

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***« Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»***

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΕΛΕΝΗ ΜΠΑΚΑΛΜΠΑΣΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΟΛΓΑ -ΓΙΑΣΕΜΗ

ΒΟΛΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	σελ. 5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ / ABSTRACT	σελ. 6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 7 -10

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ σελ. 11-17
 - 1.1. Τι είναι εκπαιδευτική έρευνα
 - 1.2. Ιστορική αναδρομή
 - 1.3. Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα. Κριτική αξιολόγηση- Προβληματισμοί
 - 1.4. Τρόποι διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην Ελλάδα
2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
 - 2.1. Έρευνες στο εξωτερικό σελ.17-21
 - 2.2. Έρευνες στην Ελλάδα
3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ σελ.21-31
 - 3.1. Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού
 - 3.2. Η ενσωμάτωσή της εκπαιδευτικής έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού
 - 3.3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα συμβάλλει στην αύξηση της αυτό -αποτελεσματικότητάς τους
 - 3.4. Ο ρόλος της έρευνας στην αποτελεσματική διδασκαλία
 - 3.5. Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου

4. **ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ** σελ. 31-32
5. **ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ** σελ. 32-37
- 5.1. Η έρευνα δεν αξιοποιείται επαρκώς από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τι αναφέρει η βιβλιογραφία ως αιτίες.
- 5.2. Το χάσμα εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης στη φυσική αγωγή
6. **Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ** σελ. 38-39
- 6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7. **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ** σελ. 40-46
- 7.1. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας
- 7.2. Το ερευνητικό εργαλείο
- 7.3. Οι κλίμακες μέτρησης
- 1) Αυτό-αποτελεσματικότητα
 - 2) Σχολικό ερευνητικό κλίμα
 - 3) Ενασχόληση με την έρευνα
 - 4) Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία
- 7.4. Αξιοπιστία - Εγκυρότητα
- 7.5. Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων
- 7.6. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	σελ. 46-66
8.1. Περιγραφή του δείγματος	
8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους	
8.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το γενικό ερευνητικό κλίμα του σχολείου τους.	
8.4. Ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα	
 9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	 σελ. 67-93
 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	 σελ. 93-95
 11. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 σελ.96-112
11.1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ	
11.2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	
 12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	 σελ. 112-130
A. Επιπλέον πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας	
B. Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο της έρευνας	
Γ. Ο χάρτης με τους νομούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

« Η ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση είναι ότι θα δώσει την ικανότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης η οποία χαρακτηρίζει τα άλλα επιστημονικά πεδία, μια ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει για την εκπαίδευση την επιστημονική ωριμότητα και τη δυναμική εξέλιξης, που προς το παρόν λείπουν» (Cohen & Manion, 1994).

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής αλλά και γενικότερα της διερεύνησης της ύπαρξης ή μη ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία της χώρας μας.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν και βοήθησαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κα Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επιβλέπουσα της διπλωματικής μου για το χρόνο που αφιέρωσε στην εποπτεία της εργασίας μου. Η συμβολή της υπήρξε καθοριστική για την αποσαφήνιση του θέματος και η καθοδήγηση και συμπαράστασή της ήταν συνεχής. Ελπίζω το αποτέλεσμα να τη δικαιώσει.

Οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και εισηγητές που συμμετείχαν στο Μ.Π.Σ. οι οποίοι συνέβαλαν στη σφαιρική ενημέρωση των φοιτητών και στην προαγωγή του καθενός από εμάς ξεχωριστά, αλλά και όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα και συνέβαλλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη τεράστια υπομονή και συμπαράσταση που μου παρείχε.

Ελένη Μπακάλμπαση

Βόλος 2010

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να προσδιοριστούν οι απόψεις των καθηγητών Φ.Α. σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης διαφόρων νομών της χώρας μας, εκ των οποίων, 73 ήταν άνδρες και 67 γυναίκες. Μέτρια επίπεδα συμμετοχής σε έρευνες αναφέρθηκαν από το δείγμα που μελετήθηκε και αυτό το επίπεδο ερευνητικής δέσμευσης, αναλύθηκε σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές τους, τα χρόνια επαγγελματικής τους εμπειρίας και τη σχέση τους με τον αθλητισμό. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών μεταβαλλόταν ανάλογα με το θετικό ερευνητικό κλίμα του σχολείου στο οποίο εργάζονταν αλλά και με το γεγονός της ενεργούς τους συμμετοχής σε έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, αυτό-αποτελεσματικότητα, σχολικό ερευνητικό κλίμα.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the views of teachers of Physical Education toward the educational research. The sample consisted of 140 teachers of Physical Education of primary and secondary schools from various Prefectures of Greece, 73 of whom were men and 67 were women. Moderate levels of participation in the research were reported by the sample studied here, and this level of involvement in the research was analysed in relation to the participants` extra qualifications, their teaching experience and their relation to sports. Furthermore, the results of this research have shown that self-efficacy of the respondents changed according to the positive research climate of the schools in which they worked but also by the fact of their active participation in research.

Key words: educational research, teachers of Physical Education, self-efficacy, school research climate.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της σημασίας της εκπαίδευσης για όλους τους τομείς της κοινωνίας και η απαίτηση της να αιτιολογούνται με τρόπο πειστικό οι εκπαιδευτικές αλλαγές και να αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους, καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία συνθήκη που συντελεί στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2002). Η διείσδυση της εκπαιδευτικής έρευνας στις πολυπλοκότητες των σχολείων είναι αυτή που μπορεί να ανατροφοδοτήσει αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πρακτική (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Το ζητούμενο είναι η έρευνα και η διδασκαλία να βρίσκονται σε συνεχή και αδιάλειπτη επαφή. «Η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία θέτει τις αμφιβολίες της στον αυστηρό έλεγχο της επιστημονικής έρευνας. Διδασκαλία χωρίς έρευνα δεν είναι παρά κενή επιχειρηματολογία.» (Π. Ξωχέλλης, 1967: 217) Τότε μόνο ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως καταναλωτή εκπαιδευτικών θεωριών και η θεωρία δεν νοείται μόνο ως αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων, αλλά υποκείμενη σε έλεγχο, μπορεί να οδηγηθεί σε θεωρητικό μετασχηματισμό (Κατσαρού - Τσάφος, 2003: 19).

Όπως αναφέρεται στο άρθρο των Hemsley-Brown & Sharp (2003), σε κεντρική ομιλία του στο Ετήσιο Συνέδριο για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, ο καθηγητής David Hargreaves (1996b) προκάλεσε μεγάλη συζήτηση, συγκρίνοντας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δυσμενώς με εκείνο του ιατρού (Coe & Fitzgibbon, 1998: Foster, 1997: Foster & Hammersley, 1998: Gipps, 1997: Hammersley, 1997: McIntyre, 1997: Ruddock & McIntyre, 1998: Tooley & Darby, 1998). Ο Hargreaves υποστήριξε ότι στην ιατρική, οι επαγγελματικές αποφάσεις, όπως η θεραπεία που χρειάζεται να επιβληθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, βασίζονται στα καλύτερα διαθέσιμα στοιχεία της έρευνας. Αυτό εξασφαλίζει ότι οι ασθενείς λαμβάνουν την πλέον κατάλληλη θεραπεία, με τη μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί σπάνια χρησιμοποιούν την έρευνα στις αποφάσεις τους σχετικά με το τι είναι καλύτερο για τους μαθητές τους. Ο Hargreaves πρότεινε ότι η διδασκαλία θα μπορούσε να αποτελέσει το επάγγελμα που βασίζεται σε αποδείξεις (evidence-based profession), εάν οι ερευνητές της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν πιο προσιτοί στους εκπαιδευτικούς. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω μιας συντονισμένης προσέγγισης για την έρευνα, η οποία θα στοχεύει σε έρευνα που πραγματικά έχει ισχύ (ιδιαίτερα παιδαγωγική). Ζήτησε επίσης περισσότερη ενέργεια για να αφιερωθεί στη διάδοση των αποτελεσμάτων της έρευνας πιο δραστικά (αναφορά στο άρθρο των Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

Οι έρευνες των Latham (1993), Shkedi (1998), Zeuli & Tiezzi (1993), Zeuli (1994) και οι οποίες επικεντρώνονταν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ερευνητική βιβλιογραφία και το βαθμό κατανόησής της, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν ένα άρθρο ή το βρίσκουν αξιόπιστο όταν αυτό ταιριάζει με την προσωπική εμπειρία τους. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι μερικοί δάσκαλοι θεώρησαν πως η έρευνα πρέπει αποκλειστικά να προσδιορίσει τις στρατηγικές και τις τεχνικές που θα μπορούσαν να έχουν έναν άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία τους, και αυτοί οι δάσκαλοι έκριναν πως η έρευνα έχει αξία όταν τα συμπεράσματα της μπορούν να μεταφραστούν στις διαδικασίες που λειτουργούν στις τάξεις. Άλλοι δάσκαλοι θεώρησαν ότι η έρευνα θα μπορούσε να ασκήσει έμμεση επίδραση στη διδασκαλία τους και πως θα είχε τη δυνατότητα να επεκτείνει την κατανόηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ανταποκρίθηκαν πιο θετικά σε αξιόπιστες συγκεκριμένες περιπτώσεις ή παραδείγματα, και πως χρειάζονται εντατικότερες ευκαιρίες να συνδέσουν την κατανόησή τους για την έρευνα με τη γνώση τους για τη διδασκαλία

Υπάρχουν πολλές εργασίες και έρευνες που ασχολούνται με το βαθμό που η εκπαιδευτική έρευνα συνεισφέρει στην πράξη, τι αναμένεται από την έρευνα να καταφέρει και πως οι ερευνητές θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν την έρευνα. Γενικά, αποδείχθηκε πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για καλύτερη επαγγελματική γνώση σχετικά με τη διαχείριση των σχολείων και για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Biddle, 1996: Hagger & McIntyre, 2000: Hargreaves, 1996b), και πως υπάρχει έλλειψη καλά τεκμηριωμένης έρευνας σχετικά με βασικά ζητήματα πολιτικής (Blunkett, 2000: Bracey, 1989: Edwards, 2000: Hargreaves, 1996b, 1999).

Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποκτά σημαντικότερο ρόλο στη σύγχρονη εποχή, τα τελευταία χρόνια, σε Ευρώπη και Αμερική, γίνεται οξεία κριτική για την ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας που παράγεται (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Το θέμα των εμποδίων και των διευκολύνσεων για τη χρήση της έρευνας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Basse, 1992: Desforjes, 2000a, & b: Landry, Lamari, & Amara, 2000: MacColl & White, 1996: Malouf & Schiller, 1995: Staller & Kirk, 1998: Tierney, 2000), οι οποίοι πρότειναν πως, για να έχει η εκπαιδευτική έρευνα επίδραση στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει αυτοί να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των προβλημάτων, τα ερευνητικά ευρήματα οφείλουν να είναι πιο προσιτά, εναλλακτικοί τρόποι δημοσίευσης θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και η ακαδημαϊκή γλώσσα θα πρέπει να μειωθεί ώστε να γίνει πιο κατανοητή από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Τα συμπεράσματα από μια περιπτώσιολογική μελέτη 47 δασκάλων από τον Shkedi (1998) στο Ισραήλ πρότειναν ότι πολύ λίγοι δάσκαλοι στρέφονται στην ερευνητική βιβλιογραφία για να επεκτείνουν την επαγγελματική τους γνώση, ή να λύσουν τα προβλήματα ή για να καλύψουν τις απαιτήσεις της εργασίας τους. Οι δάσκαλοι στη μελέτη αυτή, υποστήριζαν ότι δεν χρησιμοποίησαν την ερευνητική βιβλιογραφία επειδή τη θεωρούν να είναι άσχετη, άχρηστη και πάρα πολύ θεωρητική. Υποστήριζαν ότι δεν είχαν το χρόνο, δεν εμπιστεύθηκαν τα συμπεράσματα, και δεν θα μπορούσαν να καταλάβουν τη γλώσσα ή να κατανοήσουν τις στατιστικές. Οι δάσκαλοι επίσης είπαν ότι η ερευνητική βιβλιογραφία δεν ήταν διαθέσιμη στο άμεσο περιβάλλον τους αλλά, όταν διάβασαν τη βιβλιογραφία έδωσαν προτεραιότητα στην πρακτική εκπαιδευτική έρευνα που θα μπορούσε να εφαρμοστεί άμεσα στη διδασκαλία τους. Οι περισσότεροι από εκείνους που χρησιμοποιούν την ερευνητική βιβλιογραφία, το έκαναν στα πλαίσια της ακαδημαϊκής μελέτης, παρά για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους.

Στη χώρα μας οι έρευνες, αν και δεν είναι πάρα πολλές, έχουν δείξει πως όλοι όσοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα κατανοούν τη σημαίνουσα σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά ωστόσο, λόγω διαφόρων προβλημάτων, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αξιοποιούνται έμπρακτα ώστε να δίνονται λύσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Τελευταίες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια εμπλέκονται όλο και περισσότερο σε ερευνητικά προγράμματα (Γιαλαμάς, Παλαιολόγου & Παπάνης, 2003), ενώ έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, έδειξε ότι οι φοιτητές έχουν διαμορφώσει την άποψη πως η έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής τους ταυτότητας (Κυρίδης, Τσακίριδου, Παλαιολόγου, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, δε, οι «μαχόμενοι» εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην έρευνα μέσω της έρευνας-δράσης, η οποία συνδυάζει τη θεωρία με την καθημερινή διδακτική πράξη (Δάλκος, 2001). Η έρευνα-δράση εφαρμόζεται εκτεταμένα σε χώρες όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς, και στην Ευρώπη, εκτός από τη Βρετανία, φαίνεται να εκδηλώνεται ενδιαφέρον στην Αυστρία και στην Ισπανία (Beattie, 1989:11, οπ.αν. στο Δάλκος, 2001). Στη χώρα μας, η έρευνα-δράση έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση αρκετών εκπαιδευτικών ερευνών, ενώ παράλληλα έχει προταθεί για τη διερεύνηση προβλημάτων που σχετίζονται με καινοτόμες δράσεις ή προβλήματα που απασχολούν μόνιμα την εκπαιδευτική κοινότητα, π.χ. το πρόβλημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Τσάφος & Κατσαρού, 2000).

Μέσα από τη σύντομη αυτή εισαγωγή γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει το επίκεντρο μιας διεγερμένης συζήτησης η οποία καταλήγει σε αυτό που χαρακτηριστικά ο Μ. Βάμβουκας έχει αναφέρει: « Η εκπαιδευτική λειτουργία και η

λειτουργία της έρευνας είναι αλληλένδετες . Δεν μπορούμε να ξεχωρίσουμε εντελώς τη μία από την άλλη. Η επιτυχία της πρώτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δεύτερη» (Βάμβουκας, 2002:75-76) . Η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει **έρευνα**, επιλογή, αποφάσεις, δημιουργική σκέψη και δυνατότητα κρίσης των αξιών (Rudduck, 1991: 329), από όλες δε τις εργασίες που είναι ή φιλοδοξούν να είναι επαγγέλματα μόνο η διδασκαλία επιβαρύνεται με το τρομερό καθήκον της δημιουργίας των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα κάνουν ικανές τις κοινωνίες να επιζήσουν και να επιτύχουν στην εποχή της πληροφορίας (Hargreaves, 2000: 26).

Ο όρος «εκπαιδευτικός» είναι γενικός όρος που αναφέρεται σε επαγγελματική κατηγορία ατόμων που έχει ως κύριο καθήκον τη διδασκαλία και την αγωγή των παιδιών και των νέων. Η κοινωνία μεταβάλλεται και μαζί με αυτήν και το σχολείο, ενώ οι μεταβολές αυτές υποχρεωτικά αντανακλώνται και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι αλλαγές που διαδραματίζονται γύρω μας απαιτούν έναν εκπαιδευτικό ευέλικτο και προσαρμοστικό. Η συνεχής αύξηση της γνώσης και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, από την άλλη, απαιτούν διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση. Όμως, η εκπαιδευτική τεχνολογία από μόνη της, μεταβάλλει αποφασιστικά το ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού. Κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θα μπορούν να προωθήσουν τη μεθοδική διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στα Ελληνικά σχολεία με υψηλότερη αποτελεσματικότητα.

Η παρούσα εργασία αφορά στη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας για τους καθηγητές της Φυσικής Αγωγής. Θα εξετάσει την επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στους καθηγητές Φυσική Αγωγής και θα προσπαθήσει να καταδείξει τα εμπόδια που τους περιορίζουν στο να τη χρησιμοποιούν. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη έρευνας σε αυτό το τομέα, η παρούσα εργασία επίσης θεωρεί πως θα συνεισφέρει στη βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

1.1. Τι είναι εκπαιδευτική έρευνα

Ο άνθρωπος στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο και να εξηγήσει τα φαινόμενα γύρω του επιστρατεύει την εμπειρία, τη λογική και την έρευνα. Η εμπειρία , αποτελεί ένα σύνολο πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων και πληροφοριών και σχηματοποιείται μέσα στην κοινωνία. Όταν η προσωπική εμπειρία δεν επαρκεί, τότε αναζητούμε λύσεις μέσα από την εμπειρία των άλλων ανθρώπων ή των ειδικών. Ένας άλλος τρόπος επίλυσης των προβλημάτων είναι η λογική επεξεργασία των πληροφοριών. Η έρευνα βοηθά τον άνθρωπο να δώσει έγκυρες απαντήσεις σε διάφορα προβλήματα με συστηματική προσέγγιση (Κυρίδης, κ.α. , 2004).

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

Ως εκπαιδευτική έρευνα ορίζεται η συστηματική έρευνα στο ευρύ φάσμα των εκπαιδευτικών πλαισίων κατά την οποία « οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας [διότι] οι αίθουσες διδασκαλίας είναι το ιδανικό εργαστήριο για τη δοκιμή της εκπαιδευτικής θεωρίας [και], ο δάσκαλος είναι ένας εν δυνάμει συμμετοχικός παρατηρητής στις σχολικές τάξεις και τα σχολεία» (Stenhouse, 1981: 109). Σύμφωνα επίσης, με τους Cohen και Manion η εκπαιδευτική έρευνα είναι «η συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών της επιστήμης στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διασάφηση των ζητημάτων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με αυτές τις έννοιες» (Cohen & Manion, 2002:69).

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σύμφωνα με τους Shavelston & Towne (2002). Αρχικά, υπάρχουν πολλαπλές επιστημονικές προοπτικές στην εκπαίδευση με την εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία μιας σειράς επαγγελματιών συμπεριλαμβανομένων οικονομολόγων, εξελικτικών ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, ανθρωπολόγων και πολιτικών επιστημόνων. Αφετέρου, υπάρχουν ηθικοί περιορισμοί που αφορούν στην προστασία των συμμετεχόντων κυρίως των παιδιών. Τέλος, υπάρχουν

πολλαπλές σχέσεις με εκείνους που εμπλέκονται στην επαγγελματική πρακτική συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των διοικητών, των υπεύθυνων για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και του πανεπιστημιακού προσωπικού (αναφορά στο Diezmann, 2005).

Κατά τον Elliot (2006), πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ ‘της εκπαιδευτικής έρευνας’ και ‘της έρευνας για την εκπαίδευση’. Αυτό που κάνει την έρευνα εκπαιδευτική είναι η πρόθεσή της να κατανοηθούν οι εκπαιδευτικές αξίες στην πράξη. Απευθύνει πρακτικές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να έχει μια αξιολογική θέση απέναντι στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Από αυτή την άποψη, είναι μια μορφή έρευνας που στοχεύει στην παραγωγή πρακτικών γνώσεων και κρίσεων. Εφόσον αυτά βασίζονται στις καθημερινές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί μια μορφή έρευνας βασιζόμενη στην κοινή λογική, παρά μια επιστήμη. Από την άλλη πλευρά, ‘η έρευνα για την εκπαίδευση’, φιλοδοξεί να παράγει «αντικειμενική γνώση», σχετικά με την πρακτική στις σχολικές τάξεις και τα σχολεία, υιοθετώντας τη θέση του αμερόληπτου θεατή, ο οποίος ξεπερνά τις αξιολογικές προοπτικές των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Μια τέτοια θέση θεωρείται ότι αποτελεί προϋπόθεση που περιγράφει και επεξηγεί τι πραγματικά συμβαίνει στα θεσμικά όργανα της μάθησης. ‘Η έρευνα για την εκπαίδευση’, θεωρεί δεδομένο ότι θεωρητικά ερωτήματα σχετικά με την εκπαίδευση θα μπορούσαν να προκύψουν, να αντιμετωπιστούν και να απαντηθούν από μια θέση που υπερβαίνει την κοινή εμπειρία των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στις τάξεις και τα σχολεία (Elliot, 2006).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, ενδείκνυται η στήριξη και η προώθηση εκείνων των διεργασιών οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας και στην ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τη μελέτη « Εκπαιδευτική Έρευνα και Ανάπτυξη: Τάσεις, θέματα και προκλήσεις» του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α. Η Ο.Ε.Κ.Δ.) το 1995 για την εκπαιδευτική έρευνα, πολλές κυβερνήσεις χαράζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα (evidence based policy). Διαπιστώθηκε όμως ότι η έρευνα έχει συχνά χαρακτήρα αποσπασματικό, πολιτικοποιημένο και ασύμβατο με την πράξη και τη διεθνή εμπειρία. Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για περεταίρω έρευνα, με στόχο την ανάλυση και αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν σε στρατηγικές της εκπαίδευσης (π.χ. διαγωνισμοί P.I.S.A.). Ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας σε πολλές χώρες εξακολουθεί να παραμένει ο ίδιος, όπως τονίστηκε (Ο.Ε.Κ.Δ., 2003), και αυτό ώθησε την ερευνητική κοινότητα σε αυτοαξιολόγηση (Σκούρας, Αγγέλης, Βογιατζόγλου, Πρεκετέ, & Χρονόπουλος, 2007).

1.2. Ιστορική αναδρομή

Στο άρθρο του John Nisbet (2005) στο οποίο γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της εκπαιδευτικής έρευνας, αναφέρεται πως η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στο τέλος του 19^{ου} αιώνα στην Γερμανία, και αρχικά ήταν μια ψυχολογική έρευνα της μάθησης, μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα της οποίας η συμβολή στη σχολική πρακτική και σε θέματα πολιτικής ήταν κυρίως θεωρητική και μακροπρόθεσμη. Η εφαρμογή της έρευνας αναγνωρίστηκε στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, αλλά θεωρήθηκε εργασία ειδημόνων και ειδικών η οποία χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και περιελάμβανε πολύπλοκες στατιστικές διαδικασίες. Η δεκαετία του 1950 και 1960 αποδέχθηκε την εκπαιδευτική έρευνα σαν έναν επιστημονικό κλάδο ιδίω δικαιώματι, και την έφερε σε κοντινότερη σχέση με την πολιτική και την πρακτική. Έτσι, η αύξηση της χρηματοδότησης έδωσε σε αυτούς που διενεργούσαν έρευνα μια αξίωση για περισσότερο λόγο στο σχεδιασμό και μερικές φορές στη διαχείριση ενός έργου και στη διασπορά των ευρημάτων. Η κίνηση του εκπαιδευτικού – ερευνητή, αρχικά σκόπευε να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο να διενεργούν οι ίδιοι έρευνα, αλλά εξελίχθηκε σε μια πιο ουσιαστική άποψη της έρευνας, σαν το κύριο στοιχείο σε μια επαγγελματική προσέγγιση, έναν τρόπο εργασίας που θα έπρεπε να υιοθετηθεί από όλους για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, ενώ όσον αφορά τη δημιουργία κυβερνητικής πολιτικής, να κατευθύνει σε νέες πρωτοβουλίες για το αναλυτικό πρόγραμμα. Εν συντομία, ο ρόλος του ερευνητή έχει μετακινηθεί από του ακαδημαϊκού θεωρητικού που ήταν στη φάση 1, δια μέσου του ειδικού συμβούλου στη φάση 2, σε στοχαστικό επαγγελματία στη φάση 3.

Ωστόσο, θα ήταν λάθος να μην αναφερθεί πως και οι τρεις προαναφερόμενες φάσεις έχουν τη δική τους αξία και θέση: όλες εμπεριέχουν τη διάσταση της εμπλοκής. Υπάρχουν κάποιοι που πιστεύουν ότι η συμμετοχή του θεωρητικού ακαδημαϊκού, είναι μακροπρόθεσμα η πιο σημαντική φάση. Επίσης, δεν θα έπρεπε να αγνοηθεί η ανάγκη συμμετοχής στην έρευνα κάποιου ειδικού και έμπειρου επαγγελματία, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος της υποτίμησης της αξίας της έρευνας, όταν πιστεύεται πως ο καθένας μπορεί να την κάνει.

Αλλά η έρευνα έχει γίνει μέρος όλων των επαγγελματικών ρόλων στη σημερινή εποχή, και στην εκπαίδευση μια αποστολή της επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών, αποτελεί η προσθήκη του ερευνητικού στοιχείου στην εκπαιδευτική γνώση, που θα τους οδηγήσει να υιοθετηθεί σε προσωπικό επίπεδο μια διαδικασία αυτόυποβολής

ερωτήσεων η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε στοχασμό και κατανόηση, και από εκεί στη δράση (Nisbet, 2005).

1.3. Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα. Κριτική αξιολόγηση - Προβληματισμοί

Παρά τις ποικίλες δραστηριότητες των ερευνητικών ιδρυμάτων μας, στην Ελλάδα η εκπαιδευτική έρευνα ατροφεί λόγω ανεπαρκούς χρηματοδότησης. Η χαμηλή οικονομική υποστήριξη που παρέχεται στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας οφείλεται στο ότι αυτή είναι μακροπρόθεσμη-έμμεση επένδυση, δεν έχει συχνά αποδεκτή ποιότητα, ασκεί μικρή επίδραση στη χάραξη πολιτικής, διεξάγεται αποσπασματικά και όχι συντονισμένα, εμπλέκει επαγγελματίες πολλών ειδικοτήτων και απαιτεί πολύ εξειδικευμένο προσωπικό. Είναι διάχυτη η αίσθηση ότι μια από τις κυριότερες αιτίες για την καθυστέρηση της ανάπτυξης και της προόδου της ελληνικής εκπαίδευσης, σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, είναι η απουσία ερευνητικής παράδοσης και υποδομής (Μπαράλος, 2006).

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα και στην ποιότητα του παραγόμενου ερευνητικού έργου, αυτές αξιολογούνται κατά περίπτωση. Στις έρευνες που διεξάγουν φορείς αξιολογούνται από τον φορέα που τις έχει χρηματοδοτήσει. Όταν πρόκειται για ακαδημαϊκές έρευνες (διδασκαλικές διατριβές, διπλωματικές εργασίες), εγκρίνονται από τις προβλεπόμενες επιτροπές μετά από δημόσια υποστήριξη. Οι έρευνες που γίνονται ατομικά από τους επιστημονικούς υπευθύνους αξιολογούνται μέσω βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης και δημοσιεύσεων σε έγκυρα περιοδικά ή μέσω ανακοινώσεων σε συνέδρια (Σκούρας, κ.α. 2007).

Σύμφωνα με την καταγραφή του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε., 2002) διαπιστώνεται πως κάποιοι τομείς όπως μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, έχουν ερευνηθεί πολύ περισσότερο συγκριτικά με άλλους όπως οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαίδευσης και αγορά εργασίας, οικονομικά της εκπαίδευσης, σχολική αποτελεσματικότητα, που είναι πρώτης προτεραιότητας σε χώρες της Ε.Ε και του Ο.Ο.Σ.Α..

Σε μια κριτική αξιολόγηση της κατάστασης της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας το 2000 (Χατζηδήμου, 2000), θεωρείται πως η εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται σε σωστό δρόμο και όχι σε εμβρυϊκό στάδιο, αλλά τα πράγματα δεν είναι πολύ θετικά, γιατί δεν

χρησιμοποιούνται όλες οι ερευνητικές μέθοδοι, δεν υπάρχουν διατυπωμένες υποθέσεις και δεν επιλέγονται αντιπροσωπευτικά δείγματα από τους ερευνητές.

Ένα σοβαρό πρόβλημα που εντοπίζεται και στο έργο «Έρευνα 1997-2000» του Κ.Ε.Ε. (2002) είναι η έλλειψη αξιοποίησης και προβολής της έρευνας. Οι λόγοι για τη μη αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η ταχύτητα των αλλαγών στα εκπαιδευτικά θέματα από τις πολιτικές αποφάσεις, η δυσπιστία απέναντι στην εγκυρότητα των ερευνών αυτών και η μη προβολή των αποτελεσμάτων των καλών ερευνών. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, η μη αξιοποίηση της υπάρχουσας έρευνας και η έλλειψη ερευνών για την αποτίμηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών μέτρων, συντελούν στις αντιφάσεις και αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα σημαντικό πρόβλημα που ταλανίζει διαρκώς τη χάραξη και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ασυνέπεια μεταξύ των αποφάσεων και των εμπειρικών και θεωρητικών δεδομένων. Ιδιαίτερα, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει να καταμαρτυρήσει πολλά σχετικά με αυτή την ασυνέπεια και τις ιδεολογικές ανακολουθίες που την χαρακτηρίζουν (Κυρίδης, 1995&1997). Η έντονη αμφισβήτηση της συμβολής της εκπαιδευτικής έρευνας στην επιτυχία των στόχων του σχολείου επισημαίνεται και η αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων στην καθημερινή διδακτική πράξη εμποδίζεται από τον ανεπαρκή σχεδιασμό και συντονισμό των εμπλεκόμενων φορέων που ασχολούνται με την έρευνα με αποτέλεσμα να παρατηρείται έλλειψη διάχυσης των πληροφοριών που προκύπτουν από τις έρευνες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Μπαράλος, 2006).

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

Προκειμένου η εκπαιδευτική έρευνα να αποτελέσει εργαλείο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ή η εκπαιδευτική πολιτική να χαράσσεται βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων, θα πρέπει να αποκτήσει και η ίδια κύρος. Αυτό βέβαια εξαρτάται πρωτίστως από ένα γενικό σχεδιασμό για μια ερευνητική εκπαιδευτική πολιτική στην οποία θα διατίθενται και οι απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι.

Όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα πως η ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας εξαρτάται από τα παρακάτω ζητήματα:

- Τη θεματολογία, αφού πολλές φορές είναι ασύμβατη με την πράξη αλλά

και τη διεθνή εμπειρία.

- Την εφαρμοσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.
- Την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και εκπαιδευτικού.
- Την αξιοποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων.
- Τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Η προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμισή της σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις και αντιλήψεις που διαμορφώνονται σχετικά με αυτήν από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με πιο άμεσο τρόπο. Αποτελεί βασική προϋπόθεση πως η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής έρευνας θα πρέπει να στηρίζεται σε καλά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. (Σκούρας, κ.α. 2007).

1.4. Τρόποι διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην Ελλάδα

Στην μελέτη των Σκούρα, κ.α (2007), αναφέρονται οι παρακάτω φορείς με τη βοήθεια των οποίων επιτυγχάνεται η διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ώστε να ενημερώνονται για τα πορίσματα των ερευνών:

1. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Διαθέτει Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, online ελληνικές βάσεις δεδομένων επιστήμης και τεχνολογίας, Δίκτυο Βιβλιοθηκών και αναλαμβάνει την ενημέρωση Εθνικών Συλλογικών Καταλόγων. Αποτελεί το κεντρικό σημείο στη ροή της επιστημονικής και τεχνολογικής πληροφόρησης προς την επιστημονική, ερευνητική, εκπαιδευτική και επιχειρηματική κοινότητα της Ελλάδας. Μπορεί κανείς να αναζητήσει άρθρα, έρευνες, διατριβές ολοκληρωμένες ή σε εξέλιξη για οποιοδήποτε αντικείμενο.
2. Το Τμήμα Ερευνών , Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έχει ολοκληρωθεί η καταγραφή και η συλλογή όλων των ερευνών, μελετών και εκδόσεων που έχουν γίνει από το Π.Ι. Ο στόχος είναι η δημοσίευση μιας βάσης δεδομένων με τα προϊόντα αυτά σε μορφή βιβλίου ή ιστοσελίδας, καθώς και η διαμόρφωση ενός χώρου πρόσβασης στη βιβλιοθήκη του Π.Ι.. Το Τμήμα συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Σύστημα Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση (E.U.D.I.S.E.D.)

3. Περιοδικά ελληνικής εκπαιδευτικής αρθρογραφίας, όπως: *Η Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών και Επιστημονικών Θεμάτων* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Ο Μέντορας*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Επιστήμες Αγωγής*, *Επιστημονικό Βήμα*, *Νέα Παιδεία* κ.λ.π. και ειδικότερα για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής τα περιοδικά: *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, *Άθληση και Υγεία*, *Άθληση και Κοινωνία*, *Γυναίκα και Άθληση*, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* κ.α. Τα εισερχόμενα άρθρα στη Βιβλιοθήκη του Π.Ι. αποδελτιώνονται στο *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας*, το οποίο εκδίδεται από το Π.Ι. σε δύο τεύχη το χρόνο.
4. Το Διαδίκτυο. Συμβάλλει στη διάχυση της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας μέσω ηλεκτρονικών περιοδικών.
5. Το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Κ.Ε.Ε.). Έχει εκδώσει σε CD-ROM την καταγραφή και κατάταξη των διδακτορικών διατριβών για εκπαιδευτικά θέματα ανά πεδίο.

2. ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Έρευνες στο εξωτερικό

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, (Ekiz, 2006: Everton et al., 2000, 2002: Gu & Wang, 2006: Havelock, 2002: Marcos & Tillema, 2006: Smith, 2002: Stoer & Cortesao, 2001). Το μεγαλύτερο ποσοστό της έρευνας σκοπεύει να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, ενδιαφέρονται να έχουν πρόσβαση στα ερευνητικά ευρήματα, αν πιστεύουν στη σημαντικότητα της έρευνας η οποία για τους Zajano & Edelsberg, «μπορεί να διεξάγεται στα σχολεία από 'εξωτερικούς' οι οποίοι είναι άγνωστοι στους ανθρώπους της εκπαίδευσης, και οι οποίοι συμπεριφέρονται στα σχολεία απλώς σαν χώρους συλλογής στοιχείων»(σελ.152) (όπως αναφέρεται στους Beycioglu, Ozer, Ugurlu, 2009).

Υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα, με σκοπό να κατανοηθούν οι αντιλήψεις τους για την έρευνα και το ρόλο που αυτή παίζει στην εργασία τους (Ekiz, 2006: Everton, Galton, & Pell, 2000: Galton, 2000: McNamara, 2002: Ratcliffe, Bartholomew, Hams, Hind, Leach, Millar, & Osborne, 2004: Sari, 2006: Shkedi, 1998).

Στην έρευνα του ο Ekiz, (2006) απευθύνθηκε σε 265 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους αναφορικά με την έρευνα. Ένα σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως είναι ανάγκη και οι ίδιοι, εκτός από τους πανεπιστημιακούς, να γίνουν ερευνητές. Επίσης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δημογραφικών μεταβλητών και των απόψεων των δασκάλων απέναντι στην έρευνα. Βάση των ευρημάτων, προτείνεται πως οι δάσκαλοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε έρευνες ώστε να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους.

Οι Everton et al. (2000) ρώτησαν 572 εκπαιδευτικούς, μεταξύ των άλλων, αν η έρευνα έχει επηρεάσει τη διδασκαλία τους και αν ενδιαφέρονται να εμπλακούν οι ίδιοι σε έρευνα. Στην έρευνά του ο McNamara (2002), ρώτησε 100 εκπαιδευτικούς τι εντύπωση είχαν για την εκπαιδευτική έρευνα και αν η έρευνα είχε κάποιο αντίκτυπο στην εργασία τους. Και στις δύο προαναφερόμενες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη θετική επίδραση της έρευνας σε διάφορους τομείς της επαγγελματικής πρακτικής τους. Επίσης και στις δύο έρευνες, οι ερωτώμενοι επεσήμαναν την ανάγκη, η δημοσιευμένη έρευνα να είναι προσιτή και εφαρμόσιμη στην εργασία του εκπαιδευτικού.

Η μελέτη των Ratcliffe et al (2004) βασισμένη σε συνεντεύξεις 60 καθηγητών φυσικής, κατέδειξε πως οι ερωτώμενοι που δεν είχαν συμμετάσχει σε έρευνα, είχαν περιορισμένη κατανόηση των διαδικασιών και της φύσης της έρευνας. Επίσης φάνηκε πως η επίδραση της έρευνας στην εργασία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ήταν έμμεση (π.χ. μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό) παρά άμεση (π.χ. μέσω μελέτης ερευνητικών αναφορών).

Η έρευνα του Galton (2000), που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών της Αγγλίας, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την έρευνα περισσότερο όταν «αυτή επικεντρώνεται στις δραστηριότητες της τάξης, ασχολείται με συγκεκριμένες πλευρές της διδασκαλίας ή καταδεικνύει αποτελεσματική μάθηση», και λιγότερο όταν «αυτή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τη δική τους έρευνα ή τους καταστεί ικανούς να ερμηνεύσουν τα ερευνητικά δεδομένα» (Galton, 2000: 5). Ο Zeuli (1994:46) ανακάλυψε πως όσοι εκπαιδευτικοί είχαν μια επιφανειακή κατανόηση των ερευνητικών άρθρων, τα έκριναν στη

βάση του αν παρείχαν προτάσεις σχετικά με 'το τι ίσως δουλέψει' ή 'με το τι αυτοί χρειάζεται να προσπαθήσουν να κάνουν'. Η έρευνα, που διεξήχθη με συνεντεύξεις, έδειξε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ενδιαφέρεται περισσότερο για τα αποτελέσματα της έρευνας και όχι για τους στόχους των ερευνητών και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να πείσουν. Ο Shkedi (1998) επίσης βρήκε πως μερικοί Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί προτιμούσαν άλλες πηγές πληροφόρησης και όχι τη βιβλιογραφία, όπως την εμπειρία άλλων συναδέλφων τους. Κατέδειξε την ύπαρξη μεγάλου χάσματος ανάμεσα στον κόσμο των ερευνητών και τον κόσμο των δασκάλων, καθώς και την απουσία ερευνητικής βιβλιογραφίας από τη βιβλιοθήκη των δασκάλων. Η ανασκόπηση των Hemsley-Brown & Sharp (2003), έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν μικρή πρόσβαση στα αποτελέσματα των ερευνών αλλά και όταν κάτι τέτοιο γινόταν, οι στατιστικές αναλύσεις δεν ήταν κατανοητές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να κάνουν χρήση αυτών των ερευνών. Οι Cousins & Leithwood (1993) επικεντρώθηκαν και στα χαρακτηριστικά της πηγής πληροφόρησης και στο πλαίσιο στο οποίο γίνεται η διάδοση της πληροφορίας. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η διάδοση για την παρακίνηση της χρήσης της πληροφορίας για τη βελτίωση του σχολείου θα πρέπει να μη στοχεύει αποκλειστικά στην προτροπή των εκπαιδευτικών να αντιγράφουν την δουλειά άλλων. Επίσης συμπέραναν, πως για να είναι η έρευνα αποτελεσματική, θα πρέπει να εμπλέκονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό, τη διάδοση και τις προτεινόμενες δράσεις ώστε να επιτελεστεί η σχολική βελτίωση.

9.1. Έρευνες στην Ελλάδα

Στη χώρα μας οι έρευνες έχουν δείξει πως όλοι όσοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα κατανοούν τη σημαίνουσα σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αξιοποιούνται έμπρακτα ώστε να βοηθούν στην εξέλιξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορικά με τους φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα ευρήματα έδειξαν ότι έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητα της επιστημονικής συγκρότησης του δασκάλου και το ότι η ικανότητα για έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της επιστημονικής του ταυτότητας. Αναγνωρίζουν την αξία της έρευνας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα στην εκπαίδευση. Θεωρούν πως «βασικό στοιχείο της επιστημονικής τους κατάρτισης είναι η εξοικείωση με την έρευνα, τόσο ως στοιχείο της επιστημονικής τους υποδομής όσο και ως στοιχείο του αναβαθμισμένου επαγγελματικού τους ρόλου σε ένα σχολείο εργαστήριο της

μάθησης όπου η έρευνα θα πρέπει να κατέχει μια περίοπτη θέση στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία». Ωστόσο η πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν πως δε συμμετέχουν σε έρευνες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, με αποτέλεσμα όταν αποφοιτήσουν, να μην έχουν αρκετές γνώσεις για την έρευνα (Κυρίδης κ.α., 2004).

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

Στην έρευνά τους οι Καλαϊτζίδης, Χατζόγλου και Φώτου (2006) κατέγραψαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα αλλά και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για τη μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιθυμούν να ενημερώνονται για τη νέα γνώση που παράγεται από τις διάφορες έρευνες, έχουν αντιληφθεί ότι ο νέος ρόλος τους τους καθιστά επαγγελματίες που έχουν σχέση με την έρευνα και δέχονται ανεπιφύλακτα ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι αναγκαίος για την κατάρτιση τους στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Μία άλλη ενδιαφέρουσα ποιοτική έρευνα που κατέγραψε την επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδασκαλία 14 δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε πως παρόλο που οι δάσκαλοι μπορεί να ενδιαφέρονται στο να διαβάζουν ερευνητικές αναφορές, ωστόσο δε χρησιμοποιούν τα ερευνητικά ευρήματα στην καθημερινή τους πρακτική. Προτείνεται ως αναγκαία η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα (Papasotiriou & Hannan, 2006).

Οι Σκούρας κ.α (2007) διεξήγαγαν έρευνα που απευθύνονταν σε όλους τους συντελεστές που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή :τους διευθυντές σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους, τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων και τους εκπαιδευτικούς (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης) και ερευνήσαν τις απόψεις και αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως όλες οι πλευρές διατηρούν θετική και συνεργατική στάση στη διεξαγωγή έρευνας και κατανοούν τη σημασία της για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε η ανάγκη για έναν αποτελεσματικότερο τρόπο διάχυσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, ώστε

αυτά να είναι πιο αξιοποιήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη. Διάφορα προβλήματα που κατέγραψε η έρευνα όπως αυτά διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι: η μη διασπορά των αποτελεσμάτων, η ανάγκη παρουσίασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τρόπο οικείο και χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς, η σχέση της εκπαιδευτικής έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική και η άμεση χρησιμότητά της, η επιμόρφωση των καθηγητών για τις ερευνητικές μεθόδους, και η δραστηριοποίηση ενός κεντρικού φορέα σχετικά με τη διάχυση «προς τα κάτω» των ερευνητικών αποτελεσμάτων, μέσω των Σχολικών Συμβούλων (Σκούρας κ.α., 2007).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και όσο αναφορά τον ελλαδικό χώρο, διαπιστώνεται ότι δεν έχει διενεργηθεί παρόμοια μελέτη όπως η παρούσα εργασία. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στο ότι ασχολείται με μία από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών δηλ. τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι διδάσκουν τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάτι παρόμοιο δεν έχει γίνει στην Ελλάδα αλλά στο εξωτερικό έχουν γίνει παρόμοιες έρευνες που αφορούν άλλες ειδικότητες όπως τους καθ. Αγγλικής, Μουσικής, Φυσικής (Borg, 2007: Costa, Marques & Kempa, 2000: Hier, 2006: Stamou, Humphreysb and Schmidt, 2006).

3 . Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών κατέχει ένα ρόλο - κλειδί καθώς στο πρόσωπο τους εστιάζονται όλες οι προσδοκίες της κοινωνίας για τη διαμόρφωση των επόμενων γενιών. Είναι ευρέως αποδεκτό πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία που βελτιώνει και ανανεώνει συνεχώς την πρακτική τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές (π.χ. συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια κλπ.) και άτυπες διαδικασίες (π.χ. ανάγνωση άρθρων εκπαιδευτικής έρευνας, συμμετοχή σε έρευνες, συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασιών κλπ.).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) αναφέρεται σε όλες εκείνες τις λειτουργίες και δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο ή επαγγελματικό χώρο (Δασκολιά, 2000:19).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής (Δημητρόπουλος, 1998).

Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Ο Humes (2001:12) αναγνωρίζει μια άμεση πρόκληση να αναπτυχθούν νέες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα οδηγούσαν σε , `... μια καλύτερη κατανόηση (και χρήση) της σχέσης μεταξύ της αφηρημένης θεωρητικής γνώσης, που εκφράστηκε σε ένα υψηλό επίπεδο γενικότητας, και της τοποθετημένης, εμπειρικής γνώσης, προερχόμενη από ιδιαίτερο πλαίσιο. Ο Humes υποστηρίζει ότι αυτό θα έκανε βεβαίως τους δασκάλους να υποβάλλουν την πρακτική τους στη λογική αντανάκλαση και στην κρίσιμη διερεύνηση, μέσα από το γράψιμο και την έρευνα.

Η Grossman (1994, όπ. αναφ. στο Hargreaves, 1995) δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Παρά τις όποιες διαφορές όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (Μαυρογιώργος, 1999:143).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική απολίθωση μπορεί να προέλθει από το

γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ασφαλής με αυτό που κάνει χρόνια, αλλά αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ακόμη, είναι αναγκαία για τη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για επαγγελματική προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του. Τέλος, την επιβάλλει η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι δύσκολο να αλλάξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να παραχθεί έρευνα, όταν δεν συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυναμικά στα προγράμματα αυτά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι θεμελιώδης αφού, αυτό έχει ως συνέπεια και την παραγωγή της έρευνας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα που ασχολούνται με το θέμα αυτό (Ρεσ, Βαρσαμίδου & Φιλιόπουλος, 2007).

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

Κάθε εκπαιδευτικός για να χαρακτηριστεί επιστήμονας δεν αρκεί να κατέχει ένα σώμα γνώσεων που ταιριάζει στην ειδικότητά του. Θα πρέπει επίσης να γνωρίζει και τους τρόπους με τους οποίους θα είναι σε θέση να παράγει νέα γνώση, να αξιολογεί και να κρίνει αυτή που υφίσταται. Αυτές οι ειδικές γνώσεις που τον καθιστούν ικανό να σκέπτεται και να δρα όπως αναφέρθηκε, αφορούν στη μεθοδολογία της έρευνας (Κυρίδης, κ.α., 2004). Όπως υποστήριξε ο Π. Ξωχέλλης (1967:217) «Η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία θέτει τις αμφιβολίες της στον αυστηρό έλεγχο της επιστημονικής έρευνας. Διδασκαλία χωρίς έρευνα δεν είναι παρά κενή επιχειρηματολογία». Ο Gutek (1997:27) επίσης υποστηρίζει την αλληλένδετη σχέση της διδασκαλίας με την έρευνα, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως συνδέονται μεταξύ τους 'αδυσώπητα' (αναφορά στο Κυρίδης, κ.α., 2004).

Η κυριότερη αξία της εκπαιδευτικής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς είναι ότι καθοδηγεί στη βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων. Η γνώση της θεωρίας, σε ό,τι αφορά τις καλές διδακτικές πρακτικές, ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και κριτικά να

στοχαστεί για τις διδακτικές του δραστηριότητές του, να αμφισβητήσει τις παραδοχές του, να πειραματιστεί και να ανακαλύψει πιο αποτελεσματικές μεθόδους (Fenstermacher, 1990). Καίριες είναι οι επισημάνσεις των Feden & Vogel (2003:70) οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι καλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά την εκπαιδευτική θεωρία και ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τη βασική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους.

3.2. Η ενσωμάτωσή της εκπαιδευτικής έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Μέχρι πρόσφατα, η ακαδημαϊκή κοινότητα επεφύλασσε στους εκπαιδευτικούς της πράξης παθητικούς ρόλους στο επίπεδο των παιδαγωγικών ερευνών. Η αδυναμία, όμως, που παρατηρήθηκε στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μέσω των παραδοσιακών μεθόδων των κοινωνικών ερευνών, προκάλεσε την ανάπτυξη ενός ρεύματος –ή κινήματος– γνωστό ως « οι διδάσκοντες ως ερευνητές (teachers as researchers) (Δάλκος, 2001).

Σήμερα, όλο και περισσότερο η έρευνα γίνεται από τους ασκούντες κάποιο επάγγελμα (practitioners) – άνθρωποι των οποίων η αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση δεν είναι σχετική με τη μεθοδολογία έρευνας. Είναι αυτός ο τύπος έρευνας που είναι γνωστός ως **έρευνα δράσης**. Την τελευταία δεκαετία, αυτό το είδος έρευνας έχει κατακτήσει την προσοχή των εκπαιδευτικών, των διαχειριστών- διευθυντών και των δημιουργών πολιτικής (Mertler, 2006). Η έρευνα δράσης ορίζεται ως η οποιαδήποτε συστηματική έρευνα που διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους συμβούλους ή άλλους οι οποίοι έχουν ένα νόμιμο κεκτημένο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και τη διαδικασία μάθησης ή το σχολικό περιβάλλον, με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το πως λειτουργεί το συγκεκριμένο σχολείο, πως διδάσκουν, και πως μαθαίνουν οι μαθητές τους (Mills, 2003). Το σημαντικό στοιχείο είναι ότι η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται ως έρευνα που γίνεται **από** τους εκπαιδευτικούς **για** τους εκπαιδευτικούς.

Ο Johnson (2005) χαρακτηρίζει την παραδοσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σαν μια συνάθροιση δασκάλων, μετά από μια κουραστική ημέρα διδασκαλίας, οι οποίοι κάθονται και ακούν έναν ειδικό να περιγράφει νέες μεθόδους, προσεγγίσεις, ή διδακτικές τεχνικές αλλά δεν πιστεύουν πως όλα αυτά μπορούν να σχετίζονται με τη δική τους τάξη ή πρακτική. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δεν προβλέπεται να έχουν αρκετό χρόνο,

ευχαρίστηση ή και ενεργητικότητα ώστε να αυξήσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις τους ή να επηρεαστεί θετικά η διδασκαλία τους. Η έρευνα δράσης έχει αποδειχθεί πως καλυτερεύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βρίσκουν κατάλληλες λύσεις στα προβλήματα. Βελτιώνει επίσης την αντίληψή τους για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη σχολική αλλαγή, αλλά και αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και την επαγγελματική τους αυτοεκτίμηση (Parsons & Brown, 2002). Επιπλέον, η έρευνα δράσης επιβεβαιώνει τον επαγγελματισμό της διδασκαλίας παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς το δικαίωμα προσωπικής συμμετοχής τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη, πράγμα που δε συμβαίνει όταν κάποιος άλλος οριοθετεί στόχους ή θέματα τα οποία είναι αναγκαία και χρήσιμα σε κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να εξελίσσεται (Schmuck, 1997).

Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί η τάση πως οι δάσκαλοι στα σχολεία πρέπει να είναι ερευνητές (Armstrong, 2001). Κάτι ανάλογο δε συμβαίνει βέβαια στην Ελλάδα, αλλά ωστόσο θα ήταν σωστό να αναφερθούμε στο γεγονός ότι στη χώρα μας αρκετοί εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μεταπτυχιακά προγράμματα ή εκπονούν διδακτορικές διατριβές και έτσι έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα (Κυρίδης, κ.α., 2004). Τα τελευταία χρόνια, επίσης, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών μελετών στη χώρα μας σχετικά με την έρευνα δράσης και την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Δάλκος, 2001: Δανηλίδου, 2003: Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999: Κατσαρού - Τσάφος, 2003: Μπαγάκης, 2002: Παμουκτσόγλου, 2001)

Εν κατακλείδι, η έρευνα δράσης αποτελεί ίσως την πιο δυναμική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να επισημάνουν τις σύνθετες διαστάσεις της διδασκαλίας καταλήγουν σε λύσεις βελτίωσης της μαθητικής ποιότητας, και αυτό αποτελεί άμεσα εφαρμόσιμη μέθοδο.

Πρέπει να συμφωνήσουμε ότι σε χρονικά διαστήματα μπορούμε να ζητήσουμε τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων που θα στηρίζονται σε δομές και σαφείς κανονικότητες, έτσι ώστε να διεκδικήσουμε τη μελέτη τους. Υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία αναδεικνύονται κάποιας μορφής ασταθειών, διακυμάνσεων, διακλαδώσεων.

Σίγουρα είναι ευρέως γνωστό ότι στα παραπάνω γενόμενα εκχέονται σπέρματα νέων δομών, εκεί που η προνομιακή θέση των εκπαιδευτικών είναι «πέραν πάσης αμφιβολίας» για να τύχουν οι εκπαιδευτικοί της δυνατότητας, τόσον μεν μελέτης αλλά και ενίσχυσης των αλλαγών εκείνων που θεωρούνται ικανότερες ώστε να είναι σε θέση να πειραματιστούν, όσον αφορά την τελική τους έκβαση.

Αν δεχθούμε ότι ο εκπαιδευτικός, κομμάτι αυτών των συνισταμένων, είναι σε θέση και είναι πρόπον να δώσει το δικό του αγώνα ώστε να έχουμε από τη μια ανάπτυξη καινοτομιών και από την άλλη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης, πρέπει να συμβάλλει στην επιλογή αυτής της διακλάδωσης.

Δέον είναι ο εκπαιδευτικός κατέχοντας θέση προνομιακή ως δρών υποκείμενο, που κάνει πράξη τις εκπαιδευτικές πρακτικές του στο πλαίσιο του θεσμοθετημένου σχολείου, να μπορεί ταυτόχρονα να είναι και ερευνητής των δραστηριοτήτων του. Στο παραπάνω προνομιακό τοπίο δράσης, αυτή καθαυτή η έρευνα είναι εκείνη που θα δώσει το έναυσμα για τις δυναμικές αλλαγές στον μικρόκοσμο της σχολικής αίθουσας και που θα οδηγήσει στην επίτευξη όλων των καινοτομιών, υψώνοντας την έρευνα δράσης ως την καταλληλότερη μέθοδο εκπαιδευτικής έρευνας.

3.3. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα συμβάλλει στην αύξηση της αυτο -αποτελεσματικότητάς τους

Παραδοσιακά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει επιμορφώσεις από ειδικούς και συμμετοχή σε εργαστήρια(workshops). Ορισμένοι όμως εκπαιδευτικοί και ερευνητές προσπαθούν να τροποποιήσουν τις μεθόδους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ώστε οι δάσκαλοι να αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον έλεγχο των αποφάσεων τους μέσα στη τάξη και να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους εκπαιδευτική βελτίωση σε μια συνεχή βάση (Knight & Boudah,1995 όπως αν. στην έρευνα του Henson, 2001).

Η συμμετοχική εκπαιδευτική έρευνα έχει προταθεί ως ένα μέσο υιοθέτησης ουσιαστικής επαγγελματικής εξέλιξης για τους εκπαιδευτικούς (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Noffke 1997). Η συμμετοχική εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα είδος συνεργατικής διαδικασίας με την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν τη τάξη τους, αναπτύσσουν και εισάγουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων (Knight, Boudah & Groce, 1998 όπως αν. στην έρευνα του Henson, 2001). Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση της πρακτικής γνώσης για τη διδασκαλία.

Η επαγγελματική χροιά της διδασκαλίας απαιτεί όχι μόνο σημαντική επαγγελματική ανάπτυξη αλλά επίσης αξιώνει να υιοθετηθούν αυτό-ρυθμιζόμενοι, προωθητικοί μηχανισμοί οι

οποίοι θα επιτύχουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι και η αυτό-αποτελεσματικότητα η οποία έχει σχέση και με τη θετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και με τα μαθητικά επιτεύγματα (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, &Hoy,1998).

Το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ενσωματωμένο σε άλλες, πιο ευρέως προσδιορισμένες, προσπάθειες για μεταρρύθμιση όπως στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και στην συνεργασία πανεπιστημίου-σχολείου, οι οποίες στοχεύουν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και στη σχολική αναδόμηση. Στο κέντρο αυτών των προσεγγίσεων, βρίσκονται οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου. Οι Knight, Wiseman and Smith (1992) αναφέρουν ,για παράδειγμα, ότι η συνεργασία πανεπιστημίου και ερευνητών εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει την αντιλαμβανόμενη ένταση ανάμεσα στους κόσμους της έρευνας και της πράξης.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε έρευνα απολαμβάνουν επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και μαρτυρούν μειωμένα αισθήματα ματαίωσης και απομόνωσης (Henson, 2001; Noffke, 1997; Reason, 1994) ενώ οι Firestone και Pennell (1993) υποστήριξαν πως η συνεργασία μετατρέπεται σε μια ουσιαστικά ενδυναμωτική δραστηριότητα η οποία οικοδομεί τη δέσμευση στη διδασκαλία.

Οι Boudah and Knight (1996) ανέφεραν πως, λόγω της συμμετοχής τους σε έρευνα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν βελτιωμένη διάθεση απέναντι στην έρευνα, αυξημένο αίσθημα της αυτό- αποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με μαθητές χαμηλής επίδοσης αλλά και καλύτερο επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Επίσης, όπως αναφέρεται στο άρθρο του Henson (2001), οι Knight and Smith (υπό έκδοση), η ομάδα των 244 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε έρευνα παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση με τη διδασκαλία και αυξημένη αποτελεσματικότητα συγκριτικά με την ομάδα εκείνη των 100 εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν σε έρευνα.

Η έρευνα του Henson (2001), που διεξάχθηκε σε μια μεγάλη σχολική μονάδα σε μια πόλη στη νοτιοδυτική πλευρά της ΗΠΑ, μετά από παράκληση του διευθυντή και πήρε τη μορφή συνεργασίας πανεπιστημίου-σχολείου με στόχο να διευκολύνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την διδακτική αποτελεσματικότητα, κατέδειξε μια θετική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή και την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας των πλήρως απασχολούμενων δασκάλων. Βέβαια, έρευνες έχουν δείξει πως η προσωπική αποτελεσματική διδασκαλία τείνει να αυξάνεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και πρακτικής των φοιτητών (Hoy & Woolfolk, 1990: Wenner, 2001). Τα επιμορφωτικά προγράμματα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για κυρίαρχες εμπειρίες, εμπειρική

μάθηση και κοινωνική ανατροφοδότηση (Bandura, 1997: Henson, Stephens & Grant, 1999). Ωστόσο, αν θέλουμε να αποτυπωθεί η αποτελεσματικότητα, αυτές οι εμπειρίες πρέπει να εμπλέξουν τους μαθητές σε προκλήσεις και δεξιότητες. Η εμπλοκή του δασκάλου στην εκπαιδευτική έρευνα ίσως αποτελεί το όχημα για να γίνει αυτό.

Στην Ελλάδα τέτοιου είδους καινοτόμες δράσεις δεν εφαρμόζονται παρά μόνο μεμονωμένες περιπτώσεις διεξαγωγής έρευνας δράσης. Εφόσον όμως τα πορίσματα ερευνών σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών μιλούν θετικά για το φαινόμενο της συνεργασίας πανεπιστημίου –σχολείου και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου στην εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε έρευνες, μάλλον είναι καιρός να ανοίξει αυτό το μονοπάτι και στη χώρα μας.

3.4. Ο ρόλος της έρευνας στην αποτελεσματική διδασκαλία

Αν και η διδασκαλία έχει μονοπωλήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον για πολλά χρόνια, η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί έναν σχετικά νέο τομέα. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει έντονο ενδιαφέρον για τα στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια που μπορούν να χαρακτηρίσουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Μολονότι ο όρος αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί κατά τρόπο σαφή, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι διδάσκοντες χαρακτηρίζονται αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους (Brophy, 1979).

Ο Borich (2003), επίσης, σε μια ανασκόπηση των ερευνητικών μελετών συνόψισε τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και περιέγραψε πέντε βασικές συμπεριφορές διδασκαλίας, που υποστηρίχθηκαν από την έρευνα: α) σαφήνεια μαθήματος, β) εκπαιδευτική ποικιλία, γ) προσανατολισμός στόχου διδασκόντων, δ) δέσμευση στη διαδικασία μάθησης, ε) ποσοστό επιτυχίας μαθητών. Στην ανασκόπηση τους για τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς Φ. Α., οι Κυργυρίδης, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006) διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες που αναφέρονται πιο συχνά σαν σημαντικοί στις έρευνες ήταν οι στρατηγικές διδασκαλίας, η οργάνωση και διαχείριση της τάξης, το θετικό υποστηρικτικό περιβάλλον και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Siedentop (2002) οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες είναι καλοί διαχειριστές τάξεων, έχουν ανεπτυγμένες ρουτίνες με τις οποίες κερδίζουν χρόνο και διατηρούν την ορμή της τάξης. Διερευνώντας τις συμπεριφορές των περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών διδασκόντων οι Carreiro Da Costa και Pieron (1992) διαπίστωσαν ότι η

σαφής παρουσίαση του περιεχομένου, η διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και η ορθότητα και καταλληλότητα της ανατροφοδότησης είναι χαρακτηριστικά των πιο αποτελεσματικών διδασκόντων.

Αξίζει να σημειωθεί πως, όπως αναφέρει στο άρθρο του ο Henson (2001), ποιοτικές μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε έρευνα διευκολύνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών (Black, 1996), τη συνεργασία τους (Tieg, Bailey, Arllen, & Gable, 1993) και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Burns, 1994). Οι ερευνητικές διαδικασίες βοηθούν επίσης στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο υποστηρίζει τον αναλογισμό και τον πειραματισμό των εκπαιδευτικών (Francis, Hirsch & Rowland, 1994).

Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια εστιάζει την προσοχή της περισσότερο στις στρατηγικές διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και αναζητά τρόπους μέσω των οποίων αυτά τα στοιχεία θα μπορέσουν να ασκήσουν θετικότερη επίδραση στην μάθηση και την ικανότητα των παιδιών (Hebert & Worthy, 2001: Collier & Hebert, 2004: Protheroe, 2004: Hickson & Fishburne, 2005). Συμβάλλει, επίσης, σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής, η οποία κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή στον εικοστό πρώτο αιώνα (Dunne & Wragg, 2003).

Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι απαραίτητη για την βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή στον εικοστό πρώτο αιώνα. Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια γίνεται για να συνδράμει στην εκπαίδευση αυτή. Ότι και αν πιστεύει κανείς για το τι αποτελεί αποτελεσματική διδασκαλία, ελάχιστοι θα αμφισβητούσαν το γεγονός ότι είναι απαραίτητη για την επιτυχία της εκπαίδευσης και ότι ο χρόνος, που αφιερώνεται στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας κάθε διδάσκοντα, αποτελεί μια γενικά σοφή επένδυση. Η εκπαιδευτική έρευνα αναφορικά με την αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να εξασφαλίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα από το πεδίο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και να αναδείξει, επίσης, στοιχεία που θα βοηθούσαν τόσο τους αρχάριους όσο και τους έμπειρους καθηγητές φυσικής αγωγής, να αξιολογήσουν το έργο τους και να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής με στόχο τη βελτίωση της στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για το διδάσκοντα έτσι ώστε να σχεδιάσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει με επιτυχία το εκπαιδευτικό του έργο (Κυργυρίδης κ.α., 2006).

3.5. Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου

Το σχολείο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί ένα πολύπλοκο οργανισμό, καθώς ομάδες και άτομα εμπλέκονται στην κριτική της διδακτικής πράξης, την ιεράρχηση των θεματικών περιοχών, την επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης, την έρευνα, το πρόγραμμα σπουδών, συνθέτοντας ή αναδιατάσσοντας παιδαγωγικές και επιστημονικές ιδέες, μέσα στην εκπαιδευόουσα κοινωνία (Γέρου, 1981 οπ. αναφ. στο Παμουκτσόγλου, 2001).

Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή αναφέρουν πως το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανakλά την ίδια την ιδεολογία της και είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Έρευνες που μελετούν τη σχολική αποτελεσματικότητα έχουν προσελκύσει σημαντική πολιτική υποστήριξη σε διάφορες χώρες (Luyten et al., 2005). Ο λόγος είναι πως αυτό το είδος έρευνας, προσπαθεί να προσδιορίσει τους παράγοντες που οδηγούν σε μια αποτελεσματική εκπαίδευση και κυρίως αυτούς που τα σχολεία μπορούν να θέσουν σε εφαρμογή (Creemers & Reezigt, 2005; Scheerens & Demeuse, 2005). Το επίκεντρο της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι να επισημάνει τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των τάξεων που συνδέονται με τις διαφορές στη σχολική αποτελεσματικότητα. Αν γνωρίζουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου και κυρίως αυτά που οφείλουν να αλλαχθούν, τότε θα μπορούμε να βελτιώσουμε τα σχολεία με χαμηλή απόδοση ενθαρρύνοντας τα να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων (Luyten et al., 2005). Ένας επιπλέον αντικειμενικός στόχος της έρευνας είναι να προσδιορίσει τι δουλεύει στην εκπαίδευση και γιατί (Creemers & Reezigt, 2005 όπ. αναφ. στο Papanastasiou, 2007).

Βρισκόμαστε στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Η ίδια ταχύτητα με την οποία αναπτύσσεται η γνώση, συντελεί και στη γρήγορη παλαιώσή της (Μαυρογιώργος, 1993). Το σχολείο, ανοικτό στις εξελίξεις και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, μπορεί να ξεπεράσει την κρίση και τα προβλήματα που το χαρακτηρίζουν και με μακροπρόθεσμο, ορθολογικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό να αναβαθμιστεί ουσιαστικά.

Η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι βασικό ζητούμενο για αποτελεσματικά σχολεία. Έτσι, το ποιοτικό, αποτελεσματικό σχολείο, στελεχωμένο με αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να φαντάζει ουτοπία ή μύθος για τα ελληνικά δεδομένα. Μπορεί να γίνει πράξη, αρκεί να υιοθετηθεί η στάση της τεκμηρίωσης των πολιτικών αποφάσεων και μεταρρυθμίσεων με μελέτες και ερευνητικά αποτελέσματα. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η δημιουργία ερευνητικής κουλτούρας στο σχολείο θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στη συνολική βελτίωση του σχολείου ώστε να προαχθεί η αλλαγή και η καινοτομία.

4. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Στην εργασία της ομάδας παιδείας του ΙΣΤΑΜΕ (Αρμενόπουλος κ.α., 2009) χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Αν θέλουμε να προσδιορίσουμε τη δυναμική του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ένας από τους ασφαλέστερους δείκτες είναι ο βαθμός συμμετοχής της έρευνας στην εκπαίδευση. Είναι απαραίτητη η δημιουργία κουλτούρας έρευνας και σύνδεσης των αποτελεσμάτων αυτής με τη διδασκαλία και συνολικά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στους εκπαιδευτικούς, η οποία θα αποβλέπει στη διεξοδική μελέτη και επίλυση των προβλημάτων και στην εισαγωγή καινοτομιών. Το πεδίο της έρευνας αποτελεί το μεγαλύτερο συγκριτικό μειονέκτημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε σχέση με αντίστοιχα άλλων χωρών της Ε.Ε. Οι Σκανδιναβικές χώρες δίνουν πρωταρχικό ενδιαφέρον στην έρευνα και στην καινοτομία και από εδώ προκύπτει κυρίως η υπεροχή της εκπαίδευσής τους».

«Σχολική Κουλτούρα» είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται. Η ενδυνάμωση της κουλτούρας στο σχολείο στηρίζεται στη συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων και στην καλλιέργεια των κατάλληλων νορμών συμπεριφοράς που τροφοδοτούν τις υπάρχουσες αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές της (Πασιαρδή Γ., 2001). Η ύπαρξη σε ένα σχολείο μιας κουλτούρας κατά την οποία τα μέλη του συζητούν και επικοινωνούν για θέματα του σχολείου και γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, είναι μια καλή αρχή και θεωρείται ως βασικός παράγοντας επιτυχίας των καινοτομιών. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει έναν κρίσιμο ρόλο να παίζει και χρειάζεται να καταστεί περισσότερο καινοτομικό στην προώθηση της ποιότητας της μάθησης, να συνδεθεί με μια κουλτούρα έρευνας, αφού η διδασκαλία ως επαγγελματικός ρόλος

αντιμετωπίζει αποφασιστικές αλλαγές στις επερχόμενες δεκαετίες (Coolahan, 2004:90) και αυτό απαιτεί να γίνει η «επαγγελματικοποίηση» (professionalization) του διδασκαλικού επαγγέλματος (Καζαμίας, 1993:53), αφού χρειάζονται εκπαιδευτικοί με υψηλές δεξιότητες (Ravnmark, et al., 2004:131).

Στην έρευνα του Borg (2007), οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη πως ένα σχολικό κλίμα που είναι θετικό προς την έρευνα, ενισχύει τους εκπ/κούς στο να διαβάζουν και να κάνουν έρευνα και αποτελεί ένα θετικό πλαίσιο για εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει: πρόσβαση σε δημοσιευμένες έρευνες, οι εκπ/κοί αισθάνονται πως έχουν ευκαιρίες να ενημερωθούν για ερευνητικές μελέτες και οι εκπ/κοί υποστηρίζονται από τους συναδέλφους τους όταν εμπλέκονται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Worrall (2004), υπογράμμισαν την ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε ένα σχολικό κλίμα που, τουλάχιστον κατανοεί τους εκπ/κούς που συμμετέχουν σε έρευνες γιατί αυτό αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για συνεργασία και ενισχύει οποιαδήποτε συμμετοχή σε ερευνητική δραστηριότητα.

Στην προοπτική μιας προοδευτικής μεταρρύθμισης, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να κατακτήσει νέα δυναμικά χαρακτηριστικά και ένα από αυτά σύμφωνα με τον Τσούλια (2009), είναι η ανάπτυξη κουλτούρα έρευνας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αίροντας τη σημερινή παθογένεια, που θέλει την έρευνα υπόθεση κάποιων ειδικών και τους εκπαιδευτικούς απλώς εφαρμοστές «έτοιμων γνώσεων».

5.ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

5.1 Η έρευνα δεν αξιοποιείται επαρκώς από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τι αναφέρει η βιβλιογραφία ως αιτίες.

Η διαπίστωση ότι η πρόοδος της έρευνας στην εκπαίδευση είναι μικρότερη σε σύγκριση με άλλους τομείς έχει διατυπωθεί επανειλημμένα (Verma & Mallick, 2004:142) και ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα (Κυρίδης κ.α., 2004: Τάτσης, 1986: Χατζηδήμου, 2000). Υπάρχει ένα

χάσμα μεταξύ του κόσμου της εκπαιδευτικής έρευνας και αυτού της εκπαιδευτικής πράξης (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993).

Ο De Landsheere (1975:110), σχεδόν τέσσερις δεκαετίες πριν, υποστήριξε ότι « οι περισσότεροι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επιμορφώνονται σχετικά με την έρευνα και επομένως δεν μπορούν να διαβάσουν τις ερευνητικές αναφορές ή ακόμα και να κατανοήσουν τα στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται σ' αυτές» Ο Woods (1986:1) υποστήριξε πως « η διδασκαλία και η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχουν μια επιτυχημένη συνεργασία. Στους περισσότερους εκπαιδευτικούς η εκπαιδευτική έρευνα μοιάζει άσχετη» Ο Joram (2007:124) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί « πίστευαν πως οι εκπαιδευτικοί ερευνητές δεν έχουν βαρύτητα επειδή είναι αποκομμένοι από την πραγματική διδασκαλία και πως η έρευνα είναι απρόσιτη σ' αυτούς επειδή παρουσιάζεται με υπερβολικά τεχνικό τρόπο». Ο Hammersley (2008:1) το χαρακτηρίζει αυτό ως αντιλήψεις εκπαιδευτικών «σχετικά με τους ρόλους που η έρευνα παίζει, θεωρητικές ερωτήσεις για το ρόλο που μπορεί να παίζει, και ερωτήσεις εκτίμησης για τους ρόλους που θα έπρεπε να παίζει».

Μερικοί ερευνητές επιχειρηματολογούν πως η εκπαιδευτική έρευνα είναι πάρα πολύ θεωρητική και δεν έχει καμία επίδραση στην πράξη και τους επαγγελματίες (Bevan, 2004: Kennedy, 1999: Mortimore, 2000). Σύμφωνα με τους Gall, Gall, and Borg (2007:10), για παράδειγμα « η βάση της γνώσης συνεχώς εξελίσσεται, αλλά αυτό δε σημαίνει απαραίτητα πως οι εκπαιδευτικοί το γνωρίζουν, το εκτιμούν, ή το εφαρμόζουν στην εργασία τους» Ομοίως, ο Bush (2007:5) γράφει, ότι «οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απορρίπτουν τις θεωρίες και τις ιδέες εξαιτίας της αποστασιοποίησής τους από την 'πραγματική' σχολική πραγματικότητα». Άλλοι, εντούτοις, υποστηρίζουν ότι η γνώση που βασίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα οδηγεί σε εφαρμογές στα σχολεία (Cohen, Manion, & Morrison, 2005: Florio, 1981: Goldstein, 2002).

Στη μελέτη τους οι Hemsley-Brown & Oplatka (2005), αναφέρουν τους εξής λόγους μη αξιοποίησης της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία:

- περιορισμένη χρήση των επιστημονικών περιοδικών και μη προσβασιμότητα σ' αυτά
- έλλειψη ενθάρρυνσης για διασπορά από τους χρήστες
- απουσία χρόνου και υποστήριξης ώστε να βοηθηθούν εν δυνάμει χρήστες να έχουν πρόσβαση στην έρευνα

Στην ίδια εργασία αναφέρονται και οι παράγοντες εκείνοι που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα όσα αναφέρονται στην εργασία του Castle (1988) :

- οι πληροφορίες να γίνουν άμεσα προσιτές
- να αναγκαστούν οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν χρόνο στη μελέτη της έρευνας
- χρήση εξωτερικών συμβούλων
- παροχή στοιχείων για τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της έρευνας
- διασφάλιση της πρακτικής εφαρμογής της έρευνας
- προώθηση ενός συναδελφικού κλίματος μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών.

Στην εργασία τους οι Κυρίδης κ.α. (2004), αναφέρουν πως «παρατηρείται μια δομική διάσταση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ουσία και κυρίως τους στόχους της έρευνας οι δύο βασικοί πόλοι ανάπτυξης της έρευνας στην εκπαίδευση, οι πανεπιστημιακοί ερευνητές και οι ‘μάχιμοι’ εκπαιδευτικοί. Οι πρώτοι, επειδή είναι πιο εξοικειωμένοι με τις ερευνητικές διαδικασίες και είναι γνώστες της μεθοδολογίας και του θεωρητικού πεδίου, στο οποίο βασίζεται και αναπτύσσεται η έρευνα, είναι σε θέση να γνωρίζουν ή να υποθέτουν τα πεδία που μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματά τους. Ωστόσο δεν έχουν άμεση εποπτεία των πραγματικών συνθηκών λειτουργίας των σχολικών τάξεων και των ειδικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη λειτουργία τους. Αντίθετα, οι ‘μάχιμοι’ εκπαιδευτικοί γνωρίζουν εμπειρικά τα σημεία που χρήζουν ερευνητικής προσέγγισης, αλλά δεν είναι σε θέση να αξιοποιούν τα ερευνητικά δεδομένα, ειδικά όταν δεν παρουσιάζονται απλουστευμένα». Τα προβλήματα υπάρχουν και διογκώνονται μόνο όταν η γλώσσα της εκπαιδευτικής θεωρίας δεν είναι η γλώσσα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Το ζητούμενο είναι η έρευνα και η διδασκαλία να βρίσκονται σε συνεχή και αδιάλειπτη επαφή. «Η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία θέτει τις αμφιβολίες της στον αυστηρό έλεγχο της επιστημονικής έρευνας. Διδασκαλία χωρίς έρευνα δεν είναι παρά κενή επιχειρηματολογία.» (Π. Ξωχέλλης, 1967: 217) Τότε μόνο ο εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως καταναλωτή εκπαιδευτικών θεωριών και η θεωρία δεν νοείται μόνο ως αποτέλεσμα νοητικών αφαιρέσεων, αλλά υποκείμενη σε έλεγχο, μπορεί να οδηγηθεί σε θεωρητικό μετασχηματισμό (Κατσαρού, Τσάφος, 2003:19).

Δεν πρέπει ωστόσο να παραβλέψουμε ότι και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών υπάρχει αντίσταση: Υποστηρίζει ο Π. Παπακωνσταντίνου: «Ο εκπαιδευτικός αντιστέκεται στην επιστημονική έρευνα πιστεύοντας εντελώς ασυνείδητα ότι εξασφαλίζει την παραμονή του σε γνωστά, ασφαλή και σίγουρα γι’ αυτόν μοντέλα παιδαγωγικής συμπεριφοράς, ότι αποφεύγει πρόσθετους ερευνητικούς κόπους και δραστηριότητες, ότι

αποτρέπει επισφαλείς για την κατάρτισή του αναθεωρήσεις και αποθαρρύνει καινούργιες ερευνητικές αναζητήσεις» (Παπακωνσταντίνου, 1986:75-76).

Κι αυτό δεν αποτελεί στοιχείο της "ελληνικής παθογένειας" όπως συνηθίζουμε να λέμε, αλλά συναντάται διεθνώς. Οι Hutchinson and Whitehouse υποστηρίζουν ότι από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπάρχει αντίσταση συμμετοχής και έρευνας της δικής τους πρακτικής που οφείλεται ίσως στο ότι το σύστημα διατηρεί την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Ονομάζει μάλιστα αυτή την αντίδραση «οχυρωμένη στάση», παραθέτοντας και τη δήλωση μιας δασκάλας: «Θα διδάσκω με τον τρόπο που μου ταιριάζει καλύτερα. Στο κάτω-κάτω έχω αρκετή εμπειρία και κανείς δεν θα μου πει πώς ή τι πρέπει να διδάσκω» (Hutchinson, & Whitehouse, 1986). Καλή και χρήσιμη βέβαια είναι η εμπειρία που αποκτούν με το πέρασ των χρόνων εξασκώντας το εκπαιδευτικό λειτούργημα εντός της σχολικής τάξης, όμως κάτι τέτοιο δεν αρκεί. Η αξιοποίηση και η καλύτερη κατανόηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας προκύπτει από την εφαρμογή της έρευνας στη σχολική τάξη (Γιαλαμάς κ.α., 2003).

Οι αιτίες αυτής της «άρνησης» των εκπαιδευτικών, η αιτία που η εκπαιδευτική πράξη στην εποχή μας παραμένει κατά κύριο λόγο «εμπειρική» θα μπορούσαν κατά τον Π. Παπακωνσταντίνου (1986) να συνοψιστούν ως εξής (όπως αναφέρονται και στην εργασία της Κοσεγιάν, 2009):

1. Στα σχολεία δεν γίνονται ή δεν ενθαρρύνονται οι έρευνες. Παραμένουν συχνά ασυντόνιστες, συντηρούνται χάρη στην επώνυμη προσωπική πρωτοβουλία, υπάρχουν συνεχή προσκόμματα που την εμποδίζουν και αποτρέπουν τον ερευνητή, καθώς μάλιστα συχνά δεν του παρέχονται καν κίνητρα, ώστε τελικά να ασχολείται σε τέτοιο πρόγραμμα, με τόσες ώρες επιπλέον εργασίας, μόνο «honoris causa», με «τους συναδέλφους να ειρωνεύονται, το διευθυντή να γίνεται καχύποπτος, τον επιθεωρητή να δυσανασχετεί», και επιπλέον χωρίς καμία ενημέρωση στις επιστημονικές εξελίξεις, στους διάφορους τομείς, χωρίς κατάρτιση στην επιστημονική μεθοδολογία.
2. Υπάρχει η τάση να μην «ακούγονται» ή να μην υιοθετούνται τα πορίσματα: σε συνέδρια, σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ή και σε μια νέα πρόταση αναμόρφωσης ΑΠ δεν φαίνονται οι αρμόδιοι να θεμελιώνουν τις προτάσεις τους σε πορίσματα επιστημονικών-ερευνών.
3. Οι επιστήμονες ερευνητές είναι μακριά από τις τάξεις. Τα προβλήματα συχνά γι' αυτούς είναι εγκεφαλικά, κατασκευασμένα, υποκειμενικά, ενώ η τάξη παραμένει terra-incognita.
4. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός γίνεται αιχμάλωτος της εμπειρίας του και δεν αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα της έρευνας στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο.

5. Τελευταία αιτία, που χρήζει όμως ιδιαίτερης προσοχής, είναι ο ψυχολογικός παράγοντας που επενεργεί και επιτείνει την άρνηση του εκπαιδευτικού, καθώς η έρευνα προϋποθέτει ευελιξία, κριτική διάθεση, συνεχή ανανέωση και ενημέρωση, και άρα, η αντίσταση που εκφράζει, είναι ένας ψυχοκοινωνιολογικός μηχανισμός άμυνας που τον εκθέτει η ερευνητική προσπάθεια. Κι έτσι συμβαίνει να έχουμε τελικά δύο κατηγορίες: από τη μια οι επιστήμονες – ερευνητές, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί της τάξης: οι εμπειριστές. Οι δύο κοινότητες ξεχωριστές και απομακρυσμένες μεταξύ τους, οι ρόλοι διακριτοί και ασυμβίβαστοι.

Τα σχολεία όμως χρειάζονται ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, με επιστημονική άποψη που να διενεργούν έρευνες, να διαβάζουν έρευνες, να τις αξιολογούν και να μπορούν να εφαρμόσουν τα πορίσματά τους. Αλλά κάτι τέτοιο –οφείλουμε να το πούμε- απαιτεί τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. (Χατζηγεωργίου, 1999: 68). Να ξέρει «τι» έγινε, «πώς» έγινε, «για ποιο λόγο» έγινε για να μπορεί να υποστηρίξει με όλες του τις δυνάμεις και παλεύοντας ενάντια στην όποια αντιξοότητα την εφαρμογή του συγκεκριμένου Αναλυτικού Προγράμματος.

Ζούμε σε μια περίοδο έντονων αλλαγών. Είναι απαραίτητο το σχολείο να μπορέσει να παρακολουθήσει τις εξελίξεις και ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα διευρυμένο ρόλο. Παρά τις δυσκολίες ή φόβους που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη διεξαγωγή ερευνών, η αναγκαιότητα της κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογίας έρευνας και στατιστικής επεξεργασίας θεωρείται επιβεβλημένη και απαραίτητη συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Campbell, 2002). Σε αυτά τα πλαίσια θα ήταν σημαντικό να συνειδητοποιηθεί από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας πως η έρευνα είναι απαραίτητη, ως η μόνη που μπορεί να παρακολουθήσει πως η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη, στα πλαίσια υπαρκτών συνθηκών, και συνεπώς ο εκπαιδευτικός και μπορεί και πρέπει να είναι ερευνητής παράλληλα με το διδακτικό του έργο (Κοσεγιάν, 2009). Με αυτό τον τρόπο θα έρθει η φωνή των καθηγητών στην εκπαιδευτική έρευνα μέσα από τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την ανάπτυξη συνδέσμων μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών. Αυτό άλλωστε αποτελεί άποψη πολλών ερευνητών (Frankham & Howes, 2006: Hamilton, 2005: Hemsley-Brown & Sharp, 2003: Rust & Meyers, 2006: Simons, Kushner, Jones, & James, 2003: Sweeney, 2003).

5.2. Το χάσμα εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης στη φυσική αγωγή

Η ειδική θέση που κατέχει η φυσική αγωγή στο σχολείο, οι διαφορετικές συνθήκες εργασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, οι ποικίλες προσδοκίες του ρόλου και των καθηκόντων των καθηγητών φυσικής αγωγής και η ειδική δομή της τάξης διαφοροποιούν τη συγκεκριμένη ειδικότητα από τις υπόλοιπες. Αν και πλήθος ερευνών έχει ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια με διάφορα θέματα που αφορούν τους καθηγητές φυσικής αγωγής όπως την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Koustelios, 2005: Koustelios, & Tsigilis, 2005: Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου 2006), την αποτελεσματικότητα (Mawer, 1995: Κυργυρίδης, κ.α. 2006) ακόμα και με τις αντιλήψεις τους για τη χρήση των Τ.Π.Ε (Αντωνίου, & Σίσκος, 2007: Χατζηπαρασίδης, Αντωνίου, Γούργουλης, Μπεμπέτσος, 2009) αλλά και τις ανησυχίες της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Καραμπέκου κ.α. 2004), δεν υπάρχουν έρευνες οι οποίες να αφορούν στη σημασία και αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, υπάρχει μια πληθώρα επιστημονικών -ελληνικών και ξένων- περιοδικών στα οποία παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες μελέτες και ερευνητικά αποτελέσματα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως υπάρχει μια μεγάλη- αν όχι μεγαλύτερη – ερευνητική δραστηριότητα συγκριτικά με άλλες ειδικότητες. Ας μη ξεχνάμε πως κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών αγώνων του 2004 που διοργάνωσε η Ελλάδα, εισήχθη στα σχολεία το μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας το οποίο διδάχθηκε στα σχολεία της χώρας μας για 8 συναπτά έτη και άφησε πίσω του μια μεγάλη κληρονομιά μελετών και ερευνών. Το ερώτημα όμως είναι αν αυτά διαβάζονται από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, αν κατανοούνται και ακόμα αν ωφελούνται από αυτά αλλά και ποια θέματα θα τους ενδιέφεραν περισσότερο και αν θα ήθελαν να συμμετέχουν οι ίδιοι σε έρευνα και τέλος, ποιοι είναι λόγοι που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν τα ερευνητικά αποτελέσματα αλλά και τι τους βοηθά και τι διευκολύνει τη χρήση της έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες μελέτησαν τις απόψεις άλλων ειδικοτήτων της εκπαίδευσης για την έρευνα, όπως τους καθ. Αγγλικής, Μουσικής, Φυσικής (Borg, 2007: Hiep, 2006: Stamou κ.α., 2006: Costa, Marques & Kempa, 2000). Φαίνεται να είναι καιρός να υπάρξει κάτι ανάλογο για μια ακόμη ειδικότητα – της φυσικής αγωγής - η οποία άλλωστε είναι από τις πρώτες που εντάχθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

6. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζονται κάθε φορά που η ιστορικοπολιτική και κοινωνικοπολιτική συγκυρία αλλάζει, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως σύνδεσμος μεταξύ έρευνας και πράξης μπορεί να συμβάλλει στη μελέτη προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και στην ποιοτική βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία είναι απαραίτητη προκειμένου να ενισχύεται η ικανότητά τους για μια επιστημονική θεώρηση της κατάστασης στον εκπαιδευτικό τομέα (Σκούρας, κ.α., 2007). Η σχέση της επιστημονικής και εκπαιδευτικής πράξης είναι καθοριστική για την κατάσταση που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πορίσματα των ερευνών θα πρέπει να χρησιμοποιούνται τόσο στην επεξεργασία και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Δανηλίδου, 2003).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύεται ίσως και αναγκαία σε μια εποχή που βλέπουμε να πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης (αλλαγή Α.Π., νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, εισαγωγή νέων τεχνολογιών κ.α.) αλλά εντούτοις παρατηρείται πως ο Έλληνας εκπαιδευτικός μοιάζει ακόμα να είναι παγιδευμένος σε ένα αναχρονιστικό τρόπο θεώρησης των εκπαιδευτικών θεμάτων και πρακτικών, σε μια τυπολατρική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και σε ένα εμπειρικό τρόπο χειρισμού των παιδαγωγικών προβλημάτων.

Παρότι συχνότατα οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί είναι όντως δύο κοινότητες διαφορετικές και θεσμικά διαχωρισμένες, είναι λάθος να πιστεύουμε ότι δεν συναντώνται πουθενά, γιατί στην πράξη αλληλοεξαρτώνται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανάλογα με το σε ποια από τις δύο αναφέρονται τα προβλήματα και το εάν η πηγή του προβλήματος ικανοποιείται από τη θεωρία ή την πράξη. Είναι ανάγκη οι απαντήσεις να προκύπτουν από ερωτήματα που τέθηκαν μέσα στην τάξη και οι ανάγκες παρέμβασης να είναι πάνω στα πραγματικά προβλήματα και όχι σε παιδαγωγικά εργαστήρια ή εικονικές τάξεις, σε κάθε περίπτωση επιβαλλόμενα «άνωθεν»(Κοσεγιάν, 2009). «Η εκπαιδευτική λειτουργία και η λειτουργία της έρευνας είναι αλληλένδετες. Η επιτυχία της πρώτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επιτυχία της δεύτερης...Η διδακτική πράξη πρέπει να παίρνει τη μορφή της ερευνητικής διαδικασίας. Υιοθετώντας ερευνητικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την πρακτική του και «πλάθει» ελεύθερες συνειδήσεις...έξω από παιδαγωγικές συνταγές» (Βάμβουκας 2002: 75-76).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο του Κολοβελώνη (2006) μια από τις προτεινόμενες στρατηγικές ενίσχυσης του ρόλου του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής ως παράγοντα αλλαγής, αποτελεί η συμμετοχή του σε επιστημονικές και επαγγελματικές ενώσεις, η ενεργητική συμμετοχή του σε προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικός είναι ο ρόλος του καθηγητή ως ερευνητή της καθημερινής πράξης, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας νέες μεθόδους και πρακτικές (Wynne, 2001).

6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός ενασχόλησης των καθηγητών Φυσικής Αγωγής με την εκπαιδευτική έρευνα και να εξεταστεί η σχέση του με την αποτελεσματικότητά τους και το σχολικό ερευνητικό κλίμα. Επίσης, εξετάζεται ο ρόλος της ηλικίας των εν λόγω καθηγητών, της επαγγελματικής τους εμπειρίας αλλά και της σχέσης τους με τον αθλητισμό. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Φ.Α και του βαθμού ενημέρωσης τους για τις επιστημονικές εξελίξεις αλλά και της συμμετοχής τους σε έρευνα/ες.
- Υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ερευνητικού κλίματος στο σχολείο όπου υπηρετούν οι ερωτώμενοι καθηγητές Φ.Α. και των ανασταλτικών παραγόντων που απομακρύνουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής από συμμετοχή σε έρευνες.
- Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών Φ.Α. με τον αθλητισμό και την ενημέρωσή τους για τις επιστημονικές εξελίξεις αλλά και τη συμμετοχή τους σε έρευνες. Πρώην αθλητές και προπονητές παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ενημέρωσης και ενασχόλησης με έρευνες.
- Υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και ηλικίας των ερωτώμενων καθηγητών Φ.Α. και της στάσης τους σχετικά με την ενημέρωσή τους και την εμπλοκή τους σε έρευνες. Πολλά χρόνια εργασίας και μεγάλη ηλικία έχουν ως αποτέλεσμα μικρό βαθμό ενημέρωσης και εμπλοκής τους σε έρευνες.

ΜΕΡΟΣ Β : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2010. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης διαφόρων νομών της χώρας μας. Έγινε προσπάθεια να εκπροσωπηθούν στο δείγμα όσο το δυνατόν περισσότερες αστικές και μη γεωγραφικές περιοχές και διαφορετικού μεγέθους σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 200 καθηγητές Φ.Α. οι οποίοι εργάζονταν σε σχολεία αστικών και μη περιοχών, οι οποίες είχαν μεγάλη γεωγραφική διασπορά (νομοί Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων, Μαγνησίας, Θεσσαλονίκης, Ξάνθης, Χίου, Αχαΐας, Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Κυκλάδων, Πειραιά, Μεσσηνίας, Δωδεκανήσου, Ρεθύμνου και Βοιωτίας).

Οι συμμετέχοντες ήταν τελικά 140 εκπαιδευτικοί, 70 της Α/θμιας, και 63 της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επίσης 6 καθηγητές δούλευαν σε Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης (ΤΑΔ) και ένας σε Σχολείο για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΣΜΕΑ).

7.2. Το ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο κρίνεται ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, εφόσον πρόκειται για έρευνες επισκόπησης, στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα έρευνα. Προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί μπορούν να συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω της ύπαρξης προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Ακόμα, σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, είναι λιγότερο δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στην διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005) και επιτρέπει στους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις (Cohen et al., 2005: Wilkinson & Birmingham, 2003), συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά .

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλους τους ερωτώμενους και έτσι οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου απαιτούν λιγότερη προσπάθεια με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Οι δυσκολίες επίσης ταξινόμησης είναι λιγότερες από αυτές των ανοικτών ερωτήσεων (Κυριαζή, 2002). Επίσης σε κάποιες ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα επιλογής από τα υποκείμενα και άλλης απάντησης (Άλλοι λόγοι; Άλλα θέματα;) από αυτές που αναφέρονται ήδη στο ερωτηματολόγιο.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία που αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα και τον εκπαιδευτικό. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν για συμπλήρωση, συνοδεύονταν από μια επιστολή (βλ. παράρτημα) όπου αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας και η επισήμανση για τη τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

7.3. Κλίμακες μέτρησης

1) Αυτό-αποτελεσματικότητα

Η κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις οι οποίες προέρχονται από το εργαλείο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-short form),(Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) και οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε τι βαθμό υιοθετούν διάφορες πρακτικές για την βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, σε κλίμακα 1-9 (1-καθόλου, 2-ελάχιστα, 3-πολύ λίγο, 4-λίγο, 5-μάλλον λίγο, 6- μάλλον αρκετά, 7- αρκετά, 8- πολύ, 9-πάρα πολύ). Η κλίμακα περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες με 4 ερωτήσεις η κάθε μια : αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή – συμμετοχή (π.χ.πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στην ώρα του μαθήματος σας; πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στην εκτέλεση των ασκήσεων;), αποτελεσματικότητα στις διδακτικές πρακτικές (π.χ. σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε σαφείς ερωτήσεις και δίνετε κατανοητές οδηγίες στο μάθημά σας; πόσο αποτελεσματικά προσαρμόζετε και διαφοροποιείτε το μάθημά σας σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν;) και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (π.χ. σε ποιο βαθμό ελέγχετε την ενοχλητική συμπεριφορά στη τάξη; σε ποιο βαθμό καταφέρνετε τους μαθητές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;). Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach έχουν ως εξής για τις τρεις υποκλίμακες:

αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή: $\alpha=0,74$, αποτελεσματικότητα στις διδακτικές πρακτικές: $\alpha=0,68$, αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης: $\alpha=0,77$.

2) Σχολικό ερευνητικό κλίμα

Η κλίμακα μέτρησης του ερευνητικού κλίματος του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν οι καθηγητές του δείγματος, περιλαμβάνει 11 δηλώσεις που αναφέρονται στο ερευνητικό κλίμα του σχολείου και οι οποίες προέρχονται από το εργαλείο των Ratcliffe et al. (2004), οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των καθηγητών Φυσικής σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Οι συμμετέχοντες σε τούτη την έρευνα έπρεπε να βαθμολογήσουν τις απαντήσεις τους βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert : 1- διαφωνώ, 2- μάλλον διαφωνώ, 3- ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4- μάλλον συμφωνώ, 5- συμφωνώ. Δείκτης Cronbach: $\alpha=0,88$.

3) Ενασχόληση με την έρευνα

Οι προτάσεις της Δ1 υποενότητας του ερωτηματολογίου αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. ενημερώνονται για τις επιστημονικές εξελίξεις και πρέπει να σημειώσουν τον ή τους τρόπους που προτιμούν να ενημερώνονται (από άρθρα σε εφημερίδες, από το διαδίκτυο, από ερευνητικά περιοδικά, από ανακοινώσεις του ΥΠΕΠΘ, από σεμινάρια, από επιπλέον σπουδές, από πανεπιστημιακές διαλέξεις, από άλλους εκπαιδευτικούς). Η ερώτηση αυτή ήταν πολλών επιλογών, μεταξύ πολλαπλών, μη αμοιβαίως αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι υποενότητες Δ2 και Δ3 έχουν στόχο να διερευνήσουν τον αριθμό των άρθρων εκπαιδευτικής έρευνας που οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν διαβάσει το τελευταίο χρόνο και τα θέματα ερευνητικών μελετών που θα τους ενδιέφεραν να διαβάζανε . Αυτή η ερώτηση ήταν επίσης πολλών επιλογών, μεταξύ πολλαπλών, μη αμοιβαίως αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων. Στο τέλος δόθηκε και η επιλογή ‘άλλο’, σε περίπτωση που υπήρχαν και άλλα θέματα που θα ήθελαν να αναφέρουν οι ερωτώμενοι και δεν συμπεριλαμβάνονταν στον κατάλογο. Στην υποενότητα Δ4 διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δε διαβάζουν περισσότερες δημοσιευμένες έρευνες. Υπάρχουν 10 προτάσεις οι οποίες προέρχονται από το εργαλείο των Ratcliffe et al. (2004), από το τομέα 4: Μελέτη ερευνητικών άρθρων, προσαρμοσμένες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι απαντήσεις τους βαθμολογούνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert ως εξής: 1- διαφωνώ, 2- μάλλον διαφωνώ, 3- ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4- μάλλον συμφωνώ, 5- συμφωνώ. Ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach για αυτή την

κλίμακα βρέθηκε να είναι $\alpha=0,81$. Στο τέλος δόθηκε και η επιλογή 'άλλο', σε περίπτωση που υπήρχαν και άλλοι λόγοι που θα ήθελαν να αναφέρουν οι ερωτώμενοι και δεν συμπεριλαμβάνονταν στον πίνακα.

Στην υποενότητα Δ5 εξετάζεται η συμμετοχή τους σε έρευνα ή έρευνες. Χρησιμοποιήθηκε μία ερώτηση - φίλτρο προσδιορίζοντας δηλαδή, ποιοι ερωτώμενοι είναι κατάλληλοι να απαντήσουν τις ερωτήσεις της επόμενης υποενότητας Δ6 και ποιοι θα έπρεπε να υπερπηδήσουν στην ενότητα Δ7 (Κυριαζή, 2002: 135). Αυτή η ερώτηση αφορούσε τη συμμετοχή ή μη των ερωτώμενων σε έρευνες και έπρεπε να τσεκάρουν μία ή περισσότερες από τις τέσσερις επιλογές που δίνονταν. Η υποενότητα Δ6 περιλαμβάνει δέκα (10) προτάσεις που αφορούν στους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενοι έχουν διεξάγει ή συμμετάσχει σε έρευνα. Οι λόγοι αυτοί προέρχονται από το εργαλείο των Ratcliffe et al. (2004), από το τομέα 5: Διεξαγωγή έρευνας. Δείκτης Cronbach: $\alpha=0,67$. Στο τέλος δόθηκε και η επιλογή 'άλλο', σε περίπτωση που υπήρχαν και άλλοι λόγοι που θα ήθελαν να αναφέρουν οι ερωτώμενοι και δεν συμπεριλαμβάνονταν στον κατάλογο. Οι απαντήσεις τους ιεραρχούνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert ως εξής: 1- διαφωνώ, 2 - μάλλον διαφωνώ, 3 - ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4 - μάλλον συμφωνώ, 5 - συμφωνώ.

Τέλος, στην υποενότητα Δ7 διερευνώνται τα εμπόδια που απέτρεψαν του ερωτώμενους να συμμετέχουν σε έρευνα ή έρευνες. Οι δεκαπέντε (15) προτάσεις προέρχονται από το εργαλείο των Funk et al. (1991) μεταφρασμένες στα ελληνικά. Και εδώ χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπως παραπάνω. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach βρέθηκε να είναι 0,79.

4) Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Τέλος, καταγράφονται διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών: φύλο, ηλικία, σπουδές, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, τύπος σχολείου που υπηρετούν, περιοχή του σχολείου τους, θέση που υπηρετούν, ενασχόληση με τον αθλητισμό, τύπος εργασίας. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τις πληροφορίες εκείνες, που σχετίζονταν με την κατανόηση των κινήτρων και εμποδίων για την εμπλοκή τους στην έρευνα.

7.4. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε σε εργαλεία των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), Ratcliffe et al. (2004), και των Funk et al. (1991) τα οποία

μεταφράστηκαν στα Ελληνικά και προσαρμόστηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο μάθημα της φυσικής αγωγής αφού τα υποκείμενα της έρευνας αποτελούν καθηγητές φυσικής αγωγής. Προτού αποσταλεί στους τελικούς του αποδέκτες, έγινε μια πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου (pilot study) (Bell, 2001: 243) σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς Φ.Α.. Οι παρατηρήσεις και επισημάνσεις τους λήφθηκαν υπόψη για τη τελική διαμόρφωση του εργαλείου. Στη συνέχεια έγιναν διορθώσεις ώστε οι ερωτήσεις να είναι ξεκάθαρες και περισσότερο κατανοητές.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας έγινε με στόχο την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της. Η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο το ψυχομετρικό μέσο και κατά συνέπεια οι μετρήσεις που μας δίνει μετράει αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει (Παρασκευόπουλος, 1993:77). Αξιοπιστία σημαίνει η σταθερότητα της μέτρησης, δηλαδή έλλειψη διακυμάνσεων στο αποτέλεσμα της μέτρησης σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις το ίδιο όργανο μέτρησης κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παρασκευόπουλος, 1993:69). Άλλωστε, ο σκοπός των διαφόρων μεθόδων συλλογής στοιχείων είναι η επίτευξη ακριβών και αξιόπιστων πληροφοριών που να είναι σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα (Φίλιας, 2003).

Οι ερωτήσεις και οι προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι σύντομες, απλές, κατανοητές, με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης, διατυπωμένες σε προσωπικό τόνο και δεν ωθούν σε συγκεκριμένη απάντηση ώστε οι απαντήσεις να μη φέρνουν σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο (Βάμβουκας, 1993:257, Κελπανίδης, 1999:53). Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί όλο το φάσμα των απαντήσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις δόθηκε η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν και άλλη άποψη πέρα από τις προκαθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου (Cohen & Manion, 1994).

7.5. Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους καθηγητές Φ.Α. πραγματοποιήθηκε το Μάιο του 2010 και έγινε με τους παρακάτω τρόπους: α) στα σχολεία των νομών Λάρισας, Καρδίτσας, Τρικάλων και Μαγνησίας (τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία, δύο σε κάθε περιοχή – αστική, ημιαστική, αγροτική) η ερευνήτρια ήρθε προσωπικά σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. με τη θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου, αφού πρώτα ενημέρωσε αναλυτικά για το σκοπό της έρευνας. Η διαδικασία συμπλήρωσής του δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Η συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε στην ίδια την

ερευνήτρια σε καθορισμένη ημερομηνία που είχε συμφωνηθεί με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (από τους οποίους ζητήθηκε να απαντήσουν εντός 3 ημερών) β) στους υπόλοιπους νομούς δηλαδή Θεσσαλονίκης, Ξάνθης, Χίου, Αχαΐας, Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Κυκλάδων, Πειραιά, Μεσσηνίας, Δωδεκανήσου, Ρεθύμνου και Βοιωτίας η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τα σχολεία, των οποίων η επιλογή ήταν τυχαία, και αφού ενημέρωσε τους καθηγητές Φ.Α. ή το διευθυντή, έστειλε τα ερωτηματολόγια είτε ταχυδρομικά είτε με e-mail. Η επιστροφή τους έγινε με τον ίδιο τρόπο (όπου τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν με το ταχυδρομείο, υπήρχε ένας επιπλέον φάκελος και τα ανάλογα γραμματόσημα για την επιστροφή τους χωρίς οποιαδήποτε οικονομική επιβάρυνση των συμμετεχόντων) και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2010. Επιδόθηκαν συνολικά 200 ερωτηματολόγια αλλά επιστράφηκαν 140 (ποσοστό συμμετοχής 70%).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συνόδευε επιστολή (βλ. παράρτημα), η οποία ενημέρωνε τους συμμετέχοντες καθηγητές για το σκοπό της έρευνας αλλά και για τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους στη διεκπεραίωσή της. Επίσης δίνονταν οδηγίες για τη συμπλήρωσή του καθώς και διαβεβαίωση για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι το περιεχόμενο του κάθε ερωτηματολογίου και όλων των πληροφοριών που δίνονται θα αντιμετωπιζόταν ως απολύτως εμπιστευτικό. Οι συμμετέχοντες βεβαιώθηκαν επίσης ότι η ανωνυμία εξασφαλίστηκε σε όλη τη διαδικασία (Κυριαζή, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν την ίδια προθυμία για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με τη δικαιολογία της έλλειψης χρόνου ή της μη εξοικείωσής τους με τέτοιου είδους διαδικασίες καταγραφής των απόψεών τους για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πρακτική. Γι' αυτούς τους λόγους δεν επιστράφηκαν εξήντα (60) ερωτηματολόγια από τα 200 που αρχικά επιδόθηκαν σε ισότιμους καθηγητές Φ.Α.. Στην πλειοψηφία τους όμως ανταποκρίθηκαν θετικά.

7.6. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων του δείγματος, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων του δείγματος με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS 17.0. Δημιουργήθηκαν παράγωγες μεταβλητές αναφορικά με την ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας με διχοτόμηση των υπαρχόντων κατά τη διάμεσό τους. Επίσης δημιουργήθηκαν μεταβλητές με άθροιση των επιμέρους σκορ των ερωτήσεων σε κάθε ενότητα

που ακολουθούσε τη βαθμονόμηση κατά Likert. Οι παράγωγες αυτές μεταβλητές ελέγχθηκαν για την κανονικότητα της κατανομής τους με τη δοκιμασία Smirnov-Kolmogorov. Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας κινείται αρχικά στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής. Στη συνέχεια γίνεται επαγωγική στατιστική με εφαρμογή παραμετρικών και μη παραμετρικών μεθόδων. Εφαρμόστηκε η δοκιμασία t-test για τις συνεχείς μεταβλητές η δοκιμασία χ^2 για τετράπτυχους πίνακες. Επίσης χρησιμοποιήθηκε υπολογισμός και έλεγχος της σημαντικότητας συσχετίσεων (Pearson's r και Spearman's r_s , κατά περίπτωση). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p=0,05$.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1. Περιγραφή του δείγματος

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέχθηκαν πληροφορίες που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, την επαγγελματική εμπειρία, τις σπουδές, το τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου τους, τη θέση που υπηρετούν, την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό και το είδος της εργασιακής τους σχέσης. Από την επεξεργασία των παρακάτω στοιχείων προέκυψαν τα παρακάτω:

Η ηλικία τους κυμαίνονταν μεταξύ 27-60 χρόνων. Η μέση ηλικία των 73 ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν $43,03 \pm 6,45$ έτη. Η μέση ηλικία των 67 γυναικών του δείγματος ήταν $41,09 \pm 5,30$ έτη. Η μέση τιμή των συνολικά 140 ερωτηθέντων γυμναστών ήταν $42,10 \pm 5,99$ έτη (βλ. παράρτημα, πίνακας 1).

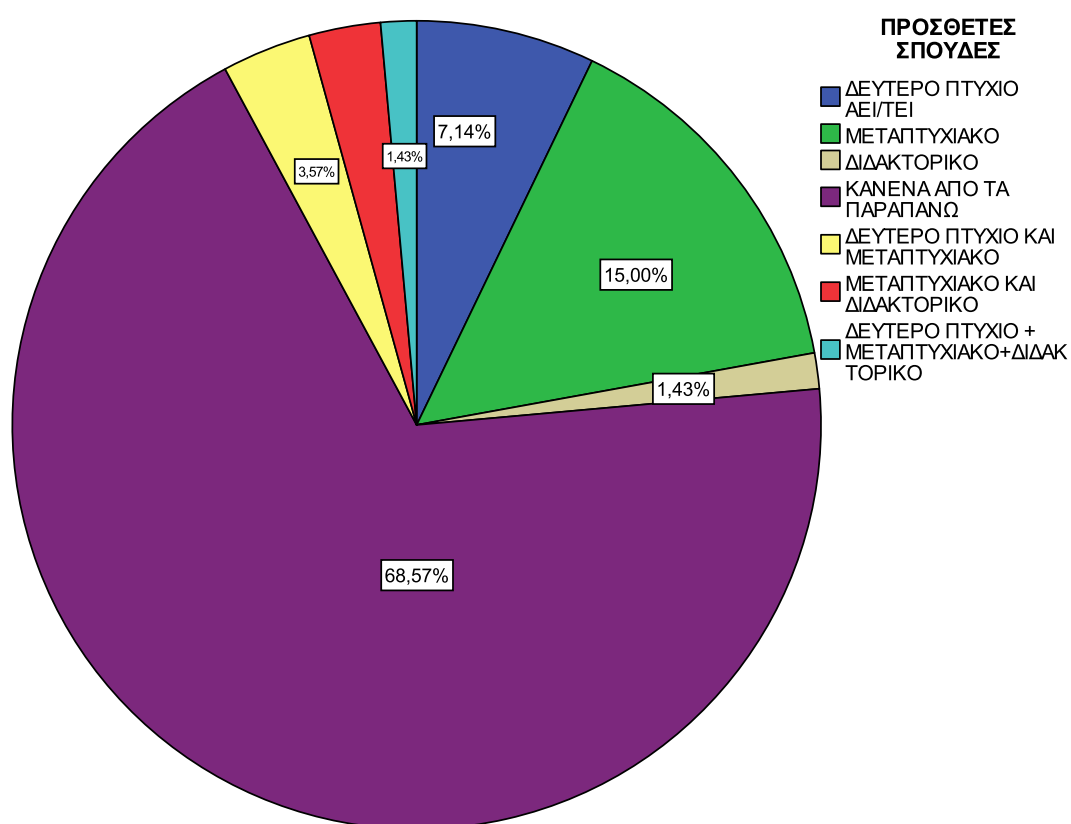
Αναφορικά με τις σπουδές, 44 καθηγητές (31,4%) ανήκαν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, συγκεκριμένα διέθεταν έναν ή και περισσότερους πρόσθετους τίτλους σπουδών (δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και Διδακτορικό δίπλωμα). Ενώ 96 καθηγητές (69%) διέθεταν τα τυπικά προσόντα δηλαδή ήταν απόφοιτοι του ΤΕΦΑΑ (Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού) (γράφημα 1).

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, 54 (38,5%) ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία 1-10 χρόνια, ενώ 58 άτομα (41,4%) είχαν από 11 χρόνια έως 20. Τέλος, 28 (20%) καθηγητές είχαν συνολική εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια. Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας τους ήταν 12,54 χρόνια ($T.A.=7,141$) (βλ. παράρτημα, γράφημα 1).

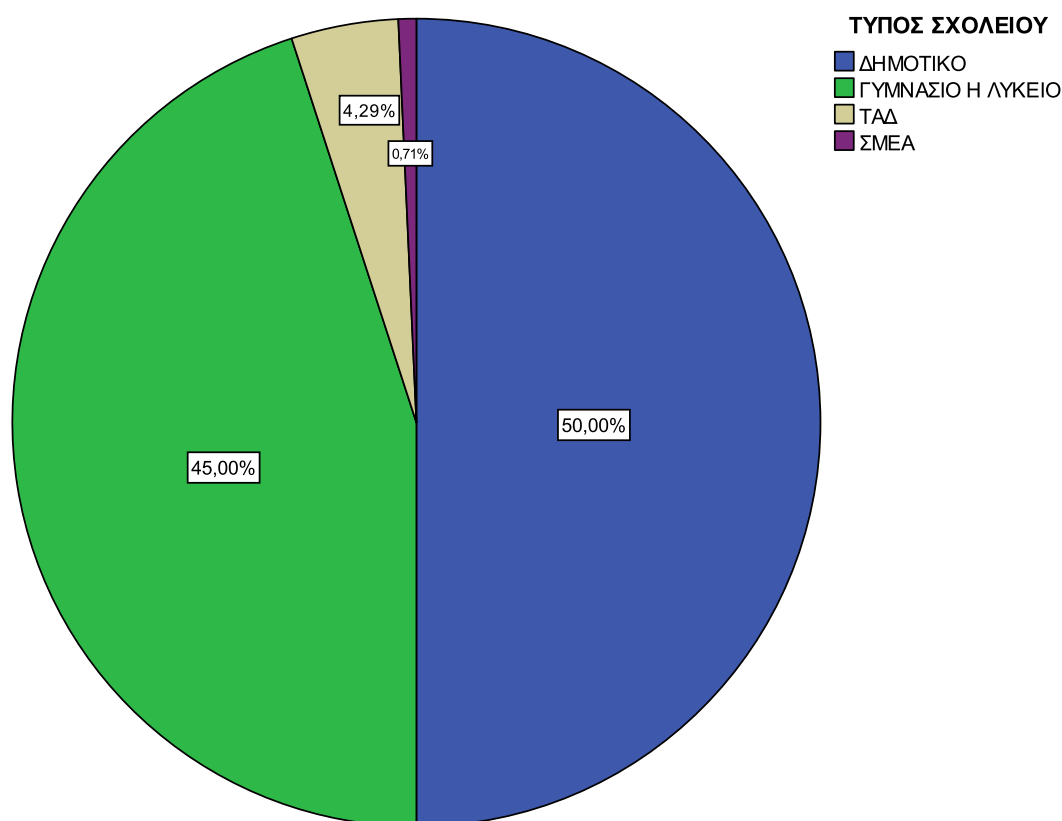
Από το σύνολο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών που πήραν τελικά μέρος στην έρευνα, οι 70 (50%), δούλευαν σε σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης και 63 (ποσοστό 45%) σε

Γυμνάσια και Λύκεια της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επίσης 6 καθηγητές δούλευαν σε Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης (ΤΑΔ), τα οποία ανήκουν στη Β/θμια εκπαίδευση και 1 σε Σχολείο για Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (ΣΜΕΑ). Η τελευταία ομάδα αποτελεί το 5% του δείγματος (γράφημα 2).

Γράφημα 1. Ακαδημαϊκές σπουδές



Γράφημα 2: Τύπος σχολείου

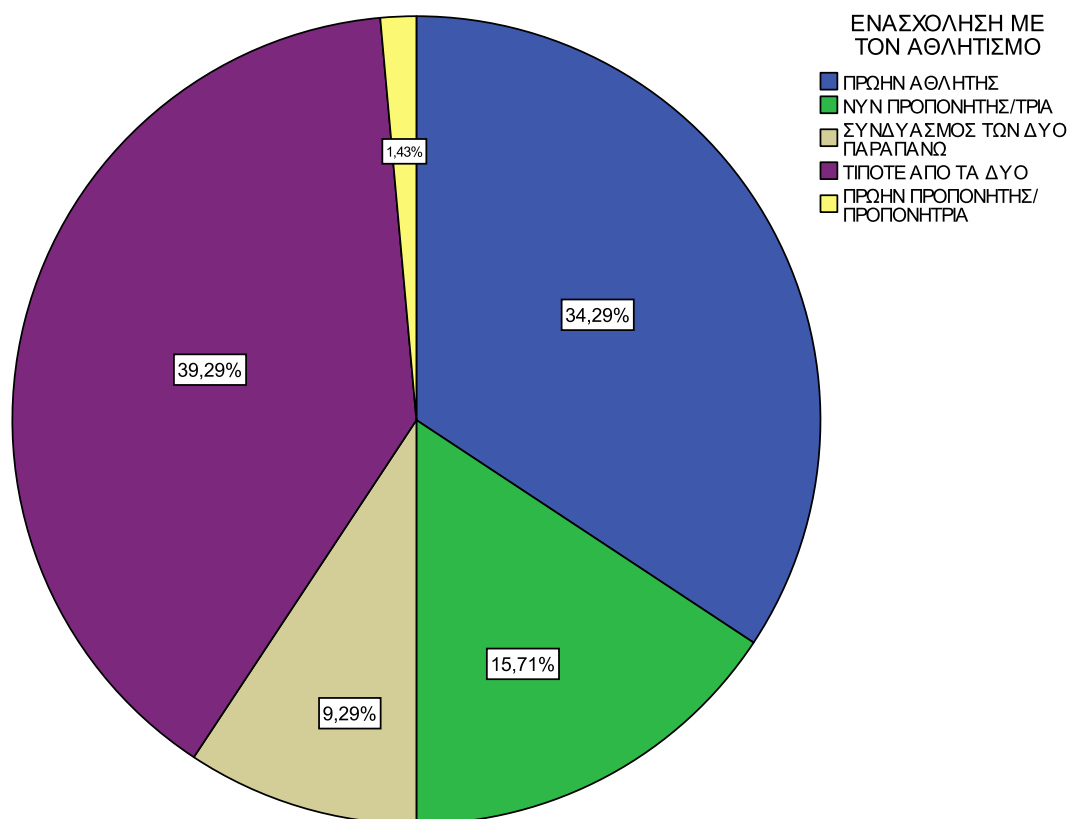


Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε σχολεία αστικών και μη περιοχών. Πιο συγκεκριμένα 73 (52%) υπηρετούσαν σε αστικό κέντρο, 53 (38%) σε μικρή πόλη και 14 (10%) σε αγροτική περιοχή.

Από τους 140 εκπαιδευτικούς, 6 ερωτώμενοι (4,3%) κατείχαν τη θέση του υποδιευθυντή και 3 εκπαιδευτικοί ασκούσαν διευθυντικά καθήκοντα και αποτέλεσαν το 2,14% του δείγματος.

Οι 55 καθηγητές φυσικής αγωγής δεν είχαν έντονη αθλητική δραστηριότητα, αφού δεν υπήρξαν ούτε αθλητές ούτε προπονητές ποσοστό που αντιστοιχεί στο 40% περίπου του δείγματος. Ωστόσο, οι υπόλοιποι 85 έχουν σημαντική σχέση με τον αθλητισμό αφού 48 (34.29%) από αυτούς ήταν αθλητές, 22 (15,71%) είναι εν ενεργεία προπονητές, 2 (1,43%) υπήρξαν πρώην προπονητές και 13 (9.29%) ήταν πρώην αθλητές και νυν προπονητές (γράφημα 3).

Γράφημα 3: Ενασχόληση με τον αθλητισμό



Όσον αφορά στο τύπο εργασίας τους, η πλειονότητα των ερωτώμενων ήταν μόνιμοι υπάλληλοι (οι 123 από τους 140 δηλ. το 89% των ερωτώμενων), ενώ απάντησαν 8 αναπληρωτές και 9 ωρομίσθιοι οι οποίοι προφανώς εργάζονταν στο ολόήμερο σχολείο. Η τελευταία ομάδα αποτελεί το 12% του συνολικού δείγματος.

8.2. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους

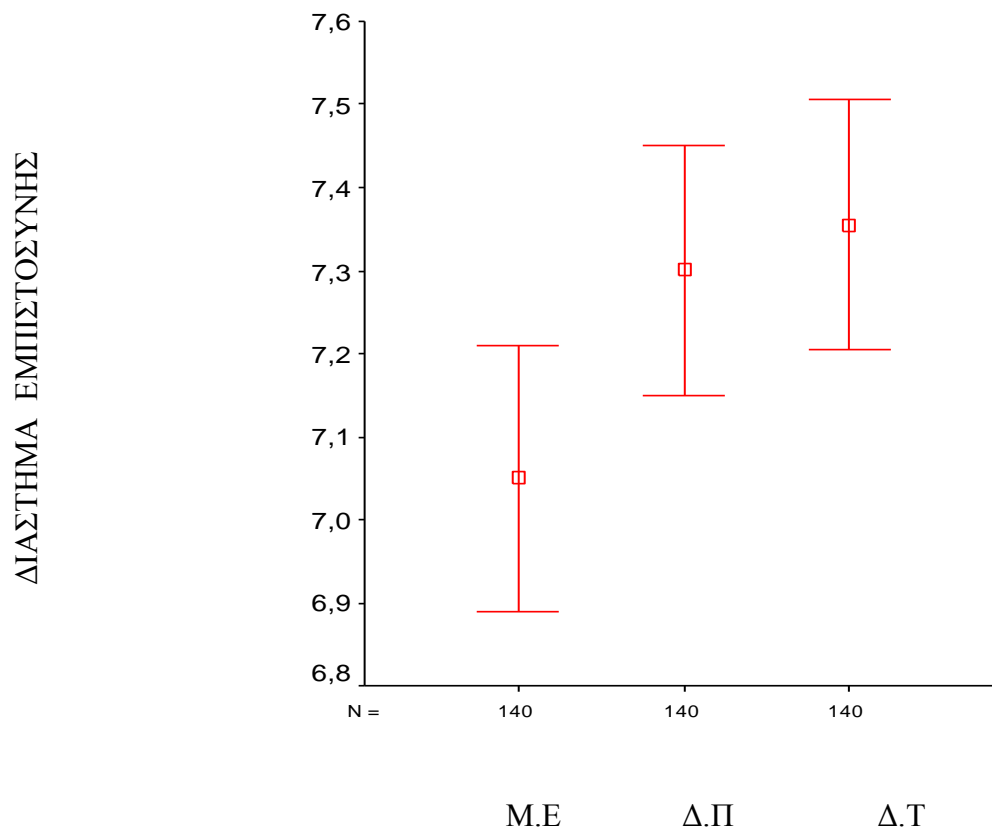
Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 1) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των τριών υποκλιμάκων της αποτελεσματικότητας αλλά και της συνολικής κλίμακας της. Η μεγαλύτερη τιμή παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα που αφορά στην αποτελεσματικότητα των ερωτηθέντων γυμναστών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης. Υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα που πλησιάζει το 80% της ανώτατης δυνατής βαθμολογίας, δείχνει πως οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τους εαυτούς τους πολύ ικανούς στην επιβολή της

τάξης στο μάθημά τους, στον έλεγχο κάθε ενοχλητικής συμπεριφοράς αλλά και στην εφαρμογή των κανόνων . Στο γράφημα 4 φαίνεται το διάγραμμα σφαλμάτων (error bar) για τις τρεις υποκλίμακες της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 1: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και των τριών υποκλιμάκων της

	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 1:ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ (Μ.Ε) (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 2,3,4,11)	140	7,05±0,96
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 2:ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ(Δ.Π) (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 5,9,10,12)	140	7,30±0,89
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 3:ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ(Δ.Τ) (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 1,6,7,8)	140	7,35±0,90
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	140	7,23±0,79

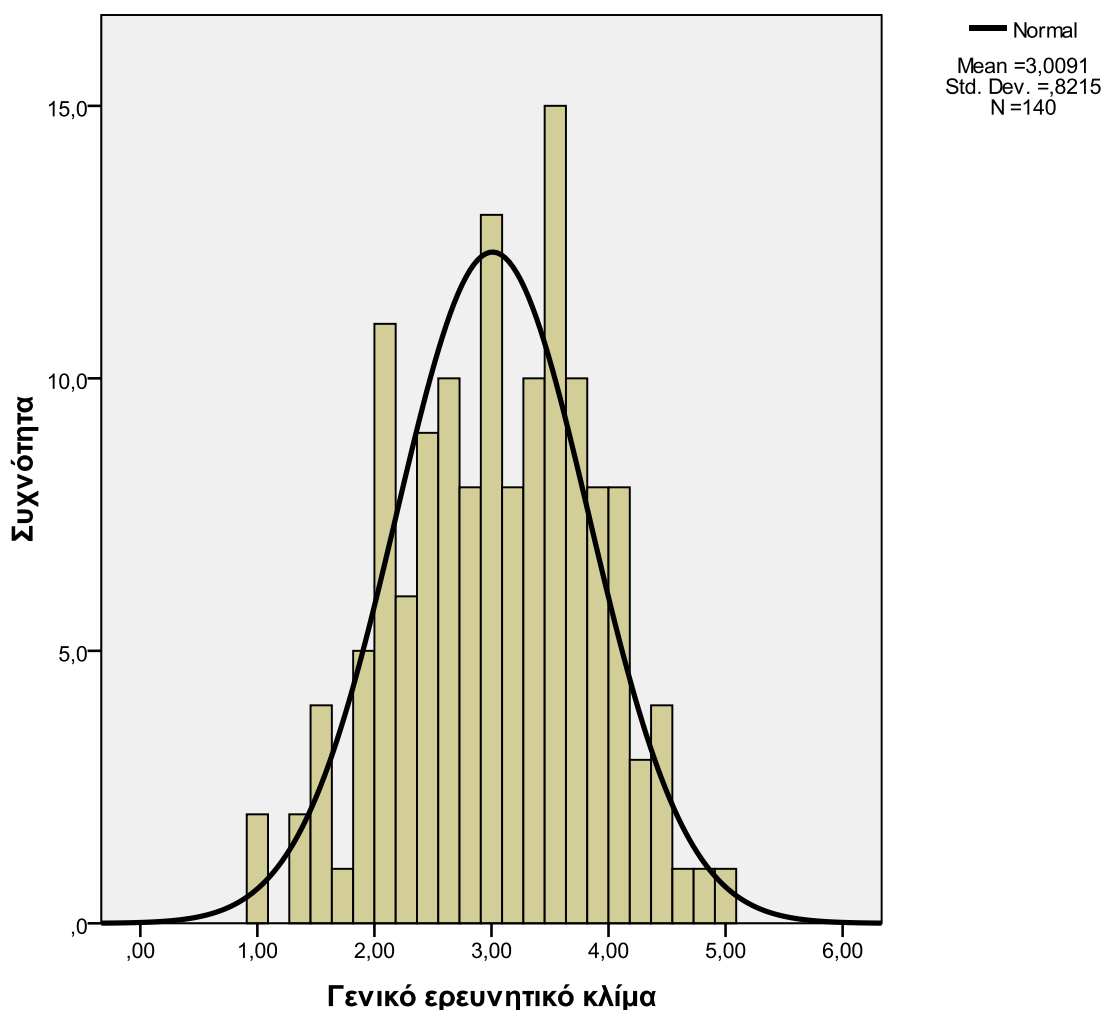
Γράφημα 4: Διάγραμμα σφαλμάτων των τριών υποκλιμάκων της αυτό-αποτελεσματικότητας



8.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το γενικό ερευνητικό κλίμα του σχολείου τους.

Το θετικό ερευνητικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από θετικές απαντήσεις κυρίως στις ερωτήσεις 4, 8 και 11. Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν πως το κλίμα στο σχολείο που υπηρετούσαν ήταν τέτοιο, ώστε δίνονταν η ευκαιρία στους καθηγητές του σχολείου να μαθαίνουν για πρόσφατες έρευνες και μελέτες που τους αφορούσαν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν θετική στάση απέναντι στην έρευνα, πίστευαν στην αξία της και συμφώνησαν πως ο χρόνος για έρευνα ενσωματώνεται στο φόρτο δουλειάς τους παρόλο που δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι δεν κάνουν έρευνα οι ίδιοι (βλ. παράρτημα, πίνακας 2). Η μέση τιμή για το σχολικό ερευνητικό κλίμα είναι 3 στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert με $TA = 0.82$ (γράφημα 5) με κανονική κατανομή.

Γράφημα 5: Ιστόγραμμα του γενικού ερευνητικού σχολικού κλίματος



8.4. Ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα

Πηγές ενημέρωσης

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, δήλωσαν πως συνηθέστερη πηγή ενημέρωσής τους για θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, ήταν το διαδίκτυο και κατά δεύτερο λόγο τα σεμινάρια και τα συνέδρια, αλλά και οι εφημερίδες. Επίσης οι μισοί δήλωσαν πως ενημερώνονται από ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Δια Βίου Μάθησης (πίνακας 2).

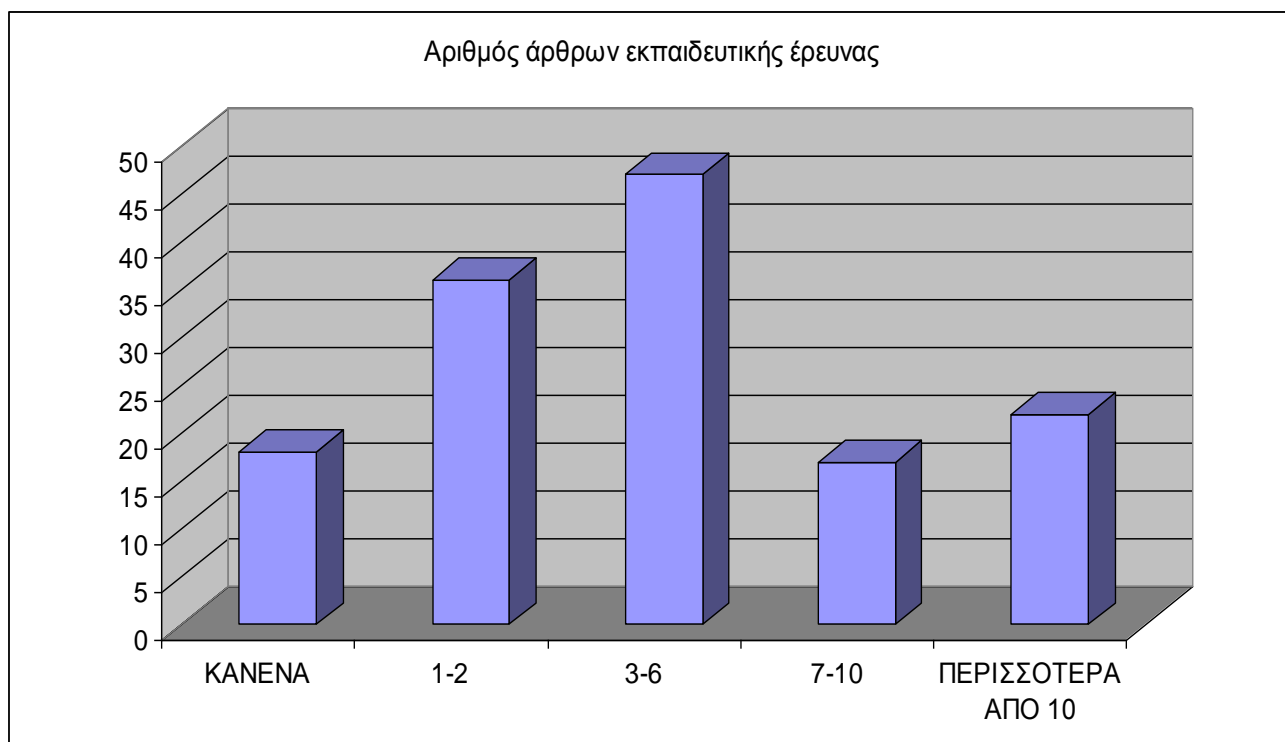
Πίνακας 2: Πηγές ενημέρωσης

	N	%
από άρθρα σε εφημερίδες	84	60,0
από το internet	117	83,6
από ερευνητικά περιοδικά	57	40,7
από ανακοινώσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ	68	48,6
από σεμινάρια και συνέδρια	93	66,4
από επιπρόσθετες σπουδές π.χ. μεταπτυχιακές	29	20,7
από πανεπιστημιακές διαλέξεις	28	20,0
από άλλους εκπαιδευτικούς	64	45,7

Αριθμός άρθρων που διαβάζονται

Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (12,1%), 17 από τους 140 ερωτώμενους, δε τους ενδιέφερε το διάβασμα εκπαιδευτικών άρθρων και δημοσιευμένων ερευνητικών μελετών αφού το τελευταίο χρόνο δε διάβασε κανένα άρθρο δημοσιευμένης έρευνας. Ωστόσο, το 23.5% των ερωτώμενων (33/140), διάβασαν 1-2 άρθρα, αλλά 45 εκπαιδευτικοί (32,1%) ενημερώθηκαν για την εκπαιδευτική έρευνα διαβάζοντας 3-6 άρθρα το τελευταίο χρόνο. Επίσης, 35 εκπαιδευτικοί διάβασαν πάνω από 7 άρθρα, και αυτοί αποτελούν το 25% του δείγματος (15 από αυτούς διάβασαν 7-10 άρθρα και οι υπόλοιποι 20 πάνω από 10) (γράφημα 6).

Γράφημα 6 : Αριθμός άρθρων που μελετούνται από τους εκπαιδευτικούς



Ερευνητικοί τομείς που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς

Στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. έδειξαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν με εργασίες και έρευνες πρωτίστως για τη χρήση τεχνολογίας στο μάθημα τους και γενικά για την οργάνωση και την αποτελεσματική διδασκαλία. Μεγάλα ποσοστά συγκέντρωσαν επίσης και θέματα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη τάξη, τη διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και στρατηγικές διδασκαλίας ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Τελευταία στον κατάλογο βρίσκονται θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα φυσικής αγωγής (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ερευνητικοί τομείς που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς

	N	%
I. Αποτελεσματική διδασκαλία στο γνωστικό αντικείμενο	88	62,9
II. Αξιολόγηση μαθητή	55	39,3
III. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	53	37,9
IV. Οργάνωση μαθήματος Φ.Α.	90	64,3
V. Χρήση ΤΠΕ στο μάθημα Φ.Α.	55	69,3
VI. Βελτίωση της επικοινωνίας στο μάθημα	59	42,1
VII. Στρατηγικές διδασκαλίας ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες	69	49,3
VIII. Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας για το μάθημα της Φ.Α.	75	53,6
IX. Βελτίωση της συνεργασίας στο μάθημα	57	40,7
X. Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών	71	50,7
XI. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α.	40	28,6
XII. Η αξιολόγηση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής	47	33,6
XIII. Διαχείριση κρίσεων στη τάξη και το σχολείο	82	58,6
XIV. Ηγεσία στην εκπαίδευση	41	29,3

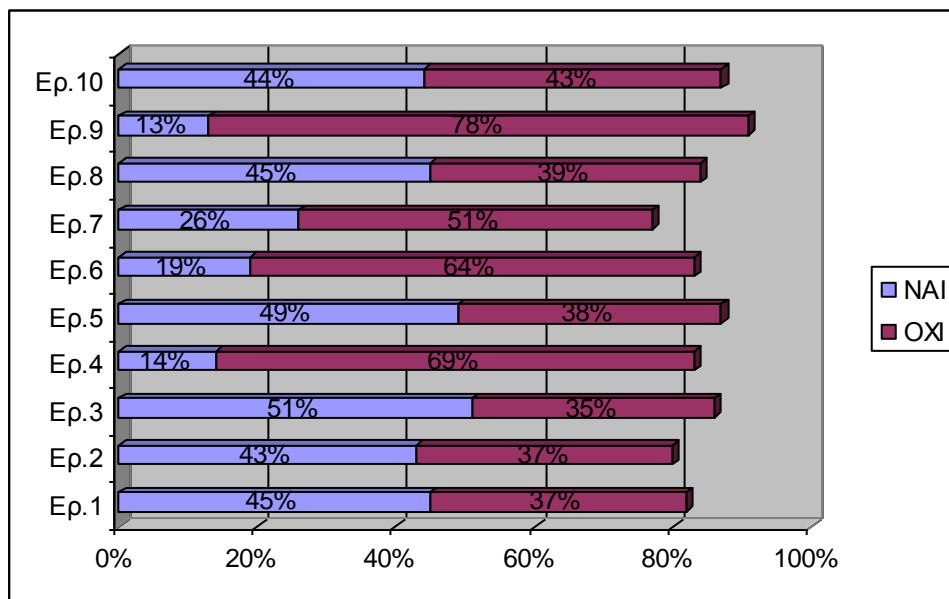
Στην ανοικτού τύπου ερώτηση που ακολουθούσε σχετικά με άλλα θέματα που θα τους ενδιέφεραν να δουν να ερευνώνται οι 11 εκπαιδευτικοί, επεσήμαναν τρεις επιπλέον κατηγορίες θεμάτων: αυτά που αφορούν γονεϊκή εμπλοκή (συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών για την καλύτερη απόδοση των μαθητών, γονεϊκή εμπλοκή και αδιαφορία των μαθητών, η συμβολή των γονέων στον τρόπο με τον οποίο ‘ωθούν’ τα παιδιά τους να λειτουργούν στο μάθημα της Φ.Α. ή ακόμα και στην απαξίωση αυτού), ειδικές κατηγορίες μαθητών (χαρισματικά παιδιά- αθλητισμός και αυτιστικά παιδιά- άθληση , στερεότυπα στη Φ.Α.π.χ. φύλο-εθνικότητα), προπονητική (Διατροφή- δίαιτα- προπονητική, προπονητική και εργονομία), αξία και ρόλος της άσκησης και του μαθήματος (η αξία της άσκησης- προτροπή για πρωταθλητισμό- η δια βίου άσκηση ρόλος της σημερινής Φ.Α.).

Παράγοντες ανασταλτικοί για τη μελέτη δημοσιευμένων ερευνών

Οι ερωτηθέντες γυμναστές ανέφεραν πως δε διαβάζουν άρθρα εκπαιδευτικής έρευνας ή διαβάζουν ελάχιστα, περισσότερο γιατί η οργάνωση του σχολείου τους είναι τέτοια που δε τους βοηθά να έχουν χρόνο να ασχοληθούν με αυτό (ερώτηση 3, γράφημα 7), και λιγότερο επειδή δεν έχουν τις γνώσεις να καταλάβουν και να εκτιμήσουν τις έρευνες (ερωτήσεις 4 & 9,

γράφημα 7). Επίσης, φάνηκε πως εμπιστεύονται τα αποτελέσματα και τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόλησή τους με δημοσιευμένες έρευνες (ερώτηση 6, γράφημα 7).

Γράφημα 7: Διάγραμμα με ποσοστά των ανασταλτικών λόγων μελέτης δημοσιευμένων εργασιών



N=140

Στην ανοικτού τύπου ερώτηση που ακολουθούσε στο ερωτηματολόγιο- «αναφέρετε άλλους λόγους» - οι 5 καθηγητές Φυσικής Αγωγής, συμπλήρωσαν επιπλέον λόγους που συνοψίζονται στα παρακάτω: έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών, έλλειψη οράματος στην εκπαίδευση, χαμηλές αμοιβές και έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, κομφορμισμός των εκπαιδευτικών.

Εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνες

Οι καθηγητές Φ.Α. του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε έρευνες σε ποσοστό 44,3% (είτε έχοντας κάνει οι ίδιοι έρευνα ή σαν μέλη ερευνητικής ομάδας), ενώ αυτοί που δήλωσαν πως δεν έχουν καμία συμμετοχή, παρά μόνο έχουν συμπληρώσει ερωτηματολόγια ή έδωσαν συνέντευξη, ανέρχονται στο 55,7% και αποτελούν την πλειοψηφία όχι όμως με μεγάλη απόσταση από την προηγούμενη ομάδα. (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Σχετικά με τη συμμετοχή των καθηγητών Φ.Α. σε έρευνες

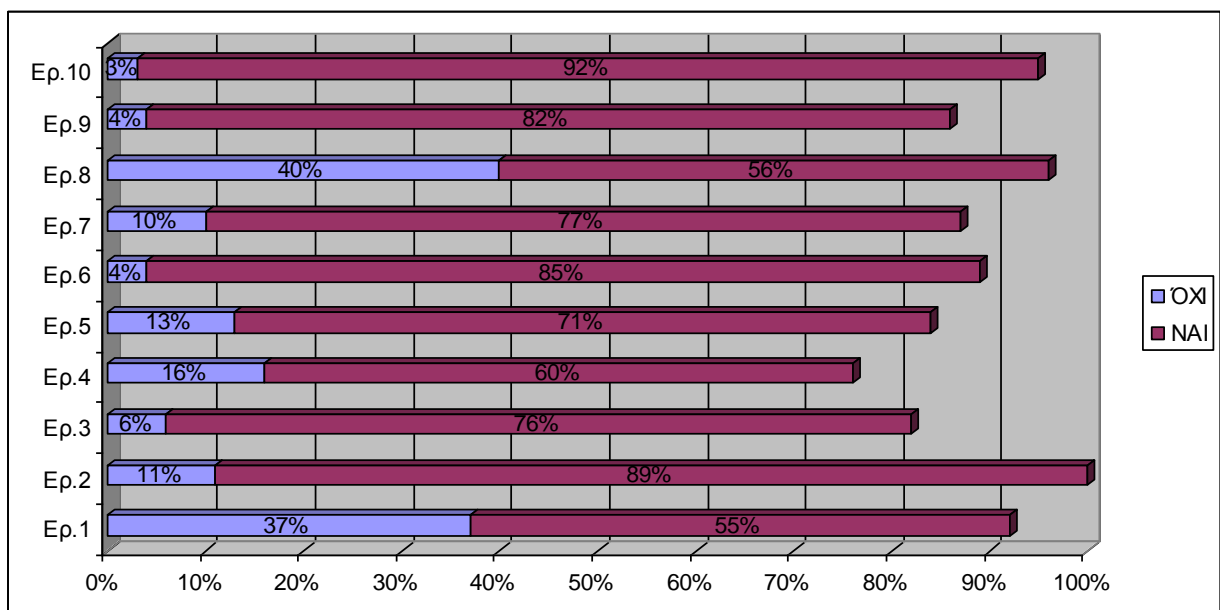
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΔΕΝ ΕΧΩ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	15	10,7
ΕΧΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΕΔΩΣΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	24	17,1
ΔΕΝ ΕΧΩ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΑΛΛΑ ΕΧΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	39	27,9
ΕΧΩ ΥΠΑΡΞΕΙ ΜΕΛΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	3	2,1
ΕΧΩ ΔΙΕΞΑΓΕΙ ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΕΡΕΥΝΑ	2	1,4
ΕΧΩ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΧΩ ΔΙΕΞΑΓΕΙ Ο ΙΔΙΟΣ ΕΡΕΥΝΑ	2	1,4
ΕΧΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΕΧΩ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΩΣ ΜΕΛΟΣ	17	12,1
ΕΧΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΙ ΕΧΩ ΔΙΕΞΑΓΕΙ ΕΡΕΥΝΑ Ο ΙΔΙΟΣ	8	5,7
ΕΧΩ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΕΧΩ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΧΩ ΔΙΕΞΑΓΑΓΕΙ ΕΡΕΥΝΑ	30	21,4
ΣΥΝΟΛΟ	140	100,0

Λόγοι συμμετοχής σε έρευνα

Η πλειοψηφία των καθηγητών φυσικής αγωγής της συγκεκριμένης εργασίας που συμμετείχαν σε έρευνες, είτε ως μεμονωμένοι ερευνητές είτε ως μέλη ερευνητικής ομάδας, εξήγησαν πως οι λόγοι που τους ώθησαν να το κάνουν είναι περισσότερο επειδή ενδιαφέρονται για νέες ιδέες, από προσωπικό ενδιαφέρον «επειδή μου αρέσει», γιατί θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, επειδή αυτή τους η εμπλοκή ενισχύει τη διδασκαλία, «για να βρω καλύτερους τρόπους διδασκαλίας, για να επιλύσω προβλήματα που προκύπτουν στο μάθημά

μου», αλλά επίσης γιατί πιστεύουν στην αξία της έρευνας (ερωτήσεις 10,2,6,9,7,3, γράφημα 8). Θεώρησαν, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, πως ενεπλάκησαν σε έρευνα λιγότερο επειδή οι άλλοι συνάδελφοί τους μπορεί να βοηθηθούν από τα ευρήματα των εργασιών τους ή για να συνεισφέρουν στην βελτίωση του σχολείου γενικά. (βλέπε παράρτημα, πίνακας 3). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η απάντηση σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί ερευνούν γιατί υπάρχει συνεργασία με τα Πανεπιστήμια έχει το ίδιο ποσοστό συμφωνούντων και διαφωνούντων (ερώτηση 8, γράφημα 8).

Γράφημα 8: Διάγραμμα με ποσοστά των λόγων συμμετοχής σε έρευνες



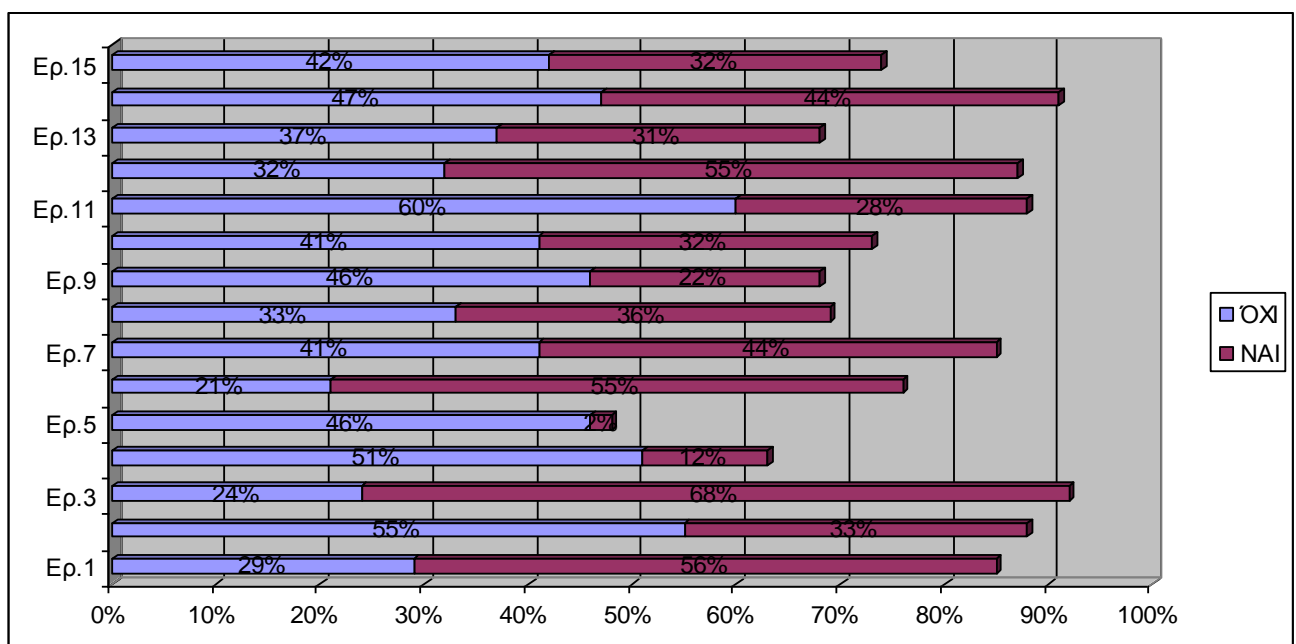
N=62

Ανασταλτικοί λόγοι – εμπόδια για συμμετοχή σε έρευνα

Οι ερωτώμενοι που δε συμμετείχαν σε έρευνες θεώρησαν πως οι κύριοι λόγοι που τους απέτρεψαν ήταν οι περιορισμένες γνώσεις τους σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται (ερώτηση 1, γράφημα 9), ο μειωμένος χρόνος (ερώτηση 3, γράφημα 9), το

γεγονός πως οι συνάδελφοί τους δεν εφαρμόζουν τα αποτελέσματα των ερευνών(ερώτηση 6, γράφημα 9), και η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ώστε να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες που προτείνονται(ερώτηση 12, γράφημα 9). Όμως επεσήμαναν πως θα μπορούσαν να καταλάβουν τα στατιστικά στοιχεία που εμπεριέχει η έρευνα, πως συμερίζονταν τα οφέλη που θα προκύψουν στην εργασία τους και δε συμφώνησαν πως ο διευθυντής τους δρα παρακωλυτικά στην ενασχόλησή τους με την έρευνα (ερωτήσεις 11,2, 4, γράφημα 9).

Γράφημα 9: Διάγραμμα με ποσοστά των ανασταλτικών λόγων συμμετοχής σε έρευνες



N=78

Στην ανοικτή τύπου ερώτηση που ακολουθούσε στο ερωτηματολόγιο (άλλοι λόγοι για τους οποίους συμμετέχετε σε έρευνες), μόνο τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν και παρόλο που ο αριθμός των απαντήσεων είναι ελάχιστος, η ερευνήτρια τους παραθέτει απλά και μόνο για προβληματισμό: για να βοηθήσω στην άνοδο του κλάδου μας που τα τελευταία χρόνια δεν έχει την ανάλογη θέση στην εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ένας τρόπος αυτοελέγχου της διδασκαλίας μου, για να γίνω καλύτερος για τους μαθητές μου, για αλλαγή και ανανέωση.

8.5. Ενδιαφέρουσες συσχετίσεις

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσίαζε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίληψή τους για το σχετικό με την έρευνα σχολικό κλίμα. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και βαθμού κινητοποίησής τους για συμμετοχή στην έρευνα (θετική) καθώς και του βαθμού αναστολής τους για μελέτη ερευνητικών άρθρων (αρνητική). Συσχέτιση (θετική), βρέθηκε μεταξύ των υποκλιμάκων της αποτελεσματικότητας και της ενεργούς συμμετοχής στην έρευνα (πίνακες 5,6) Αντιστρόφως ανάλογη ήταν η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και των υποκλιμάκων της με τους λόγους που αποτρέπουν τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε έρευνα αλλά και να μελετούν δημοσιευμένες εργασίες που αφορούν την εκπαίδευση (πίνακας 8). Η σχέση του σχολικού ερευνητικού κλίματος βρέθηκε ότι ήταν αντιστρόφως ανάλογη με τους λόγους που έκαναν τους καθηγητές του δείγματος να μη συμμετέχουν σε έρευνες. Όσο ενδείκνυνταν οι λόγοι που επηρέαζαν τους εκπαιδευτικούς στο να διεξάγουν έρευνα, τόσο μειώνονταν οι λόγοι που τους ωθούσαν να μη διαβάζουν πολλά ερευνητικά άρθρα. Επίσης, όσοι επικαλούνταν περισσότερους ανασταλτικούς λόγους για μελέτη άρθρων, τόσο λιγότερους λόγους είχαν να συμμετάσχουν σε έρευνα (πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση - πίνακας 7).

Πίνακας 5 : Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της συμμετοχής σε έρευνα

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΝΑΙ	62	3,02±0,86
ΟΧΙ	78	2,99±0,78

**Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση της συμμετοχής σε έρευνα
σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις υποκλίμακές της**

	ΣΥΜΜΕ- ΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	p
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΝΑΙ	62	7,4 ±0,78	2,785	0,006
ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΧΙ	78	7,07 ±0,76		
Σ					
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 1	ΝΑΙ	62	7,32 ±0,94	3,080	0,002
(ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ)	ΟΧΙ	78	6,83 ±0,92		
(ερωτήσεις 2,3,4,11)					
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 2	ΝΑΙ	62	7,53 ±0,92	2,848	0,005
(ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ	ΟΧΙ	78	7,11 ±0,83		
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ) (ερωτήσεις					
5,9,10,12)					
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ 3	ΝΑΙ	62	7,45±0,90	1,219	0,225
(ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ)	ΟΧΙ	78	7,27±0,90		
(ερωτήσεις 1,6,7,8)					

Πίνακας 7: Συσχετίσεις κατά Pearson μεταξύ των κυριότερων παραμέτρων της έρευνας

**p<0,001 *<0,05					ΑΝΑΣΤΑΛ- ΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕ- ΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΡΘΡΩΝ
		ΗΛΙ- ΚΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙ- ΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕ- ΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	ΓΕΝΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙ- ΚΟ ΚΛΙΜΑ	
ΕΠΙΤΥΧΗΣ	Pearson	0,113	0,108	0,346**	-0,164	-0,347**
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ	Correlatio					
ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ	n					
ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΣΤΗΝ	Sig. (2-	0,183	0,202	0,006	0,153	,000
ΤΑΞΗ	tailed)					
	N	140	140	61	77	140

ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation		0,780**	0,137	0,192	0,027	-0,006
	Sig. (2-tailed)		,000	0,292	0,094	0,754	0,943
	N		140	61	77	140	140
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	Pearson Correlation			0,255*	0,309**	0,033	0,015
	Sig. (2-tailed)			0,048	0,006	0,697	0,856
	N			61	77	140	140
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	Pearson Correlation					0,181	-0,428**
	Sig. (2-tailed)					0,162	0,001
	N					61	61
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	Pearson Correlation					-0,270*	0,651**
	Sig. (2-tailed)					0,017	,000
	N					77	77
ΓΕΝΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	Pearson Correlation						-0,144
	Sig. (2-tailed)						0,091
	N						140

Πίνακας 8 : Συσχετίσεις κατά Pearson μεταξύ κύριων παραμέτρων της έρευνας

<p>**p<0,001 *<0,05</p>		ΥΠΟΚΛΙ- ΜΑΚΑ 2 (ΔΙΔΑ- ΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙ- ΚΗ)	ΥΠΟΚΛΙ- ΜΑΚΑ 3 (ΔΙΑΧΕΙ- ΡΙΣΗ ΤΑΞΗΣ)	ΣΥΝΟ- ΛΙΚΗ ΚΛΙΜΑ- ΚΑ ΑΠΟΤΕ- ΛΕΣΜΑ- ΤΙΚΟ- ΤΗΤΑΣ	ΑΝΑΣΤΑ- ΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΑΡΘΡΩΝ	ΛΟΓΟΙ ΣΥΜ-ΜΕ- ΤΟ-ΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥ- ΝΕΣ	ΑΝΑΣΤΑ- ΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕ- ΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΡΘΡΩΝ ΠΟΥ ΜΕΛΕ- ΤΟΥΝ
ΥΠΟΚΛΙ- ΜΑΚΑ 1 (ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ).	Correlatio n Coefficie nt Sig. (2- tailed) N	0,707** ,000 140	0,589** ,000 140	0,863** ,000 140	-0,315** ,000 140	0,330** 0,009 61	-0,043 0,713 77	0,183* 0,030 140
ΥΠΟΚΛΙ- ΜΑΚΑ 2 (ΔΙΔΑΚΤΙ- ΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ)	Correlatio n Coefficie nt Sig. (2- tailed) N		0,619** ,000 140	0,888** ,000 140	-0,267** ,001 140	0,284* 0,027 61	-0,088 0,449 77	0,147 0,084 140
ΥΠΟΚΛΙ- ΜΑΚΑ 3 (ΔΙΑΧΕΙΡΙ- ΣΗ ΤΑΞΗΣ)	Correlatio n Coefficie nt Sig. (2- tailed) N			0,842** ,000 140	-0,141 0,097 140	0,292* ,022 61	-0,015 0,894 77	0,085 0,321 140
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟ- ΑΠΟΤΕΛΕ- ΣΜΑΤΙΚΟ- ΤΗΤΑΣ	Correlatio n Coefficie nt Sig. (2- tailed) N				-0,279** 0,001 140	0,358** 0,005 61	-0,047 0,688 77	0,146 0,086 140

ΑΝΑΣΤΑΛ-ΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΑΡΘΡΩΝ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N					-0,484** ,000 61	0,686** ,000 77	-0,381** ,000 140
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N							0,506** ,000 61
ΑΝΑΣΤΑΛ-ΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N							-0,308** 0,006 77

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το κλίμα στο σχολείο τους διευκολύνει την ενασχόληση με την έρευνα, δεν διέφερε μεταξύ αυτών που είχαν ενεργό συμμετοχή σε έρευνα/ες και αυτών που δεν είχαν $[t(62)=0,240, p=0,811]$, $[t(78)=0,238, p=0,813]$ (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Μέση τιμή και απόκλιση σχολικού ερευνητικού κλίματος και συμμετοχής σε έρευνες

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΛΙΜΑ		N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	p
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΝΑΙ		62	3,02±0,868	0,240	0,811
ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ ΟΧΙ		78	2,99±0,787	0,238	0,813

Η ηλικία των εκπαιδευτικών παρουσίασε ενδεικτική συσχέτιση ($p=0,07$) με τη συμμετοχή σε έρευνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς κάτω των 43 ετών να έχουν συμμετοχή σε έρευνα (39/62 έναντι 23/62 ηλικίας άνω των 43 ετών - πίνακας 10)

Πίνακας 10: Συσχέτιση ηλικίας και συμμετοχή σε έρευνα

	ΗΛΙΚΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	≤43	>43	
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΝΑΙ	39	23	62
ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΟΧΙ	37	41	78
$\chi^2=2,73, p=0,07$	76	64	140

Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε ανάμεσα σε όσους είχαν εκπαιδευτική εμπειρία μικρότερη/ίση των 11 ετών και εκείνων με εκπαιδευτική εμπειρία μεγαλύτερη των 11 χρόνων , αναφορικά με τη συμμετοχή σε έρευνα. Μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών με μικρότερη εμπειρία είχε συμμετοχή σε έρευνα (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Συσχέτιση χρόνων εκπαιδευτικής εμπειρίας και συμμετοχή σε έρευνα

	ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ		ΣΥΝΟΛΟ
	≤11	>11	
ΣΥΜΜΕΤΟ- ΝΑΙ	41	21	62
ΧΗ ΣΕ ΟΧΙ	36	42	78
ΕΡΕΥΝΑ			
$\chi^2=4,79, p=0,03$	77	63	140

Αναφορικά με την ηλικία και τη σχέση της με τα εμπόδια και τα κίνητρα για έρευνα, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είχαν και περισσότερους λόγους συμμετοχής σε έρευνα. Αντίθετα, ως προς τα κίνητρα και τη μελέτη των άρθρων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (πίνακας 12). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια στις

σχολικές αίθουσες είχαν μεν περισσότερα κίνητρα συμμετοχής σε έρευνα , αλλά παράλληλα αντιμετώπιζαν και περισσότερα εμπόδια (πίνακας 13).

Πίνακας 12 : Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις εμποδίων μελέτης άρθρων , εμποδίων και κινήτρων συμμετοχής σε έρευνες σε σχέση με την ηλικία

	ΗΛΙΚΙΑ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	p
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΑΡΘΡΩΝ	≤43	76	2,70±0,70	-0,505	0,614
	>43	64	2,76±0,84		
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	≤43	39	3,71±0,51	-2,878	0,006
	>43	22	4,10±0,50		
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	≤43	36	2,90±0,56	-0,814	0,418
	>43	41	3,01±0,58		

Πίνακας 13 : Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις εμποδίων μελέτης άρθρων , εμποδίων και κινήτρων συμμετοχής σε έρευνες σε σχέση με την εκπαιδευτική εμπειρία

	ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	p
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΑΡΘΡΩΝ	≤11	77	2,70±0,68	-0,402	0,688
	>11	63	2,76±0,85		
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	≤11	41	3,75±0,55	-2,139	0,037
	>11	20	4,06±0,45		
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	≤11	35	2,80±0,65	-2,267	0,026
	>11	42	3,09±0,47		

Είτε είχαν ιστορικό ενασχόλησης με τον αθλητισμό ή όχι, τα κίνητρα και τα εμπόδια για διεξαγωγή έρευνας που αντιμετωπίζουν και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ήταν τα ίδια, καθώς δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες (πίνακες 14 & 15).

Πίνακας 14 : Ο ρόλος της άθλησης στη συμμετοχή σε έρευνα

		ΑΘΛΗΣΗ		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΝΑΙ	42	20	62
ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ	ΟΧΙ	43	35	78
Σύνολο		85	55	140
$\chi^2_{c}=1,80, p=0.179$				

Πίνακας 15 : Μέσες τιμές και αποκλίσεις εμποδίων μελέτης άρθρων, εμποδίων και κινήτρων συμμετοχής σε έρευνες σε σχέση με την άθληση

	ΑΘΛΗΣΗ	N	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ ± ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	t	p
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΑΡΘΡΩΝ	ναι	85	2,78±0,78	1,091	0,277
	όχι	55	2,64±0,73		
ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	ναι	42	3,85±0,45	0,065	0,949
	όχι	19	3,84±0,71		
ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ	ναι	43	2,96±0,59	0,106	0,916
	όχι	34	2,95±0,56		

9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

- 1) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και αν σε αυτό βοηθά η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας και η συμμετοχή τους σε αυτή.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσίαζε μια ασθενή συσχέτιση με την αντίληψή τους για το σχολικό κλίμα αναφορικά με την έρευνα. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση (μετρίου βαθμού) βρέθηκε μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και βαθμού κινητοποίησής τους για συμμετοχή στην έρευνα (θετική) καθώς και του βαθμού αναστολής τους για μελέτη ερευνητικών άρθρων (αρνητική).

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με αυτό που οι Boudah and Knight (1996) ανέφεραν ότι δηλαδή λόγω της συμμετοχής τους σε έρευνα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν βελτιωμένη διάθεση απέναντι στην έρευνα, αλλά και αυξημένο αίσθημα της αυτό - αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, οι Biddle & Saha (2006), αναφέρουν στην έρευνά τους, πως οι εκπαιδευτικοί διαλύουν το μύθο ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει καμία επίπτωση στη σχολική πραγματικότητα και θεωρούν ότι τα σχολεία ενισχύουν την ικανότητά των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν έρευνα μέσω της βελτιωμένης επαγγελματικής τους κατάρτισης. Εξάλλου, η έρευνα του Henson (2001), που πήρε τη μορφή συνεργασίας πανεπιστημίου-σχολείου με στόχο να διευκολύνει την κριτική σκέψη των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία και την διδακτική αποτελεσματικότητα, κατέδειξε μια θετική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή και την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας των πλήρως απασχολούμενων δασκάλων.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της παρούσας έρευνας παρουσίασαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας σε μία υποκλίμακα, αυτή της διαχείρισης της τάξης. Κάτι τέτοιο έδειξε η έρευνα των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007) που αφορούσε τη γνώμη νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό αποτελεσματικότητά τους, στην οποία οι έμπειροι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας από τους νέους εκπαιδευτικούς σε δύο από τις τρεις υποκλίμακες: την αποτελεσματικότητα στις διδακτικές πρακτικές και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης ενώ δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπ/κών αναφορικά με τη τρίτη υποκλίμακα δηλ. την αποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή (συμμετοχή). Παρόλο που

στην παρούσα εργασία δεν έγινε διαχωρισμός νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών, μπορούμε να πούμε πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τα κατάφεραν πολύ καλά στο τομέα ελέγχου της τάξης προφανώς επειδή το μάθημα είναι ενδιαφέρον για την πλειοψηφία των μαθητών και ίσως να είναι ένας λόγος που δε δημιουργούνται φασαρίες και ενοχλητικές συμπεριφορές, αφού οι μαθητές δεν περιορίζονται στο χώρο της αίθουσας και θεωρούν το χώρο άθλησης τους ως φιλική τοποθεσία. Προσπαθώντας να διαπιστώσουν ποιες διδακτικές συμπεριφορές οδηγούν σε αποτελεσματική διδασκαλία οι Collier και Hebert (2004) ανέπτυξαν ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων στο οποίο απάντησαν 369 εκπαιδευτικοί. Η οργάνωση και διαχείριση της τάξης με σκοπό τον έλεγχο και την πειθαρχία των μαθητών αναδείχθηκαν τα πιο σημαντικά στοιχεία για αποτελεσματική διδασκαλία.

Στην παρούσα έρευνα, όμως, φάνηκε πως η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στους λόγους που αποτρέπουν τους ερωτηθέντες καθηγητές από την διεξαγωγή έρευνας, αλλά και τη μελέτη ερευνητικών άρθρων, ήταν αντιστρόφως ανάλογη. Αυτό σημαίνει πως η ενασχόληση με την εκπαιδευτική έρευνα, είτε αυτό αφορά ενεργή συμμετοχή σε αυτή είτε απλά το διάβασμα ερευνητικών άρθρων, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφού έχει αντίκτυπο θετικό στην αυτό-αποτελεσματικότητά του, που όπως ορίστηκε από τον Bandura (1997) “ πρόκειται για τις αντιλαμβανόμενες εκείνες αντιλήψεις σχετικά με τις ικανότητες του ατόμου να οργανώνει και να εκτελεί τη σειρά των πράξεων που παράγουν δεδομένα επιτεύγματα” (σελ. 3).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως επαληθεύθηκε η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφού η σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Φ.Α και του βαθμού ενημέρωσης τους για τις επιστημονικές εξελίξεις αλλά και συμμετοχής σε έρευνες, είναι θετική.

2) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Φ.Α. για το ερευνητικό κλίμα στο σχολείο όπου υπηρετούν.

Έχει τονιστεί σε πολλές εργασίες, η επιρροή του σχολείου στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών του σε ερευνητική δραστηριότητα (Ebbutt, 2001: Hemsley- Brown &Sharp, 2003: Sharp Eames, Sanders, & Tomlinson, 2005). Οι Hemsley- Brown &Sharp (2003) τονίζουν πως « τα κύρια εμπόδια για τη χρήση της γνώσης... δεν είναι στο επίπεδο της απλής αντίστασης του υποκειμένου, αλλά προέρχονται κυρίως από το σχολικό κλίμα που δεν υιοθετεί τη διαρκή μάθηση» (σελ.46).

Στην παρούσα εργασία το σχολικό κλίμα αναφορικά με την έρευνα παρουσίαζε μια σχετικά ασθενή, αλλά στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τον βαθμό αναστολής των εκπαιδευτικών για μελέτη ερευνητικών άρθρων , ενώ δεν σχετίζονταν με τα εμπόδια ή τα κίνητρα συμμετοχής σε έρευνα. Ένα θετικά προσανατολισμένο στην έρευνα σχολικό κλίμα, αμβλύνει τα εμπόδια και τις αναστολές των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε έρευνες, ενώ ένα τέτοιου είδους σχολικό κλίμα δε βρέθηκε να σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Φ.Α. στη διεξαγωγή έρευνας. Αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν είναι διαδεδομένη η διενέργεια έρευνας στο σχολικό πλαίσιο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και οι περισσότεροι που έχουν συμμετάσχει, το έκαναν στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών ή άλλα πλαίσια, εκτός της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το κλίμα στο σχολείο τους διευκολύνει την ενασχόληση με την έρευνα δεν διέφερε μεταξύ αυτών που είχαν ενεργή συμμετοχή σε έρευνα/ες και αυτών που δεν είχαν. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Worrall (2004), υπογράμμισαν την ανάγκη , οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε ένα σχολικό κλίμα που τουλάχιστον κατανοεί τους εκπ/κούς που συμμετέχουν σε έρευνες, γιατί αυτό αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για συνεργασία και ενισχύει οποιαδήποτε συμμετοχή σε ερευνητική δραστηριότητα. Στην έρευνα του Borg (2007), οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη πως ένα σχολικό κλίμα που είναι θετικό προς την έρευνα , ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο να διαβάζουν και να κάνουν έρευνα και αποτελεί ένα θετικό πλαίσιο για εμπλοκή τους σε ερευνητικές διαδικασίες. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει: πρόσβαση σε δημοσιευμένες έρευνες, την αίσθηση ότι υπάρχουν ευκαιρίες να ενημερωθούν για ερευνητικές μελέτες και την υποστήριξη από τους συναδέλφους τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας .

Επίσης, οι καθηγητές Φ.Α. της έρευνας συμφώνησαν, πως ο χρόνος για έρευνα ενσωματώνεται στο φόρτο δουλειάς τους και αυτό γιατί το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι τέτοιο που δεν παρέχει κάποιες διευκολύνσεις σε εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε έρευνες π.χ. μείωση ωραρίου, εκπαιδευτική άδεια κ.α., ώστε να αποσυμπιεστεί το φορτίο δουλειάς που αναλαμβάνουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα έρευνα επαληθεύτηκε η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, γιατί βρέθηκε πως ένα θετικά προσανατολισμένο στην έρευνα σχολικό κλίμα, μειώνει τους ανασταλτικούς παράγοντες που απομακρύνουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής από κάθε συμμετοχή σε εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα.

3) Ο βαθμός ενημέρωσης των Καθηγητών Φ.Α. για τις επιστημονικές εξελίξεις:

α) Συχνότητα διαβάσματος άρθρων εκπαιδευτικής έρευνας

Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της εργασίας μας, δεν ενδιαφερόταν για την ανάγνωση εκπαιδευτικών άρθρων και δημοσιευμένων ερευνητικών μελετών, αφού το τελευταίο χρόνο δε διάβασε κανένα άρθρο δημοσιευμένης έρευνας. Ένας παρόμοιος αριθμός εκπαιδευτικών βρέθηκε και σε άλλη έρευνα στη χώρα μας (Σκούρας κ.α., 2007), αλλά κάτι παρόμοιο δε συμφωνεί με έρευνες του εξωτερικού, όπου δε βρέθηκε κανείς εκπαιδευτικός να μην έχει διαβάσει ούτε ένα άρθρο (Borg, 2007).

Επίσης στην παρούσα έρευνα, φάνηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, που διάβαζε αρκετές ως πολλές εκπαιδευτικές έρευνες, ανήκε στην κατηγορία αυτών με πρόσθετες σπουδές – είχε δηλαδή δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή/και διδακτορικό δίπλωμα (βλ. παράρτημα, πίνακας 5)

β) Πηγές ενημέρωσής τους

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, θεώρησαν το διαδίκτυο ως την πιο διαδεδομένη πηγή ενημέρωσης τους για θέματα εκπαιδευτικής έρευνας όπως φάνηκε και στην έρευνα των Σκούρα κ.α. (2007). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να ενημερώνονται περισσότερο από σεμινάρια και τα συνέδρια αλλά και από τις ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Δια Βίου Μάθησης. Δηλαδή από πηγές που δεν είναι επιστημονικά έγκυρες όπως τα ερευνητικά περιοδικά, τα οποία βρίσκονται σε χαμηλή θέση προτίμησης. Στην τελευταία θέση επιλογής βρίσκονται οι πανεπιστημιακές διαλέξεις. Οι απαντήσεις αυτές προκαλούν προβληματισμό και εγείρουν το ερώτημα μήπως αυτό συμβαίνει επειδή απουσιάζει ο διάλογος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και όσων υπηρετούν σε άλλους τομείς εκπαίδευσης.

Στην έρευνά μας το διαδίκτυο αποτελεί έναν κοινό και διαδεδομένο τρόπο ενημέρωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς με λίγα ή πολλά χρόνια εμπειρίας. Σημαντικές πηγές ενημέρωσης για τους ερωτηθέντες καθηγητές Φυσικής Αγωγής που δήλωσαν ότι έχουν κάνει επιπλέον σπουδές αποτελούν τα ερευνητικά περιοδικά, πράγμα που δηλώνει πως οι επιπλέον σπουδές τους βοήθησαν να εξοικειωθούν με τη χρήση και άλλων πηγών εκπαιδευτικής έρευνας, εκτός των συνηθισμένων και ευρέως διαδεδομένων όπως το διαδίκτυο, τα σεμινάρια και οι εφημερίδες (βλ. παράρτημα, πίνακας 9).

γ) Τα θέματα ερευνητικών μελετών που προκαλούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών της έρευνας και θα ήθελαν να ερευνηθούν .

Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας, πρωτίστως ενδιαφέρονται για στοιχεία που βοηθούν στο να κατανοήσουν πως μπορούν οι ίδιοι σαν επαγγελματίες να συμβάλλουν στην μόρφωση των μαθητών τους (Cordingley, 2000: Ebbutt, 2001: Wilson, 2004: Ekiz, 2006). Κάτι ανάλογο έδειξε και η έρευνα του Galton (2000), στην οποία η πλειοψηφία των Βρετανών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, απάντησαν πως ενδιαφέρονται κυρίως για θέματα μάθησης (learning), διοίκησης (management) και ηγεσίας (leadership).

Στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. έδειξαν ενδιαφέρον να ενημερωθούν πρωτίστως για τη χρήση τεχνολογίας. Ζώντας στο «νέο» σχολικό περιβάλλον με την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής νιώθουν την ανάγκη και την πίεση να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στη δουλειά τους στο σχολείο για να βελτιώσουν την ποιότητα μάθησης των μαθητών τους (Bush, 2004). Οι παράγοντες όπως, οι θετικές στάσεις (Bush, 2004), το ισχυρό ενδιαφέρον του καθηγητή Φυσικής Αγωγής για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας και τις εφαρμογές τους στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πρέπει να καλλιεργηθούν για να επιτύχει αυτή η ενσωμάτωση (MacKechnie, 2003).

Άλλα θέματα που ενδιέφεραν να μελετηθούν σχετίζονταν με τη διδασκαλία (οργάνωση του μαθήματος και αποτελεσματική διδασκαλία), τη διαχείριση κρίσεων στη τάξη, την ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας, αλλά και στρατηγικές διδασκαλίας ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Αυτά τα ευρήματα αποδεικνύουν, πως η επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα της τάξης αποτελεί θέμα σημαίνουσας σημασίας για την πλειονότητα των ερωτηθέντων γυμναστών. Αντιμέτωποι με τη ταχεία αλλαγή, τις απαιτήσεις για υψηλά στάνταρ και για ποιοτική βελτίωση, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη, όσο ποτέ άλλοτε, να προσαρμόσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους μέσω της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Craft, 2002).

Αναφορικά με τη μελέτη ερευνών σχετικών με διδασκαλία ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες (βλ. παράρτημα, πίνακες 10 & 11), φαίνεται πως ενδιαφέρει αρκετά τους νέους εκπαιδευτικούς είτε αυτό αφορά χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας , είτε ηλικία. Αυτό δείχνει πως η εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και παλιότεροι εκπαιδευτικοί τους βοηθά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία παιδιών με διαφορετικές ικανότητες.

Τελευταία στον κατάλογο βρίσκονται θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ένα ακόμα στατιστικά σημαντικό στοιχείο είναι πως οι ερωτηθέντες γυμναστές, που δήλωσαν πως έχουν είτε δεύτερο πτυχίο ή έναν μεταπτυχιακό τίτλο, ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για εκπαιδευτικά άρθρα που αφορούν την ηγεσία στην εκπαίδευση. Μπορεί κάτι τέτοιο να συμβαίνει γιατί στη χώρα μας, οι έχοντες επιπλέον ακαδημαϊκούς τίτλους, δύνανται να ανέλθουν σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση π.χ. διευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής, προϊστάμενοι γραφείων Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, εξέφρασαν ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με την οργάνωση του μαθήματος που μάλλον υποδηλώνει πως οι επιπλέον σπουδές ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους προσφέρουν εκείνη τη γνώση ώστε να ανταπεξέρχονται σε προβλήματα που αφορούν τη διεκπεραίωση του μαθήματος τους. (βλ. παράρτημα, πίνακας 15)

Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρονταν λιγότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας για τη χρήση ΤΠΕ στο μάθημα της Φ.Α. (βλ. παράρτημα, πίνακας 13). Αυτό μπορεί να σημαίνει πως οι γυμναστές των δημοτικών σχολείων, είτε θεωρούν πως η τεχνολογία δεν βοηθά αποτελεσματικά στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και δεν προσφέρει σημαντική βοήθεια στην εργασία τους, ή δε βρίσκουν εύκολη και προσιτή τη χρήση της. Μπορεί επίσης να οφείλεται στο γεγονός πως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει ενταχθεί το μάθημα της πληροφορικής στο αναλυτικό πρόγραμμα και όλα τα σχολεία δεν έχουν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό που θα βοηθούσε τον καθηγητή Φ.Α. να επιτύχει την προαναφερόμενη ενσωμάτωση. Μπορεί βέβαια και να μην αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι για την αποτελεσματική χρήση της στο μάθημά τους. Σε αυτή την περίπτωση επιπλέον επιμόρφωση απαιτείται ώστε να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα της χρήσης της τεχνολογίας που είναι: η πληρέστερη μορφή αυτής της πληροφορίας με την αναπαραγωγή της από το σύστημα με διάφορα μέσα, η ατομικότητα στην εκπαίδευση και η ταχύτητα πρόσβασης σε μεγάλο όγκο πληροφοριών. Μπορεί εν τέλει, να μην ήταν ορθή η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να μη συμπεριληφθούν οι γυμναστές στη β' φάση επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες.

δ) Λόγοι που αποτρέπουν τους καθηγητές Φ.Α. από το να διαβάζουν δημοσιευμένες έρευνες

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα που ανέφεραν πως δε διαβάζουν άρθρα εκπαιδευτικής έρευνας ή διαβάζουν ελάχιστα, συμφωνεί, πως ο κύριος λόγος για τον οποίο γίνεται αυτό είναι επειδή η οργάνωση του σχολείου τους δε τους βοηθά να

έχουν χρόνο ώστε να ασχοληθούν με τη μελέτη ερευνών (βλ παράρτημα, πίνακας 4). Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να αποβλέπει στην απόκτηση, διατήρηση και ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, όπου τα σχολεία είναι κοινότητες μάθησης για όλους (Day, 2000b: 17) και στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Elliott, 1997: 43), αφού οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στην έλλειψη προετοιμασίας για το επάγγελμά τους και στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τους (αν στο άρθρο του Τσούλια, 2009).

Επίσης επικαλέστηκαν λόγους όπως ‘δεν έχω χρόνο να ασχοληθώ με μελέτη ερευνών, η δημοσιευμένη έρευνα δεν μου δίνει πρακτικές συμβουλές που μπορώ να τις εφαρμόσω στη τάξη’ λόγοι που χρησιμοποιήθηκαν και από εκπαιδευτικούς σε άλλες έρευνες (Borg, 2007).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι, όσοι επικαλέστηκαν ανασταλτικούς λόγους για μελέτη άρθρων, τόσο λιγότερο συμμετείχαν σε έρευνα δηλαδή όσοι δε διαβάζουν έρευνες δε συμμετέχουν και σε αυτές. Ο Hargreaves (1998,1999) έστρεψε την προσοχή του σε ειδικά θέματα όπως πως, πότε και ποια είδη έρευνας καταλήγουν στο σχολείο. Η ανάλυσή του κατέδειξε πως η δημοσιευμένη έρευνα έχει πολύ λίγους αποδέκτες από το χώρο των εκπαιδευτικών και πως οι πιθανότητες μιας εκτεταμένης επίδρασης τους από αυτή, είναι αμελητέες (αν. Bevan, 2004). Τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με τη χρησιμοποίηση των πηγών αλλά και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στη διδακτική πράξη έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις που διατύπωσε ο Τάτσης (1986) για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ότι δηλαδή θεωρούν ότι η έρευνα εντός ή εκτός της τάξης τους είναι κάτι που δεν τους αφορά ή που δεν έχουν την τυπική δυνατότητα να ασχοληθούν μαζί της. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να διαβάσουν άρθρα εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και όταν το κάνουν, το βρίσκουν πολύ δύσκολο να τις εφαρμόσουν.

4) Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών Φ.Α. στη διεξαγωγή ερευνών

α) Ποσοστό εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε έρευνες

Περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές Φ.Α. του δείγματος, δήλωσε πως δεν έχουν καμία συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, παρά μόνο έχουν συμπληρώσει ερωτηματολόγια ή έδωσαν συνέντευξη. Οι υπόλοιποι έχουν συμμετάσχει σε έρευνες, είτε έχοντας κάνει οι ίδιοι έρευνα ή σαν μέλη ερευνητικής ομάδας, ποσοστό, που αν συγκριθεί με άλλες έρευνες στο δυτικό κόσμο, παραμένει χαμηλό (Borg, 2007: Everton et al., 2002). Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της

εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και η έλλειψη πληροφόρησής τους δε μένει χωρίς συνέπειες. Ο Τάτσης (1986) ισχυρίζεται ότι τους οδηγεί στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων έναντι της έρευνας, και ίσως αυτό να εξηγεί, ως ένα σημείο, το υψηλό ποσοστό των καθηγητών της παρούσας έρευνας που δεν έχουν συμμετάσχει σε έρευνες.

β) Λόγους που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. για τη συμμετοχή τους σε έρευνες

Οι λόγοι που επικαλέστηκαν οι περισσότεροι γυμναστές, πως τους ώθησαν να συμμετέχουν σε έρευνες, είτε ως μεμονωμένοι ερευνητές, είτε ως μέλη ερευνητικής ομάδας, ήταν γιατί τους αρέσει, επειδή θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, επειδή αυτή τους η εμπλοκή ενισχύει τη διδασκαλία «για να βρω καλύτερους τρόπους διδασκαλίας, για να επιλύσω προβλήματα που προκύπτουν στο μάθημά μου», επειδή ενδιαφέρονται για νέες ιδέες, αλλά επίσης γιατί πιστεύουν στην αξία της έρευνας (βλ. παράρτημα, πίνακας 3). Οι προαναφερθέντες λόγοι της συμμετοχής των καθηγητών Φ.Α. σε έρευνες, δεν απέχουν πολύ από άλλες έρευνες στο εξωτερικό, οι οποίες αφορούν εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και των δύο βαθμίδων. Ο Worrall (2004) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά του, συμμετείχαν σε έρευνα λόγω της επιθυμίας τους να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν τις περίπλοκες διεργασίες της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και λόγω μιας προσωπικής τους επιθυμίας: «επειδή μου αρέσει». Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας στην έρευνα που διεξήγαγε ο Borg (2007), αναφέρθηκαν στην επίδραση που έχει η ενασχόληση τους με έρευνες στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Ekiz (2006), αποκαλύπτουν πως ο σημαντικότερος παράγοντας που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στο να αναλάβουν έρευνες, είναι για να γίνουν καλύτεροι για τους μαθητές τους.

Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος των γυμναστών επίσης ανέφερε ως αιτία τη συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακά προγράμματα.. Αυτό μπορεί να δηλώνει και ένα είδος εξωτερικής πίεσης που σύμφωνα με τον Worrall (2004) ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να επιμηκύνουν την ενασχόλησή τους με την έρευνα.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως η δήλωση σχετικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί ερευνούν γιατί υπάρχει συνεργασία με τα Πανεπιστήμια, δεν βρήκε σύμφωνους ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων γυμναστών. Αυτό ενισχύει την προηγούμενη επισήμανση για δυσλειτουργία στο κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και όσων υπηρετούν σε άλλους τομείς εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες διευθυντές στην έρευνα των Σκούρα κ.α. (2007),

δε θεωρούσαν σημαντική ερευνητική διαδικασία τη σύνδεση των σχολείων τους με ερευνητικά δίκτυα π.χ. Πανεπιστήμια, τα οποία ενδεχομένως τα θεωρούν απομακρυσμένα από τη σχολική πραγματικότητα. Στην έρευνα του Ekiz (2006), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επεσήμαναν πως η εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιείται από τους πανεπιστημιακούς δεν ταιριάζει με τον δικό τους πρακτικό κόσμο αλλά πιο αποτελεσματική έρευνα θεωρούν αυτή που διεξάγεται με συνεργασία των εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών.

Σύμφωνα με τους Bauer and Fischer (2007), υπάρχουν πολλοί τρόποι ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής. Ο καλύτερος όμως τρόπος εξαρτάται από το ποιος είναι ο στόχος αυτής της γεφύρωσης, πράγμα που επίσης εξαρτάται από το πώς κάποιος αντιλαμβάνεται αυτό το χάσμα. Η ανάγκη για μια κριτική απόσταση μεταξύ της έρευνας και της πράξης είναι ένα θέμα που αναφέρουν οι Bauer and Fischer στην έρευνά τους και μιλούν για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητών ώστε ‘οι εκπαιδευτικοί να ενεργούν ως ερευνητές’ και ‘οι επιστήμονες να δρουν ως σχεδιαστές των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων’ (Bauer & Fischer, 2007:231). Όμως, αυτή η κατάσταση αρνείται το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές συνεργάζονται έχοντας διαφορετική γνώση αλλά και διαφορετικά καθήκοντα. Καταρρίπτοντας τους δύο ρόλους – ή μη λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές – υπάρχει κίνδυνος οι ερευνητές να χάσουν την κριτική απόσταση από την εκπαιδευτική πράξη. Είναι σημαντικό να γεφυρωθεί το χάσμα, όπως είναι και εξίσου σημαντικό να διατηρηθεί μια κριτική απόσταση μεταξύ των δύο πλευρών που συμμετέχουν, και από την πλευρά της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και από την πλευρά της εκπαιδευτικής πρακτικής (Biesta, 2007).

γ) Όταν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. δεν συμμετέχουν σε έρευνα, ποιες αιτίες αναφέρουν;

Οι καθηγητές Φ.Α. που δεν έχουν κάποια ερευνητική δραστηριότητα, επικαλέστηκαν ως κύριο λόγο που τους απέτρεψε από τέτοιου είδους δράση, τις περιορισμένες γνώσεις τους σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και όπως αναφέρει ο Campbell, (2002) η αναγκαιότητα της κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μεθοδολογίας έρευνας και στατιστικής επεξεργασίας θεωρείται επιβεβλημένη και απαραίτητη συνιστώσα της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Πολλοί ερευνητές εκφράζουν τη γνώμη ότι πολλοί δάσκαλοι κατέχουν αρνητική στάση απέναντι στην έρευνα λόγω της δικής τους ελλιπής γνώσης, αλλά και των φόβων τους για τα μειωμένα προσόντα τους ως εκπαιδευτικοί (Isakson & Ellsworth, 1979; Βάμβουκας, 2002). Σύμφωνα με τον Rogers (1998),

αυτή η έλλειψη γνώσης οφείλεται στην περιορισμένη εμπλοκή τους με τη διαθέσιμη ερευνητική βιβλιογραφία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να αποφεύγουν καταστάσεις που τους κάνουν να αισθάνονται άβολα, δεν είναι περίεργο το γεγονός ότι πολλοί δάσκαλοι μπορεί να αποφεύγουν την έρευνα (Κυρίδης κ.α., 2004).

Επιπλέον, οι γυμναστές της παρούσας εργασίας θεώρησαν σημαντικό εμπόδιο στην εμπλοκή τους σε έρευνες το μειωμένο χρόνο (Day, 1993), πράγμα που συμφωνεί με τις απόψεις των καθηγητών αγγλικής γλώσσας που συμμετείχαν σε άλλη έρευνα (Borg, 2007) αλλά και με αυτές των Τούρκων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα του Ekiz (2006). Ο Worrall (2004) επεσήμανε σαν ένα σημαντικό λόγο που κάνει τους εκπαιδευτικούς να μη συμμετέχουν σε έρευνες, το βεβαρημένο πρόγραμμα και το μειωμένο χρόνο στην εργασία και την προσωπική τους ζωή.

Ένα ακόμα εμπόδιο στο οποίο αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α., ήταν το γεγονός πως οι συνάδελφοί τους δεν εφαρμόζουν τα αποτελέσματα των ερευνών. Είναι αλήθεια πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και η ενθάρρυνση αυτών που κάνουν, συνιστά μια πολιτική παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της εργασίας, της ανάπτυξης. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου. Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας για τους ερωτώμενους γυμναστές, αποτελεί και η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ώστε να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες που προτείνονται. Η τελευταία αυτή επισήμανση είναι σοβαρή και αφορά το μειωμένο διδακτικό χρόνο που αποτελεί ένα πρόβλημα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Όμως στην παρούσα εργασία, οι ερωτηθέντες καθηγητές θεωρούσαν πως συμμερίζονταν τα οφέλη που θα προκύψουν στην εργασία τους (Beycioglu et al.,2009: Everton et al., 2002), και δε συμφώνησαν πως ο διευθυντής τους δρα παρακωλυτικά στην ενασχόλησή τους με την έρευνα. Οι Biddle and Saha (2006), απέδειξαν πως οι περισσότεροι διευθυντές είχαν θετική γνώμη για την έρευνα, δραστηριοποιούνταν σε έρευνες που σχετίζονταν με τις επαγγελματικές τους ανάγκες, ήταν έστω και ελάχιστα εξοικειωμένοι με σημαντικά θέματα της εκπαιδευτικής έρευνας, ενημερώνονταν από μεγάλη ποικιλία πηγών και εφάρμοζαν την ερευνητική τους γνώση στα σχολεία τους. Οι διευθυντές στον ελληνικό χώρο σε έρευνα των Σκούρα κ.α. (2007), φαίνεται να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα διεξαγωγής εκπαιδευτικών ερευνών και τη χρησιμότητά τους.

5) Σε ποιο βαθμό η εμπειρία, η ηλικία και η σχέση-ενασχόληση των εκπαιδευτικών Φ.Α. με τον αθλητισμό, σχετίζονται με την ενημέρωσή τους για τις επιστημονικές εξελίξεις αλλά και τη συμμετοχή τους σε έρευνες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι έχοντες περισσότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας δήλωναν πρόθυμοι για συμμετοχή σε έρευνα, αλλά επικαλούνταν πολλά εμπόδια γι' αυτό. Επίσης, διαβάζουν περισσότερα άρθρα από τους νεότερους. Όταν όμως ρωτώνται για το αν πράγματι έχουν συμμετάσχει σε έρευνα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά από τους έχοντες λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (βλ. παράρτημα, πίνακες 6,12). Η στάση αυτή του « ναι μεν, αλλά ..» ίσως είναι ενδεικτική των περιβαλλοντικών συνθηκών (π.χ. ανεπαρκής τεχνολογική υποδομή, αντίξοες συνθήκες σε επίπεδο συναδελφικότητας και φόρτου εργασίας, περιορισμένων πόρων – ανταμοιβών κ.α.) που δεν ευνοούν διεξαγωγή ερευνών.

Αν και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας και μεγαλύτερης ηλικίας δηλώνουν ότι έχουν περισσότερους λόγους να συμμετάσχουν σε έρευνα, εκείνοι που τελικά συμμετέχουν σε έρευνα φαίνεται πως είναι εκείνοι με τη μικρότερη ηλικία και τα λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Ίσως επειδή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας/ μεγαλύτερης ηλικίας είναι και περισσότερα. Αξίζει να σημειωθεί πως κάτι παρόμοιο βρέθηκε στην έρευνα των Everton et al. (2002), στην οποία, παρόλο που οι έχοντες 10-20 έτη ενασχόλησης με τη διδασκαλία εκπαιδευτικοί, παρουσίασαν υψηλό βαθμό εκτίμησης της αξίας της έρευνας, ωστόσο ήταν οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί (μεταξύ 5-9 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας) που παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής τους σε έρευνες. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν να συμμετάσχουν ενεργά στη δημιουργία των σχετικών αποτελεσμάτων που αφορούν την εργασία τους

Όσοι είχαν πρόσθετες σπουδές διάβαζαν περισσότερες ερευνητικές μελέτες, ενώ όσοι ασχολούνταν με τον αθλητισμό, ενώ δε διέφεραν ως προς την ενημέρωσή τους από ερευνητικά άρθρα (βλ παράρτημα, πίνακας 14), δε συμμετείχαν ενεργά σε ερευνητική δραστηριότητα. Επίσης δε βρέθηκε διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν ιστορικό ενασχόλησης με τον αθλητισμό και αυτών που δεν είχαν. Ο περιορισμένος χρόνος, αλλά και η ανεπαρκής σύνδεση θεωρίας – πράξης, φαινόμενο που όχι σπάνιο στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση ίσως να μπορούν εξηγήσουν εν μέρει τη στάση αυτή των εκπαιδευτικών. Οι κριτικές της εκπαιδευτικής έρευνας τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και από άλλες ενδιαφερόμενες πλευρές τα τελευταία χρόνια, έχουν οδηγήσει σε απαιτήσεις για μια πιο

βελτιωμένη σχέση έρευνας και πράξης. Πάνω από δέκα έτη πριν, Hargreaves (1996) απαίτησε η εκπαιδευτική έρευνα να γίνει πιο σχετική με το διδασκαλικό επάγγελμα. Με αυτή την άποψη συντάχθηκε και ο Tooley (1998), που πρότεινε ότι η εκπαιδευτική έρευνα ήταν μη εστιασμένη και στερούταν αυστηρότητας. Οι Burkhardt και Schoenfeld (2003) υποστήριξαν ότι η εκπαιδευτική έρευνα έπρεπε να πάρει μια προσέγγιση «εφαρμοσμένης μηχανικής», στην οποία η έρευνα «...έχει άμεση σχέση με την πρακτική – κατανοεί πως δουλεύει ο κόσμος και βοηθά να εργαστεί καλύτερα σχεδιάζοντας και συστηματικά προβάλλοντας λύσεις υψηλής ποιότητας σε πρακτικά προβλήματα» (σελ.5).

Όλοι συμφωνούν πως είναι εφικτό και απαραίτητο να βελτιωθεί η χρήση και η χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας (Burkhardt & Schoenfeld, 2003; Gore & Gitlin, 2004; Hargreaves, 1997; Kennedy, 1997; Levin, 2004; Levin & O'Donnell, 1999). Αλλά οι απόψεις διαφέρουν πολύ στις αιτίες του χάσματος και στα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να το κλείσουν. Για παράδειγμα, ενώ μερικοί υποστηρίζουν τα μεγάλης κλίμακας πειράματα που ελέγχονται αυστηρά από τους ερευνητές, άλλοι αναφέρονται σε μικρής κλίμακας μελέτες στις οποίες οι ερευνητές και οι επαγγελματίες εργάζονται μαζί σε ίση βάση. Οι αναλύσεις και οι λύσεις βρίσκονται σε διαφορετικές έννοιες που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τις επιστημονική γνώση, την εμπειρία των εκπαιδευτικών, την εθνική και τοπική πολιτική για την έρευνα που αφορά τη βελτίωση της εκπαίδευσης, και την πειραματική και περιγραφική έρευνα (Hammersley, 2002; Phillips, 2006). (αν. στην εργασία των Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, 2010).

Στην παρούσα έρευνα δεν επαληθεύτηκε συνεπώς η τρίτη ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που έχουν ή είχαν σημαντική σχέση με τον αθλητισμό συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε έρευνες. Πρώην αθλητές και νυν ή πρώην προπονητές, ενώ παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό ενημέρωσης για δημοσιευμένες εργασίες, φαίνεται να ασχολούνται σε μικρότερο βαθμό με την έρευνα. Τέλος, η τελευταία υπόθεση επαληθεύθηκε εν μέρει, αφού οι έχοντες πολλά χρόνια εμπειρίας στα σχολεία διαβάζουν μεν περισσότερα άρθρα από τους νεότερους, αλλά δεν έχουν συμμετάσχει σε έρευνες σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς. Συμπερασματικά, τα πολλά χρόνια εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα μεγάλο βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών Φ.Α. για θέματα που αφορούν εκπαιδευτική έρευνα, αλλά μικρό βαθμό εμπλοκής τους σε έρευνες.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα, στην οποία διερευνήθηκε η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας για τον εκπαιδευτικό γυμναστή, πραγματοποιήθηκε σε ορισμένους μόνο νομούς της χώρας μας και επομένως σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Επίσης, περιορισμένος ήταν και ο αριθμός των ειδικών σχολείων που συμμετείχαν (ΤΑΔ, ΣΜΕΑ). Η ερευνήτρια εκφράζει τις επιφυλάξεις της για τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, λόγω του περιορισμένου σε αριθμό υποκειμένων της έρευνας και του γεγονότος ότι αυτό δεν αποτελούσε τυχαίο δείγμα με τη στατιστική έννοια του όρου.

Η διεξαγωγή της έρευνας αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, χωρίς τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα τα οποία ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του. Σε αυτά συγκαταλέγονται η ανακρίβεια στις απαντήσεις των υποκειμένων καθώς και η απουσία αυθορμητισμού λόγω απουσίας της προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η έλλειψη αυθορμητισμού των υποκειμένων οφείλεται και στη δυνατότητα που έχουν να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν να απαντήσουν, με αποτέλεσμα να εκλογικεύσουν τις ερωτήσεις και να επεξεργάζονται τις απαντήσεις που δίνουν. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος απώλειας πολλών ερωτηματολογίων, λόγω του χρονικού διαστήματος που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέχρι την επιστροφή τους (Βάμβουκας, 1993:234).

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στο επάγγελμά τους, έχει αποτελέσει ένα σοβαρό θέμα για τους ερευνητές. Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως σκοπό να εξετάσει αν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική έρευνα, αν ενημερώνονται για σχετικά θέματα και αν συμμετέχουν σε ερευνητικές διαδικασίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης έρευνας έχει συμμετάσχει σε έρευνες, αλλά το υπόλοιπο των καθηγητών Φ.Α. του δείγματος, δεν είχε καμία συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, ποσοστό, που αν συγκριθεί με άλλες έρευνες στο δυτικό κόσμο, παραμένει χαμηλό.

Ωστόσο η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών εκφράστηκε θετικά στη διεξαγωγή τέτοιων ερευνών, ενδιαφέρθηκε για τη μελέτη άρθρων εκπαιδευτικής έρευνας και επομένως θα ήθελε να συμμετάσχει σε ερευνητικές διαδικασίες. Οι Everton et al. (2002),

αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να «επιδίδονται σε έρευνες παρά να εμπλέκονται με έρευνες»(σελ.393), πράγμα που ωθεί τους ερευνητές και τους δημιουργούς και φορείς χάραξης πολιτικής να διεξάγουν έρευνα « εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς με αλλά και σε έρευνες» (Everton et al., 2002, σελ. 394). Αν υπάρξει ένας γενικός συντονισμός όλων των φορέων της εκπαίδευσης (Υπουργείο, περιφερειακές διευθύνσεις, Γραφεία Φυσικής Αγωγής, σχολεία , εκπαιδευτικοί) είναι δυνατό να επιτευχτεί η τακτική ενημέρωση των εν λόγω εκπαιδευτικών και όχι μόνο εκείνων που ενημερώνονται από δική τους πρωτοβουλία. Οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς σε ερευνητικές διεργασίες, είτε με συνεργούς τα ακαδημαϊκά κέντρα είτε υποστηρίζοντας τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή, ώστε η συμμετοχή τους σε έρευνες να είναι ουσιαστικά και λειτουργικά εποικοδομητική και συγχρόνως κοινωνικά ωφέλιμη. Άλλωστε όπως φάνηκε στη συγκεκριμένη εργασία, με την έρευνα ενδυναμώνεται η ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες, προωθείται η επαγγελματική τους ανάπτυξη και αυτό έχει αντίκτυπο θετικό στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους, ενισχύεται η διδασκαλία και ως εκτούτου προάγεται το σχολείο και η μάθηση.

Οι λόγοι που αποτρέπουν τους ερωτηθέντες γυμναστές από το να συμμετέχουν σε έρευνες (περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται , μειωμένος χρόνος, το γεγονός πως οι συνάδελφοί τους δεν εφαρμόζουν τα αποτελέσματα των ερευνών και η έλλειψη χρόνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ώστε να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες που προτείνονται) μπορούν να ξεπεραστούν με επιμορφωτικά σεμινάρια που θα δώσουν εκείνη τη γνώση ώστε να κατανοούνται οι ερευνητικές μέθοδοι, εκπαιδευτική άδεια ώστε να διεξάγεται έρευνα χωρίς αυτή να «απομυζά» διδακτικό χρόνο αλλά και διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τα οφέλη της έρευνας. Απαραίτητες και αναγκαίες συνθήκες ωστόσο θεωρούνται τόσο η υποστήριξη – οικονομική και ηθική – της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε έρευνες από το Υπουργείο Παιδείας όσο και η συνεργασία Πανεπιστημίων και σχολικών μονάδων ώστε η έρευνα να αρχίζει και να τελειώνει στα σχολικά πλαίσια (Everton et al., 2002: Ekiz, 2006).

Συνοψίζοντας την καταγραφή των απόψεων των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του μαθήματος της φυσικής αγωγής σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα, θέτουμε τα ευρήματα της έρευνας σε περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση. Μια ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών θα διασταύρωνε τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνας. Το γεγονός πως δε βρέθηκαν στοιχεία διαφοροποίησης αυτής της ομάδας των εκπαιδευτικών, δηλαδή των γυμναστών, με ευρήματα ερευνών που αφορούν γενικότερα τους εκπαιδευτικούς, θα απαιτούσε μια έρευνα συγκριτική με άλλους εκπαιδευτικούς κλάδους-ειδικότητες.

Περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα θα αφορούν το βαθμό αξιοποίησης των ευρημάτων της εκπαιδευτικής έρευνας στο έργο των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, το βαθμό στήριξης των υπεύθυνων φορέων στη διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία, τρόποι διάχυσης των πληροφοριών ώστε να μειωθεί το χάσμα της έρευνας και διδακτικής πρακτικής.

Ελπίζουμε τα παραπάνω να αποτελέσουν αφετηρία γόνιμου διαλόγου των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και να οδηγήσουν σε πρακτικές που θα ευνοήσουν την ανάπτυξη διεργασιών και πρωτοβουλιών για ένα πραγματικά σύγχρονο σχολείο. Άποψή μας είναι πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές είναι απαραίτητο να γίνουν εταίροι στην εκπαιδευτική έρευνα συνεισφέροντας στην ειδίκευση και την εμπειρία, ο καθένας από την πλευρά του. Η συνεργασία αυτή θα είναι ωφέλιμο, όπως αναφέρουν οι Zygoris-Coe et al. (2001), να περιλαμβάνει συνεχή διαπραγμάτευση, αλληλεξάρτηση και από κοινού αποδοχή των αποφάσεων σχετικά με τις ερευνητικές διαδικασίες. Ο στόχος πρέπει να είναι η από κοινού συγκρότηση της γνώσης ώστε να ξεπεραστούν οι δυσχέρειες για να στηριχθεί η προοπτική ενός αποτελεσματικότερου σχολείου, του σχολείου του 21^{ου} αιώνα.

11. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

11.1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. (Τόμος Α' & Β'). Αθήνα.: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
2. Αντωνίου, Π., Σίσκος, Α. (2007). Δια βίου μάθηση, Νέες Τεχνολογίες και Διαδικτυακή Επιμόρφωση από απόσταση: Αντιλήψεις συμμετεχόντων στην Ηλεκτρονική Κοινότητα Μάθησης Καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Ανακοίνωση στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. με θέμα : "*Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο*".
3. Αρμενόπουλος, Α., Αντωνόπουλος, Βιολάρη, Γ., Λιανός, Α., Λόγος, Β., Πάνας, Α., Παπαδάκης, Ν., Πριοβόλου, Σ., Τσάκνης, Γ., Τσούλιας, Ν. (2009). Η φυσιολογία και τα χαρακτηριστικά μια σύγχρονης, ποιοτικής εκπαίδευσης Προσαρτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <http://www.istame-apapandreou.gr/files/pdf/keimenopolitikis25.pdf>. (23-6-2010)
4. Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
5. Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα Γρηγόρης.
6. Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
7. Γιαλαμάς, Β., Παλαιολόγου, Ν., & Παπάνης, Ε. (2003). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εφαρμογή της στις Κοινωνικές Επιστήμες: Εμπειρικά παραδείγματα από την Ελλάδα*. Τόμος Α' και Β'. Αθήνα: Άλφα.
8. Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία* (μτφρ. Α. Λαμπράκη- Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
9. Cohen, L & Manion, L. (2002). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* . Αθήνα: Μεταίχμιο.

11. Δάλκος, Α. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας δράσης *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 135-145. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
12. Δανιηλίδου, Ν. (2003). «Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης. Δυνατότητες και περιορισμοί.» *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 59, 35-41.
13. Δασκολιά, Μ.Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
14. Δημητρόπουλος, Ε.(1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
15. Dunne, R., & Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
16. Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Τόμος Α΄*.
17. Elliott, J. (1997). «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
18. Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος Α., και Πιντζοπούλου Ε.(2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
19. Καζαμιάς, Α. (1993). «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου», στο: *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
20. Καλαϊτζίδης, Γ., Χατζόγλου, Γ. & Φώτου, Ν. (2006). Ο Εκπαιδευτικός και η Εκπαιδευτική Έρευνα. *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί στην Εκπαίδευση*. Μάρτιος-Απρίλιος- Μάιος, σελ.66-69.
21. Καραμπέκου, Α., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2004).Ανησυχίες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2 (1), 26 – 32.
22. Καράλης, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τόμος Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
23. Κασσωτάκης, Μ. (2002), «Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα», *2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6/10/2002.

24. Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δαρδανός
25. Κατσαρού Ε.- Τσάφος Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα δράσης*. Αθήνα Σαββάλας
26. Κ.Ε.Ε., (2002). Το έργο «Έρευνα 1997-2000». Συνοπτική Παρουσίαση. Αθήνα.
27. Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
28. Κολοβελώνης, Α. (2006). Ο καθηγητής φυσικής αγωγής ως παράγοντας αλλαγής και καινοτομίας. Από τη θεωρία στη πράξη. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 313-323.
29. Κοσεγιάν, Χ. (2009). Η συμβολή της «Πράξης» στην Εκπαιδευτική «θεωρία» : Ο εκπαιδευτικός εσαεί ερευνητής στη διδακτική αίθουσα. *Φιλολογική, Τ.*, 107, 80-85. Αθήνα: Μεταίχμιο.
30. Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Αποτελεσματική Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 409-419.
31. Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
32. Κυρίδης, Α. (1995). Διλήμματα και αδιέξοδα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. *Μακεδόν*, 2.
33. Κυρίδης, Α. (1997). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Μακεδόν*, 4.
34. Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε., Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα. Οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134.
35. Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
36. Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 115-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
37. Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', (σελ. 142-143). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
38. Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο. Αθήνα.

39. Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα, αναφορά στο «*Εκπαιδευτικές αλλαγές. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*» επιμ. Μπαγάκης, Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
40. Ξωχέλλης, Π. (1967). Η Παιδαγωγική επιστήμη- διδασκαλία και έρευνα. *Σχολείο και Ζωή*, 5-6, 213-218.
41. Ξωχέλλης, Π.(1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
42. Παμουκτσόγλου, Α.(2001) Η συμβολή της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 135-145. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
43. Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) «Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: Το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού», στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
44. Παρασκευόπουλος, Ι.(1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος Β', Αθήνα.
45. Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
46. Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
47. Ρεζ, Ι., Βαρσαμίδου, Α., Φιλίππου, Γ.(2007) Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. *Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα : « Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Ιωάννινα 17- 20 Μαΐου 2007.
48. Σκούρας, Α., Αγγέλης, Α., Βογιατζόγλου, Σ., Πρεκετέ, Β. & Χρονόπουλος, Χ. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: Συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 124-134. Εκδόσεις: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αναρτημένο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/poiot_ekp_erev_n/s_327_356.pdf
49. Τάτσης, Γ. (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο Ελληνικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28.

50. Τσάφος, Β., Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της Έρευνας-Δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114-115, 67-74.
51. Τσούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 10.
52. Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μετφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
53. Φίλιας, Β.(επιμ.). (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές της κοινωνικής έρευνας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg
54. Χατζηγεωργίου Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
55. Χατζηδήμου, Δ, (2000). Η εκπαιδευτική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση: παρελθόν, παρόν και μέλλον. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα.
56. Χατζηπαρασίδης, Α., Αντωνίου , Π. , Γούργουλης, Β., Μπεμπέτσος Ε. (2009). Διερεύνηση της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας από εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Ανακοίνωση στη 3η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής* στις 8 Απριλίου 2009.
57. Verma, G. K. & Mallick, K. (2004) .Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. (μετφρ. Γρίβα, Ε.).Αθήνα: Τυπωθήτω

11.2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Armstrong, P. (2001). Becoming and being a researcher: doing research as lifelong learning. *Paper presented at SCUTREA, 31st Annual Conference*, 3-5 July 2001, University of East London.
1. Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: W.H.Freeman and Company.
2. Bassey, M. (1992). Creating education through research, *British Educational Research Journal*, 18, 13–16.
3. Bauer, K. & Fischer, F. (2007).The Educational Research-Practice Interface Revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221 – 236.
4. Bevan, R. M. (2004). Filtering, fragmenting, and fiddling? Teachers' life cycles, and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, 8, 325-340.

5. Beycioglu, K., Ozer, N., Ugurlu C. T. (2010). Teachers' views on Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1088-1093.
6. Biddle, B.J. & Saha, L.J. (2006). How principals use research. *Educational Leadership*, 63 (6), 72-77.
7. Biddle, B. (1996). Better ideas: expanded funding for educational research, *Educational Researcher*, 25(9), 12–14.
8. 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.
9. Blunkett, D. (2000) Influence or irrelevance: can social science improve government? (Speech made by David Blunkett, Secretary of State for Education and Employment to a meeting convened by the ESRC, 2 February 2000), *Research Intelligence*, 71, 21.
10. Borg, S. (2007). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.
11. Borich, G. D. (2003). *Effective teaching methods*, 4th ed. New Jersey: Pentice -Hall.
12. Boudah, D., & Knight, S.L. (1996). *Participatory research and development*. Teaching Report to the Office of Special Education Programs, US Department of Education. College Station, TX: Texas A&M University.
13. Bracey, G. (1989). Why so much education research is irrelevant, imitative and Ignored? *American School Board Journal*, 176(7), 20–22.
14. Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2010). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
15. Brophy, J. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Education Psychology*, 71, 733-750.
16. Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful more influential and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3- 14.
17. Bush, T. (2007). Editorial: theory and research in educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 5-8.
18. Bush, A. (2004). Computers and physical education teachers: a rationale for use and a small scale study into physical education teachers' attitudes towards and use of computers. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 35, 45-49.

19. Campbell, A. (2002). 'I think I'll do some research today': issues around teacher research and professional development. Paper presented at the Annual Conference of the *British Educational Research Association*, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
20. Carreiro Da Costa, F. & Pieron, M. (1990). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity: moving towards excellence* (pp. 169-176). London: Chapman & Hall.
21. Castle, S.D. (1988). "Empowerment through knowledge", in Castle, S.D. (Ed.), *Teacher Empowerment through Knowledge Linking Research and Practice for School Reform*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 5 - 9 April.
22. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28, 15-25.
23. Coe, R. & Fitzgibbon, C. (1998). School effectiveness research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(4), 421-438.
24. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: RoutledgeFalmer.
25. Collier, D., & Hebert, H. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112.
26. Coolahan, J. (2004). «The teaching career in the Knowledge Society: trends and challenges», in: Koulaidis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
27. Costa, N., Marques, L., & Kempa, R. (2000). Science teachers' Awareness of Findings from Education Research. *Research in Science & Technological Education*, 18(1), 37-44.
28. Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. & Raffan, J. (2000). The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 467-482.
29. Cousins, B., & Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge*, 14(3), 305-333.

30. Cordingley, P. (2000). Teacher Perspectives on the Accessibility and Usability of Research Outputs. *National Teacher Research Panel paper for British Educational Research Association Annual Conference*, Cardiff.
31. Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools* (2nd. Ed). London and New York: RoutledgeFalmer.
32. Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
33. Day, C. (2000b), «Teacher Professionalism: Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
34. Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
35. De Landsheere, G. (1975). Educational research and development in Europe. *Review of Research in Education*, 3, 110-133.
36. Desforges, C. (2000a) Familiar challenges and new approaches: necessary advances in theory and methods in research on teaching and learning. The Desmond Nuttall/Carfax Memorial Lecture, British Educational Research Association Annual Conference, Cardiff University, 7–10 September.
37. Desforges, C. (2000b) *Putting Educational Research to Use Through knowledge Transformation: the Agency Comments*. Keynote Lecture to the Further Education Research Network Conference, Coventry, 12 December (London, Learning and Skills Development Agency).
38. Diezmann, M. C. (2005) Growing scholarly teachers and educational researchers: a curriculum for a Research Pathway in pre-service teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 181-193.
39. Ebbutt, D. (2001). The development of a research culture in secondary schools. *Educational Action Research*, 10, 123-142.
40. Ebbutt, D. (2001). *Teachers' Purposes for, and Sources of, Knowledge about Educational Research*. Cambridge: Schools University Partnership for Educational Research, University of Cambridge.
41. Edwards, T. (2000). 'All the evidence shows ...': reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 299–311.

42. Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(2), 373-402.
43. Elliott, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169-185.
44. Everton, T., Galton, M. & Pell T. (2002). Educational research and the Teacher. *Research Papers in Education*, 17(4), 373 – 401.
45. Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26, 167-182.
46. Feden, P.D. & Vogel, R.M. (2003). *Methods of teaching: Applying cognitive science to promote student learning*. Boston: McGraw - Hill.
47. Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489 -525.
48. Florio, D. (1981). What has research done for education lately? Who knows what it has done? *Educational Researcher*, 10, 28-29.
49. Foster, P. (1997). *A need to move in mysterious ways*. Times Educational Supplement, 4247, 21 November, p. 14.
50. Foster, P. & Hammersley, M. (1998). A review of reviews: structure and function in reviews of educational research. *British Educational Research Journal*, 24(5), 609–633.
51. Frankham, J., & Howes, A. (2006). Talk as action in ‘collaborative action research’: making and taking apart teacher/researcher relationships. *British Educational Research Journal*, 32, 617-632.
52. Frenstermacher, G.D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In Goodlad, J., Soder, R., & Sirothik, K. (eds.). *The moral dimensions of teaching* (pp. 130-151). San Fransisco: Jossey- Bass
53. Funk, S.G., Champagne, M.T., Wiese, R.A., & Tornquist, E.M. (1991). “Barriers: the barriers to research utilization scale”. *Applied Nursing Research*, 4(1), 39-45.
54. Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Berkshire: Allyn and Bacon.
55. Galton, M. (2000). *Integrating Theory and Practice: Teachers` Perspectives on Educational Research*. (Paper given in parallel session of the first TLRP conference 9-10 November 2000). Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο <http://www.tlrp.org/acadpub/Galton2000.pdf> στις 23-7-2010.

56. Gipps, C. (1997). The funding and management of research in education. *Research Intelligence*, 62, 2–6.
57. Goldstein, S. L. (2002). Moving beyond collaboration: re-describing research relationships with classroom teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (2), 155-170.
58. Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re]Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10, 35 – 58.
59. Gu, L., & Wang, J. (2006). School-based research and professional learning: an innovative model to promote teacher professional development in China. *Teaching Education*, 17(1), 59-73.
60. Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 483–494.
61. Hamilton, M. L. (2005). Researcher as teacher: lessons modelled by a well-remembered scholar. *Studying Teacher Education*, 1, 85-102.
62. Hammersley, M. (2002). *Educational research, policy making and practice*. London: Paul Chapman.
63. Hammersley, M. (1997) Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
64. Hammersley, M. (2008). *Educational research, policy making and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
65. Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
66. Hargreaves, A. (2000), «Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
67. Hargreaves, D. (1999). The Knowledge Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47, 122-144.
68. Hargreaves, D. (1998) *Creative Professionalism: the role of teachers in the knowledge society*. London: Demos.
69. Havelock, R. G. (2002). Career turning point: how educational research influenced by teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 279-293.

70. Hargreaves, D. (1996b) *Teaching as a Research-Based Profession: possibilities and prospects. Teacher Training Agency Annual Lecture* (London, Teacher Training Agency).
71. Hargreaves, D. H. (1997). *Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
72. Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
73. 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.
74. 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), 449-470.
75. Henson, R K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teacher and Teaching Education*, 17(20), 819-836.
76. Henson, R. K., Stephens, J., & Grant, G.S. (1999). *Self- efficacy in pre-service teachers: Testing the limits of non-experiential feedback*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio.
77. Hickson, C., & Fishburne, G. (2005). Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1).
78. Hiep, P. H. (2006). Researching the Research Culture in English Language Education in Vietnam. *TESL-EJ*, 10(2), 1-20.
79. Hostetler, K. (2005). What is good education research? *Educational Researcher*, 34(6), 16-21.
80. Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
81. Humes, W. (2001) Conditions for professional development, *Scottish Educational Review*, 33 (1), pp. 6–17.
82. Hutchinson, B., & Whitehouse, P. (1986). “Action Research, professional competence and school organisation”. *British Educational Research Journal*, 12(1), 85-94.
83. Isakson, R. L. & Ellsworth, R. (1979). The measurement of teacher attitudes toward educational research, *Educational Research Quarterly*, 4(2), 12-18.

84. Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
85. Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2nd ed). Boston: Allyn & Bacon.
86. Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 123-135.
87. Kennedy, M. (1999). A Test of Some Contentions about Educational Research. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 511–541.
88. Kennedy, M. M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4 – 12.
89. Knight, S., Wiseman, D., & Smith, C. (1992). The reflectivity- activity dilemma in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 43,269-277.
90. Koustelios. A. & Tsigilis. N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
91. Koustelios. A. (2005). Physical education Teachers in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85 – 90.
92. Landry, R., Lamari, M. & Amara, N. (2000). *Extent and Determinants of Utilization of University Research in Public Administration*. Paper presented at the Joint Conference of the Canadian Political Science Association and Societe Quebecoise de Science Politique, Centre des Congres, Quebec, QC, Canada 29 July–1 August.
93. Latham, G. (1993) Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77(550), 63–70.
94. Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). Προσαρτήθηκε, στις 6-9-2010, από το δικτυακό τόπο: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56/>
95. Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education*, 5(2), 177 – 229.
96. Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-379.

97. Maccoll, G. & White, K. (1996). *Improving the utility of educational research for policymakers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 8–12 April.
98. Malouf, D. & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education, *Exceptional Children*, 61(5), 414–424.
99. Marcos, J. J., & Tillema, M. (2006). Studying studies of teacher reflection and action: an appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1, 112-132.
100. Mawer, M. (1995). The effective teaching of physical education. London: Longman.
101. McIntyre, D. (1997). The profession of educational research. *British Educational Research Journal*, 23(2), 127–140.
102. McNamara, O. (2002). Evidence-based practice through practice-based evidence. In O. McNamara (Ed.), *Becoming an Evidence-Based Practitioner* (pp. 15–26). London: Routledge- Falmer.
103. Mertler, C. A. (2006). *Action Research: teachers as researchers in the classroom*. USA: Sage Publications, Inc.
104. Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
105. Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
106. Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20(1), 25-44.
107. Noffke, S. E. (1997). Professional, personal and political dimensions of action research. In M. Apple, *Review of research in Education*, 22,305-343. Washington, DC: AERA.
108. O.E.C.D., (1995). *Educational Research and Development: Trends, issues and challenges*. Paris: O.E.C.D.
109. O.E.C.D., (2003). Knowledge management: New challenges for Educational Research. Paris: O.E.C.D.
110. Papanastasiou, C. (2007) Factors that distinguish the most from the least effective schools in reading: a residual approach. Προσαρτήθηκε από το δικτυακό τόπο:

http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2006/IEA_Program/PIRLS/Papanastas_iou1.pdf. (26-6-2010)

111. Papasotiriou, C, & Hannan, A. (2006). The impact of education research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers. *Teacher Development*, 10(3), 361-377.
112. Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
113. Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. *Educational Research Review*, 1, 15 – 26.
114. Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
115. Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hams, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R., & Osborne, J. (2004). *Science education practitioners' views of research and its influence on their practice*. York: Department of Educational Studies, University of York.
116. Ravnmark, L. - Gonzalo, L. - Iraceburu ,M. - Sultana, R. (2004), «The contribution of teachers and trainers to the quality of training in the European Union and Southeastern countries», in: Koulaidis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
117. Reason, P. (1994). Three approaches to participate inquiry. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 324-339. Thousand Oaks, CA: Sage.
118. Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
119. Ruddock, J. & McIntyre, D. (Eds) (1998) *Challenges for Educational Research*. London: Paul Chapman.
120. Rudduck J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 319-331.
121. Rogers, R. (1998). *The Disappearing Arts? The Current State of the Arts in Initial Teacher Training and Professional Development*. London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

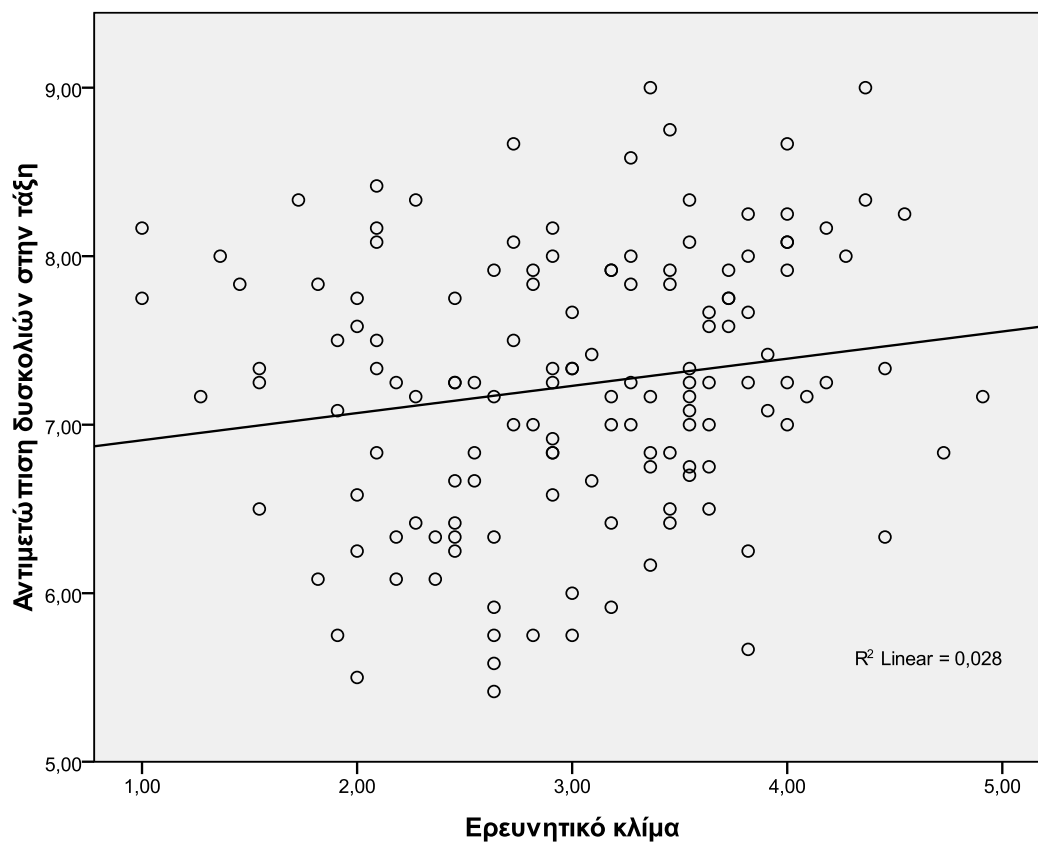
122. Rust, F., & Meyers, E. (2006). The bright side: teacher research in the context of educational reform and policy-making. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 69-86.
123. Sari, M. (2006). Teacher as a researcher: Evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 880-887.
124. Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
125. Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development
126. Sharp, C., Eames, A., Sanders, D., & Tomlinson, K. (2005). *Postcards from research-engaged schools*. Slough: NFER
127. Shavelson, R. J. & Towne, L. (Eds.) (2002) Guiding principles for scientific inquiry. In: *Scientific research in education* (Washington, DC, National Research Council), 50-79.
128. Shkedi, A. (1998) Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative Researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
129. Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
130. Simons, H., Kushner, S., Jones, K., & James, D. (2003). From evidence-based practice to practice-based evidence: the idea of situated generalisation. *Research Papers in Education*, 18(4), 347-364.
131. Smith, C. A. (2002). Supporting teacher and school development: learning and teaching policies, shared living theories and teacher-researcher partnerships. *Teacher Development*, 6, 157-79.
132. Stalled, K. & Kirk, S. (1998). Knowledge utilisation in social work and legal practice. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 25, 3.
133. Stamou, L., Humphreys J.T., and Schmidt C. P. (2006). The effects of instruction on self-assessed research knowledge, ability, and interest among Greek music educators. *Music Education Research*, 8(2), 175-189.
134. Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.

135. Stoer, S. R., & Cortesao, L. (2001). Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education. *Intercultural Education*, 12(1), 559-577.
136. Sweeney, A.E. (2003). Articulating the relationships between theory and practice in science teaching: a model for teacher professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 107-132.
137. Tierney, W.G. (2000). On translation: from research findings on public utility. *Theory into Practice*, 39(3), 185–190.
138. Tooley, J. & Darby, D. (1998) *Educational Research: a critique. A survey of published educational research*. London: OFSTED.
139. Tooley, J. (1998). *Educational research: A review*. London: Office for Standards in Education and HMSO.
140. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
141. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
142. Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 6, 202-248.
143. Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A five-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
144. Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
145. Wilson, R. (2004). Taking Control: how teachers use research. *Topic*, 31(2). Slough: National Foundation for Educational Research.
146. Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. New York: Routledge
147. Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology* (7th ed.). USA: Allyn and Bacon.
148. Worrall, N. (2004). Trying to build a research culture in a school: Trying to find the right question to ask. *Teacher development*, 8(3), 137-148.
149. Wynne, J. (2001). Teachers as leaders in education reform. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο : <http://www.ericsp.org> στις 23-7-2010.

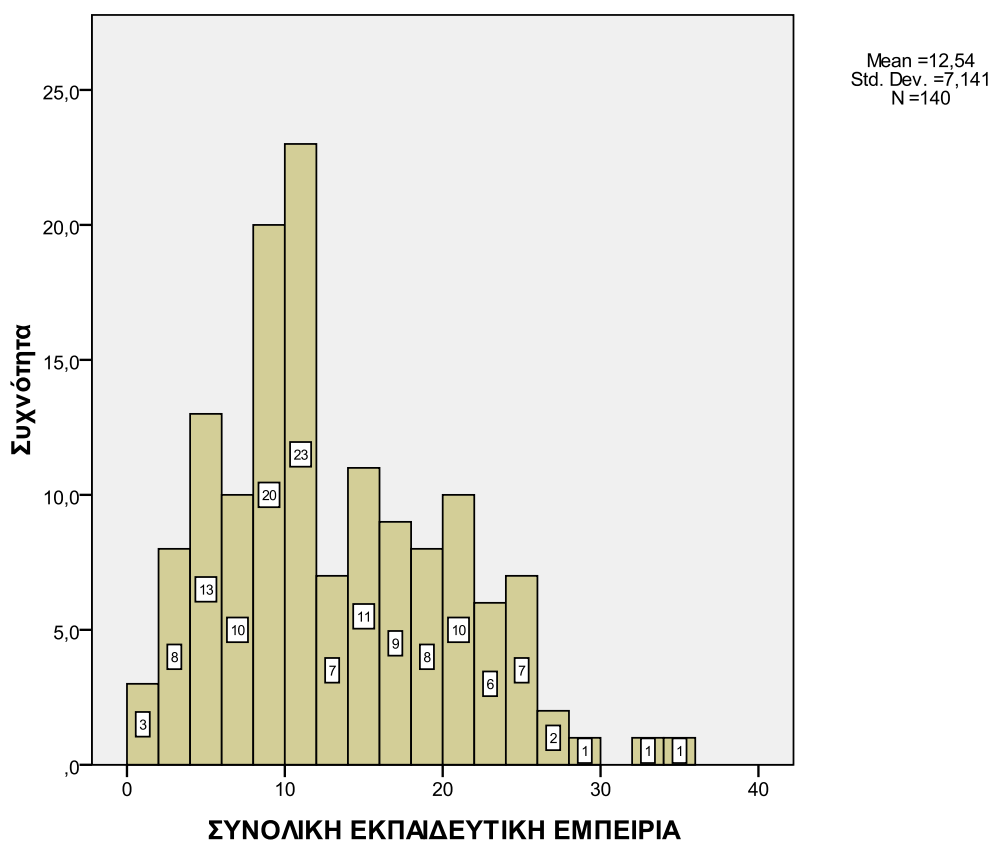
150. Zeuli, J. & Tiezzi, L. (1993) *Creating Contexts to Change Teachers' Beliefs About the Influence of Research* (Research Report 93-1) (Michigan, National Center for Research on Teacher Learning).
151. Zeuli, J. (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 39-55.
152. Zygouris-Coe, V. I., Pace, B. G., Malecki, C. L., & Weade, R. (2001). Action research: A situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, 14 (3), 399-412.

12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α) Επιπλέον πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας



Γράφημα 1: Εκπαιδευτική εμπειρία



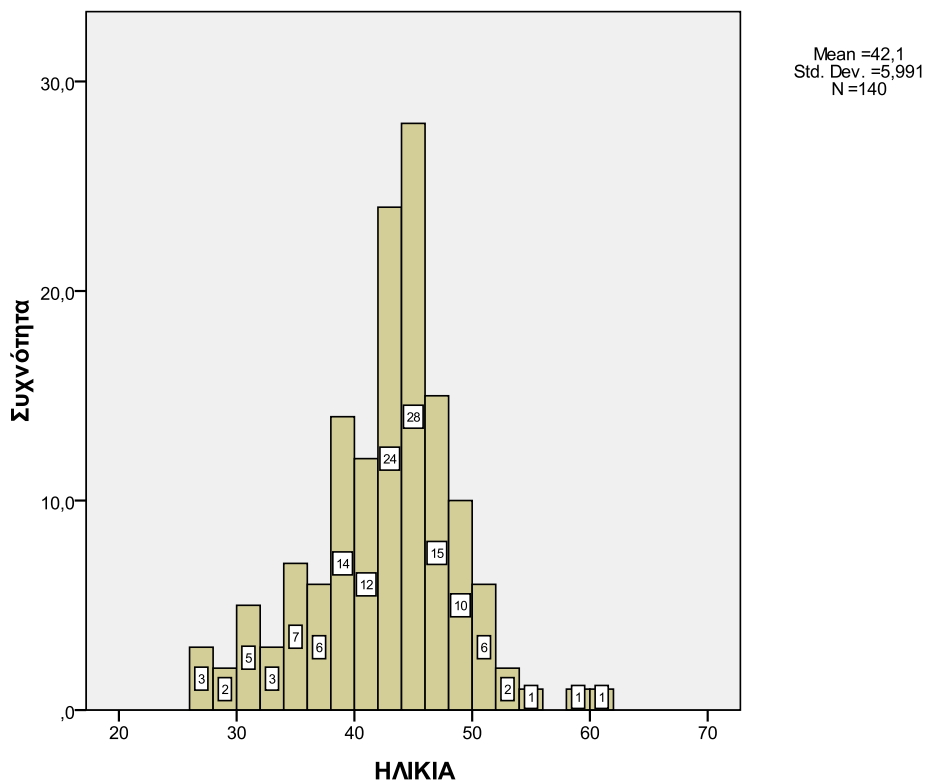
Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Φύλο		Ηλικία (έτη)	
	N	%	Μέση τιμή	Σταθερή Απόκλιση
Άνδρες	73	52,1	43,03	6,45
Γυναίκες	67	47,9	41,09	5,30
Σύνολο	140	100,0	42,10	5,99

Πίνακας 2: Γενικό ερευνητικό κλίμα του σχολείου

		25° εκ	50° εκ (διάμεσος τιμή)	75° εκ	Ελαχ	Μεγ
1.	Οι εκπαιδευτικοί κάνουν έρευνα οι ίδιοι.	2	2	3	1	5
2.	Ο Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν έρευνα.	2	3	4	1	5
3.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε βιβλία και περιοδικά που δημοσιεύουν έρευνες.	2	3	4	1	5
4.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να μαθαίνουν για πρόσφατες έρευνες και μελέτες που τους αφορούν.	2	4	4	1	5
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται να παρακολουθούν συνέδρια, σεμινάρια και εκδηλώσεις όπου ανακοινώνονται ερευνητικά αποτελέσματα.	2	3	4	1	5
6.	Οι εκπαιδευτικοί μιλούν μεταξύ τους για έρευνες.	2	3	4	1	5
7.	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για τη διεξαγωγή έρευνας.	2	2	4	1	5
8.	Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της έρευνας και είναι θετικά διακείμενοι σε αυτήν.	3	4	4	1	5
9.	Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν έρευνες και ανταλλάσσουν απόψεις γι' αυτές.	2	3	4	1	5
10.	Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμμετοχή σε έρευνα αποτελεί μέρος της δουλειάς τους	2	3	4	1	5
11.	Ο χρόνος για έρευνα ενσωματώνεται στο φόρτο δουλειάς των εκπαιδευτικών	2	4	4	1	5

Γράφημα 2 : Ηλικία



Πίνακας 3: Λόγοι συμμετοχής σε έρευνα

		25° εκ	50° εκ (διάμεσος τιμή)	75° εκ	Ελάχιστη	Μέγιστη
I.	Επειδή μου χρειάστηκε στο μεταπτυχιακό ή στο διδακτορικό	2	4	5	1	5
II.	Επειδή μου αρέσει	4	4	5	1	5
III.	Επειδή βοηθά στην επαγγελματική μου εξέλιξη	3,75	4	5	1	5
IV.	Επειδή οι άλλοι συνάδελφοί μου μπορεί να βοηθηθούν από τα ευρήματα των εργασιών μου	3	4	4	1	5
V.	Για να συνεισφέρω στην βελτίωση του σχολείου γενικά	3	4	4	1	5
VI.	Για να βρω καλύτερους τρόπους διδασκαλίας	4	4	5	1	5
VII.	Για να επιλύσω προβλήματα που προκύπτουν στο μάθημά μου	4	4	5	1	5
VIII.	Επειδή υπάρχει συνεργασία με το Πανεπιστήμιο	2	3	4	1	5
IX.	Επειδή πιστεύω στην αξία της έρευνας	4	4	5	1	5
X.	Επειδή ενδιαφέρομαι για νέες ιδέες	4	5	5	1	5

Πίνακας 4: Ανασταλτικοί λόγοι για συμμετοχή σε έρευνα

	25° εκ	50° εκ (διάμεσος τιμή)	75° εκ	Ελαχ	Μεγ
I. Επειδή δεν γνωρίζω αρκετά για τις ερευνητικές μεθόδους	2	4	4	1	5
II. Επειδή δε βλέπω άμεσα οφέλη για την εργασία μου	2	2	4	1	5
III. Επειδή δεν έχω χρόνο για έρευνα	2,75	4	4,25	1	5
IV. Ο διευθυντής μου με αποθαρρύνει ή δε με παρωθεί σ' αυτό	2	2	3	1	5
V. Δεν ενδιαφέρομαι να κάνω έρευνα	2	3	4	1	5
VI. Οι περισσότεροι συνάδελφοί μου δεν ασχολούνται με την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας	2	4	4	1	5
VII. Δεν έχω πρόσβαση σε βιβλία και περιοδικά που χρειάζονται στην έρευνα	2	3	4	1	5
VIII. Άλλοι καθηγητές δε θα συνεργάζονταν αν τους ζητούσα τη βοήθειά τους	2	3	4	1	5
IX. Δεν υπάρχει αποδεδειγμένη ανάγκη για αλλαγή πρακτικής	2	3	3	1	5
X. Χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευτεί αλλά κανείς δεν είναι πρόθυμος	2	3	4	1	5
XI. Δεν καταλαβαίνω τα στατιστικά αποτελέσματα	2	2	4	1	5
XII. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στην εργασία μου για να εφαρμόσω τις νέες ιδέες που προτείνονται	2	4	4	1	5
XIII. Τα συμπεράσματα των ερευνών δεν είναι πάντα αιτιολογημένα	2	3	4	1	5
XIV. Δεν γνωρίζω τίποτα από έρευνα	2	3	4	1	5
XV. Θεωρώ πως τα αποτελέσματα των ερευνών δε μπορούν να εφαρμοστούν στο δικό μου σχολικό πλαίσιο	2	3	4	1	5

Πίνακας 5 :Πρόσθετες σπουδές και αριθμός άρθρων που μελετώνται

	ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΤΟ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΧΡΟΝΟ	ΟΧΙ	96	57,36	5506,50
ΠΟΣΑ ΑΡΘΡΑ	ΝΑΙ	44	99,17	4363,50
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ	Σύνολο	140		
ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΧΕΤΕ				
ΔΙΑΒΑΣΕΙ				
Mann-Whitney U , Z=-5,85, p<0.001				

Πίνακας 6: Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και λόγοι συμμετοχής ή μη σε ερευνητικές δραστηριότητες

Ερωτηματολόγιο Εμπειρίας					
	ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	N	Μέση τιμή	Σταθ. απόκλιση	p
Κίνητρα συμμετοχής σε έρευνα	≤11	41	3,7537	,55592	0,037
	>11	20	4,0600	,45352	
Ανασταλτικοί λόγοι συμμετοχής σε έρευνα	≤11	35	2,8038	,65339	0,031
	>11	42	3,0952	,47236	
t-test					

Πίνακας 7: Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και ενημέρωση από το διαδίκτυο

		ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ		Σύνολο
		≤11	>11	
ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΝΑΙ	69	48	117
	ΟΧΙ	8	15	23
Σύνολο		77	63	140
$\chi^2_c=3,62, p=0,057$				

Πίνακας 8: Ηλικία και ενημέρωση από το διαδίκτυο

		ΗΛΙΚΙΑ		Σύνολο
		≤43	>43	
ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	ΝΑΙ	68	49	117
	ΟΧΙ	8	15	23
Σύνολο		76	64	140
$\chi^2_c=3,33, p=0,068$				

Πίνακας 9: Πρόσθετες σπουδές και ενημέρωση από τα ερευνητικά περιοδικά

		ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΕΝΗΜΕΡΩΝΕΣΤΕ ΑΠΟ	ΝΑΙ	27	30	57
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ	ΟΧΙ	69	14	83
Σύνολο		96	44	140
$\chi^2_{c}=18,43, p=0,000$				

Πίνακας 10: Χρόνια εμπειρίας και μελέτη ερευνών σχετικών με τη διδασκαλία ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες

		ΧΡΟΝΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ		Σύνολο
		≤11	>11	
ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΝΑ	ΝΑΙ	46	23	69
ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΓΙΑ	ΟΧΙ	31	40	71
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ				
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΜΑΔΩΝ				
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ				
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ				
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ				
Σύνολο		77	63	140
$\chi^2_{c}=6,58, p=0,010$				

Πίνακας 11: Ηλικία και μελέτη ερευνών σχετικών με τη διδασκαλία ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες

		ΗΛΙΚΙΑ		Σύνολο
		≤43	>43	
ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΝΑ	ΝΑΙ	44	25	69
ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΓΙΑ	ΟΧΙ	32	39	71

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ			
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΟΜΑΔΩΝ			
ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ			
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ			
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ			
Σύνολο	76	64	140
$\chi^2_c=4,20, p=0,040$			

Πίνακας 13: Τύπος Σχολείου και ενδιαφέρον για χρήση ΤΠΕ στο μάθημα της Φ.Α

		ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			Σύνολο
		ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΤΑΔ/ ΣΜΕΑ	
ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΝΑ	ΝΑΙ	19	33	3	55
ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ	ΟΧΙ	51	30	4	85
ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ Φ.Α.					
Σύνολο		70	63	7	140
Likelihood ratio =8,99, p=0,011					

Πίνακας 14: Ενημέρωση από ερευνητικά άρθρα και συσχέτιση με πρόσθετες σπουδές, άθληση και χρόνια εμπειρίας

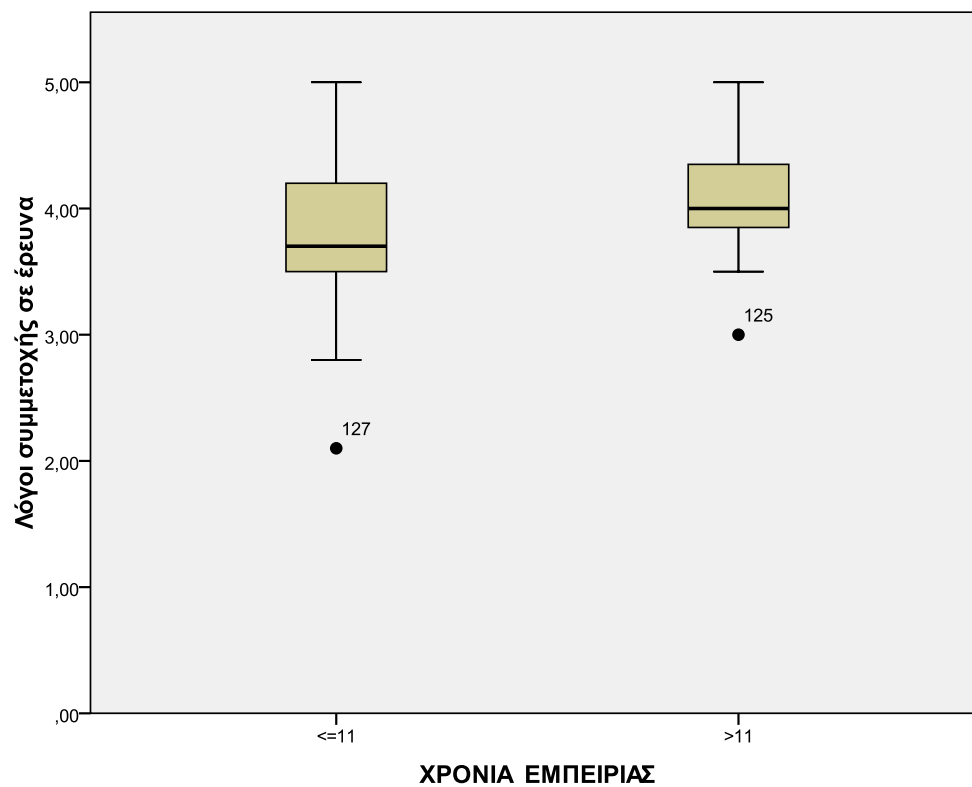
		ΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΣΑ ΑΡΘΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΧΕΤΕ ΔΙΑΒΑΣΕΙ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΑΝΕΝΑ	1-2	3-6	7-10	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10	
ΑΘΛΗΣΗ	ΝΑΙ	6	20	19	11	14	70
	ΟΧΙ	12	16	28	6	8	70
Σύνολο		18	36	47	17	22	140

		ΤΟΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΣΑ ΑΡΘΡΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΧΕΤΕ ΔΙΑΒΑΣΕΙ					ΣΥΝΟΛΟ
		ΚΑΝΕΝΑ	1-2	3-6	7-10	ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 10	
ΑΘΛΗΣΗ	ΝΑΙ	6	20	19	11	14	70
	ΟΧΙ	12	16	28	6	8	70
p>0,05							
Πρόσθετες	ΟΧΙ	17	33	33	6	7	96
ΣΠΟΥΔΕΣ	ΝΑΙ	1	3	14	11	15	44
Σύνολο		18	36	47	17	22	140
p<0,001							
ΧΡΟΝΙΑ	≤ 11	8	14	32	14	9	77
ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	>11	10	22	15	3	13	63
Σύνολο		18	36	47	17	22	140
p>0,05							

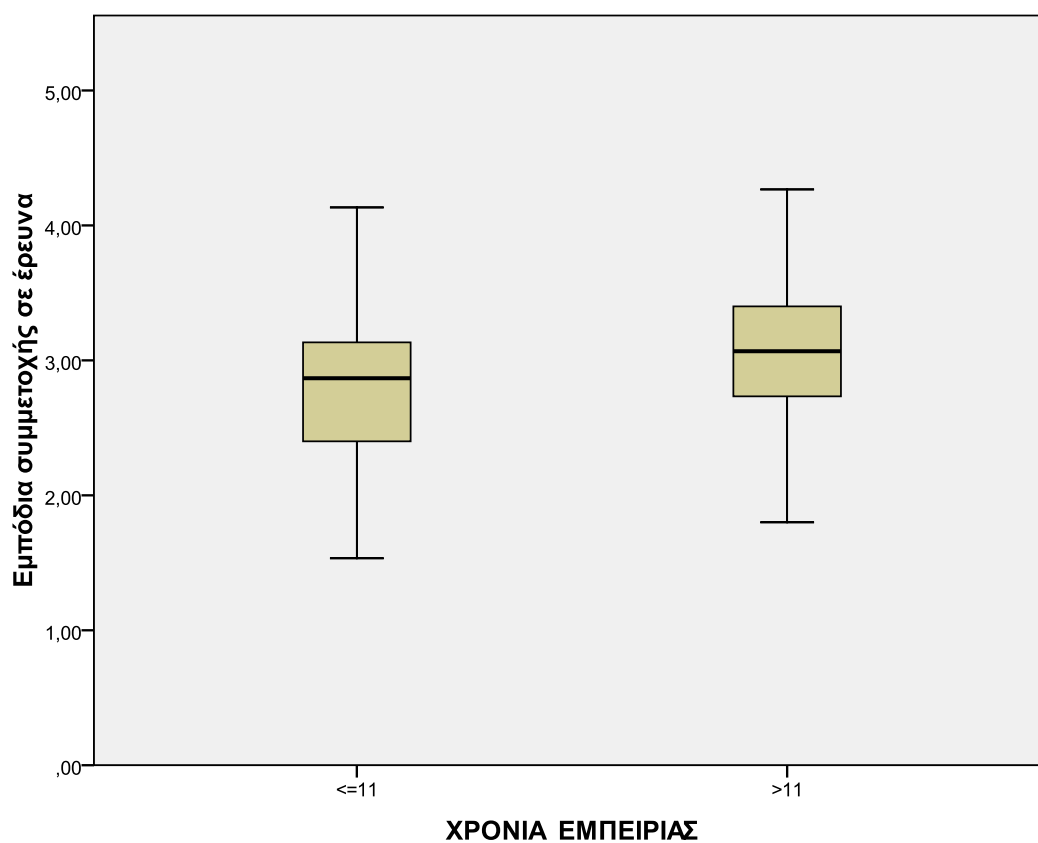
**Πίνακας 15: Πρόσθετες σπουδές και μελέτη ερευνών
σχετικών με την οργάνωση του μαθήματος της Φ.Α**

		ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		Σύνολο
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΝΑ	ΝΑΙ	68	22	90
ΔΙΑΒΑΖΕΤΕ ΓΙΑ	ΟΧΙ	28	22	50
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ				
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ Φ.Α.				
		96	44	140
$\chi^2_c=4,32, p=0,028$				

Γράφημα 3: Χρόνια εμπειρίας και κίνητρα συμμετοχής σε έρευνες



Γράφημα 4: Χρόνια εμπειρίας και εμπόδια συμμετοχής σε έρευνες



B) Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο της έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: **«Η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας για τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής.»**

Στη σημερινή εποχή, ο ρόλος της έρευνας στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικές περιοχές επιστημονικής μελέτης. Άλλωστε, στις περισσότερες χώρες, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να κάνουν έρευνα και να εφαρμόζουν τα συμπεράσματά της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω τα παρακάτω:

A) Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απλά καταγράψτε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη**.

B) Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα.

Γ) Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 20 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ελένη Μπακάλμπαση.
Καθ. Φυσικής Αγωγής
Α/ ΘΜΙΑ ΧΙΟΥ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Κωδικός ερωτηματολογίου

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

A2. ΗΛΙΚΙΑ:ετών

A3. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ: ☐

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: ☐

Διδακτορικό Δίπλωμα : ☐

A4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ: χρόνια.

A5. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ :

Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ή Λύκειο ☐ Τ.Α.Δ. ☐ Σ.Μ.Ε.Α. ☐

A6. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ :

Μεγάλο αστικό κέντρο ☐ Μικρή πόλη ☐ Αγροτική περιοχή ☐

A7. Η ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

Καθηγητής ☐ Υποδιευθυντής ☐ Διευθυντής ☐

Κάτι άλλο:.....

A8. ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ:

Πρώην αθλητής/τρια ☐ Νυν προπονητής/τρια ☐ Πρώην προπονητής/τρια ☐ Τίποτε από τα παραπάνω ☐

Κάτι άλλο:.....

A9. ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐ Ωρομίσθιος ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

Β. Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες ώστε να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τους **παράγοντες που δημιουργούν δυσκολίες σε πολλούς εκπαιδευτικούς Φ. Α.** Παρακαλώ κυκλώστε εκείνο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τη γνώμη σας για τις παρακάτω προτάσεις.

		Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ Λίγο	Λίγο	Μάλλον Λίγο	Μάλλον Αρκετά	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1.	Σε ποιο βαθμό ελέγχετε την ενοχλητική συμπεριφορά στη τάξη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στην ώρα του μαθήματος σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στην εκτέλεση των ασκήσεων;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της άσκησης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε σαφείς ερωτήσεις και δίνετε κατανοητές οδηγίες στο μάθημά σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Σε ποιο βαθμό καταφέρνετε τους μαθητές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Πόσο αποτελεσματικά μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που κάνει φασαρία και ενοχλεί τους συμμαθητές του;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Πόσο καλά διαχειρίζεστε τη τάξη όταν δουλεύετε σε ομάδες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών στα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Σε ποιο βαθμό παρέχετε μια διαφοροποιημένη εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι σε σύγχυση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Πόσο καλά συνεργάζεστε με τους γονείς για καλύτερα αποτελέσματα και μεγαλύτερη απόδοση των μαθητών σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Πόσο αποτελεσματικά προσαρμόζετε και διαφοροποιείτε το μάθημά σας σύμφωνα με τις ανάγκες που προκύπτουν;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

Γ. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο **γενικό ερευνητικό κλίμα του σχολείου**. Κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό που περιγράφει καλύτερα το κλίμα στο δικό σας σχολείο

**1= Διαφωνώ, 2= Μάλλον διαφωνώ, 3= Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ,
4= Μάλλον συμφωνώ 5= Συμφωνώ**

Στο σχολείο που υπηρετώ :

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1.	Οι εκπαιδευτικοί κάνουν έρευνα οι ίδιοι.	1	2	3	4	5
2.	Ο Διευθυντής ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να κάνουν έρευνα.	1	2	3	4	5
3.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε βιβλία και περιοδικά που δημοσιεύουν έρευνες.	1	2	3	4	5
4.	Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να μαθαίνουν για πρόσφατες έρευνες και μελέτες που τους αφορούν.	1	2	3	4	5
5.	Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται να παρακολουθούν συνέδρια, σεμινάρια και εκδηλώσεις όπου ανακοινώνονται ερευνητικά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5
6.	Οι εκπαιδευτικοί μιλούν μεταξύ τους για έρευνες.	1	2	3	4	5
7.	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για τη διεξαγωγή έρευνας.	1	2	3	4	5
8.	Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της έρευνας και είναι θετικά διακείμενοι σε αυτήν.	1	2	3	4	5
9.	Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν έρευνες και ανταλλάσσουν απόψεις γι' αυτές.	1	2	3	4	5
10.	Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμμετοχή σε έρευνα αποτελεί μέρος της δουλειάς τους	1	2	3	4	5
11.	Ο χρόνος για έρευνα ενσωματώνεται στο φόρτο δουλειάς των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Δ. Οι παρακάτω δηλώσεις αφορούν στην **ενασχόλησή σας με την έρευνα**. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Με ποιο τρόπο ενημερώνεστε για τις επιστημονικές εξελίξεις σχετικά με τη Φυσική Αγωγή;
Τσεκάρετε τον τρόπο ή τους τρόπους που προτιμάτε να ενημερώνεστε:

- | | |
|---|--------------------------|
| I. από άρθρα σε εφημερίδες | <input type="checkbox"/> |
| II. από το internet | <input type="checkbox"/> |
| III. από ερευνητικά περιοδικά | <input type="checkbox"/> |
| IV. από ανακοινώσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ | <input type="checkbox"/> |
| V. από σεμινάρια και συνέδρια | <input type="checkbox"/> |
| VI. από επιπρόσθετες σπουδές π.χ. μεταπτυχιακές | <input type="checkbox"/> |
| VII. από πανεπιστημιακές διαλέξεις | <input type="checkbox"/> |
| VIII. από άλλους εκπαιδευτικούς | <input type="checkbox"/> |

2. Το τελευταίο χρόνο, πόσα άρθρα εκπαιδευτικής έρευνας έχετε διαβάσει;

Κανένα <input type="checkbox"/>	1-2 <input type="checkbox"/>	3-6 <input type="checkbox"/>	7-10 <input type="checkbox"/>	Περισσότερα από 10 <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------	------------------------------	-------------------------------	---

3. Παρακάτω δηλώστε τα θέματα ερευνητικών μελετών που σας ενδιαφέρει να διαβάσετε. Τσεκάρετε όσα σας αφορούν:

- | | |
|--|--------------------------|
| XV. Αποτελεσματική διδασκαλία στο γνωστικό αντικείμενο | <input type="checkbox"/> |
| XVI. Αξιολόγηση μαθητή | <input type="checkbox"/> |
| XVII. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου | <input type="checkbox"/> |
| XVIII. Οργάνωση μαθήματος Φ.Α. | <input type="checkbox"/> |
| XIX. Χρήση ΤΠΕ στο μάθημα Φ.Α. | <input type="checkbox"/> |
| XX. Βελτίωση της επικοινωνίας στο μάθημα | <input type="checkbox"/> |
| XXI. Στρατηγικές διδασκαλίας ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες | <input type="checkbox"/> |
| XXII. Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση της μαθητικής αδιαφορίας για το μάθημα της Φ.Α. | <input type="checkbox"/> |
| XXIII. Βελτίωση της συνεργασίας στο μάθημα | <input type="checkbox"/> |
| XXIV. Ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών | <input type="checkbox"/> |
| XXV. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α. | <input type="checkbox"/> |
| XXVI. Η αξιολόγηση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής | <input type="checkbox"/> |
| XXVII. Διαχείριση κρίσεων στη τάξη και το σχολείο | <input type="checkbox"/> |
| XXVIII. Ηγεσία στην εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> |

Σημειώστε ποια άλλα θέματα θα σας ενδιέφερε να δείτε να ερευνώνται:

.....

4. Για ποιους λόγους δε διαβάσετε περισσότερες δημοσιευμένες έρευνες; Κυκλώστε αυτό που ισχύει για εσάς.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ- δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

I.	Οι ερευνητικές αναφορές και μελέτες δεν είναι διαθέσιμες.	1	2	3	4	5
II.	Η έρευνα δεν είναι σχετική με την πράξη.	1	2	3	4	5
III.	Το σχολείο μου δεν είναι οργανωμένο ώστε να έχω χρόνο να ασχοληθώ με την έρευνα.	1	2	3	4	5
IV.	Δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να εκτιμήσω την ποιότητα της έρευνας	1	2	3	4	5
V.	Δεν έχω χρόνο να ασχοληθώ.	1	2	3	4	5
VI.	Αισθάνομαι πως τα οφέλη θα είναι ελάχιστα.	1	2	3	4	5

VII.	Δεν είμαι βέβαιος αν πρέπει να εμπιστευτώ τα αποτελέσματα της έρευνας.	1	2	3	4	5
VIII.	Τα περιοδικά και οι εκδόσεις που ασχολούνται με ερευνητικά θέματα δεν είναι προσβάσιμες	1	2	3	4	5
IX.	Θεωρώ ότι δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορώ να καταλάβω τις έρευνες.	1	2	3	4	5
X.	Η δημοσιευμένη έρευνα δεν μου δίνει πρακτικές συμβουλές που μπορώ να τις εφαρμόσω στη τάξη.	1	2	3	4	5

Άλλοι λόγοι

.....

.....

.....

.....

5. Αναφορικά με τη συμμετοχή σας σε έρευνα/ες. Παρακαλώ τσεκάρετε όσα από τα παρακάτω ισχύουν για εσάς:

- Δεν έχω συμμετάσχει σε έρευνα ☐
- Έχω συμπληρώσει ερωτηματολόγιο ή έδωσα συνέντευξη ☐
- Έχω συμμετάσχει σε έρευνα ως μέλος ερευνητικής ομάδας ☐
- Έχω διεξάγει δική μου έρευνα / έρευνες ☐

6. Αν έχετε διεξάγει ο ίδιος ή ίδια έρευνα ή έχετε συμμετάσχει ως μέλος ερευνητικής ομάδας, παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που εξηγεί καλύτερα τους λόγους που σας ώθησαν να το κάνετε.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ ← | →

Συμφωνώ

XI.	Επειδή μου χρειάστηκε στο μεταπτυχιακό ή στο διδακτορικό	1	2	3	4	5
XII.	Επειδή μου αρέσει	1	2	3	4	5
XIII.	Επειδή βοηθά στην επαγγελματική μου εξέλιξη	1	2	3	4	5
XIV.	Επειδή οι άλλοι συνάδελφοί μου μπορεί να βοηθηθούν από τα ευρήματα των εργασιών μου	1	2	3	4	5
XV.	Για να συνεισφέρω στην βελτίωση του σχολείου γενικά	1	2	3	4	5
XVI.	Για να βρω καλύτερους τρόπους διδασκαλίας	1	2	3	4	5
XVII.	Για να επιλύσω προβλήματα που προκύπτουν στο μάθημά μου	1	2	3	4	5
XVIII.	Επειδή υπάρχει συνεργασία με το Πανεπιστήμιο	1	2	3	4	5
XIX.	Επειδή πιστεύω στην αξία της έρευνας	1	2	3	4	5
XX.	Επειδή ενδιαφέρομαι για νέες ιδέες	1	2	3	4	5

Σημειώστε άλλους λόγους

7. Αν δηλώσατε πως **δεν έχετε συμμετάσχει σε έρευνα** , τι θεωρείτε πως σας απέτρεψε; Κυκλώστε τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα τα εμπόδια

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ ← | →

Συμφωνώ

XVI.	Επειδή δεν γνωρίζω αρκετά για τις ερευνητικές μεθόδους	1	2	3	4	5
XVII.	Επειδή δε βλέπω άμεσα οφέλη για την εργασία μου	1	2	3	4	5
XVIII.	Επειδή δεν έχω χρόνο για έρευνα	1	2	3	4	5
XIX.	Ο διευθυντής μου με αποθαρρύνει ή δε με παρωθεί σ' αυτό	1	2	3	4	5
XX.	Δεν ενδιαφέρομαι να κάνω έρευνα	1	2	3	4	5
XXI.	Οι περισσότεροι συνάδελφοί μου δεν ασχολούνται με την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας	1	2	3	4	5
XXII.	Δεν έχω πρόσβαση σε βιβλία και περιοδικά που χρειάζονται στην έρευνα	1	2	3	4	5
XXIII.	Άλλοι καθηγητές δε θα συνεργάζονταν αν τους ζητούσα τη βοήθειά τους	1	2	3	4	5
XXIV.	Δεν υπάρχει αποδεδειγμένη ανάγκη για αλλαγή πρακτικής	1	2	3	4	5
XXV.	Χρειάζομαι κάποιον να με συμβουλευσει αλλά κανείς δεν είναι πρόθυμος	1	2	3	4	5
XXVI.	Δεν καταλαβαίνω τα στατιστικά αποτελέσματα	1	2	3	4	5
XXVII.	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος στην εργασία μου για να εφαρμόσω τις νέες ιδέες που προτείνονται	1	2	3	4	5
XXVIII.	Τα συμπεράσματα των ερευνών δεν είναι πάντα αιτιολογημένα	1	2	3	4	5
XXIX.	Δεν γνωρίζω τίποτα από έρευνα	1	2	3	4	5
XXX.	Θεωρώ πως τα αποτελέσματα των ερευνών δε μπορούν να εφαρμοστούν στο δικό μου σχολικό πλαίσιο	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για το χρόνο που αφιερώσατε για να απαντήσετε το παραπάνω ερωτηματολόγιο

Γ) Ο χάρτης με τους νομούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

