυρίως εργαλειακό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα όμως κρίνουμε παρήγορο και ελπιδοφόρο το γεγονός ότι καταγράφηκαν έστω και μειοψηφικά απόψεις που ως σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρούν την παραγωγή γνώσης καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη των ασχολούμενων μ' αυτήν.

3.1.3 Φορείς Διεξαγωγής Εκπαιδευτικής Έρευνας

Οι συνομιλητές μας θεωρούν ότι οι φυσικοί φορείς διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας είναι τα πανεπιστήμια, συνδυάζοντας την ερευνητική δράση κυρίως με τα παιδαγωγικά τμήματα και με εκπαιδευτικούς οι οποίοι παρακολουθούν προγράμματα

μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπονούν διδακτορικές διατριβές, καθώς και τους ερευνητικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας:

«Κοιτάζτε .. η εκπαιδευτική έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο ή σε πανελλαδικό επίπεδο μπορεί να γίνεται από διάφορα πανεπιστήμια, να γίνεται από διάφορους συναδέλφους οι οποίοι κάνουν τα μεταπτυχιακά τους και τα λοιπά» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«.. κυρίως προέρχεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με έρευνες που γίνονται από εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν εργασίες ή επίσης τα πανεπιστήμια με τα πειραματικά τους τμήματα .. όταν πρόκειται για καθηγητικές σχολές στέλνουν τους φοιτητές ή μεταπτυχιακούς φοιτητές ή φοιτητές επί διδακτορικό» (Προϊστ. 1).

«Μόνο όσοι είναι ενταγμένοι σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα και σε πολύ μικρότερο βαθμό άνθρωποι που έχουν ειδικές σπουδές και έχουν τη δυνατότητα να εκπονήσουν κάποια έρευνα αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό» (Διευθ. 5).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι οι συνομιλητές μας συσχετίζουν τη διενέργεια εκπαιδευτικών ερευνών κυρίως με συναδέλφους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπονούν τη διδακτορική τους διατριβή στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων και δευτερευόντως με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ δεν αναφέρονται σε άλλους ερευνητικούς φορείς της χώρας ή επιστημονικές ενώσεις. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, παρά το μικρό μέγεθος του δείγματός μας, δύο εκ των συνομιλητών μας είχαν την προσωπική εμπειρία συμμετοχής στη διεξαγωγή έρευνας, ο μιν ένας στα πλαίσια ενός προγράμματος συνεργασίας πανεπιστημίου σχολείων, ο δε άλλος στα πλαίσια έρευνας που οργάνωσε επιστημονικό σωματείο, χωρίς όμως να αναφερθούν σε τέτοιους φορείς.

Προκαλεί επίσης εντύπωση το γεγονός ότι δεν αναφέρθηκαν καθόλου στα σχολεία ως φορείς διεξαγωγής έρευνας με μοναδική εξαίρεση έναν σχολικό σύμβουλο, που αναγνώρισε το ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών, αν και όπως φαίνεται από τη διατύπωσή του ο ρόλος αυτός υιοθετείται μάλλον ακούσια χωρίς να γίνεται συνειδητός:

«Κοιτάζτε να δείτε κάτι, έρευνα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός και μάλιστα αυτό που λέμε action research το κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός θέλοντας και μη .. μπαίνει μες στην τάξη, έχει τρία τμήματα να διδάξει, βλέπει τι συμβαίνει και στα τρία τμήματα, βελτιώνει καθημερινά τις προσπάθειές του, το μάθημά του, επιχειρεί καινούργια πράγματα, διαπιστώνει πού έχει γίνει λάθος, πού δεν έχει γίνει» (Σχολ. Σύμβ. 5).

Παραπονούνται επίσης για ενασχόληση κυρίως των ΠΤΔΕ με την Εκπαιδευτική Έρευνα και όχι των πανεπιστημιακών τμημάτων που οι απόφοιτοί τους απασχολούνται ως καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

«..δεν ήταν δεκτικά τα πανεπιστήμια εε να δεχτούν την ΕΕ στο επίπεδο του ... δηλαδή εγώ ήθελα να υπάρχει ένα μεταπτυχιακό κοινό φυσικής χημείας βιολογίας .. που να το λέγανε ας πούμε μεταπτυχιακό διδακτικής θετικών επιστημών όπου θα ένωναν τις δυνάμεις τους οι ενδιαφερόμενοι ..» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..τα ιδρύματα τα τριτοβάθμια δηλαδή τα πανεπιστήμια γιατί τα ΑΤΕΙ δεν ασχολούνται τόσο πολύ .. πέραν κάποιων ειδικών τμημάτων τους που μπορεί να έχουνε σχέση με την πρωτοβάθμια και όχι με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί τα ΑΤΕΙ πέραν της ΑΣΠΑΙΤΕ δεν ασχολούνται με αυτά τα θέματα .. και από τα πανεπιστήμια τώρα τελευταία έχει γίνει προσπάθεια και έχουν περάσει αυτά τα θέματα σε αρκετά τμήματα .. και στη Ρόδο φυσικά στην Αθήνα» (Σχολ. Σύμβ. 3).

Από τα προηγούμενα αποσπάσματα διαπιστώνεται μια εγχώρια ιδιαιτερότητα, δεδομένου ότι αντίστοιχα ευρήματα δε συναντώνται στη βιβλιογραφική επισκόπηση, και εκτιμούμε ότι η άρνηση ή τουλάχιστον η επιφύλαξη των πανεπιστημιακών τμημάτων για ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα, να οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών, αλλά ίσως και στην αμφισβήτηση της ίδιας της εκπαίδευσης ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου.

3.1.4. Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Έργο των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Η γνωσιακή βάση της πρακτικής των διοικητικών στελεχών όπως αποτυπώνεται στις δηλώσεις τους είναι κυρίως εμπειρική και δευτερευόντως βασίζεται στο ταλέντο, στις σπουδές και στην επιμόρφωσή τους, ενώ μόνο ένας δηλώνει ότι ανατρέχει και σε πορίσματα ερευνητικών εργασιών για να την στηρίξει.

«Εμπειρία και Τέχνη που δε διδάσκεται σε καμία σχολή!» (Προϊστ. 4).

«Λοιπόν είναι κομμάτι του χαρακτήρα .. θα σας το ζαναπώ είναι θέμα προσωπικότητας .. είναι θέμα .. είναι στάση ζωής ..τι έχεις εισπράξει τόσα χρόνια ...» (Προϊστ. 1).

«Είναι εμπειρίας .. είναι θέμα εμπειρίας .. ας μην κρυβόμαστε ... κανένα βιβλίο μα κανένα βιβλίο και καμιά παιδαγωγική δε θα βοηθήσει τον άνθρωπο αν δε μπορεί στην κρίσιμη στιγμή να ενεργεί σωστά . .. και .. βέβαια αυτό το δίνει πια η εμπειρία ...» (Διευθ. 1).

«Βασίζομαι σε κάποια παιδαγωγικά που έχω περάσει στην ΠΑΤΕΣ .. βασίζομαι σε αυτό το ελάχιστο που προσφέρει το σεμινάριο στη δημόσια διοίκηση ... βασίζομαι στην προσωπική πείρα τόσων χρόνων, στη φιλία γιατί δεν έχω αλλάξει σχολείο από τότε που ήρθα στην Αθήνα .. στους άλλους καθηγητές που θα με βοηθήσουν» (Διευθ. 3).

«..η όποια μου συμπεριφορά είναι προϊόν των όποιων απόψεων έχουμε από τις παιδαγωγικές μας σπουδές και την εμπειρία σ' αυτή τη θέση» (Διευθ. 6).

«..είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία .. που θέλει γερά νεύρα ... μεγάλο στομάχι και πολλή υπομονή ... και θέλει και μια ευελιξία κινήσεων ... να γιατί λέω ότι χρειάζεται ως ένα βαθμό ... και μία σπουδή πάνω στα ζητήματα αυτά ... έτσι δε μπορεί να τα λειτουργείς μόνο με βάση την όρεξή σου ... το κουράγιο σου .. τη διάθεσή σου .. το ταλέντο σου ..» (Διευθ. 4).

«..τελείως ενορατικά και εμπειρικά μπαίνουμε για να ασκήσουμε διοίκηση χωρίς να 'χουμε ακούσει και μια θεωρία κάποιες θεωρίες κάποιες εμπειρίες και λοιπά για το τι είναι διοίκηση έτσι; .. δηλαδή στην ουσία υπάρχει η αίσθηση της μαθητείας» (Σχολ. Σύμβ.1).

«..αφενός μεν είναι η εμπειρία, που όλοι τη διαθέτουμε απ' τη στιγμή που έχουμε μία επαρκή σε βάση χρόνου σχέση με τα εκπαιδευτικά δεδομένα .. το ένα κομμάτι είναι αυτό .. το δεύτερο είναι .. προσωπική προσπάθεια μέσω της ενημέρωσης μου στον εκπαιδευτικό ερευνητικό χώρο .. να ενημερωθώ για να αντιμετωπίσω λίγο καλύτερα τα προβλήματα αυτά» (Διευθ. 5).

Όπως είχε διαπιστωθεί από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι διευθυντές δηλώνουν ότι συμβουλευόμαστε και χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά αποτελέσματα στην καθημερινή τους πρακτική (Biddle & Saha, 2006· DETYA, 2000· Galton, 2000). Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι η γνωσιακή βάση της πρακτικής των διοικητικών στελεχών, στηρίζεται κυρίως στη συσσωρευμένη γνώση, στην εμπειρία και στο ταλέντο τους και μόνο δευτερευόντως στις σπουδές και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Σε μία μόνο περίπτωση, που αφορά έναν διευθυντή σχολικής μονάδας κάτοχο διδακτορικού διπλώματος και με ερευνητική εμπειρία, επιβεβαιώθηκε η διαπιστωμένη θετική επίδραση που έχει η κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών και η ερευνητική εμπειρία στη χρήση ερευνητικών αποτελεσμάτων (DETYA, 2000).

3.2 Στάσεις Απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναφέρονται
α) στις θετικές στάσεις αναγνώρισης της αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής έρευνας και του ρόλου της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και
β) στις αρνητικές στάσεις που δηλώνονται μέσα από την άσκηση κριτικής απέναντι στην έρευνα και τους ερευνητές.

3.2.1 Θετικές Στάσεις

3.2.1.1 Αναγκαιότητα της Εκπαιδευτικής Έρευνας

Στην πλειονότητά τους οι ερωτώμενοι τηρούν μια γενικόλογα θετική στάση ως προς την εκπαιδευτική έρευνα και την αντιλαμβάνονται ως αναγκαία για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν:

«Η εκπαιδευτική έρευνα οπωσδήποτε είναι μια συνιστώσα βασική και ουσιαστική και τη χρειάζεται οπωσδήποτε το εκπαιδευτικό σύστημα για να πάει μπροστά .. χωρίς να φτάνει βέβαια αλλά απαραίτητη» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..καλό είναι να ερευνήσουμε .. πρέπει να ερευνούμε χωρίς έρευνα δεν κάνουμε τίποτα .. είναι βασικό ετούτο .. κι εξάλλου τούτος πρέπει να είναι κι ο στόχος του σχολείου ..» (Διευθ. 1).

«..ότι χρειάζεται η έρευνα δεν υπάρχει καμία αμφιβολία είναι αναγκαίο πρέπει να υπάρχει ..» (Προϊστ. 4).

«.. και όχι μόνο την έρευνα μέσα στα σχολεία .. να ξεκινάει από τα σχολεία, να είναι το πρώτο σκαλοπάτι το σχολείο και μετά να ανεβαίνει προς τα πάνω θεωρώ φυσικά ότι αξίζει και θεωρώ ότι έχουμε πολλά πράγματα να κερδίσουμε αν πραγματικά κάνουμε την έρευνα στη βάση και από τη βάση αρχίσουμε να προχωράμε και να ανεβαίνουμε» (Προϊστ. 2).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε προκύπτει πως η πλειοψηφία των ερευνητών διαπιστώνουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και τα στελέχη της εκπαίδευσης τηρούν γενικά μια θετική στάση, εκτιμούν την εκπαιδευτική έρευνα (Hemsley-Brown & Sharp, 2003· Papasotiriou & Hanan, 2006· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) και αναγνωρίζουν τα οφέλη που αποδίδει στην εκπαίδευση (Ebbutt, 2002· Wilson & Easton, 2003), παρά τις επιμέρους επιφυλάξεις που εκφράζουν. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τις προαναφερθείσες έρευνες, αν και κατά τη γνώμη μας δηλώνουν, όπως προκύπτει και από τη συνέχεια της ανάλυσης, μία μόνο «κατ' αρχήν» γενικόλογα θετική στάση ως προς την έρευνα, που μάλλον διατυπώνεται γιατί θεωρείται κοινωνικά αρεστή, παρά γιατί εκφράζει γνήσια θετική στάση.

Το κατά πόσον αυτή η θετική στάση συνδέεται με τις μεταπτυχιακές σπουδές, γεγονός που έχει διαπιστωθεί από αρκετούς ερευνητές (Hemsley-Brown & Sharp, 2003· Ebbutt, 2002· Galton, 2000· Williams & Coles, 2007), δεν προέκυψε στην παρούσα μελέτη, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ή/και διδακτορικών διπλωμάτων.

3.2.1.2 Εκπαιδευτική Έρευνα και ο Ρόλος της στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα, συσχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, συνδέοντάς την με την επαγγελματική τους ανάπτυξη:

«.. αλλά θα πρέπει να έχει μια επαφή πραγματικά με την εκπαιδευτική έρευνα .. για να μπορεί να είναι μέσα στο ποτάμι και να 'χει και ενημέρωση και να βελτιώνει τη δική του ως πούμε άποψη και κουλτούρα δηλαδή ... εγώ πιστεύω ότι ο καθηγητής που δεν ενημερώνεται και δεν ενδιαφέρεται για το τι γίνεται γύρω και τι .. δεν ξέρω αν κάνει γι' αυτή τη δουλειά» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«.. είναι άλλο πράγμα να βλέπεις τη δουλειά σου εντελώς διαχειριστικά και άλλο πράγμα να τη βλέπεις ερευνητικά ... πέρα από το προσωπικό ενδιαφέρον που διατηρείς γι αυτό που κάνεις ανακαλύπτεις ξανά στοιχεία για τον εαυτό σου αναστοχάζεσαι επί της ουσίας» (Σχολ. Σύμβ. 6).

Σύμφωνα με τον Day (2003), η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας αποτελεί ίσως τον κρισιμότερο παράγοντα που επηρεάζει με διάφορους τρόπους το έργο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον όπως είχε παρατηρήσει ο Stenhouse (1983), η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα και κυρίως η ενεργή συμμετοχή τους σε ερευνητικές διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν επιβεβαιωθεί και εμπειρικά από τον Ebbutt (2002), σε μια μελέτη σχετικά με την ανάπτυξη και εδραίωση μιας ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία και τις επιπτώσεις της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των σχολικών συμβούλων στην παρούσα μελέτη βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο για την επίδραση της έρευνας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρέχουν ενδείξεις για την ανάπτυξη και εδραίωση ερευνητικής κουλτούρας στο ελληνικό σχολείο.

3.2.2 Αρνητικές Στάσεις

Η ασκούμενη κριτική στην εκπαιδευτική έρευνα διαρθρώνεται σε πέντε υποενότητες καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται και στο αντίστοιχο ζήτημα το οποίο θίγει. Από αυτές μόνον εκείνες που αναφέρονται στην αξιοπιστία και μεθοδολογία των ερευνητικών εργασιών καθώς και στην αναγκαιότητα εφαρμόσιμων αποτελεσμάτων, συναντήθηκαν στα πλαίσια της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε, ενώ οι υπόλοιπες συνιστούν πρωτοτυπίες, που ίσως αντανακλούν ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

3.2.2.1 Έλλειψη Εφαρμόσιμων Αποτελεσμάτων

Οι μισοί από τους σχολικούς συμβούλους κρίνουν ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι εφαρμόσιμα και θεωρούν πρόβλημα το γεγονός ότι δεν ισχύει κάτι τέτοιο:

«Η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να έχει αποτέλεσμα και το αποτέλεσμα να είναι εφαρμόσιμο» (Σχολ. Σύμβ. 3).

«..δε βλέπω όμως και στα περιοδικά αυτά δε βλέπω να περνάει κάτι που να είναι άμεσα χρησιμοποιήσιμο, δηλαδή φέρνει γενικότερες ιδέες στους εκπαιδευτικούς» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..το πρόβλημα που υπάρχει είναι ότι αυτές οι εισηγήσεις είναι αρκετά θεωρητικές και δεν είναι εύκολα εφαρμόσιμες ... Δε νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός θα καθίσει να ασχοληθεί με θέματα έρευνας ... περισσότερο θέλει τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία θα μπορούσε να τα υλοποιήσει μες στην τάξη» (Σχολ. Σύμβ. 4).

Η αναγκαιότητα εφαρμόσιμων αποτελεσμάτων, που δηλώνεται ρητά και κατηγορηματικά στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των σχολικών συμβούλων που παρατέθηκαν, αποτελεί ένα από τα μείζονα ζητήματα για τα οποία συστηματικά επικρίνεται η εκπαιδευτική έρευνα (Broekkamp και van Hout-Wolters, 2007· Levin, 2004· Oancea, 2005) και έχει επιβεβαιωθεί από τα ευρήματα προηγούμενων διεθνών ερευνών (Hemsley-Brown & Sharp, 2003· Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Vanderlinde & van Braak, 2009) και σαφέστατα ενισχύει την άποψή μας ότι αποδίδουν εργαλειακό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική έρευνα.

3.2.2.2 Αποσπασματικότητα

Εντοπίζουν έναν αποσπασματικό χαρακτήρα στη διενέργεια ερευνών καθώς και έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς:

«Έχω την αίσθηση ότι όσοι ασχολούνται με την έρευνα .. σταματάνε εκεί που τελειώνει και το θέμα τους .. και διεκπεραιωτικά εκπονούν παρόμοιες προσπάθειες .. πολλοί λίγοι είναι αυτοί που επαναπροσδιορίζουν στάση .. επανέρχονται .. για ανατροφοδότηση .. και σε κάθε επίπεδο θα χρησιμοποιήσουν τα πορίσματα ... τελειώνουν την έρευνα και την ξεχνάνε» (Διευθ. 5).

«..η έρευνα έχει αποσπασματικό χαρακτήρα στο χώρο της εκπαίδευσης ... έκανα μια έρευνα .. τελείωσα την έκανα έβγαλα τα συμπεράσματά μου .. κι εκεί τελείωσε .. αυτό που ας είπα σε προηγούμενο σημείο .. ότι δεν υπάρχει μια συνέχεια» (Διευθ. 6).

«..τόρα το ΚΕΕ ατύπως έχει μειωθεί η παρουσία του .. ήταν ένα κέντρο ΕΕ .. το οποίο δε λειτούργησε ως τέτοιο .. όσο θα 'πρεπε στο τέλος τέλος ...αλλά στην ουσία δεν είχε αυτό που περίμενε κάποιος .. δε συντόνισε κεντρικά και δε σχεδίασε συνολικά την έρευνα την ΕΕ στην Ελλάδα» (Προϊστ. 4).

Οι απόψεις που καταθέτουν οι συνομιλητές μας, στα παραπάνω αποσπάσματα των συνεντεύξεων τους, αποτυπώνουν κατά τη γνώμη μας ένα πάγιο χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας, κυρίως σε σχέση με τη δημόσια διακυβέρνηση, που αφορά στην έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού και συντονισμού των διαφόρων ενεργειών με αποτέλεσμα αυτές να αποκτούν έναν έκδηλα αποσπασματικό χαρακτήρα. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τα επιμορφωτικά σεμινάρια, για νέους ερευνητές και εκπαιδευτικούς σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, που διοργάνωσε το Κ.Ε.Ε. κατά την περίοδο 199-2000 σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια Αθηνών, Αιγαίου, Κρήτης, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και το Χαροκόπειο και τα οποία παρακολούθησαν 500 περίπου εκπαιδευτικοί. Παρόμοια ενέργεια εγκρίθηκε και στο ΕΠΕΑΕΚ II, αλλά δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ (Σβολόπουλος, 2008).

3.2.2.3 Αμφισβήτηση της Αξιοπιστίας και Μεθοδολογίας

Όσον αφορά στην αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας η ασκούμενη κριτική, αν και όχι γενικευμένη, ξεκινάει από μια γενική αμφισβήτηση της αξιοπιστίας των κοινωνικών επιστημών, όπως προκύπτει από τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«..αλλά εκτός αυτού νομίζω ότι αυτές οι κοινωνικές επιστήμες είναι και κάπως διαφορετικές δεν είναι σαν το πείραμα της φυσικής που ανακαλύπτουμε ή όχι το σωματίδιο Higs, είναι ότι υπάρχουν πάρα πολλά ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία μερικές φορές είναι και αντικρουόμενα, αντιφατικά» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«..κι εδώ υπάρχει πάντα μια συζήτηση ας πούμε ότι αν τη διδακτική μπορούμε να τη δούμε ως αντικείμενο ως κοινωνική επιστήμη ή επιστήμη επιστήμη, με την έννοια και της πειραματικής επαλήθευσης έτσι;» (Σχολ. Σύμβ. 1).

Επιπλέον αμφισβητούνται τα αποτελέσματα ως προαποφασισμένα:

«..έχω την εντύπωση ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες γίνονται για να αποδείξουν αυτό που έχει στο μυαλό του ο ερευνητής και όχι αντικειμενικά να δουν τι πραγματικά συμβαίνει κι ας είναι αντίθετο από αυτό που πιστεύουν οι ερευνητές. Αυτό είναι ότι πιο αντιεπιστημονικό υπάρχει.» (Σχολ. Σύμβ. 5).

Ορισμένοι από τους συνομιλητές μας αμφισβητούν την αξιοπιστία των ακαδημαϊκών ακόμη και την ίδια την υπόσταση της έρευνας:

«..δεν είναι έντιμοι όλοι οι ερευνητές στην εκπαίδευση, η ιδεολογία επισκιάζει την πράξη, την πραγματικότητα μάλλον» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«..έχω την υποψία ότι δεν υπάρχει έρευνα ... συνήθως μιλάμε χωρίς να υπάρχει προηγούμενη έρευνα για αυτό που μιλάμε .. για τις βεβαιότητες μας ... οι βεβαιότητές μας μπορεί να μην είναι προϊόν έρευνας ... να είναι .. αποτέλεσμα .. μιας στερεοτυπικής προσέγγισης .. μιας εύστοχης ρητορικής ... ορισμένων πανεπιστημιακών .. που από πολιτική θέση .. άποψη εε από

προσωπική πεποίθηση ή προσωπική εμπειρία .. διαμόρφωσαν αντιλήψεις στο χώρο της εκπαίδευσης και αναπαράγονται..» (Διευθ. 6).

Μολαταύτα εμφανίζεται και μία άποψη υποστηρικτική για την αξιοπιστία της εκπαιδευτικής έρευνας:

«Οποιαδήποτε έρευνα πώς την αξιολογείς; Ας πούμε αν η χημεία είναι θετική επιστήμη, είναι γνωστό αυτό που λένε οι χημικοί ότι μαγειρεύουν τα αποτελέσματα. Παντού συμβαίνει αυτό, γιατί έχουμε την καχυποψία ειδικά για την εκπαιδευτική έρευνα; Είναι νομίζω σύμφωνο της έρευνας ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προθέσεις του ερευνητή και αν θέλετε από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί υπάρχουν τρόποι να περιορίσεις την αυθαιρεσία» (Σχολ. Σύμβ. 6).

Δύο από τους σχολικούς συμβούλους έθιξαν και ζητήματα που σχετίζονται με τη μεθοδολογία και ειδικότερα αμφισβητούν τις επικρατούσες ποσοτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα:

«..έχω φτάσει σε κάποιο σημείο και πιστεύω ότι οι έρευνες του τύπου των μετρήσεων .. δηλαδή οι έρευνες που έχουν στατιστικά δεδομένα .. και προσπαθούν να αποδείξουν μέσα από τα στατιστικά δεδομένα τις ποιοτικές αλλαγές στην εκπαίδευση δεν έχουν καμία αξία» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«..όχι με τη λογική η έρευνα να χάσει τη δυνατότητα να ανακαλύπτει και η ίδια τον εαυτό της έτσι; .. γιατί όταν κινείσαι σε πολύ κλειστούς δρόμους .. παραδοσιακές μεθόδους ας πούμε ποσοτικής έρευνας .. ως ερευνητής δεν ανακαλύπτεις κι άλλους τρόπους έρευνας» (Σχολ. Σύμβ. 6).

Σύμφωνα με τον Levin (2004), ένα από τα ζητήματα για τα οποία έχει συστηματικά επικριθεί η εκπαιδευτική έρευνα είναι το ότι τα αποτελέσματά της θεωρούνται διφορούμενα. Επιπρόσθετα όπως παρατηρεί η Oancea (2005), μία από τις όψεις της εκπαιδευτικής έρευνας στις οποίες ασκείται κριτική αφορά στα αποτελέσματά της για λόγους παρουσίας, αναποτελεσματικότητας, έλλειψης συνάφειας, δυσκολίας πρόσβασης ακόμη και στις ικανότητες, στάσεις και πρακτικές

των ερευνητών. Διαπιστώνεται ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με τα προηγούμενα τονίζοντας ιδιαίτερα την καχυποψία προς τις στάσεις και πρακτικές των ακαδημαϊκών. Μόνη εξαίρεση αποτελούν τα ζητήματα μεθοδολογίας για τα οποία, σε αντίθεση με τη διαπίστωση της Oancea (2005), πως η ασκούμενη στην εκπαιδευτική έρευνα κριτική οφείλεται εν μέρει σε μειονεκτήματα των εμπειρικών ερευνών ιδιαίτερα των ποιοτικών, οι συνομιλητές μας εκφράζουν επιφυλάξεις για την ακολουθούμενη μεθοδολογία των ποσοτικών ερευνών.

3.2.2.4 Αμφισβήτηση των Κινήτρων για Διενέργεια Εκπαιδευτικής Έρευνας

Η προηγούμενη καχυποψία που εκφράζουν οι συνομιλητές μας για τους ακαδημαϊκούς σχετικά με την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων επεκτείνεται και στις απόψεις τους για τα κίνητρα όσων διενεργούν εκπαιδευτικής έρευνας. Ως βασικό κίνητρο που ωθεί κάποιον να διενεργήσει εκπαιδευτική έρευνα θεωρούν την επίτευξη προσωπικών στόχων, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική του αποκατάσταση και εξέλιξη:

«.. δηλαδή όταν για να εξελιχθεί ο πανεπιστημιακός χρειάζεται να έχει δημοσιεύσεις .. ένα μεγάλο μέρος από αυτές βγαίνουν μέσα από τους φοιτητές τους .. εε δεν έχουν κίνητρα;» (Σχολ. Σύμβ.6).

«Υποθέτω για να βελτιώσει την επαγγελματική του κατάσταση..» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«έχω δει ανθρώπους οι οποίοι δουλεύουν μέσα στο πανεπιστήμιο για να αποκατασταθούν επαγγελματικά .. αυτό είναι ένα επίπεδο έρευνας .. το οποίο βέβαια θα σταματήσει πάρα πολύ γρήγορα, γιατί ο άλλος δεν έχει τα κίνητρα ... εφόσον διοριστεί σταματάει και το κίνητρο» (Διευθ. 2).

Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η άποψη ενός συνομιλητή μας, ο οποίος ως ένα από τα κίνητρα κατέδειξε την αντιπαλότητα μεταξύ ερευνητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«.. αντιπαλότητες με άλλους ερευνητές .. υπάρχουν ομάδες που δε συμφωνούν στα πράγματα και αντιπαρά τίθενται στο τι πρέπει να γίνει ή τελικά

ποιο είναι το επιστημονικά σωστό εντός ή εκτός εισαγωγικών» (Σχολ. Σύμβ. 2).

Ορισμένοι από τους συνομιλητές μας εξέφρασαν την άποψη ότι για κάποιους η έρευνα είναι απλώς αντικείμενο εργασίας:

«Τα κίνητρα είναι είτε επαγγελματικά, γιατί είναι επαγγελματίας ερευνητής του χώρου οπότε καθήκον του είναι να κάνει έρευνα ως ερευνητής ή μπορεί να είναι στο πανεπιστήμιο ή μπορεί να είναι στο ΚΕΕ ή σε κάποιον άλλο φορέα που κάνει εκπαιδευτική έρευνα ... μια άλλη ομάδα είναι θα λέγαμε οι μεταπτυχιακοί ή διδάκτορες που κάνουν έρευνα στα πλαίσια κάποιων εργασιών υποχρεωτικών για να πάρουν κάποιο πτυχίο» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«Εντάξει οι πανεπιστημιακοί θεωρώ ότι είναι μες τη δουλειά τους .. αντικείμενο εργασίας» (Προϊστ. 2).

«.. δεύτερον στα πλαίσια της διπλωματικής μου»(Διευθ. 6).

Επιπλέον σε μεμονωμένες περιπτώσεις διατυπώθηκαν ως κίνητρα η κούραση από τη διδασκαλία, η συγκυριακή γνωριμία με κάποιους ερευνητές και η συνεργασία μαζί τους και οικονομικά κίνητρα υπό τη μορφή χρηματοδοτούμενης έρευνας ή μισθολογικής εξέλιξης.

Η αρνητική στάση προς τα κίνητρα συνδέεται και με την αντίληψή τους για χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών από τους ακαδημαϊκούς:

«..είμαστε μόνο μοχλοί; .. μας χρησιμοποιούν δηλαδή για να δώσουμε κάποια στοιχεία για .. κάποιοι άνθρωποι να πάρουν ένα διδακτορικό δίπλωμα; .. συγνώμη που το λέω αυτό .. αλλά έτσι;» (Προϊστ. 1).

«..βέβαια πιστεύω ότι πολλές φορές τα πανεπιστήμια βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως ένα μέσο για να βγουν δημοσιεύσεις .. πάρε αυτό κάνε εκείνο .. δεν τον εμπλέκουν πουθενά ...είχα και πολλούς συναδέλφους με διδακτορικά οι οποίοι διηγούνταν ξέρετε .. μου πήρε την εργασία .. μου έκανε .. ή διευθυντές ..τόρα στα σχολεία που ξεκινήσανε κάποια πράγματα και θεωρούν ότι τα εκμεταλλεύτηκαν οι πανεπιστημιακοί για δικό τους όφελος ...» (Σχολ. Σύμβ. 6).

Τα παραπάνω ευρήματα, που ανάλογά τους δεν συναντήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, θεωρούμε ότι αντανακλούν μιαν καχυποψία που τρέφουν οι συνομιλητές μας σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς και ερευνητές, η οποία πιθανότατα οφείλεται στη διαπιστωμένη διάσταση μεταξύ ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών (Gore & Gitlin, 2004).

3.3 Επίδραση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πράξη

Σ' αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται, οι απόψεις των συνομιλητών μας που πιστοποιούν το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής διαρθρωμένες σε τέσσερις υποενότητες. Οι δύο πρώτες αναφέρονται στην περιορισμένη αξιοποίηση της έρευνας στην εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική, η τρίτη αναφέρεται στο εύρος του χάσματος και η τελευταία στα αίτια.

3.3.1 Επίδραση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Πρακτική

Ενώ νωρίτερα οι συνομιλητές μας είχαν εκφράσει μια θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα εκφράζοντας την αναγκαιότητά της για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, στα αποσπάσματα που ακολουθούν διαπιστώνουν περιορισμένη αξιοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων στην πρακτική από τους εκπαιδευτικούς με εξαίρεση αυτούς που έχουν προηγούμενη ερευνητική εμπειρία:

«Δυστυχώς δεν έχει .. εκτός από περιπτώσεις μειοψηφίας που ο εκπαιδευτικός, που εκπονεί τέτοιου είδους έρευνες μπορεί να κάνει μία προέκταση .. είναι όμως λίγες οι περιπτώσεις ..» (Διευθ. 5).

«..εφόσον κάποιος ερευνά ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα .. στη συνέχεια γνωρίζοντας περισσότερα και σε βάθος πράγματα σχετικά με το πρόβλημα αυτό .. προφανώς θα έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει καλύτερα τις συγκεκριμένες διδακτικές προκλήσεις ή πρακτικές ..» (Σχολ. Σύμβ. 5).

Επιπλέον θεωρούν ότι η όποια επίδραση στην πρακτική έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα:

«Νομίζω ότι μόνο μακροπρόθεσμα μπορεί να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα αναβάθμισης που προκύπτει μέσα από αποτελέσματα της εκπαιδευτικής (έρευνας) .. οτιδήποτε πάει να εφαρμοστεί σε σύντομο χρονικό διάστημα μόνο βίαιες αναταράξεις μπορεί να επιφέρει...» (Σχολ. Σύμβ. 3).

«Δεν έχω την εντύπωση ότι φτάνουν άμεσα .. οι όποιες δε αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική είναι τόσο αργές, που δείχνει ότι έστω και αν κάποια έρευνα κατέληξε σε κάποιες προτάσεις αυτές δεν ενσωματώθηκαν στην εκπαιδευτική πρακτική άμεσα .. είναι προϊόν δηλαδή χρόνου μέχρι να ενσωματωθούν, να γίνουν αντιληπτές .. να κατανοηθούν μάλλον και να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική πρακτική...» (Διευθ. 6).

Όπως είχε διαπιστωθεί από τις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις των Hemsley-Brown & Sharp (2003), Broekkamp και van Hout-Wolters (2007), αλλά και της εμπειρικής έρευνας των Gore & Gitlin, (2004) στις ΗΠΑ και Αυστραλία, οι εκπαιδευτικοί δε χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά αποτελέσματα για να επεκτείνουν την επαγγελματική τους γνώση, να λύσουν προβλήματα ή να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα προαναφερθέντα και επιπλέον επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση που έχει η κατοχή τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών και η ερευνητική εμπειρία στη χρήση ερευνητικών αποτελεσμάτων (DETYA, 2000). Πολύ ενδιαφέρουσα επίσης κρίνεται η διαπίστωση, δύο εκ των συνομιλητών μας, για την επίδραση των ερευνητικών πορισμάτων στην πρακτική μόνο σε βάθος χρόνου, άποψη η οποία έχει αιτιολογηθεί επαρκώς από τον Kuhn (1970, στο Σβολόπουλος 2008), ο οποίος περιγράφει τα πολλαπλά διαδοχικά στάδια που παρεμβάλλονται από το ξεκίνημα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τη διερεύνηση, τα αποτελέσματα, τις ανακοινώσεις σε συνέδρια, τις δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά, τις επιπλέον έρευνες, τη δημοσίευση σε βιβλία, τη διενέργεια ερευνών για την εφαρμογή, την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής στην πράξη, την υιοθέτηση από επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις, την τροποποίηση του θεσμικού πλαισίου και τέλος την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προφανώς χρειάζονται μεγάλα χρονικά διαστήματα για να ολοκληρωθούν.

3.3.2 Επίδραση της Έρευνας στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Στο σύνολό τους τα στελέχη με τα οποία συνομιλήσαμε θεωρούν ότι η επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ανύπαρκτη ή για τους πιο μετριοπαθείς τουλάχιστον δε συμβαίνει στο εύρος που θα έπρεπε:

«Τώρα εδώ αν θες να απαντήσω ειλικρινά πιστεύω πώς όχι θεωρώ ότι ίσως μέχρι αυτή τη στιγμή έτσι; .. μπορεί κάτι να αλλάξει και το εύχομαι να θέλει και η ίδια η πολιτική να μάθει το τι υπάρχει ποια προβλήματα τι και πώς πού μπορεί να δώσει λύση πώς; πάντα προς την καλύτερη κατεύθυνση και να στηριχτεί πάνω σε μία έρευνα .. θεωρώ ότι αυτή τη στιγμή είναι το σπάνιο αυτό να συμβεί ή να συμβαίνει .. η πολιτική χαράσσεται μόνο από πάνω προς τα κάτω ...» (Προϊστ. 2).

«..επηρεάζεται ελάχιστα .. από ακούσματα .. όχι από δείκτες όχι από μετρήσεις .. επηρεάζεται από τη γνώμη την προσωπική του πολιτικού προϊσταμένου .. επηρεάζεται ίσως από τη γνώμη την προσωπική ορισμένων συμβούλων, αλλά δεν έχουν γίνει ή γίνονται πολύ λίγες .. για να μην πω ότι δεν έχουν γίνει .. έχει γίνει πολύ λίγη έρευνα ... δεν έχει ελεγχθεί σε βάθος το θέμα ...» (Προϊστ. 4).

«Να σας πω την αλήθεια όχι .. πιστεύω πώς όχι .. δε νομίζω στην Ελλάδα να συμβαίνει αυτό .. τις πιο πολλές φορές η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από την πολιτική με τη γενικότερη έννοια, δηλαδή από διάφορες ιδέες τις οποίες έχουν στο μυαλό τους διάφοροι άνθρωποι που αναλαμβάνουν κάποια συγκεκριμένη στιγμή συγκεκριμένα πόστα στην εκπαίδευση ...» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«..επηρεάζεται, αλλά δεν ξέρω πόσο σοβαρά .. δηλαδή έχω την αίσθηση ότι πολύ συχνά επηρεάζεται από ερευνητικά δεδομένα αλλά με έναν τρόπο ενθουσιώδη και όχι συστηματικό .. ακούσαμε αυτό .. Αα τι ωραίο που είναι .. ας το εφαρμόσουμε ... δε μπορώ να φανταστώ ότι κάποιος πήρε πολύ σοβαρά ερευνητικά δεδομένα ...» (Σχολ. Σύμβ. 6).

«..συνήθως λοιπόν η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται ως εξής .. εγώ όπως το βλέπω το θέμα .. εγώ ήμουν μαθητής κάποτε όπως και σεις .. ότι αποκόμισα από τη μαθητική μου ζωή προσπαθώ να το εφαρμόσω ή ότι νόμιζα ότι έβλαπτε .. προσπαθώ να το εφαρμόσω τώρα πια όταν έγινα υπουργός .. αυτά τα

πράγματα είναι μη σοβαρά, γι αυτό και η χώρα είναι πια μη σοβαρή» (Διευθ. 2).

Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν οι συνομιλητές μας και για την εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν ότι η ερευνητική βάση των εισαγόμενων, στο εκπαιδευτικό σύστημα, καινοτομικών δράσεων είναι ανύπαρκτη ή ελλιπής και πιστεύουν ότι συμβαίνει άκριτη εφαρμογή καινοτομιών που ορισμένοι μάλιστα την αποδίδουν σε οικονομικούς λόγους:

«..στην ουσία οι νέες αποφάσεις .. να μην .. όταν αδοκίμαστα μπαίνει ένα νέο μέτρο .. θα πω έτσι ..λαϊκή έκφραση .. μαθαίνουμε παραμπέρηδες στου κασίδη το κεφάλι ... δοκιμάζεται το νέο σύστημα χωρίς να έχει γίνει ένα μοντέλο ...» (Προϊστ. 4).

«Πουθενά! .. δεν ξεκινάνε αυτές οι διαδικασίες από μια ερευνητική κατάσταση ... ποια είναι η κατάσταση στην παιδεία τι είναι καλό τι είναι κακό τι δεν πάει .. και να πούμε πώς θα βελτιώσουμε και να πούνε σιγά σιγά ... αυτή η ψηφιακή τάξη ας πούμε ήρθε μπάαμ έτσι ας πούμε .. πάρ' τη πουλήστε αυτά .. και δημιούργησε ένα θόρυβο και δεν ξέρεις .. κι είναι αμφίβολο και τα αποτελέσματα που θα έχει τα μαθησιακά ας πούμε» (Σχολ.Σύμβ. 1).

«Στο πουθενά .. στην προχειρότητα ... δε νομίζω ότι έχει χαραχτεί μια πολιτική δεκαετίας ..» (Διευθ. 3).

«Πιστεύω πώς δεν έχει βασιστεί .. απλά και μόνο αποδέχθηκε η ηγεσία, οι οργανωτές της ... μάλλον αυτοί που έχουν την ευθύνη για την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών αποδέχθηκαν τις πραγματικότητες, τα γεγονότα .. η ίδια η ζωή την επέβαλλε ως αναγκαιότητα .. δεν έχω γνώση ερευνών γι αυτή την αναγκαιότητα ...» (Διευθ. 6).

«.. έχω ιδία εμπειρία ... ήμουν στο ινστιτούτο όταν γινόταν η διαδικασία αυτή της αλλαγής δηλαδή με τη διαθεματικότητα και τα υπόλοιπα .. και ήμουν από αυτούς οι οποίοι υποστήριζαν το έργο .. εκ των υστέρων πιστεύω ότι ήταν μάλλον λάθος ή τουλάχιστον δεν έγινε με τον σωστό τρόπο δεν προήλθαν πάλι από κάποια συγκεκριμένη έρευνα ... η διεθνής βιβλιογραφία βέβαια έπειθε ότι πρέπει να πάμε σ' αυτήν την κατεύθυνση της διαθεματικότητας .. αυτή όμως η βιβλιογραφία ..δεν ήταν και τόσο καλά ελεγμένη ούτε διαβασμένη ..» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«..τι έγινε μ' αυτό; .. ήταν κάποια χρήματα που ήρθαν από την ΕΟΚ .. ήθελαν να τα εκμεταλλευτούν ... ποιοι τα εκμεταλλεύτηκαν; .. δυο τρεις πέντε δέκα άνθρωποι .. δε θα αμφισβητήσω την επιστημονικότητά τους ... ούτε ότι είναι αξιόλογοι άνθρωποι .. σαφώς είναι .. και σαφώς υπάρχουν και αξιολογότεροι απ' αυτούς .. το θέμα δεν είναι εκεί..» (Διευθ. 4).

«..στους "μνηστήρες" που ενήργησα και τους έχει το σχολείο έχουμε τρεις ντουλάπες λογισμικά .. δε μας ρώτησαν για τις ανάγκες μας .. αποφάσισαν για μας κάποιοι άλλοι .. το ερωτηματικό μπήκε στη μίζα .. έτσι; .. από κει και πέρα υπάρχουνε αυτή τη στιγμή λογισμικά τα οποία δε δουλεύουνε» (Διευθ. 3).

«Έτσι πιστεύω .. τουλάχιστον όσο υπέπεσε στην αντίληψή μου δεν είναι ότι έμαθαν ότι χρειάζεται το κομπιούτερ και το φέρανε ... πιστεύω ότι είναι διακίνηση κεφαλαίων και συμφερόντων χωρίς να σημαίνει ότι είμαστε αρνητικοί έτσι; δηλαδή .. δυστυχώς εδώ στην Ελλάδα όπως και σε άλλους τομείς ιδιαίτερα σ' αυτόν που υπάρχει πολύ χρήμα και διακίνηση των υπολογιστών και όλου του υλικού..» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..δηλαδή υποθέτω ότι δεν είναι στενά πολιτικές .. έχουν ληφθεί υπόψη θέματα ή ευρήματα από βιβλιογραφία από παραδείγματα ερευνών μεγάλης κλίμακας σε άλλες χώρες από τις δυνατότητες του υπάρχοντος συστήματος να εντάξει να αφομοιώσει την καινοτομία και με μία στάθμιση η μία συνεκτίμηση όλων αυτών των πραγμάτων ..» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«..δηλαδή οι καινοτομικές δράσεις βασίζονται σε θεωρητικές κυρίως έρευνες .. που δεν έχουν δυνατότητα να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη αν δε στηριχτούν από σώμα ανθρώπων που θα στοχεύσει στα ίδια πράγματα ..» (Διευθ. 5).

Παρότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει επικριθεί για το ότι δεν παρέχει επαρκή καθοδήγηση στην πολιτική (Levin, 2004), ήδη από τις αρχές του αιώνα που διανύουμε σε αρκετές χώρες, όπως στο Η.Β., στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία, αλλά και πιο πρόσφατα στην Ε.Ε., αναπτύσσεται ένα ρεύμα υιοθέτησης εκπαιδευτικών πολιτικών βασισμένων σε ερευνητικά αποτελέσματα (Levin, 2004· Oancea, 2005· Vanderlinde & van Braak, 2009). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αντιθέτως, δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας επηρεάζεται ελάχιστα ή και

καθόλου από ερευνητικά αποτελέσματα και είναι απλώς προϊόν πολιτικών επιλογών, που βασίζονται στις εκτιμήσεις πολιτικών προσώπων και συμβούλων τους ή στην εισαγωγή πρακτικών που εφαρμόζονται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ειδικότερα όσον αφορά στην εισαγωγή καινοτομικών δράσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα οι συνομιλητές μας εκτιμούν ότι δεν έχει επαρκή στήριξη σε ερευνητικά αποτελέσματα, αλλά αντιθέτως η εφαρμογή τους αποφασίζεται άκριτα και σε πολλές περιπτώσεις για οικονομικούς λόγους, υπονοώντας την άντληση οικονομικών πόρων από διάφορα προγράμματα εκφράζοντας όμως και αιτιάσεις για αδιαφανείς οικονομικές συναλλαγές.

3.3.3 Διάχυση της Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Χώρο της Πράξης

Κατ' αρχάς οι περισσότεροι από τους συνομιλητές μας θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι διαδεδομένη, υπό την έννοια ότι ελάχιστες φορές τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους έχουν συμμετάσχει σε ερευνητικές δραστηριότητες αλλά ούτε καν έχουν γίνει υποκείμενα έρευνας. Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των δηλώσεών τους:

«..συνάδελφοι υπάρχουν οι οποίοι κάνουν διατριβές και μπορεί να μας φέρουν και να μας στείλουν και μέσω του υπουργείου κάποια ερωτηματολόγια αλλά όχι όμως πολύ συχνά, δηλαδή είναι και αυτό σπάνιο» (Προϊστ. 2).

«..οπότε δε μπορώ να πω γενικά ότι υπάρχει έρευνα μέσα στα σχολεία στην Ελλάδα» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«Όχι σπάνια, μόνο σε πολύ εξαιρετικές περιπτώσεις .. είχαμε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα παλαιότερα ελάχιστες φορές όμως έχουν έρθει συνάδελφοι για να κάνουν μια τέτοια έτσι κουβέντα, πάνω σε ζητήματα διοίκησης εκπαίδευσης στο χώρο του σχολείου» (Διευθ. 4).

«Όχι, όχι σα διευθυντής όχι αλλά πάρα πολύ παλιά υπήρξε ένα ερωτηματολόγιο, δε θυμάμαι πόσο παλιά, μπορεί και δέκα χρόνια και δεκαπέντε και είκοσι» (Διευθ. 3).

«Λοιπόν πρώτο, δεν έχουμε καμία ενημέρωση για τέτοιες προσπάθειες που γίνονται» (Διευθ. 2).

Όπως διαπιστώνουμε, από τα αποσπάσματα που παρουσιάστηκαν, οι συνομιλητές μας, κυρίως οι διευθυντές και παρά τη μεγάλη προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, δηλώνουν ότι ελάχιστες φορές είχαν την εμπειρία συμμετοχής, των σχολείων τους, σε μια έρευνα έστω και ως υποκείμενα διερεύνησης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας δεν είναι και τόσο διαδεδομένη, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στη μη αποδοχή της ως αξιόπιστου μηχανισμού καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής και συνακόλουθα στην ελλιπή χρηματοδότησή της και ταυτόχρονα πιστοποιεί το μεγάλου εύρους χάσμα μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικών.

Οι Προϊστάμενοι και Διευθυντές σχολείων συμφωνούν, στην πλειοψηφία τους, ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δε φτάνουν στα σχολεία και παραπονούνται ειδικότερα για την έλλειψη ανατροφοδότησης σχετικά με τα αποτελέσματα των ερευνών στις οποίες έχουν συμμετάσχει:

«για να γίνει αυτό θα πρέπει να ενημερώνεται το στέλεχος για τα αποτελέσματα ... εμένα μέχρι στιγμής, είμαι δύομιση χρόνια στο συγκεκριμένο γραφείο δε μου έχει έρθει ποτέ αποτέλεσμα κάποιας έρευνας που έχει γίνει στο χώρο μας συνεπώς δεν έχω ενημέρωση» (Προϊστ. 2).

«Λοιπόν πρώτο .. δεν έχουμε καμία ενημέρωση για τέτοιες προσπάθειες που γίνονται» (Διευθ. 2).

«..για αυτό οφείλουν τα πανεπιστήμια και μετά όμως να μην κρατούν τις έρευνες για τον εαυτό τους τα αποτελέσματα των ερευνών .. αυτός είναι και ο αυτοσκοπός της έρευνας όχι να τα κρατήσω για τον εαυτό μου ... είναι να τα δώσω να τα δημοσιοποιήσω ...αν δε φτάνει σε μας το αποτέλεσμα της έρευνας που γίνεται από διάφορους φορείς τι θα κάνουμε; ... γιατί κοιτάζτε όταν συμμετέχουμε σε μία έρευνα απαιτούμε να έχουμε και τα αποτελέσματά της γιατί προσδοκούμε σε κάτι καλύτερο» (Προϊστ. 1).

«Δυστυχώς όχι .. και λέω δυστυχώς όχι, γιατί όπως κι εσείς έρευνα κάνετε αυτή τη στιγμή ... θα εκδώσετε ένα βιβλίο .. ένα πόνημα .. θα μας το δώσετε; .. δε θα μας το δώσετε .. το φτιάχνετε το κρατάτε για σας .. να το δώσετε για να πάρετε το μεταπτυχιακό σας ή κάτι άλλο .. και αυτόν που .. από

μένα περάσατε και κάνατε αυτή τη στιγμή τη συνέντευξη .. λογικά δεν θα το πάρω ούτε εγώ» (Προϊστ. 3).

«..πολλές φορές δεν ενημερώνει .. ενημερώνει τον καθηγητή που του ανέθεσε τη δουλειά αυτή, την επιτροπή του, αλλά δε φτάνει, δεν επιστρέφει το αποτέλεσμα για να ληφθεί υπόψη .. πάλι αυτές δεν δίνουν ανατροφοδότηση .. αναφορά πληροφορίας σε αυτούς οι οποίοι ερωτήθηκαν .. τι τελικά ..εκτός αν υπάρχει γνωριμία φιλία .. και το πόρισμα της έρευνας ότι κι αν είναι αυτό διοχετευθεί και σ' αυτόν που συμμετείχε ..» (Προϊστ. 4).

«Όχι από καμία τουλάχιστον έρευνα να μάθουμε εμείς ότι .. έγινε μία έρευνα και είχαμε αυτά τα αποτελέσματα .. εγώ δεν είδα καμία κανένας ασ πούμε συνάδελφος από τους συναδέλφους σας οι οποίοι πέρασαν από το χώρο του σχολείου για να κάνουν κάποια έρευνα δεν μας έδωσε αποτελέσματα ..» (Διευθ. 1).

Δύο μόνο από τους σχολικούς συμβούλους αναγνωρίζουν ως μια από τις συνιστώσες του ρόλου τους και τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων:

«..προσπαθώ ως σύμβουλος να διαχέω όπου μπορώ και τις κατάλληλες εργασίες έτσι; να τις διαχέω» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..τα θεσμικά κανάλια που λέγονται σχολικοί σύμβουλοι» (Σχολ. Σύμβ. 2).

Ο ένας μάλιστα εξ αυτών αναφέρει ως συμπληρωματικά κανάλια διάχυσης ερευνητικών αποτελεσμάτων το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ, τη συμμετοχή σε συνέδρια, τα επιμορφωτικά προγράμματα και το νέο εκπαιδευτικό υλικό. Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε πως ο ίδιος αναγνωρίζει την ύπαρξη του χάσματος αποδίδοντας το με την έκφραση «δύο βασίλεια»:

«..αυτός ο ερευνητής πώς θα πει στον καθηγητή των πέντε χρόνων που είναι στο σχολείο τι να κάνει .. είναι σε άλλο κόσμο .. θα λέγαμε είναι δυο βασίλεια .. το βασίλειο της έρευνας και το βασίλειο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας» (Σχολ. Σύμβ. 2).

Το πρόβλημα της αναποτελεσματικής διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, που αναδεικνύεται από τις δηλώσεις των συνομιλητών μας, αποτελεί και αυτό ένα από τα μείζονα ζητήματα που έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία,

πιστοποιεί την ύπαρξη χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικών και όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έχει επιβεβαιωθεί και σε εμπειρικές μελέτες (Vanderlinde & van Braak, 2009· Wilson & Easton, 2003).

Η απαίτηση της ανατροφοδότησης των σχολείων, που συμμετέχουν ως υποκείμενα διερεύνησης, με τα αποτελέσματα των ερευνών έχει επίσης καταγραφεί στην ερευνητική εργασία των Vanderlinde & van Braak, (2009). Αξίζει βέβαια να σημειώσουμε ότι στη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκε και μία ερευνητική εργασία (Bolam, στο Hemsley-Brown & Sharp 2003), η οποία διαπιστώνει πως δεν υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση μεταξύ της συστηματικής διάχυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς και της επίδρασής τους στην πρακτική.

Όσον αφορά στο ζήτημα της ενημέρωσης για ερευνητικές εργασίες μόνο οι μισοί από τους σχολικούς συμβούλους και ένας διευθυντής δηλώνουν ότι προσπαθούν να ενημερώνονται συστηματικά για την ερευνητική δραστηριότητα σε τομείς που τους ενδιαφέρουν, όπως η διδακτική ή η διοίκηση:

«..τα προσωπικά μου ερευνητικά ενδιαφέροντα είτε να έχω ενημερωθεί για κάποια πράγματα πώς εξελίσσονται .. και από αυτά τα δύο βασικά το δεύτερο είναι εκείνα που εμένα μου ταιριάζουνε ή μου έχουν αποδειχθεί χρήσιμα στη δουλειά μου και τα φροντίζω να τα κρατάω σε πάρα πολύ κατάσταση άριστη κατάσταση» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«..εγώ ενδιαφέρομαι .. και όπου μπορώ να υποθέσω ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία με ενδιαφέρουν .. εε προσπαθώ να τα βρω ...αν δηλαδή υπάρχουν έρευνες οι οποίες .. έχουν σχέση με κάτι που σχετίζεται με την .. με τα φιλολογικά μαθήματα φυσικά προσπαθώ να τις διαβάσω τις έρευνες όχι απλώς να ενημερωθώ δηλαδή .. όταν είναι ενδιαφέρουσες για μένα βέβαια έτσι;» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«Κυρίως στη διδακτική .. ότι έχει να κάνει σε σχέση με διδακτική είτε αφορά νέες τεχνολογίες είτε αφορά διδακτικές μεθόδους είτε αναλυτικά προγράμματα ... αυτά γενικά» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«Ναι .. προσπαθώ να ενημερωθώ .. μέσω κάποιων συγκεκριμένων .. δικτύων .. το Euridice για παράδειγμα είναι ένα δίκτυο ευρωπαϊκό .. που έχει ως θέμα του .. τα εκπαιδευτικά δεδομένα και καταχωρούνται μέσα και δεδομένα ερευνών κλπ .. ενημερώνεται διαρκώς για τα .. συναφή ... και επίσης από συγκεκριμένες πηγές πανεπιστημίων ευρωπαϊκών .. γαλλικών ή γαλλόφωνων μάλλον καλύτερα, όπου αναζητώ δημοσιευμένες ως πούμε έτσι εργασίες που γίνονται ..» (Διευθ. 5).

Μας εντυπωσίασε το γεγονός ότι τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα διεθνών ερευνών, που συναντήθηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, και έχουν διαπιστώσει ότι οι διευθυντές ενημερώνονται συστηματικά για ερευνητικά αποτελέσματα σε θέματα που τους ενδιαφέρουν (Biddle & Saha, 2006· DETYA, 2000· Galton, 2000· Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Στην περίπτωση μας μόλις ένας μόνο διευθυντής, ο οποίος όμως πρέπει να σημειώσουμε ότι και ερευνητική εμπειρία έχει και είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και συμμετέχει ενεργά σε επιστημονικές ενώσεις, δήλωσε ότι ενημερώνεται συστηματικά για τη διενεργούμενη έρευνα σε τομείς που τον ενδιαφέρουν και μπορούσε μάλιστα να αναφερθεί και σε πρόσφατες ερευνητικές εργασίες τις οποίες είχε εντοπίσει.

Οι Προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων δήλωσαν όλοι, ότι οι αυξημένες ευθύνες της θέσης τους δεν τους αφήνουν χρόνο για ενημέρωση ή ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα. Όσον αφορά τέλος στους σχολικούς συμβούλους από τα ευρήματα προκύπτει, ότι η θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας που τους ενδιαφέρει και εκτιμούν περισσότερο, περιορίζεται σε θέματα μάθησης, παιδαγωγικής και διδακτικής, γεγονός που θεωρούμε ότι δηλώνει περιορισμένη αντίληψη του εύρους της εκπαιδευτικής έρευνας.

Ενδιαφέρον επίσης κρίνεται το ότι οι ίδιοι αμφισβητούν την αναγκαιότητα της ενημέρωσης σε ερευνητικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς της τάξης:

«..με τριάντα δύο χρόνια υπηρεσίας τώρα τον νοιάζει αν θα πάρει ή όχι εφάπαξ .. το HealLink δεν τον νοιάζει ... το νεοδιόριστο του ΑΣΕΠ ο οποίος προσπαθεί να σταθεί μέσα στην τάξη και να μάθει αυτά που δεν είχε

ετοιμαστεί, να παραδίδει και να εξετάζει ... δεν του είναι χρήσιμο» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«Είναι τόσο πολλές οι ελλείψεις στον εκπαιδευτικό χώρο, που είναι μία από αυτές αλλά δεν είναι η ουσιαστική .. εδώ δεν ενημερώνεται .. δεν έχει πολλές φορές τη δυνατότητα να ενημερωθεί, για το θεωρητικό υπόβαθρο του αντικειμένου που δουλεύει .. δεν έχει διαβάσει ούτε τα αναλυτικά προγράμματα με τα οποία διδάσκει ουσιαστικά .. το να του ζητήσουμε να εμπλακεί στην ... έστω και στο επίπεδο ενημέρωσης .. στην διαδικασία της έρευνας .. είναι πολύ μακροπρόθεσμο και ίσως ουτοπικό ... στις σημερινές συνθήκες .. ότι θα ήτανε ιδανικό θα ήτανε» (Διευθ. 5).

«..αλλά η έρευνα αυτή όμως δεν είναι δυνατόν .. θα ήμαστε πάρα πολύ έτσι .. πώς να το πω πλεονέκτες να ζητάμε από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει το βάρος της διδασκαλίας, της προετοιμασίας της καθημερινής δηλαδή .. να του ζητάμε να ενημερώνεται και για κάθε ένα συμπέρασμα που έχει βγει από μια επιστημονική έρευνα σχετική με την εκπαίδευση..» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«..ωστόσο όμως θεωρώ ότι είναι δευτερεύον .. νομίζω ότι αυτό που προέχει είναι το να είναι σωστός σα δάσκαλος στη δουλειά του ..» (Σχολ. Σύμβ. 3).

Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν μια αντιφατικότητα σε σχέση με προηγούμενες δηλώσεις των συνομιλητών μας, περί αναγκαιότητας της εκπαιδευτικής έρευνας, καθόσον εδώ εμφανίζονται να θεωρούν ότι η ενημέρωση, σε ερευνητικά αποτελέσματα, όχι απλώς δεν είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε καν χρήσιμη. Αυτές οι απόψεις πιστεύουμε ότι αφενός, επιβεβαιώνουν την αρχική μας επιφύλαξη, ότι δηλαδή η θετική στάση που φαίνεται να τηρούν προς την εκπαιδευτική έρευνα είναι μόνο γενική και αφετέρου, υποδηλώνουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ουσιαστικότερες παθογένειες σε βαθμό που η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα να αποτελεί πολυτέλεια.

3.3.4 Παράγοντες που Αναστέλλουν τη Γεφύρωση του Χάσματος - Αίτια

Ως εμπόδια που συναντώνται στην ενημέρωση και ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα αναφέρονται σχεδόν όλα όσα εντοπίστηκαν και στη βιβλιογραφική επισκόπηση (Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Williams & Coles, 2007· Wilson & Easton, 2003), όπως ο πληθωρισμός ερευνητικών εργασιών, η έλλειψη οργανωμένης πληροφόρησης για ερευνητικά πορίσματα, η έλλειψη χρόνου και ως μεμονωμένες αναφορές η έλλειψη ερευνητικής κουλτούρας, το κόστος απόκτησης άρθρων δεδομένης της έλλειψης σχετικής χρηματοδότησης, προβλήματα στην κατανόηση της γλώσσας συγγραφής και αξιολόγησης των εργασιών, δισταγμός συνεργασίας από μεριάς των ακαδημαϊκών, έλλειψη υπηρεσιακών διευκολύνσεων και η επιφυλακτική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την έρευνα από τους συναδέλφους τους. Ιδιαίτερος ενδιαφέρον κρίνεται αυτό που αναφέρεται στην αδιαφορία και έλλειψη ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, η οποία αποδίδεται σε δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρα μας.

3.3.4.1 Αδιαφορία των Εκπαιδευτικών

Η εντύπωση που προκάλεσαν τα προηγούμενα ευρήματα σχετικά με την ελλιπή ενημέρωση των στελεχών για ερευνητικές εργασίες αλλά και η αμφισβήτησή τους για την αναγκαιότητα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών εντείνονται από τις ακόλουθες δηλώσεις τους περί απογοήτευσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών. Οι συνομιλητές μας σχεδόν στο σύνολό τους διαπιστώνουν την έκδηλη αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την ενημέρωση και εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες. Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα των δηλώσεών τους:

«..δε συμβαίνει πολύ .. αυτό είναι και το παράπονο μας διότι αν συνέβαινε θα είχαμε και διαφορετική εξέλιξη και μέσα στην τάξη.. εδώ πρέπει να δούμε πώς θα προσπαθήσουμε να κάνουμε αυτούς τους ανθρώπους πέρα απ' τα προσωπικά τους προβλήματα τα βιοποριστικά και όλα αυτά που αντιμετωπίζει ο καθένας ..να ασχοληθεί και με την ερευνητική δουλειά ..» (Προϊστ. 1).

«Με τα σημερινά δεδομένα δε θα το έλεγα .. και δεν θα το έλεγα .. εννοώ πάντα σε ένα ποσοστό που να πεις ότι είμαι ευχαριστημένος .. έτσι; ότι συμμετέχουν ενεργά και να μπορούν να είναι ένα μεγάλο πάνω από 50%»

δηλαδή .. θεωρώ πως όχι γιατί θεωρώ ότι αυτή τη στιγμή όπως είναι η δομή της εκπαίδευσης δεν έχει κίνητρο ο άλλος να το κάνει .. για ποιο λόγο να το κάνει;»(Προϊστ. 2).

«..και θεωρώ ότι και όλη η λογική στην εκπαίδευση βλέπει τον εκπαιδευτικό ως εκτελεστή ενός αναλυτικού προγράμματος, ως ένα μεταβιβαστή γνώσης .. δεν τον βλέπει όπως τον πανεπιστημιακό .. είναι και στη νομοθεσία αυτό ξεκάθαρο» (Σχολ. Σύμβ. 6).

«Ίσως να είναι γενικότερο το θέμα .. μια αντιπαλότητα, μια υφέρπουσα αντιπαλότητα του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση .. με την εκπαίδευση ως μια κρατική δραστηριότητα .. ενώ είναι δημόσιος υπάλληλος δηλαδή, ενδεχόμενα νιώθει κάτι ξένο την εκπαίδευση ... για πολλούς λόγους .. ορθούς ή λανθασμένους, δεν υπάρχει μια σχέση αρμονική ... νιώθει ότι είναι υπάλληλος σε ένα εργοδότη, που δεν έχει κανένα λόγο να ενδιαφερθεί για την ποιότητα του προϊόντος που παράγει» (Διευθ. 6).

«..πιστεύω ότι δε θα υπήρχαν πάρα πολλοί με τα πράγματα που είναι τώρα να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και ο λόγος είναι ότι είναι απογοητευμένοι ..δεν πιστεύουν .. καταφέραμε να τους κάνουμε να μην πιστεύουν ...εμείς λοιπόν ή δεν ενημερωνόμαστε γι' αυτά που γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης από πανεπιστήμια και τα λοιπά ή όταν ενημερωνόμαστε υπάρχει πραγματικά μία σχετική αδιαφορία .» (Διευθ. 2).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα προκύπτει ότι η αδιαφορία που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί για ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα αποδίδεται σε δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος όπως στον αυστηρά εκτελεστικό ρόλο που αποδίδει στους εκπαιδευτικούς η γραφειοκρατική δομή του, που συνακόλουθα τους οδηγεί σε απώλεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στην έλλειψη κινήτρων, αλλά και στην υιοθέτηση μιας «δημοσιουπάλληλικής» –όπου η χρήση των εισαγωγικών στον όρο υπονοεί μια σειρά από γνωστά αρνητικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των δημοσίων υπαλλήλων, τα οποία εδράζονται στα ιδιαίτερα προνόμια της εργασιακής τους σχέσης- στάσης από μεριάς των εκπαιδευτικών ως προς την εργασία τους.

3.3.4.2 Πληθωρισμός Ερευνητικών Εργασιών

Οι σχολικοί σύμβουλοι κυρίως, αναγνωρίζουν ως ένα σημαντικό εμπόδιο στην ενημέρωση τον πληθωρισμό ερευνητικού έργου:

«αλλά είναι κι αυτό.. υπάρχει πληθώρα ερευνών από διαφορετικές χώρες διαφορετικοί τομείς έρευνας και είναι πάρα πολύ δύσκολο να το παρακολουθεί ακόμα κι ένας σύμβουλος να παρακολουθεί όλες αυτές τις έρευνες .. υπάρχουν έρευνες στη διδακτική στα αναλυτικά προγράμματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα αυτά τα οποία χρειάζεται κάποιος να ασχοληθεί μόνο με αυτά ..» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«Φιλοσοφικά δεν μπορώ να είμαι ενήμερος για πολλά πράγματα ... δηλαδή η αλήθεια είναι τεράστια πού να την προσεγγίσει κανείς δηλαδή είναι απλησίαστο το φάσμα της έρευνας..» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«..δυστυχώς βρισκόμαστε σε μία εποχή που βομβαρδιζόμαστε από γνώση γενικότερα .. και από έρευνες θα έλεγα .. αν θα ήθελε κανείς δε θα είχε τη δυνατότητα να μπορέσει να το δει..» (Προϊστ. 3).

3.3.4.3 Έλλειψη Οργανωμένης Πληροφόρησης για Ερευνητικά

Πορίσματα

Οι συνομιλητές μας παραπονούνται επίσης για έλλειψη οργανωμένης πληροφόρησης για την πρόσβαση σε ερευνητικές εργασίες και τα αποτελέσματά τους:

«Το πρόβλημά μας είναι ... ότι έρευνες γίνονται ...αλλά δε φτάνουν σε μας τα αποτελέσματα προς επεξεργασία και ίσως θα έπρεπε να μας δώσουν και κατευθύνσεις γι' αυτό .. αλλά πρέπει να είναι οργανωμένο δείτε το εκεί .. και επεξεργαστείτε τα .. ή δώστε μας τις απόψεις σας αφού το εφαρμόσετε» (Προϊστ. 1).

«..και έρχομαι στο αν ενημερωνόμαστε .. φοβάμαι όχι ..» (Διευθ. 6).

«Θεωρώ ότι .. οργανωμένα όχι ... δηλαδή φτάνουν αλλά σε σποραδικό έτσι .. με σποραδικό τρόπο και πολύ ελάχιστα ... αυτό είναι το θέμα ..» (Διευθ. 4).

3.3.4.4 Έλλειψη Χρόνου

Η έλλειψη χρόνου είναι ένα άλλο εμπόδιο που επισημαίνουν τα στελέχη με τα οποία συνομιλήσαμε:

«..αν θέλω να έχω ενημέρωση θα πρέπει εγώ να την ψάξω .. το να την ψάξω όμως δεν υπάρχει ο χρόνος να έρθω στο γραφείο και να πω σήμερα θα μπω και θα δω αυτά να ανοίξω το κομπιούτερ μου και να μπω και να δω αυτά είναι πολυτέλεια μέχρι στιγμής διότι είναι πάρα πολλές οι υποχρεώσεις .. χειρίζεσαι πάρα πολλά πράγματα... που δεν έχεις το χρόνο να το κάνεις τουλάχιστον όταν είσαι στο χώρο της δουλειάς..» (Προϊστ. 2).

«..οπότε ο χρόνος που περισσεύει είτε για έρευνα είτε για να βοηθήσουμε κάποιον άλλο .. είναι πολύ λίγος ή ανύπαρκτος, γι αυτό δύσκολα μπορεί κανείς να βρει εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι διαθέσιμοι να σε βοηθήσουν και να συνερευνήσουν ..» (Σχολ. Σύμβ. 5).

«Θα αντιδρούσαν γιατί αυτή τη στιγμή ο εκπαιδευτικός κουράζεται υπερβολικά στην τάξη .. κουράζεται υπερβολικά .. ο σωστός εκπαιδευτικός .. με το να κάνει μια άλφα προετοιμασία είναι κακοπληρωμένος και το μόνο που του μένει είναι λίγος ελεύθερος χρόνος .. δεν τον διαθέτει» (Διευθ. 3).

3.4. (Προτεινόμενες) Στρατηγικές Αντιμετώπισης του Χάσματος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των συνομιλητών μας σχετικά με στρατηγικές οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη μείωση του εύρους του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής. Αναπτύσσονται σε δύο υποενότητες, από τις οποίες η πρώτη αφορά στους παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν την ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα και η δεύτερη στο ρόλο που μπορούν οι ίδιοι ως στελέχη να διαδραματίσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

3.4.1 Διευκολυντικοί Παράγοντες

Οι διευκολυντικοί, για τη γεφύρωση του χάσματος, παράγοντες τους οποίους αναφέρουν οι συνομιλητές μας, παρουσιάζονται ταξινομημένοι θεματολογικά στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες και βρίσκονται σε

συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα διεθνών ερευνών (DETYA, 2000· Ebbutt, 2002· Hemsley-Brown & Oplatka, 2005· Williams & Coles, 2007). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο τελευταίος, δεδομένου ότι δεν είχε συναντηθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση, ο οποίος μάλλον συνιστά εγχώρια ιδιαιτερότητα και λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει συζητείται χωριστά.

3.4.1.1 Συστηματική Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση

Η συμβολή της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός και σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διενεργείται με συστηματικό τρόπο. Ειδικότερα η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας θα τους καθιστούσε ικανούς να αναζητήσουν, να αξιολογήσουν και να χρησιμοποιήσουν ερευνητικές εργασίες στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Την άποψη αυτή συμμερίζονται ανεπιφύλακτα οι συνομιλητές μας σχεδόν στο σύνολό τους θεωρώντας ειδικότερα την μετεκπαίδευση ως μύηση στην έρευνα:

«..αυτό που λείπει είναι η συνεχής επιμόρφωση των καθηγητών .. δηλαδή αν είχαμε ένα κέντρο συνεχούς επιμόρφωσης .. το οποίο θα μπορούσε να είχε και χώρο με βιβλιοθήκες με περιοδικά που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα είτε στη διοίκηση είτε στα παιδαγωγικά είτε στη διδακτική .. να ήταν ένας χώρος πρόσβασης..» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«Επιμόρφωση .. ταχεία επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα .. οι περισσότεροι από εμάς μπαίνουμε στο σχολείο και βγαίνουμε με τις γνώσεις που μπήκαμε ..» (Διευθ. 5).

«.. άρα λοιπόν πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα είτε να αυτομορφώνεται είτε να μορφώνεται μέσω σεμιναρίων .. τρόπους τέτοιους δηλαδή που θα μπορέσουν να ανεβάσουν το επίπεδο παροχής και των δικών του δυνατοτήτων .. αλλά και των γνώσεών του με βάση την εξέλιξη της επιστήμης .. και ταυτόχρονα θα πρέπει να του δώσει τη δυνατότητα μέσα από το σχολείο .. αυτά τα πράγματα να τα πραγματώσει μες στην τάξη..» (Διευθ. 4).

«Ναι ..εγώ πιστεύω ναι . ειδικότερα δε αν .. η επιμόρφωση μετεκπαίδευση δεν ξέρω πώς θα μπορούσαμε να την πούμε .. είχε μια συστηματικότητα και μια συνέχεια .. ήταν ενταγμένη στη ζωή στον επαγγελματικό βίο του εκπαιδευτικού . και περιελάμβανε και έρευνα..» (Διευθ. 6).

«Σίγουρα βέβαια το μεταπτυχιακό είναι μία πρώτη ας το πούμε επαφή με την έρευνα στην ουσία λέγεται ... εε μύηση στην έρευνα είναι το .. η έννοια του μεταπτυχιακού είναι μούμαι στην έρευνα..» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..κάθε 8 χρόνια με 10 χρόνια .. οι συνάδελφοι παίρνουν άδεια ... πρέπει να παίρνουν άδεια .. και για τρία χρόνια να πηγαίνουν στο πανεπιστήμιο . κάθε δηλαδή μια δεκαετία .. για δύο χρόνια ..πρέπει ο δάσκαλος να φεύγει από τον πίνακα .. να εκπαιδευτεί .. πάντα όμως μέσα στο πανεπιστήμιο..» (Διευθ 2).

3.4.1.2 Συνεργασία με την Ακαδημαϊκή Κοινότητα

Η συνεργασία με πανεπιστήμια για τη διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών ή η υποστήριξη από ακαδημαϊκούς ερευνητές κατά τη διεξαγωγή ερευνών από εκπαιδευτικούς έχει επιβεβαιωθεί από εμπειρικές έρευνες (DETYA, 2000· Ebbutt, 2002· Hemsley-Brown & Oplatka, 2005), ότι συνεισφέρει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία. Οι συνομιλητές μας κατανοούν αυτή τη θετική επίδραση που μπορεί να έχει και οραματίζονται τη συνεργασία με ακαδημαϊκούς:

«..κοιτάζτε .. κάνεις ένα πλάνο .. έτσι; κάνεις ένα πλάνο για να μπορέσεις να κάνεις μία έρευνα .. όμως .. μπορεί να διασυνδεθείς με κάποιο πανεπιστήμιο .. που έχει ως ειδικό.. ως .. πώς να το πω .. που έχουν ως κύριο αντικείμενό τους την έρευνα και να τους ζητήσεις τη γνώμη τους .. θέλω να κάνω αυτό .. τη βοήθειά τους .. είναι ωραίο πράγμα να ξέρεις ότι όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης συνεργάζονται και βγάζουν αποτέλεσμα, αλλά δεν ξέρω αν θα το δούμε αυτό ποτέ..» (Προϊστ. 1).

«..να κάνει CASE STUDIES να κάνει μικροέρευνες μαζί με ερευνητές .. συνεργασία καθηγητές, σύμβουλος, πανεπιστήμιο εε να γίνουν ερευνητικές

ομάδες και υπάρχουν τέτοια πράγματα καθηγητών οι οποίοι ψάχνονται μεταξύ τους..» (Σχολ. Σύμβ. 2).

«..αν υπάρχει κάποια ερευνητική γραμμή από κάποιο πανεπιστήμιο και άτομα τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν σ' αυτή τη διαδικασία .. γιατί εξαρτάται σε ποια διαδικασία .. στη διαδικασία επιμόρφωσης .. στη διαδικασία διδασκαλίας .. θετική είναι η συνεργασία θετική» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«..και θα έλεγα ότι ..ακόμη και στο μυαλό μας των εκπαιδευτικών.. το πανεπιστήμιο έχει μία .. αίγλη που δραστηριοποιεί τη σκέψη μας για να κάνουμε πράγματα ... και συμμετέχω σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα που το συντονίζει το πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ .. στην ουσία σ' αυτή τη διαδικασία βάζουν τους εκπαιδευτικούς .. εκεί τα σχολεία τη χρησιμοποιούν αυτού του είδους την έρευνα .. σαν τρόπο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών .. δηλαδή και πληρώνουν τα σχολεία για να το παρακολουθήσουν..» (Σχολ. Σύμβ. 6).

3.4.1.3 Αλλαγή Λειτουργίας του Σχολείου και Νοοτροπίας των Εκπαιδευτικών

Κατανοούν επιπλέον ότι προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την έρευνα οφείλουν να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές, τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσον αφορά στη λειτουργία των σχολείων και την παροχή κινήτρων για ενασχόληση με την έρευνα προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και στην ίδια τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών:

«..θα μπορούσε όμως αν υπήρχε μια διαφορετική αντίληψη για τη λειτουργία του σχολείου ... σ' αυτό εμπλέκεται ..ενδεχόμενα για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο ..δηλαδή ορισμένα πράγματα να είναι μέρος της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού .. όπως το να έρχεται σε επαφή, να γνωρίζει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας .. να υπάρχει μια δυνατότητα του να συμμετέχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες τα ελλείμματα του να μπορεί κάπου να τα καταθέτει και να νιώθει ότι ακούγονται, ώστε να διαμορφωθούν επιμορφωτικά προγράμματα .. δηλαδή να είναι πολύ πιο ζωντανό το σχολείο .. όλα αυτά δηλαδή είναι μέρος της επαγγελματικής του

δράσης και γενικότερα της σχολικής ζωής ... και η έρευνα και η επιμόρφωση ... μόνο σ' αυτήν την περίπτωση θα μπορούσε να ενδιαφερθεί ο εκπαιδευτικός» (Διευθ. 6).

«..άρα λοιπόν για να τους πείσουμε τους ανθρώπους αυτούς να κάνουν κάτι άλλο ... θα πρέπει να κάνουμε το εξής .. κατ' αρχάς να τους δώσουμε κάποια κίνητρα ...» (Διευθ. 2).

«..αλλά αυτό προϋποθέτει και κάποιο κίνητρο για τον εκπαιδευτικό να εμπλακεί ... είτε είναι προσωπικό, είτε είναι εξωτερικό κίνητρο» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«..αυτά τα πράγματα δε μπορούν να γίνονται χωρίς να αλλάξει η νοοτροπία των καθηγητών .. εδώ έχουμε ένα τεράστιο πια πρόβλημα .. δυστυχώς .. πώς να στο διατυπώσω ... ανθρώπους γερασμένους .. νέους ανθρώπους γερασμένους .. πρόσεξε .. ανθρώπους οι οποίοι θα γίνουν δημόσιοι υπάλληλοι οι πιο πολλοί για να κάτσουν .. όχι όλοι όμως ..» (Διευθ.2).

«..το θέμα είναι .. πώς θα μπορούσαμε να πετύχουμε πώς θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό που θα είχαν την ευκαιρία να έχουν στα χέρια τους .. δεν αρκεί το βήμα του να ενημερωθεί απλώς ο εκπαιδευτικός .. αξίζει περισσότερο να μάθει πώς μπορεί να ενεργοποιηθεί και γιατί..» (Διευθ.4).

3.4.1.4 Συγκεντρωτική Οργάνωση Πηγών και Σύσταση Κέντρου Αξιολόγησης και Επιλογής Ερευνητικών Εργασιών

Κατανοώντας το έλλειμμα στην ενημέρωσή τους για ερευνητικές εργασίες αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετικά με την αναζήτηση και τον εντοπισμό ερευνητικού υλικού προτείνουν τη συγκεντρωτική οργάνωση των πηγών ώστε να τους είναι εύκολα προσβάσιμες, τακτική η οποία όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση έχει ήδη υιοθετηθεί τόσο από διάφορους διεθνείς οργανισμούς με τη σύσταση ενημερωτικών δικτύων όσο και από πολλές τοπικές εκπαιδευτικές αρχές στο Η.Β. (Wilson & Easton, 2003). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Οπωσδήποτε θα χρειαζόταν .. μία διαρκής ενημέρωση από τη μεριά του υπουργείου .. για πηγές στις οποίες μπορούμε να καταφεύγουμε .. σε μορφή επιμόρφωσης ταχύρυθμης .. για να μας ενημερώνει για τα καινούργια δεδομένα .. για τις καινούργιες πηγές κυρίως από τις οποίες μπορούμε να αντλήσουμε υλικό» (Διευθ. 5).

«..πρέπει να ενημερώνεται ..πώς θα ενημερωθεί; .. μέσω των αποτελεσμάτων από εκπαιδευτικές έρευνες .. άρα είναι υποχρεωμένη η πολιτεία με τα συντεταγμένα όργανά της να ασχολείται και με αυτό το θέμα και να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς στις νέες τάσεις που υπάρχουν» (Σχολ. Σύμβ. 3).

«..να υπάρχει χώρος στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή και του υπουργείου μας, που να δημοσιοποιούνται αυτά .. να ξέρω όμως πού θα μπαίνω .. δε μπορώ να πελαγοδρομώ ... λίγο λίγο .. να σας πω .. σ' ένα χώρο .. της ιστοσελίδας των πανεπιστημίων μας .. των ΤΕΙ .. ξέρω κάποια πύλη εκεί» (Προϊστ. 1).

«..δε βλέπω κάποιο χώρο .. ότι το αποτέλεσμα μιας κάποιας έρευνας είναι δημοσιευμένο εκεί .. υπάρχει .. μπορούμε να το βρούμε εκεί .. αν γίνει μια δημοσίευση σε ένα βιβλίο είναι ζήτημα προσωπικής πρωτοβουλίας .. κάθε εκπαιδευτικού .. να το ψάξει να το βρει να το αποκτήσει να το διαβάσει κλπ .. δεν υπάρχει κάποιος χώρος .. τουλάχιστον εγώ δεν ξέρω ..» (Διευθ. 6).

«..αλλά αντίθετα θα μπορούσαν τα πανεπιστήμια ή τα παιδαγωγικά τμήματα .. τι να κάνουν; .. από όλες τις έρευνες οι οποίες γίνονται στην Ελλάδα κάθε χρόνο και έχουν σχέση με την εκπαίδευση ... να βγάζουν κάποια συμπεράσματα τα οποία να μπορούν να υπάρχουν στο διαδίκτυο ελεύθερα στις πύλες οι οποίες είναι σχετικές ... στο sch.gr πχ ...ή αλλού .. για να μπορεί κάποιος να τα επισκέπτεται και να βλέπει τι έχει γίνει» (Σχολ. Σύμβ. 5).

Επιπλέον ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα κρίνεται η άποψή τους για τη σύσταση ενός κέντρου αξιολόγησης των διενεργούμενων ερευνητικών εργασιών και επιλογής εκείνων που μπορούν να έχουν πρακτικές εφαρμογές και αξίζει να διαχυθούν προς το σώμα των εκπαιδευτικών:

«..άρα θα πρέπει να υπάρχει ένα φίλτρο το οποίο να επιλέγει κάποια ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία ερευνητικά αποτελέσματα αυτά να τα ενσωματώνει σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είτε στη διδασκαλία, είτε στη συγγραφή βιβλίων, είτε σε οτιδήποτε άλλο ... και μοναδικός αρμόδιος γι αυτό είναι το παιδαγωγικό ινστιτούτο πιστεύω..» (Σχολ. Σύμβ. 4).

«..άρα αν τα στοιχεία αυτά που πραγματικά βγαίνουν από ένα μεταπτυχιακό .. κάποιος υπήρχε ..ο οποίος τα συγκέντρωνε .. έκανε την επιλογή του και τα έδινε τα στοιχεία στη συνέχεια .. τουλάχιστον στους αρμοδίους .. και από κει και πέρα να έφταναν αξιολογώντας σε μας .. θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα ... δηλαδή .. να συγκεντρώσουν όλες αυτές τις έρευνες .. να τις αξιολογήσουν .. να δουν ποιες .. μπορεί να είναι και αποσπασματικά κάποια στοιχεία τα οποία θα χρησιμοποιήσουν ... ποια είναι αυτά που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ..» (Προϊστ. 3).

«.. δηλαδή το πρόβλημα είναι ότι ο καθείς σκέφτεται κάτι .. είναι πάρα πολύ ωραίο .. αλλά δεν υπάρχει ένα κέντρο συλλογής όλων αυτών των ερευνών, το οποίο να αξιοποιήσει όσες μπορούν να αξιοποιηθούν και να δώσει ίσως και άλλες που δεν έχουν ζητηθεί..» (Προϊστ. 4).

«..επιπλέον δε, θα ήθελα, επειδή ακριβώς μπορεί η εκπαιδευτική έρευνα να έχει ένα μεγάλο κομμάτι .. να είναι μεγάλη σε έκταση .. θα μπορούσε ..να υπάρχει ένας .. οργανισμός να το πούμε .. μια ομάδα .. θα μπορούσε να αποδελτιώνει τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών ερευνών .. ώστε να είναι εύληπτα και εύκολα να γίνουν γνώστες οι εκπαιδευτικοί ή ο χώρος της εκπαίδευσης γενικότερα» (Διευθ. 6).

Η άποψη αυτή των στελεχών κρίνουμε ότι έρχεται σε αντίθεση με την προαγωγή ερευνητικής κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς, την οποία επικαλέστηκαν σε προηγούμενες δηλώσεις τους, και την ενθάρρυνση της ενασχόλησής τους με την έρευνα, καθώς τους περιορίζει σε ένα παθητικό ρόλο καταναλωτών έρευνας, αποκομμένων από τη διαδικασία παραγωγής γνώσης στον τομέα τους, παρότι οι ίδιοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της επαφής των εκπαιδευτικών με την έρευνα. Επιπλέον, κατά τη γνώμη μας, υποδηλώνει και έλλειψη ικανότητας των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση των ερευνητικών εργασιών.

Σ' αυτήν τη θεματική κατηγορία καταγράφηκαν επιπλέον και κάποιες απόψεις που αναφέρονται στη διάχυση των ερευνητικών πορισμάτων με ενδιάμεσο σταθμό ή μίμηση προτύπων, παρουσίαση ερευνητικών εργασιών σε ημερίδες, συζήτηση του συλλόγου διδασκόντων επί των πορισμάτων ερευνητικών εργασιών, αξιοποίηση του χρόνου των θερινών διακοπών, καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα και ανταγωνιστικότητα μεταξύ σχολείων.

3.4.2 Ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στο ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης οι συνομιλητές μας, σε συμφωνία με την έρευνα των Wilson & Easton (2003), θεωρούν ότι μπορούν να συνεισφέρουν στη γεφύρωση του χάσματος κυρίως με την κινητοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, που εμπίπτουν στις αρμοδιότητές τους, να ασχοληθούν με την έρευνα και να εφαρμόσουν καινοτομικές δραστηριότητες, τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων τοπικής εμβέλειας και ημερίδων καθώς και τη διάχυση ερευνητικών πορισμάτων και την προαγωγή της ερευνητικής κουλτούρας (Ebbutt, 2002) των εκπαιδευτικών.

3.4.2.1 Ενθάρρυνση των Εκπαιδευτικών να Ασχοληθούν με την Έρευνα

«Νομίζω ότι κατ' εξοχήν θα έπρεπε να είναι αυτός ο ρόλος μας .. δηλαδή να ενθαρρύνουμε ..» (Σχολ. Σύμβ. 6).

«Οπωσδήποτε θα μπορούσε να συνεισφέρει .. και αυτός είναι και ο ρόλος τους ... οι σχολικοί σύμβουλοι ιδιαίτερα .. θα έπρεπε .. να είναι πολύ ενεργοποιημένοι σ' αυτό .. σ' αυτήν την κατεύθυνση παρακινώντας και ερχόμενοι σε επικοινωνία κατ' αρχάς με αυτούς που είναι πιο δεκτικοί από τη βάση των εκπαιδευτικών ..» (Διευθ. 5).

«..και σε νέους συναδέλφους που βλέπω ότι είναι αξιόλογοι δηλαδή συνάδελφοι που είναι νέοι και που βλέπω ότι έχουν τις ικανότητες ... και το

‘χω προτείνει σε δυο τρεις ανθρώπους .. και λέω ρε παιδί μου εσύ μπορείς να προχωρήσεις για μπες στο κομμάτι αυτό ..» (Προϊστ. 2).

3.4.2.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή του Σχολείου στη Δημιουργία Ερευνητικής Κουλτούρας

«Φυσικά καλή διοίκηση σημαίνει όχι μόνο να διευθύνεις ένα σχολείο ας το πούμε στα βασικά προβλήματά του αλλά να δίνεις κι ένα πνεύμα ερευνητικό...» (Σχολ. Σύμβ. 1).

«..ο κάθε ένας θέλει το δικό του κουμπάκι για να κινηθεί .. είναι δύσκολο αλλά .. βέβαια αυτό .. εναπόκειται και στο θέμα του διευθυντή του σχολείου και στη δική του προσωπικότητα και στη δική του ιδιοσυγκρασία ... Η ενημέρωση και η συνεχής παρότρυνση από τους διευθυντές των σχολείων, γιατί ο διευθυντής είναι το άλφα και το ωμέγα εδώ που τα λέμε στο σχολείο .. στην παρότρυνση ..» (Προϊστ. 1).

«..για παράδειγμα δηλαδή θα μπορούσε να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα υποστηρικτικό σε δύο τρία σχολεία όπου δύο τρεις ερευνητές θα δουλεύουν με ένα σχολείο για να του συμπαραστέκονται καθοδηγητικά σε πολλά πράγματα ώστε να βάλει στόχους και να μπορέσει να βελτιώσει κάποια πράγματα .. π.χ. την ανοικτή τάξη να είναι κάποιος ο οποίος θα κάνει μάθημα ανοικτό και να είναι και οι γονείς ή δεν ξέρω τι να έρχονται και μαθητές από άλλες τάξεις ... η ενδοσχολική επιμόρφωση .. κι εκεί είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του διευθυντή δηλαδή να μπορέσει να περάσει στοιχεία πραγματικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης αυτό είναι λίγο δύσκολο» (Σχολ. Σύμβ. 1).

3.4.2.3 Ο Ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στη Διάχυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

«..οφείλει λοιπόν ο σχολικός σύμβουλος να υποβάλλει τη γνώση αυτή τη συσσωρευμένη σε διάχυση .. και υπάρχουν και πολλοί τρόποι να το κάνει αυτό ... δεν είναι μόνο οι συναντήσεις με τους καθηγητές .. πάντα οι δια ζώσης συναντήσεις βέβαια έχουν τα καλά τους .. σήμερα με την τεχνολογία να

καλπάζει μπορούμε να κάνουμε πάρα πολλά πράγματα .. και μόνο μέσα από τις ιστοσελίδες που μπορείς να υποβάλλεις ακριβώς σε διάχυση υλικό προς τους καθηγητές..» (Σχολ. Σύμβ. 3).

Κατ' αρχάς θεωρούμε ότι αξίζει να παρατηρήσουμε πως όταν οι συνομιλητές μας αναφέρονται στο ρόλο που μπορούν να αναλάβουν τα στελέχη της εκπαίδευσης, για τη γεφύρωση του χάσματος, εννοούν κυρίως τους σχολικούς συμβούλους και δευτερευόντως τους διευθυντές των σχολείων, ενώ αγνοούν τους Προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων. Διαπιστώσαμε, ρωτώντας τους τελευταίους σχετικά, ότι αυτό οφείλεται στο ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους είναι αυστηρά διοικητικά και όχι παιδαγωγικά, ως εκ τούτου δεν έχουν ούτε τη δυνατότητα ούτε την αρμοδιότητα για παρεμβάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση.

Επιπλέον σε αντίθεση με την έρευνα των Wilson & Easton (2003), οι συνομιλητές μας δεν προτείνουν στρατηγικές που να αναφέρονται στην παροχή συμβουλών για τον προσδιορισμό ερευνητικών θεμάτων, στην οργάνωση του σχεδίου, στην επιλογή μεθόδων, στη βοήθεια για την ερμηνεία των δεδομένων, στην οργάνωση συνεργασιών με άλλα σχολεία ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην εξασφάλιση χρηματοδότησης. Η απουσία τέτοιων στρατηγικών πιθανολογούμε ότι μπορεί να οφείλεται, στην έλλειψη θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων των διοικητικών αρχών προς αυτήν την κατεύθυνση ή ίσως και στην αδυναμία των στελεχών να προσφέρουν μεθοδολογική βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς και θεωρούμε ότι σαφώς αντανακλά την έλλειψη ερευνητικής κουλτούρας στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στην παρούσα μελέτη θέσαμε ως στόχο να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα και την επίδρασή της στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική καθώς και τις προσωπικές τους στάσεις τους ως προς την ενημέρωση και χρήση των αποτελεσμάτων της, προκειμένου να διαπιστώσουμε την ύπαρξη και το εύρος του χάσματος μεταξύ αυτής και των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Με τη μεθοδολογική επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης επιδιώξαμε να αφήσουμε τα ίδια τα στελέχη να μιλήσουν γι' αυτά τα ζητήματα και μέσω του λόγου τους να αναδυθούν οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα ή ενδεχομένως να προκύψουν και ζητήματα που δεν έχουν καταγραφεί μέχρι στιγμής. Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, εκτιμούμε ότι η επιλογή μας αυτή δικαιώθηκε και η τελική ερμηνεία έρχεται να συναντήσει το αρχικό εμπειρικό ερώτημα, αποκαλύπτοντας συγχρόνως και άλλες ενδιαφέρουσες πτυχές του, που δεν είχαν εκ των προτέρων προβλεφθεί.

4.1 Εκπαιδευτική Έρευνα και Έλληνες Εκπαιδευτικοί. Τελούν εν Διαστάσει;

Από την προηγηθείσα ανάλυση προκύπτει ως απάντηση στο βασικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, το οποίο ενσωματώθηκε ως λογοπαίγνιο στον τίτλο της, ότι το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικών στη χώρα μας είναι έκδηλο και μοιάζει μεγαλύτερο από ότι σε άλλες χώρες.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης, που αποτέλεσαν το δείγμα μας, έχουν στην πλειονότητά τους μια μάλλον περιορισμένη αντίληψη για το εύρος και το βάθος της εκπαιδευτικής έρευνας, παρότι κατανοούν την αναγκαιότητά της στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρούν ότι δεν είναι διαδεδομένη, διενεργείται αποσπασματικά, διαπιστώνουν αναποτελεσματική διάχυση της έρευνας και απαιτούν ανατροφοδότηση με τα αποτελέσματα όταν συμμετέχουν σε ερευνητικές εργασίες. Αυτές οι απόψεις τους κρίνουμε ότι αφενός, επιβεβαιώνουν τη διάσταση μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικών στη χώρα μας και αφετέρου, υποδεικνύουν πως η συστηματικότερη οργάνωσή της θα μπορούσε να αποτελέσει έναν πρώτο σύνδεσμο για τη γεφύρωση του χάσματος.

Αποδίδουν στην έρευνα εργαλειακό χαρακτήρα, αξιολογώντας θετικά μόνο όσες ερευνητικές εργασίες έχουν άμεσα εφαρμόσιμα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πρακτική. Θεωρούν επίσης ότι η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική δεν καθοδηγούνται από την εκπαιδευτική έρευνα. Οι απόψεις αυτές κρίνουμε ότι παραβλέπουν άλλους πιθανές μορφές έρευνας και τους αντίστοιχους στόχους τους και αναμέναμε την απόδοση μεγαλύτερης αξίας στη γνώση «καθ' έαυτήν» από εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης, κατά κοινή ομολογία, είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των ατόμων.

Επιπλέον αμφισβητούν την αξιοπιστία των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας και επικρίνουν τους ερευνητές για προσωπικά κίνητρα και χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις αυτές υποδηλώνουν, κατά τη γνώμη μας, μια καχυποψία απέναντι στους ακαδημαϊκούς, από τους οποίους θεωρούν ότι κατά κύριο λόγο διενεργείται η εκπαιδευτική έρευνα, γεγονός που εύλογα μπορεί να αποδοθεί στη γνωστή διάσταση μεταξύ ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα όμως υποδεικνύουν ότι, η ειλικρινής και με αμοιβαίο σεβασμό, συνεργασία μεταξύ των δύο αυτών ομάδων θα μπορούσε να γεφυρώσει ή τουλάχιστον να μειώσει το υφιστάμενο χάσμα τόσο ανάμεσά τους όσο και μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικών.

Παραδέχονται ελλιπή προσωπική ενημέρωση και χρήση ερευνητικών πορισμάτων στην πρακτική τους, εξαιρουμένων των συμβούλων οι οποίοι όπως δηλώνουν ενημερώνονται συστηματικά σε τομείς και θέματα που τους ενδιαφέρουν, καθώς επίσης και αδιαφορία από πλευράς των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύουν πως η ενασχόληση με την έρευνα δεν είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή τους πρακτική, ούτε συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό κρίνουμε ότι οφείλεται κυρίως στο ότι δεν έχουν έλθει σε επαφή μαζί της προκειμένου να αξιολογήσουν τα οφέλη της και ως εκ τούτου θεωρούμε ότι η σχεδίαση και υλοποίηση προγραμμάτων μύησης των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα συνεισέφερε στην αλλαγή της στάσης τους απέναντί της και στη σταδιακή είσοδό και ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ως στρατηγικές γεφύρωσης του χάσματος προτείνουν τη συστηματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη συγκεντρωτική οργάνωση των πηγών καθώς και το φιλτράρισμα των ερευνητικών αποτελεσμάτων, με τη σύσταση ενός κέντρου αξιολόγησης και επιλογής των ερευνητικών εργασιών, έτσι

ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση μόνο σε όσα είναι αξιόπιστα και μπορούν να έχουν άμεση εφαρμογή στην πράξη. Οι ίδιοι θεωρούν ότι θα μπορούσαν να συνδράμουν προς αυτήν την κατεύθυνση κυρίως με την κινητοποίηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων τοπικής εμβέλειας και ημερίδων καθώς και τη διάχυση ερευνητικών πορισμάτων και την προαγωγή της ερευνητικής κουλτούρας.

4.2 Περιορισμοί και Προοπτικές της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν εξάντλησε, ούτε ήταν δυνατόν άλλωστε, τη μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας σε σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και τη διάστασή της από την εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική. Η διεξοδικότερη διερεύνηση των συγκεκριμένων αλλά και άλλων πλευρών της σχέσης των εκπαιδευτικών με την έρευνα θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο, καθώς τέτοιου είδους έρευνες δεν έχουν διεξαχθεί συστηματικά στον ελληνικό χώρο. Εξίσου ενδιαφέρουσα κρίνουμε ότι θα ήταν και η απόπειρα μιας κοινωνιολογικής ερμηνείας του διαπιστούμενου χάσματος.

Ένας βασικός περιορισμός της, όπως κάθε ποιοτικής έρευνας, είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος το οποίο δεν επιτρέπει γενικεύσεις, παρότι η ανάλυση του λόγου των πληροφορητών δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης σε έννοιες. Ένας ακόμη αφορά στην περιοχή εργασίας των στελεχών, που περιορίστηκε μόνο στο νομό Αττικής, διότι πιθανόν οι απόψεις των στελεχών του δείγματός μας να μη συμπίπτουν με αυτές άλλων που εργάζονται σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Επιπλέον οι απόψεις των στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιθανόν να είναι διαφορετικές από αυτές των συναδέλφων τους της πρωτοβάθμιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών της τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Athanasoula-Reppa, A., Lazaridou, A. & Lyman, L. (2006). *Newly Appointed Principals in Greece and Cyprus: Comparing Roles, Challenges and Requirements*. Paper presented at the CCEAM Conference “Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership”, Lefkosia, Cyprus, 13-17 October 2006.
- Βάμβουκας, Μ. (2008). Η Ανάπτυξη της Παιδαγωγικής – Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα. Στο: Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σ.σ. 11-17). Αθήνα: Ατραπός.
- Biddle, J.B. & Saha, J.L. (2006). How Principals Use Research. *Educational Leadership*, 63 (6), 72-77.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 295-301.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 357-370). Washington D.C.: Lawrence Elbaum Associates.
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B., (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 203-220.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Department of Education, Training and Youth Affairs (DETYA) (2000). The Impact of Educational Research: Research Evaluation Programme, Australian Government. Publishing Service, Canberra, available at: www.detya.gov.au/highered/respubs/impact/splitpdf_default.htm
- Ebbutt, D. (2002). The Development of a Research Culture in Secondary Schools. *Educational Action Research*, 10 (1), 123-140.

- Galton, M. (2000). Integrating Theory and Practice: Teachers. Perspectives on Educational Research. *Teaching and Learning Research Programme*, available at: <http://www.tlrp.org/pub/acadpub/galton2000.pdf>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY: Longman.
- Gore, M. J. & Gitlin, A. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10 (1), 35-58.
- Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29 (4), 449-471.
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2005). Bridging the research-practice gap: barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel. *International Journal of Public Sector Management*, 18 (5), 424-446.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Καλαϊτζίδης Γ., Χατζόγλου, Γ. & Φώτου, Ν. (2006). Ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική έρευνα. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση*, Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος, 66-69.
- Κασσωτάκης, Μ. (1998). Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρούλακης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ναύπακτος 13-15 Νοεμβρίου 1998* (σσ. 61-72). Αθήνα: Περιβόλακι – Ατραπός.
- Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The Role of Teacher Research in Continuing Professional Development. *British Journal of Educational Studies*, 54, (4), 429-448.
- Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε., Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα. Οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 134, 57-67.

- Kemmis, S. (2007). Action Research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice* (pp. 167-180). London: SAGE Publications Ltd.
- Lagemann, E. C. (2002). *An Elusive Science: The troubling History of Education Research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lazaridou, A. (2009). The Kinds of Knowledge Principals Use: Implications for Training. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 4 (10), 1-15.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56), 1-20.
- Masters, J. (1995). The History of Action Research. In I. Hughes (Ed.), *Action Research Electronic Reader*, The University of Sydney, on-line <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> (download date 25.01.2010).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michaelidou, A. & Pashiardis, P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional Development in Education*, 35 (3), 399-416.
- Μπαραλός, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20 (1), 25-44.
- Ντόλκερα, Α., Σαραφίδου, Ε. (2008). Στάσεις και αναπαραστάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και Στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31 (2), 157-183.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Newbury Park CA: Sage.
- Σβολόπουλος, Β.(2008). Εισαγωγή. Στο: Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σ.σ. 11-17). Αθήνα: Ατραπός.
- Stenhouse, L. (1983). Curriculum, research and the art of the teacher. In L. Stenhouse (Ed.), *Authority, Education and Emancipation: a Collection of Papers*. London: Heinemann Education.
- Τάτσης, Γ. (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 59-68.
- Τερζής, Ν. (1999). Μεταπτυχιακές Εργασίες και Διδακτορικές Διατριβές στους Τομείς Παιδαγωγικής και στα Παιδαγωγικά Τμήματα από το 1985 κ.ε.: Απογραφή και Πρώτα Συμπεράσματα. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος 13-15 Νοεμβρίου 1998* (σσ. 61-72). Αθήνα: Περιβολάκι – Ατραπός.
- Τζάρτζας, Γ. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής. Στο: Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σ.σ. 11-17). Αθήνα: Ατραπός.
- Tierney, W. G., & Dilley, P. (2002). Interviewing in education. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 453-471). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2009). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, iFirst Article, 1–18.
- Williams, D & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49 (2), 185 – 206.
- Wilson, R. & Easton, C. (2003). Using Research for School Improvement: The LEA's Role. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

A. Αντιλήψεις για την Εκπαιδευτική Έρευνα

- Κίνητρα και σκοποί της Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Οφέλη της Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Θέση της έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Αντίληψη της γνώσης από ακαδημαϊκούς, διοικητικά στελέχη, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές και εκπαιδευτικούς
- Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Επίδραση της παραγόμενης γνώσης στην πρακτική
- Επίδραση της παραγόμενης γνώσης στην εκπαιδευτική πολιτική
- Πού πιστεύετε ότι βασίζονται οι καινοτομικές δράσεις ή τεχνικές, που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν και αν εφαρμόζονται στα σχολεία;
- Φτάνουν; (γιατί όχι ή με ποιους τρόπους) Χάσμα; Σε τι εύρος;

B. Στάσεις ως προς την Ενημέρωση, Χρήση και Εμπλοκή σε Έρευνα

- Σε τι είδους γνώσεις βασίζεστε περισσότερο στην καθημερινή σας πρακτική, για θέματα διοίκησης, διαχείρισης συγκρούσεων, δημόσιες σχέσεις ή όταν αντιμετωπίζετε έκτακτα ζητήματα;
- Σε ποιο βαθμό ενημερώνεστε και χρησιμοποιείτε την εκπαιδευτική έρευνα, προσωπικά;
- Νιώθετε ενημερωμένος για την ΕΕ στη χώρα μας;
- Νιώθετε ενημερωμένος για την ΕΕ στο εξωτερικό; (γλώσσα)

- Συγκεκριμένες ερευνητικές εργασίες; (χρονολογία δημοσίευσης)
- Πηγές
- Διαδίκτυο (προβλήματα χρήσης, πληροφοριακός γραμματισμός)
- Ερευνητικά περιοδικά (προβλήματα κατανόησης αξιολόγησης και χρήσης)
- Εμπόδια στην πρόσβαση
- Άρση τους
- Εμπόδια στη χρήση
- Άρση τους
- Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα
- Στάση των εκπαιδευτικών (ανάλογα με τη θέση τους) και πώς την ερμηνεύετε;
- Ιδιαίτεροι παράγοντες που συντελούν στη διαφοροποίηση αυτής της στάσης

Γ. Δράσεις που μπορούν να αναλάβουν τα στελέχη

- Ρόλος των στελεχών
- Διευκολύνσεις που παρέχονται για πρόσβαση, ενασχόληση, άρση εμποδίων
- Παρακίνηση σε συμμετοχή με ποιο ενεργό τρόπο
- Μήπως θα θέλατε εσείς να προσθέσετε κάτι ή πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι που παρέλειψα να σας ρωτήσω;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΚΑΝΟΝΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

- Ο ερευνητής ορίζεται ως Ε και οι πληροφορητές ως 1,2, κ.λ.π. ανάλογα με τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης. Κατά τη χρήση των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων προστέθηκαν πληροφορίες για την ιδιότητα του στελέχους και τον αριθμό της συνέντευξης μέσα στην ίδια κατηγορία στελεχών, (π.χ. Διευθ. 5, είναι ο πέμπτος κατά σειρά διευθυντής με τον οποίο συνομιλήσαμε).
- Διατηρήθηκαν στη ροή του κειμένου λεκτικές εκφράσεις, όπως «μμμ», «εεε» και «ααα».
- Οι παύσεις παριστάνονται με δύο αποσιωπητικά. Τα εσφαλμένα ξεκινήματα και οι επαναλήψεις λέξεων διατηρούνται.
- Οι αμφιβολίες για τα λεγόμενα, αν παρέμειναν μετά την συζήτηση με τους/τις πληροφορητές/τριες παριστάνονται με (;).
- Ως προς τη στίξη χρησιμοποιήθηκαν μόνο τελείες, όπου αυτό ήταν προφανές, και ερωτηματικά.
- Δεν μεταγράφηκαν οι αυξομειώσεις στον τόνο της φωνής καθώς δεν αποτέλεσαν αξιοποιήσιμη πληροφορία στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.