

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα μέσω της καθοδήγησης
ερευνητικών εργασιών μαθητών»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΚΟΛΛΑΤΟΥ ΜΑΡΙΝΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ, 2014

Υπεύθυνη Δήλωση Λογοκλοπής

Η Μαρίνα Κολλάτου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα μέσω της καθοδήγησης ερευνητικών εργασιών μαθητών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η δηλούσα



Μαρίνα Κολλάτου

Τίτλος της εργασίας:

« Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα μέσω της καθοδήγησης ερευνητικών εργασιών μαθητών»

Φοιτήτρια

Μαρίνα Κολλάτου

Καθηγήτρια Αγγλικών, Διευθύντρια Γενικού Λυκείου

marina.kollatou@gmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Γιασεμή- Όλγα Σαραφίδου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση γενικά απορρέει από τη σύγχρονη πραγματικότητα (Μπαγάκης, 2006). Οι αλλαγές και οι καινοτομίες πρέπει να αποτελούν μια σταθερή φιλοσοφική στάση και τρόπο ζωής για μια σχολική μονάδα που θέλει να θεωρείται ως ένας οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται (Fullan, 1993, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006). Συχνά όμως δεν λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο όπου θα εφαρμοστεί η αλλαγή ή επιχειρούνται αποτυχημένες αλλαγές (Harris, 2009). Η εισαγωγή αλλαγής στη διδασκαλία, σχετίζεται με το πώς οι δάσκαλοι νοηματοδοτούν τον εκπαιδευτικό τους κόσμο και ονομάζουν τις σημαντικές παραμέτρους που θα οδηγήσουν στην αλλαγή (Brown, 2005). Η ένταξη των ερευνητικών εργασιών στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί μια αλλαγή-καινοτομία που καλεί τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τους εμπλέκει με έναν έμμεσο τρόπο στην έρευνα με το ρόλο του συν-ερευνητή, καθοδηγητή των ερευνητικών εργασιών των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην υλοποίηση ερευνητικών εργασιών προκειμένου να κατανοηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις που ενέχει η εμπλοκή σε έρευνα με μαθητές, πώς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, πώς μεταβάλλονται οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι στην έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι: α. τι κέρδισαν οι ίδιοι και οι μαθητές από την εμπλοκή τους στις ερευνητικές εργασίες, β. πώς ξεπέρασαν τα εμπόδια που

αντιμετώπισαν, γ. τι θα μπορούσε να βελτιώσει την ικανότητά τους να επιβλέπουν ερευνητικές εργασίες, δ. πώς άλλαξε η στάση τους απέναντι στην έρευνα, ε. πώς επηρεάστηκε η διδακτική τους πράξη και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η έρευνα μας είναι φαινομενολογική (Robson, 2007, Σαραφίδου, 2011) και εστιάζει στην υποκειμενική εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών και μέσω του αναστοχασμού της βιωμένης εμπειρίας τους, Το δείγμα επελέγη με την τεχνική της δικτύωσης (Σαραφίδου, 2011) και με τρόπο που να εξασφαλίζει επαρκή ετερογένεια. Στην έρευνα συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων. Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την έρευνα επελέγη η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με οδηγό το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνει η Brenner (2006) και περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε στάδια: τη μεταγραφή, την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία, την παρουσίαση. Τα στάδια δεν αντιμετωπίστηκαν ως στεγανά αλλά καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας των δεδομένων και αναζήτησης συνάφειας και νοήματος υπήρχε μια συνεχής κυκλική διαδικασία επανεξέτασης της εργασίας σε κάθε στάδιο. Για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση, αποθήκευση, διαχείριση και ανάκτηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων MAXqda (<http://www.maxqda.com>).

Τα αποτελέσματα της έρευνας οργανώθηκαν σε τρεις ενότητες: α. στις στάσεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών β. τη βιωμένη εμπειρία και γ. τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών. Συνοπτικά τα σημαντικότερα συμπεράσματα είναι: Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, το προφίλ του εκπαιδευτικού και οι αναπαραστάσεις του ρόλου του είναι παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση τους απέναντι στην καινοτομία των ερευνητικών εργασιών πράγμα που επιβεβαιώνεται και από έρευνες που μελετούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Η έλλειψη εξοικείωσης με τη διερευνητική και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας αλλά και η επιφυλακτική έως αρνητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα οδήγησε σε διαφοροποιήσεις ως προς την κατανόηση της φύσης και των στόχων του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας και το βαθμό καθοδήγησης των μαθητών. Η νέα διδακτική εμπειρία έφερε τους εκπαιδευτικούς αντιμετώπους με δυσκολίες που είχαν ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση μηχανισμών αναστοχασμού που οδήγησαν σε αμφισβήτηση

παγιωμένων στάσεων, σε απόπειρες αλλαγής διδακτικών πρακτικών και δημιουργία κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη. Επισημάνθηκαν στοιχεία βελτίωσης των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ τους καθώς και στοιχεία βελτίωσης της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Η βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών εξαρτάται από την ποιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου, τον προηγούμενο τρόπο εκπαίδευσης των μαθητών.

Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα ανάλογων ερευνών διεθνώς και συνεισφέρουν στη διερεύνηση του θέματος της αλλαγής στο σχολείο και τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με την έρευνα στην Ελλάδα. Ωστόσο η φαινομενολογική αυτή έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή ώστε η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών να διερευνηθεί ως μελέτη περίπτωσης.

Λέξεις κλειδιά: διερευνητική μάθηση, εκπαιδευτικός-ερευνητής, έρευνα και μαθητές, αλλαγή στο σχολείο

ABSTRACT

The need for change in education stems from the contemporary reality (Bagakis, 2006). Besides, changes and innovations should constitute a permanent philosophical attitude and mode of life for a school which wants to be regarded as an organization that learns to develop (Fullan, 1993, cited in Bagakis, 2006). Quite too often, though, the context where changes are implemented is not taken into account and as a result these changes fail (Harris, 2009). The introduction of a change in teaching in particular is closely associated with the way teachers perceive their educational world and define the significant parameters that will lead to change (Brown, 2005).

The inquiry-learning projects constitute an innovation for the Greek schools. Teachers are required to adopt new educational approaches and are engaged indirectly in research as they take up the role of co-researcher in tutoring students' researches. The purpose of this research was to study the experience of teachers who had to guide students in inquiry-learning projects in order to understand how teachers cope with the challenges posed by engaging in research with students', how they perceive difficulties, how they change their views and attitudes towards research. The research questions were: a. what teachers and students gained from their

involvement in the inquiry-learning projects, b. how teachers overcame the obstacles they faced, c. what could improve their ability to supervise research, d. how their attitude towards research changed, e. how this involvement influenced their teaching practice in the national curriculum subjects.

The present research is phenomenological (Robson, 2007, Sarafidou , 2011) and focuses on the teachers' subjective experience concerning the supervising inquiry-learning projects and through the reflection of lived experience. The sample was selected on the art of networking (Sarafidou, 2011) and in a manner which ensures sufficient heterogeneity. The survey involved 13 teachers from different disciplines. The semi-structured interview was used as a methodological tool for research. Data analysis was guided by the methodological framework proposed by Brenner (2006) which includes the following five steps: transcription, description, analysis, interpretation, presentation. The stages were not treated as watertight but, throughout the course of data processing and searching for relevance and meaning, there was an ongoing cyclical process of reviewing work at each stage. For a faster and more efficient organization, storage, management and recovery of data, we used MAXqda (<http://www.maxqda.com>), a program for qualitative data analysis.

The results of the present research were organized in three main sections relating to: a. teachers' attitudes before their involvement in guiding inquiry-learning projects b. teachers' lived experience and c. teachers' opinions for the success and sustainability of such projects. The main conclusions are summarized as follows: teachers' personality traits, profile and the perceived representations of their role are factors that affect their attitude towards the innovation of the inquiry-learning projects which is confirmed by research investigating teachers' attitudes towards change. Teachers' lack of familiarity with the inquiry-based and group teaching methods and their rather negative attitudes towards educational research has led to variations in the understanding of the nature and objectives of the new curriculum area and the degree of mentoring students. The new teaching experience caused difficulties to teachers which resulted in the activation of mechanisms of reflection that led to questioning of established attitudes and beliefs, attempts to change teaching practices and create incentives for professional development. Elements of improvement in the relations between students and teachers and amongst students were noted. Moreover, there was evidence that student attitudes towards school and learning were positive. The

viability of the inquiry-learning projects depends on the quality of teachers' preparation, the organization and culture of the school as well as students' previous learning experiences.

The outcomes of the present study confirm findings of similar previous research internationally and contribute to the exploration of the issue of change in the school and the relationship between teachers, students and research in Greece. However, the phenomenological research could launch the investigation of the topic of this study further via a case study research design.

Key words: *inquiry-based learning, teacher-researcher, students and research, change in school*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. In: J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 357-370). Washington D.C.: Lawrence Elbaum Associates

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

Fullan, M. (1993). *Change forces: probing depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), 63-67.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μετ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την εμπιστοσύνη, την ενθάρρυνση και την αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η επικοινωνία μαζί της ήταν πάντοτε καθοριστική διότι με τα ερωτήματα και τις εύστοχες παρατηρήσεις της με ωθούσε σε συστηματική και σε βάθος διερεύνηση του θέματος μου. Στάθηκε δίπλα μου σε όλα μου τα βήματα υποστηρίζοντάς με ψυχολογικά και δείχνοντας κατανόηση στην κάθε μου δυσκολία. Την ευχαριστώ για τις ώρες που διέθεσε στις συζητήσεις μας ακόμη και σε περιόδους διακοπών. Η συμβολή της στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας ήταν καταλυτική.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων τα μέλη της τριμελούς επιτροπής τον επίκουρο καθηγητή κ. Β. Κόλλια και την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Στ. Καλδή για το χρόνο που θα αφιερώσουν στη μελέτη της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ επίσης όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την επιστημονική κατάρτιση που μας προσέφεραν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και συνεργασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία μου παραχώρησαν τις συνεντεύξεις τους χωρίς τις οποίες δεν θα ήταν δυνατή η εκπόνηση αυτής της διπλωματικής.

«Ask a man a question and he inquires for a day; teach a man to question and he inquires for life».

Chinese proverb

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13-15
ΜΕΡΟΣ Α ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	16-40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Μαθητές και έρευνα	16-21
1.1 Η έννοια της συμμετοχικής έρευνας	16-17
1.2 Τα παιδιά ως «ενεργοί» ερευνητές	17-18
1.3 Η σημασία της εμπλοκής των παιδιών στην έρευνα	18-19
1.4 Προϋποθέσεις ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα	19-21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση και έρευνα	21-27
2.1 Η σημασία της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης και οι βασικές της αρχές	21-25
2.2 Διερευνητική μάθηση και έρευνα	25-27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Εκπαιδευτικοί και έρευνα	27-33
3.1 Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη	27-30
3.2 Η σχέση των εκπαιδευτικών με την έρευνα	30-33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών	33-40
4.1 Η φύση της ερευνητικής εργασίας ως διδακτικό αντικείμενο	33-35
4.2 Βασικές θεωρητικές πτυχές αλλαγής/καινοτομίας	35-37
4.3 Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις ερευνητικές εργασίες	37-38
4.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	38-39
4.4.1 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα	39
ΜΕΡΟΣ Β Η ΕΡΕΥΝΑ	40-91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Μεθοδολογική προσέγγιση	40-45
5.1 Το είδος της έρευνας	40
5.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	40-42
5.3 Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης	42-43
5.4 Η πιλοτική έρευνα	43

5.5 Η κυρίως έρευνα	43-44
5.6 Η ανάλυση των δεδομένων	44-45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Αποτελέσματα- Συζήτηση	46-88
6.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών	46-54
6.1.1 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας	46-50
6.1.2 Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους	50-53
6.1.3 Αντίληψη της αλλαγής	53-54
6.2 Η βιωμένη εμπειρία	55-81
6.2.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση και τους στόχους του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας	55-59
6.2.1.1 Ερευνητική εργασία: εκμάθηση της διαδικασίας της έρευνας με τη μέθοδο project	55-56
6.2.1.2 Ερευνητική εργασία: μελέτη – διερεύνηση ενός θέματος με τη μέθοδο project	56-59
6.2.2 Οι αντιδράσεις απέναντι στις δυσκολίες	59-62
6.2.3 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της καθοδήγησης των ερευνητικών εργασιών	62-66
6.2.4 Επίδραση της εμπλοκής στην ερευνητική εργασία στους εκπαιδευτικούς	66-74
6.2.4.1 Ανάπτυξη αναστοχαστικής συμπεριφοράς	66-71
6.2.4.2 Ευρύτερη υιοθέτηση των αρχών της ερευνητικής εργασίας	71-73
6.2.4.3 Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την έρευνα	73-74
6.2.5 Επίδραση της ερευνητικής εργασίας στους μαθητές	74-81
6.2.5.1 Αλλαγή στάσης απέναντι στη μάθηση	74-77
6.2.5.2 Επίδραση επί των σχέσεων	77-78
6.2.5.3 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων	78-81
6.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών	81-88
6.3.1 Λόγοι που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των	81-86

ερευνητικών εργασιών	
6.3.1.1 Η ποιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών	82-83
6.3.1.2 Η οργάνωση του σχολείου	83-84
6.3.1.3 Η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου	84-85
6.3.1.4 Οι αδυναμίες των μαθητών	85-86
6.3.2 Προϋποθέσεις για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευν. εργασιών	86-88
6.3.2.1 Το είδος της επιμόρφωσης	86-87
6.3.2.2 Η οργάνωση του σχολείου	87-88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 Συμπεράσματα	88-91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92-103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	103-105

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση γενικά απορρέει από τη σύγχρονη πραγματικότητα (Μπαγάκης, 2006) όπως αυτή διαμορφώνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες. Ειδικότερα στην εποχή μας, η έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας και η ανάπτυξη της τεχνολογίας αύξησαν τις απαιτήσεις της κοινωνίας από το σχολείο και ανέδειξαν την επιτακτική ανάγκη για αναμόρφωση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών ώστε να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα (Tsiakkiros and Pashiardis, 2002).

Ενώ οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αναγκαίες, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών οργανισμών στα νέα δεδομένα αποδεικνύεται αργή καθώς οι αντιστάσεις στην αλλαγή είναι μεγάλες. Ο Fullan (1993, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2006, σελ. 67) τονίζει ότι οι αλλαγές και οι καινοτομίες πρέπει να αποτελούν μια σταθερή φιλοσοφική στάση και τρόπο ζωής για μια σχολική μονάδα που θέλει να θεωρείται ως ένας οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται. Αντί γι' αυτό, οι αλλαγές συνήθως αποτελούν παρεμβάσεις που στηρίζονται σε πολιτικές αποφάσεις (Harris, 2009). Λόγοι όπως είναι η υποχρηματοδότηση ή ο βιαστικός και πρόχειρος σχεδιασμός, προκαλούν ισχυρή αντίσταση και έχουν ως αποτέλεσμα τη ματαίωση εφαρμογής της αλλαγής (Levin, 2008). Συχνά δηλαδή δεν λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο όπου θα εφαρμοστεί η αλλαγή ή επιχειρούνται αποτυχημένες αλλαγές (Harris, 2009). Όλα αυτά συντελούν αφενός στην επιτυχία ή αποτυχία της αλλαγής αλλά και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές.

Στην Ελλάδα επιχειρήθηκαν κατά καιρούς διάφορες εκπαιδευτικές αλλαγές χωρίς μεγάλη επιτυχία. Για παράδειγμα, με το Π.Δ. 409/94 εισάγονται στο Γυμνάσιο οι «Συνθετικές-Δημιουργικές εργασίες» που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή και την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος. Όμως η απόπειρα εισαγωγής της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης συνάντησε αντίδραση και έτσι ο νόμος αυτός έμεινε ανενεργός (Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, 2002).

Το Σεπτέμβριο του 2011 με υπουργική απόφαση (Υ.Α., Αριθμ. 59609/Γ2, ΦΕΚ 1213, τεύχος Β/2011) αλλάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου. Στο νέο πρόγραμμα εισάγονται οι ερευνητικές εργασίες ως

υποχρεωτικό μάθημα και μάθημα πρώτης ανάθεσης για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ειδικότητας. Στόχος της εισαγωγής αυτής της καινοτομίας είναι να μνηθούν οι μαθητές «στον επιστημονικό τρόπο έρευνας, σκέψης, συγκρότησης της γνώσης και έκφρασης και στην κοινωνική οπτική των επιμέρους κλάδων της επιστήμης, της τεχνολογίας και της τέχνης» (Ματσαγγούρας, 2011). Με την εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών επιχειρείται για μια ακόμη φορά αλλαγή του δασκαλοκεντρικού μοντέλου που κυριαρχεί στο Λύκειο. Επιχειρείται με άλλα λόγια να εδραιωθεί σταδιακά η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, η διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών, η ομαδική εργασία των μαθητών, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Η βιωσιμότητα και η αποτελεσματικότητα των ερευνητικών εργασιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο μάθημα και τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται αλλά και από την ετοιμότητά τους να αλλάξουν τη διδακτική τους πρακτική. Επιπλέον η φύση του νέου μαθήματος, που θέλει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητή – συν-ερευνητή, δημιουργεί νέες απαιτήσεις σε γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που έχουν να κάνουν αφενός με την οργάνωση και διαχείριση μιας τάξης με μαθητο-κεντρική, ολιστική μεθοδολογική προσέγγιση όπως είναι η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση – και αφετέρου με τη μεθοδολογία της έρευνας.

Για πολλά χρόνια και μέχρι τις αρχές του 21ου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν απλά καταναλωτές της γνώσης με τους ακαδημαϊκούς δασκάλους να είναι οι δημιουργοί και πάροχοι της γνώσης. Την τελευταία δεκαετία όμως όλο και περισσότερο συζητείται το θέμα της παραγωγής της γνώσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι Cole και Knowles (2004) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η πρακτική είναι ο τόπος για την έρευνα και οι Lunenberg και Hamilton (2008) έχουν την άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται όταν λειτουργούν ταυτόχρονα ως καταναλωτές και παραγωγοί γνώσης και όταν υιοθετούν την άποψη ότι η θεωρία και η πράξη δεν είναι παρά οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Αυτό όμως δεν έχει ακόμη εμπεδωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και όσων σχεδιάζουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας και η έλλειψη πληροφόρησής τους έχουν ως συνέπεια τη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων έναντι της έρευνας (Τάτσης, 1986, Ντόλκερα, 2008, Μπάκας, 2009).

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θεωρήθηκε ως ο ενδεικνυόμενος τρόπος γεφύρωσης του υπάρχοντος χάσματος μεταξύ της έρευνας και πρακτικής (Hargreaves, 1996). Η απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο διαμέσου της διεξαγωγής της έρευνας στην πράξη (Κυρίδης κ. ά., 2004). Ένα είδος έρευνας που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν την πρακτική τους με σκοπό τη βελτίωση και ενδυναμώνει την ταυτότητα τους ως επαγγελματίες-επιστήμονες είναι η έρευνα - δράση (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004). Το κίνημα των εκπαιδευτικών-ερευνητών δεν γνωρίζει στην Ελλάδα την ανάπτυξη που έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες εξαιτίας του αυστηρά συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Δάγκλος, 2002)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επίσης μια αύξηση συμμετοχικών ερευνών εκπαιδευτικών και μαθητών διεθνώς (Barker & Weller, 2003, Fielding 2004; Kerr et al. 2002, Alderson, 2001) που δείχνει τη σημασία που δίνουν οι ερευνητές στην ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην Ελλάδα εντοπίσαμε μία μόνο ανάλογη έρευνα, του Κεκέ (1996), ο οποίος διαπιστώνει ότι μόνο όταν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τον εαυτό του ως ερευνητή μπορεί να καλλιεργήσει ερευνητικό πνεύμα στους μαθητές.

Με δεδομένα α. τον παγιωμένο δασκαλοκεντρικό, συγκεντρωτικό εξεταστικοκεντρικό τύπο του Λυκείου και β. τη περιορισμένη σχέση των εκπαιδευτικών με την έρευνα, τι περιθώρια επιτυχίας ως προς τους στόχους της έχει η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών; Με ποιο τρόπο ανταπεξέρχονται οι εκπαιδευτικοί στο νέο διδακτικό καθήκον και πώς η εμπειρία αυτή μπορεί να τους επηρεάσει; Με αυτά ως αρχικά μας ερωτήματα αποφασίσαμε να διεξάγουμε την παρούσα έρευνα σκοπός της οποίας είναι να διερευνηθεί η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία μέσω της καθοδήγησης των μαθητών στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών ως βιωμένη εμπειρία.

ΜΕΡΟΣ Α Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Κεφάλαιο 1 Μαθητές και έρευνα

1.1. Η έννοια της συμμετοχικής έρευνας

Η έρευνα, στο πλαίσιο της ποιότητας των ευκαιριών μάθησης περιλαμβάνει την ανακάλυψη, διάχυση και ερμηνεία νέας γνώσης, την εκ νέου ερμηνεία της υπάρχουσας γνώσης, την εφαρμογή αρχών από το σώμα της υπάρχουσας γνώσης στη μοντελοποίηση και το σχεδιασμό, την εφεύρεση και παραγωγή ιδεών, εικόνων, παραστάσεων και τεχνημάτων. Για την παραγωγή στέρεας και αξιόπιστης γνώσης, οι ερευνητές οφείλουν να συμμορφώνονται με συγκεκριμένους κανόνες καθ' όλη την πορεία της έρευνας (Johnson & Christensen, 2004). Οι μέθοδοι που ακολουθούνται οφείλουν να είναι αντικειμενικές και τα ευρήματα της έρευνας πρέπει να κοινοποιούνται στην ακαδημαϊκή κοινότητα ώστε να προστίθενται στην υπάρχουσα γνώση (Hall, et al. 1982).

Δεδομένου ότι ο απώτερος στόχος της έρευνας γενικά, και της κοινωνικής έρευνας ειδικότερα, είναι η ανάπτυξη, η συζήτηση για τη σχέση έρευνας και ανάπτυξης έχει εξελιχθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια (ό. π.). Η άποψη ότι η ανάπτυξη μπορεί να γεννηθεί από τις δημιουργικές δυνάμεις της κοινωνίας και ότι οι άνθρωποι μπορεί να κρύβουν τις λύσεις στα προβλήματα φαίνεται να αντανακλάται και στην έρευνα με την ανάπτυξη μορφών συμμετοχικής έρευνας.

Η συμμετοχική έρευνα θεωρήθηκε αρχικά ως εναλλακτική μεθοδολογία της έρευνας των κοινωνικών επιστημών. Η απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερευνούμενο, η διχοτόμηση υποκειμένου και αντικειμένου, η εξάρτηση από τις στατιστικές και ποσοτικές τεχνικές, όλα έχουν υποβληθεί σε μια συνολική κριτική (ό. π.). Η συμμετοχική έρευνα περιγράφεται ως μία κατάσταση κατά την οποία τα μέλη μιας κοινότητας ως ενεργά υποκείμενα έχουν την εξουσία να παρουσιάζουν, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τη δική τους πραγματικότητα στο χώρο τους (Chambers, 1992).

Αν και η βασική ιδέα της συμμετοχικής έρευνας είναι η εστίαση στον «καταναλωτή», έννοια καθόλου νέα σε διάφορες επιστήμες, η εκπαίδευση έχει μείνει πίσω στη δέσμευσή της να εμπλέξει τα παιδιά ή αλλιώς τους μαθητές (μικρούς ή μεγάλους) στη συμμετοχική έρευνα (Clark, 2004). Υπάρχουν ωστόσο αρκετοί

παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την ανάγκη της εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της έρευνας (Fielding 2004; Kerr et al. 2002) μια διαδικασία που προσφέρει ένα διαφορετικό δρόμο για τη μελλοντική ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Flutter & Ruddock, 2004, in Clark, 2004).

Τα παιδιά και τα νεαρά άτομα όλο και περισσότερο θεωρούνται ως μία ομάδα της οποίας η φωνή είναι ζωτικής σημασίας και χρειάζεται να έχει μεγαλύτερη δύναμη και γνώση. Ωστόσο, αυτό φαίνεται να έχει γίνει περισσότερο αποδεκτό στους χώρους της νομικής και κοινωνικής εργασίας από ότι στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, έρευνα που διεξήχθη σε 28 χώρες συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου (Kerr et al., 2002) έδειξε ότι μόνο ένα τέταρτο των μαθητών ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους για την εκπαίδευσή τους. Κάποιες μορφές έρευνα συναντά κανείς ως μέρος των προγραμμάτων που υλοποιούν οι μαθητές στα σχολεία. Ωστόσο φαίνεται πως η έρευνα στα σχολεία τείνει να θεωρείται περισσότερο ως άσκηση, και λιγότερο ως έρευνα καθ' εαυτή, αν και μερικές φορές συνδέεται με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Alderson, 2001).

1.2 Τα παιδιά ως «ενεργοί» ερευνητές

Ο όρος «παιδιά» αναφέρεται σε άτομα πριν την ενηλικίωση, το ηλικιακό όριο της οποίας ποικίλλει από χώρα σε χώρα. Στις περισσότερες έρευνες ως παιδιά εκλαμβάνονται τα άτομα μέχρι δεκαέξι ετών (Holloway and Valentine, 2000). Ο όρος ακούγεται κάπως αδόκιμος για να συμπεριλάβει και τους έφηβους, αλλά χρησιμοποιείται σκόπιμα για να τονιστεί το πόσο νεαρά άτομα μπορεί να εμπλακούν στην έρευνα (Alderson, 2001). Μέχρι περίπου τα τέλη του 20ου αιώνα και μέχρι την αλλαγή που έφερε στο χώρο της έρευνας η Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού (UNCRC 1989), τα παιδιά λαμβάνονταν υπόψη ως «αντικείμενα» της έρευνας. Η θέση των παιδιών στην έρευνα άλλαξε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 μέσω πολλών επιρροών (Alderson and Montgomery, 1996, Qvortrup et al, 1994; James and Prout, 1997, Alderson, 1999 όπ. αναφ. στο Alderson, 2001). Έκτοτε τα παιδιά άρχισαν να θεωρούνται «υποκείμενα» ή «συμμετέχοντες» μάλλον, παρά «αντικείμενα» της έρευνας και η έρευνα «με» παιδιά άρχισε να γίνεται συνήθης πρακτική αν και συχνά σε συμβολικό επίπεδο (Kellert, 2005). Τη δεκαετία του 1990 άρχισε η ανάπτυξη νέων τρόπων εργασίας με παιδιά στο πλαίσιο νέων κοινωνικών μελετών της παιδικής ηλικίας με

επανατοποθέτηση της φωνής των παιδιών στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας (Barker & Weller, 2003). Έκτοτε όλο και πληθαίνουν οι έρευνες που εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά ως ικανοί κοινωνικοί φορείς μπορούν να συμβάλλουν ενεργά και να επηρεάσουν τις ζωές τους (ό. π.). Η συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά είναι και εκείνα κοινωνικοί φορείς οδήγησε σταδιακά στην παραδοχή ότι τα παιδιά θα μπορούσαν να είναι συν-ερευνητές (Nieuwenhuys, 2001). Η πρόκληση για τους ερευνητές είναι τώρα να αναπτύξουν στρατηγικές έρευνας που θα αντιμετωπίζουν τα παιδιά με σεβασμό και δικαιοσύνη (Morrow & Richards, 1996). Η άποψη ότι η εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα τους προσφέρει μεγάλες δυνατότητες αυτό-ανάπτυξης και πολιτικής δράσης, οδήγησε χώρες όπως η Ουγγαρία να εισάγει την έρευνα στο σχολείο ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος και τη Βρετανία να δημιουργήσει το Κέντρο Έρευνας Παιδιών (Children's Research Centre: <http://childrens-research-centre.open.ac.uk>), για την υποστήριξη και την προώθηση της έρευνας από παιδιά (Kellet, 2005). Στο Ηνωμένο Βασίλειο ο Νόμος για τα Παιδιά¹ ορίζει ότι οι ενήλικες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τα αισθήματα και τις επιθυμίες των παιδιών. Τέτοιες εξελίξεις έδωσαν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους.

1.3 Η σημασία της εμπλοκής των παιδιών στην έρευνα

Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα μπορεί να δώσει άλλες διαστάσεις στην εξέλιξη της. Σύμφωνα με την Kellet, (2005) οι ενήλικες δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τα παιδιά όταν διερευνώνται θέματα που άπτονται της δικής τους θεώρησης των πραγμάτων καθώς δεν είναι δυνατόν να αποποιηθούν τη γνωστική σκευή που σωρεύουν στη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους και κατά συνέπεια παρατηρούν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα μέσα από τα φίλτρα του ενήλικου. Εξάλλου δεν θα ήταν συνετό να προσπαθεί κανείς να εφαρμόσει τις αρχές της παιδικής ηλικίας προηγούμενων γενιών στη σύγχρονη παιδική ηλικία. Τα παιδιά παρατηρούν με διαφορετική ματιά, θέτουν διαφορετικά ερωτήματα, έχουν διαφορετικές ανησυχίες και άμεση πρόσβαση στην κουλτούρα των συνομιλήκων. Η

¹ The Children Act, 1989

<https://www.education.gov.uk/consultations/downloadableDocs/care%20planning%20placements%20and%20case%20review%20regulations%20england%202010.pdf>

διαφορετική τους προσέγγιση, η διαφορετική ιεράρχηση και συλλογή δεδομένων μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην παραγωγή γνώσης.

Κατά την Alderson (2001), η άμεση εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα μπορεί να τα βγάλει από τη σιωπή και τον αποκλεισμό και από την αντιπροσώπευση, όντας εξ ορισμού παθητικά αντικείμενα. Ο σεβασμός στην τεκμηριωμένη και εθελοντική τους συναίνεση μπορεί να βοηθήσει στην προστασία τους από τη συγκαλυμμένη, επεμβατική, καταχρηστική και εκμεταλλευτική έρευνα. Επίσης η συμμετοχή των παιδιών και των νέων στην έρευνα είναι πλέον επιταγή στη σύγχρονη κοινωνία με βάση τις μεταβαλλόμενες προοπτικές για τη θέση τους στην κοινωνία και την πολιτική ώθηση για συμμετοχή. Όμως γνήσια, πραγματική συμμετοχή δε μπορεί να νοηθεί αν παράλληλα δεν συντελεστεί και μια παραχώρηση ισχύος που συνδέεται με κοινή λήψη αποφάσεων με τους ενήλικες όταν πρόκειται για θέματα που επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση εκ μέρους των παιδιών θεμάτων που τους αφορούν είναι ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση (Kellet, 2005).

1.4. Προϋποθέσεις ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα

Στη σχετική με τη συμμετοχική έρευνα βιβλιογραφία πολύ συχνά γίνεται αναφορά στη σπουδαιότητα της κατοχής των απαραίτητων δεξιοτήτων και εμπειρίας για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Οποιοσδήποτε διεξάγει έρευνα πρέπει να διαθέτει κάποιες ανάλογες δεξιότητες και εμπειρία ώστε να ελαττωθούν οι πιθανές προκαταλήψεις και να διατηρηθεί ένα επίπεδο αξιοπιστίας και επαγγελματισμού (Clark, 2004). Αυτή η προϋπόθεση είναι εξίσου σημαντική όταν νεαρά άτομα αναλαμβάνουν το ρόλο του ερευνητή. Η έλλειψη των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι ένα πραγματικό εμπόδιο στην εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα αν μη τι άλλο εξαιτίας προβλημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Kellet, 2005). Ωστόσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες αυτές δεν είναι γνωρίσματα του ενήλικου ατόμου αλλά του ερευνητή, του ανθρώπου δηλαδή που έχει περάσει κάποιο είδος εκπαίδευσης στον τομέα αυτό και άρα η ηλικία από μόνη της δεν συνεπάγεται και ικανότητα διεξαγωγής έρευνας αν δεν υπάρχει η απαιτούμενη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, τα παιδιά και κατ' επέκταση οι μαθητές μπορούν κάλλιστα να αναλάβουν και να διεξάγουν μια έρευνα αρκεί να πάρουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Βέβαια το να απλοποιήσει κανείς τις πολυπλοκότητες της διαδικασίας της έρευνας χωρίς να παραβιάζει τις βασικές αρχές της έρευνας είναι εξαιρετικά δύσκολο έργο.

Μεθοδολογικά θέματα όπως η εγκυρότητα και η ακρίβεια των ερευνών των παιδιών καθιστούν την ερευνητική κατάρτιση εξαιρετικά σημαντική διότι έτσι εξασφαλίζεται η δυνατότητα συνειδητών επιλογών σχετικά με τα ερευνητικά τους προγράμματα. Οι τρεις βασικές αρχές της εκπαίδευσης των παιδιών είναι ότι η έρευνα πρέπει να είναι συστηματική, σκεπτικιστική και ηθική. Οι έρευνες των παιδιών είναι διαφορετικές από τις έρευνες των ενηλίκων και δεν χρηματοδοτούνται και ενώ είναι σωστό να είναι κανείς επιεικής όσον αφορά τις ικανότητες τους σε σχέση με τους ενήλικες, δεν είναι σκόπιμο η έρευνα τους να εξαιρείται από άποψη αυστηρότητας ή ελέγχου.

Ένα άλλο θέμα μεγάλης σημασίας είναι ο βαθμός αυτονομίας των παιδιών στις έρευνες τους. Ενώ υπάρχουν προβλήματα όπως είναι η ασφάλεια των παιδιών όταν συλλέγουν τα δεδομένα τους, ωστόσο προκύπτει το θέμα της ανάμειξης των ενηλίκων. Τα παιδιά, ως άτομα και κοινωνική ομάδα, είναι συχνά ανίσχυρα και ευάλωτα σε σχέση με τους ενήλικες (McDowell, 2001). Οι ενήλικες ερευνητές με την εμπειρία που διαθέτουν, την επιστημονική κατάρτιση, την κοινωνική τους θέση ακόμη και με τη φυσική τους παρουσία, έχουν μεγαλύτερο κύρος έναντι των παιδιών (Morrow & Richards, 1996; Valentine, 1999). Συνεπώς απαιτείται μεγάλη δεξιοτεχνία ώστε να επιτυγχάνεται μια ισορροπία ανάμεσα στην υποστήριξη που πρέπει να παρέχει ο ενήλικας στη διαχείριση καταστάσεων έρευνας εκ μέρους των παιδιών, ώστε να μην θίγονται τα πνευματικά δικαιώματα των παιδιών, και τον κίνδυνο υπερβολικής ανάμειξης του ενήλικα που θα νοθεύει την αυθεντικότητα της έρευνάς τους (Kellet, 2005). Ως εκ τούτου, οι ερευνητές άρχισαν να συζητούν την επίδραση των σχέσεων ισχύος επί της έρευνας και να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπιση της ανισότητας αυτών των σχέσεων αναζητώντας μορφές έρευνας πιο φιλικής προς τα παιδιά (Hart, 1997).

Η ανάπτυξη παιδοκεντρικών μορφών έρευνας, βασισμένων στις προτιμώμενες από τα παιδιά μορφές επικοινωνίας, είναι ο κύριος τρόπος αντιμετώπισης του θέματος των σχέσεων ισχύος (Barker, 2003). Οι ποιοτικές έρευνες είναι πιο αποτελεσματικές, από την άποψη ότι δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τους δικούς τους όρους. Ωστόσο και οι ποσοτικές έρευνες, αν και δεν δίνουν αρκετό χώρο στα παιδιά για να επικοινωνήσουν στον ίδιο βαθμό, είναι ανεκτίμητης αξίας για την παροχή μεγάλης κλίμακας πληροφοριών για τους υποστηρικτές των παιδιών στη διαδικασία χάραξης πολιτικής (ό. π.).

Εκτός από το είδος της έρευνας, η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων είναι ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές. Στο δίλημμα αν θα πρέπει η ανάλυση να γίνεται εξ ολοκλήρου από τα παιδιά ή αν πρέπει να τους προσφέρεται κάποιο είδος στήριξης (scaffolding) ώστε να καταφέρουν τη βέλτιστη επεξεργασία, η Kellert (2005) ισχυρίζεται πως ο ρόλος του ενήλικα πρέπει να περιορίζεται στο να βοηθά τα παιδιά στο να μετατρέπουν τα δεδομένα ποσοτικών ερευνών σε πίτες, γραφήματα κλπ. ώστε να μπορούν πιο εύκολα να εντοπίζουν μοτίβα και να κάνουν συσχετίσεις αλλά και να μεταγράφουν τα ποιοτικά δεδομένα σε διαχειρίσιμες μορφές ώστε να μπορούν στη συνέχεια να τα κατατάξουν και να τα ομαδοποιήσουν. Έτσι δεν θίγεται η γνησιότητα της ερμηνείας των παιδιών και τα πνευματικά δικαιώματα επί της έρευνας.

Υπάρχουν επίσης ζητήματα ηθικής και νομικής τάξης αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικά προγράμματα. Τα παιδιά ως ανήλικα άτομα χρειάζονται την έγκριση των γονέων τους για να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης στην έρευνα ή για να εμπλακούν σε δική τους έρευνα. Πέρα από τον κίνδυνο εντάσεων όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ παιδιών και γονέων, οι ερευνητικές πρωτοβουλίες των παιδιών είναι ευάλωτες απέναντι στην εκμετάλλευση που μπορεί να επιχειρήσουν οι ενήλικες ακόμη και πολιτικοί που έχουν πιθανόν τα δικά τους σχέδια (ό. π.). Εκτός όμως από αυτή τη διάσταση, τα ζητήματα ηθικής σχετίζονται με τη δεοντολογία της έρευνας και κατά συνέπεια τα παιδιά που πρόκειται να αναλάβουν να διεξάγουν κάποια έρευνα πρέπει να γνωρίζουν και να συμμορφώνονται με συγκεκριμένους κανόνες που αφορούν στα υποκείμενα της έρευνας τους όπως την ανωνυμία τους, το δικαίωμα επιλογής στο αν θα απαντήσουν σε ευαίσθητα θέματα, κ.λ.π.

Τέλος για την εισαγωγή της έρευνας ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος των σχολείων είναι απαραίτητο να προϋπάρχει μια εξοικείωση μαθητών και εκπαιδευτικών με μεθόδους διδασκαλίας που στηρίζονται στις αρχές της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση και έρευνα

2.1 Η σημασία της ανακαλυπτικής – διερευνητικής μάθησης και οι βασικές της αρχές

Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες μάθησης από ψυχολόγους και παιδαγωγούς και η κάθε μία συνεπάγεται ένα σύνολο διδακτικών πρακτικών που εξαρτώνται από τον ορισμό που δίνεται στη μάθηση (Bigge, 1982). Στη σχολή των συμπεριφοριστών, η μάθηση συναντάται ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών (Pavlov), ως δοκιμή και πλάνη (Thorndike), ως μάθηση της «μιας βολής» (Gurthrie), ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner) (Κολιάδης, 1997). Η μάθηση ορίζεται ως ενόραση από τον Kohler, ως μίμηση προτύπου από τον Bandura, ως επεξεργασία πληροφοριών από τον Gagné (Bigge, 1982).

Σε κάθε κατάσταση μάθησης ενυπάρχουν δύο διεργασίες, μία εξωτερική αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ του μαθητή και του κοινωνικού, πολιτιστικού και υλικού περιβάλλοντος και μια εσωτερική διεργασία επεξεργασίας και απόκτησης (Illeris, 2009). Πολλές θεωρίες μάθησης ασχολούνται μόνο με μία από αυτές τις διεργασίες. Για παράδειγμα, οι παραδοσιακές συμπεριφοριστικές και γνωστικές μαθησιακές θεωρίες εστιάζουν μόνο στις εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες ενώ κάποιες σύγχρονες θεωρίες κοινωνικής μάθησης εστιάζουν μόνο στις εξωτερικές αλληλεπιδραστικές διεργασίες (ό. π.).

Η μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας (Καψάλης, 1995) ο μαθητής δεν αποτελεί ένα παθητικό ον που αντιδρά μηχανικά και χωρίς συμμετοχή στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά αποτελεί μια ενεργητική ύπαρξη, έναν παραγωγό, ένα μετασχηματιστή των πληροφοριών που προσφέρονται από το δάσκαλο. Η μάθηση που επιτυγχάνεται από το μαθητή είναι ένα ζωντανό προϊόν που χρησιμεύει σ' αυτόν να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να λύσει τα προβλήματα της ζωής του.

Η ανακαλυπτική μάθηση είναι μία μέθοδος διδασκαλίας που βασίζεται στη διερεύνηση και θεωρείται εποικοδομητική όπως υποστηρίζεται από θεωρητικούς της μάθησης και ψυχολόγους όπως ο Jean Piaget, Jerome Bruner, and Seymour Papert. Εισηγητής της θεωρίας της ανακαλυπτικής μάθησης θεωρείται ο Bruner. Για τον Bruner (1961) η μέθοδος της ανακάλυψης διδάσκει στον άνθρωπο το πώς να αποκτά πληροφορίες με τρόπο που να κάνει αυτές τις πληροφορίες πιο εύκολα βιώσιμες στην επίλυση προβλημάτων (ibid). Η ανακαλυπτική μάθηση συντελείται σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος κατά τις οποίες ο μαθητής αξιοποιεί την

υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του και είναι μία μέθοδος διδασκαλίας με την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον μέσω εξερεύνησης και χειρισμού αντικειμένων, παλεύοντας με ερωτήματα και αντιφάσεις, εκτελώντας πειράματα. Σχετικά με την απόκτηση της γνώσης, ο Bruner υποστηρίζει ότι μέσω της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης, ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του (Τριλιανός, 2003).

Σε μια από τις πιο γνωστές θέσεις του ο Bruner υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε και σε οποιαδήποτε ηλικία, εφόσον υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας (Φλουρής, 2003). Ωστόσο η ανακαλυπτική μάθηση αναπτύσσεται με βάση την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού και προϋποθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες που μπορεί κανείς να αποκτήσει με κατάλληλη καθοδήγηση. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να καθοδηγεί τους μαθητές προς την «ανακάλυψη» αρχών, νόμων και κανόνων που διέπουν όχι μόνο τα φαινόμενα ως γνωστικά αντικείμενα αλλά και την ίδια τους τη σκέψη (Ράπτης, Ράπτη, 2001). Η Σολομωνίδου (1999) υποστηρίζει πως η συμβολή του Bruner υπήρξε σημαντική καθώς συνδύασε την έννοια του χειρισμού των πραγματικών αντικειμένων ως ένα μέρος του μοντέλου ανάπτυξης με τη σωκρατική έννοια της μάθησης ως μια διαδικασία εσωτερικής αναδιοργάνωσης μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης.

Η διερευνητική μάθηση ως διδακτική προσέγγιση αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της κίνησης της ανακαλυπτικής μάθησης τη δεκαετία του 1960, ως απάντηση στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας οι οποίες απαιτούσαν την απομνημόνευση πληροφοριών από διδακτικό υλικό. Κατά τον Hutchings (2006) η διερευνητική μάθηση αποτελεί κληρονομιά της φιλοσοφίας του Διαφωτισμού σύμφωνα με την οποία η επιστημονική αναζήτηση είναι ανοικτή αναζήτηση της γνώσης που οδηγεί στη τεχνολογική πρόοδο, η αισθητική ανοίγει τη συζήτηση του ωραίου, η εκπαίδευση διδάσκει ότι η μάθηση είναι μια ανοικτή διαδικασία που μας οδηγεί στο να σκεπτόμαστε με τρόπους που μπορούν να εφαρμοστούν σε νέες καταστάσεις.

Η διερευνητική μάθηση ανήκει γενικά στην ομάδα των επαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα για να περιγράψει διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στη διαδικασία της διερεύνησης όπως είναι η μέθοδος επίλυσης προβλήματος, οι έρευνες μικρής κλίμακας, οι μελέτες

περίπτωσης ή τα σχέδια εργασίας. Η αφετηρία για κάθε διερεύνηση είναι τυπικά ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου και η διαδικασία της διερεύνησης στηρίζεται σε συγκεκριμένες αρχές. Ο Peter Kahn (2005) συνόψισε τις βασικές αρχές της διερευνητικής διδασκαλίας και μάθησης ως εξής:

- Η διδασκαλία είναι κυρίως εστιασμένη στη διαχείριση και τον συντονισμό της μάθησης
- Η μάθηση διατρέχει ποικίλα επιστημονικά πεδία και οπτικές
- Οι μαθητές εμπλέκονται στη συζήτηση προβλημάτων, στην ανεύρεση σχετικών πληροφοριών, στην επίλυση προβλημάτων ξεκινώντας από τη δημόσια διατύπωση της σχετικής γνώσης ή και εμπειρίας και της ανάγκης για νέα γνώση
- Οι μαθητές αναπτύσσουν συνεργατικές και αυτό-καθοδηγούμενες μαθησιακές δεξιότητες καθώς αναλαμβάνουν την ευθύνη να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες και να ενημερώσουν σχετικά την ομάδα
- Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία αναστοχασμού συζητώντας και αξιολογώντας την εξέλιξη της μάθησης, το τι έμαθαν δηλαδή και τι πρέπει ακόμη να μάθουν.

Η διερευνητική μάθηση περιγράφει ένα περιβάλλον στο οποίο η μάθηση διενεργείται μέσω μιας διαδικασίας διερεύνησης που εκτελείται από το μαθητή. Με αφετηρία ένα σενάριο και με την καθοδήγηση του δασκάλου με ένα ρόλο διευκολυντή, οι μαθητές καθορίζουν τα θέματα προς διερεύνηση και διατυπώνουν ερωτήματα. Κατόπιν εξετάζουν τις πηγές που απαιτούνται για την διερεύνηση του θέματος τους αποκτώντας έτσι την αναγκαία γνώση. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση γίνεται πιο στέρεα αφού αποκτάται μέσω της εμπειρίας και σε σχέση με ένα πραγματικό πρόβλημα (Hutchings, 2006). Πρόκειται ουσιαστικά για μια μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση με έμφαση στην ομαδική εργασία, και τη χρήση πολλαπλών πρωτογενών ή/και δευτερογενών πηγών πληροφόρησης (π.χ. συνεντεύξεις από ειδικούς, επιτόπια παρατήρηση, πειράματα, προσομοιώσεις, αναζήτηση υλικού σε βιβλιοθήκες, στο διαδίκτυο κ.α.).

Ενώ ο ρόλος της διερευνητικής μάθησης στο χώρο των θετικών επιστημών έχει μελετηθεί και ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό, δεν έχει συμβεί το ίδιο αναφορικά με τις άλλες επιστήμες. Παρόλα αυτά η διερευνητική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις επιστήμες καθώς περιλαμβάνει την εφαρμογή συγκεκριμένων βασικών

κανόνων που εξασφαλίζουν την ακεραιότητα της κάθε επιστημονικής θεώρησης του κόσμου. Σύμφωνα με τους βασικούς αυτούς κανόνες είναι ανάγκη να δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων επεξεργασίας της πληροφορίας και της κατανόησης των αρχών της κάθε επιστήμης που μπορεί να διαφέρουν. Για παράδειγμα, οι θετικές επιστήμες απαιτούν επαλήθευση δεδομένων ενώ η μελέτη της λογοτεχνίας συχνά βασίζεται σε υποκειμενικές ερμηνείες και απόψεις. Παρόλα αυτά η διδασκαλία που σχεδιάζεται με άξονα τη διερευνητική μάθηση οδηγεί παράλληλα στην καλλιέργεια πνευματικών χαρακτηριστικών όπως είναι η περιέργεια, η ανοικτότητα του νου, το πνευματικό θάρρος, η σχολαστικότητα, η ταπεινότητα (Berret, 2012) που είναι πνευματικές αρετές που καθορίζουν το πώς σκέφτεται και ενεργεί ο άνθρωπος.

2.2 Διερευνητική μάθηση και έρευνα

Στην εξέλιξή της η διερευνητική μάθηση σχετίστηκε με το μοντέλο διαδικασίας το οποίο εισηγήθηκε ο Stenhouse (1975) ως μοντέλο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων σε αντίδραση στο στοχοθετικό μοντέλο που επικρατούσε ιδιαίτερα στην Αμερική τη δεκαετία του 1970. Συνοπτικά σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος ορίζονται αρχικά οι γενικοί σκοποί που δεν μεταφράζονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές αλλά αναφέρονται περισσότερο στη διαδικασία εμπάθυνσης και κριτικής σκέψης. Για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζονται στη συνέχεια οι αρχές διαδικασίας, αρχές δηλαδή που προσδιορίζουν το ρόλο του διδάσκοντος και του μαθητή και όσους τομείς γνώσης θεωρούμε σχετικούς με το συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο (Stenhouse, 1975, στο Τσάφος, 2004).

Το πλαίσιο αυτό επιτρέπει τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές να αντιμετωπίσουν το διδακτικό υλικό, ως έναυσμα προβληματισμού και όχι ως γνωστικό αντικείμενο, που πρέπει οι μαθητές να το αναπαράγουν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται διαφορετικά απ' ό,τι συνήθως το ρόλο του. Δεν είναι μόνο ο ειδικός, που κατέχει τη γνώση, ούτε ο “προπονητής” που βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες για την ανακάλυψή της αλλά γίνεται συν-ερευνητής με τους μαθητές του (ό. π.).

Η διδασκαλία που ακολουθεί το μοντέλο διαδικασίας έχει ως στόχο την ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας και θεμελιώνει μια συνταύτιση ανάμεσα

στις μεθόδους της έρευνας και τη διαδικασία της μάθησης μοντελοποιώντας τη μάθηση πάνω στις ερευνητικές μεθόδους (Κατσαρού, 1997). Αυτή η ταύτιση βασίζεται στο ότι η διερευνητική μάθηση και η έρευνα έχουν κοινά στοιχεία. Η συγγένεια των δύο όρων υποδηλώνει ότι η διερευνητική μάθηση δεν είναι ακριβώς μάθηση μέσω της έρευνας αλλά μάθηση με τον τρόπο της έρευνας. Το κοινό τους στοιχείο είναι ότι επανέρχονται κάθε φορά στο ερώτημα με το οποίο άρχισαν, κομίζοντας νέα γνώση και διατυπώνοντας νέα ερωτήματα (Hutchings, 2007).

Γενικά η έρευνα είναι μια συστηματική διερεύνηση που έχει στόχο να επικοινωνήσει νέα γνώση. Είναι συστηματική επειδή ακολουθεί συγκεκριμένο σχέδιο, είναι διερεύνηση διότι αναζητά απαντήσεις σε ερωτήματα, έχει ως στόχο να επικοινωνήσει νέα γνώση με την έννοια ότι τα ευρήματα της διερεύνησης πρέπει να εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση με νέες πληροφορίες και να είναι κατανοητά από το κατάλληλο κοινό (Archer, 1995).

Ο Hutchings, (2007) παραθέτει συνοπτικά τα βασικά στάδια της έρευνας και της διερευνητικής μάθησης και διευκολύνει τη σύγκριση. Σε μια έρευνα ο ερευνητής ξεκινά ορίζοντας το πεδίο της έρευνάς του, διατυπώνει τα ερευνητικά του ερωτήματα, μελετά τις πρωτογενείς και δευτερογενείς του πηγές, εξάγει κάποια πρώτα συμπεράσματα, ελέγχει τη μέθοδο που ακολούθησε, εντοπίζει κενά ή ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, επαναλαμβάνει τη διαδικασία, καταλήγει σε οριστικά συμπεράσματα, δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της έρευνας. Αντίστοιχα είναι τα βήματα και σε ένα περιβάλλον διερευνητικής μάθησης με τη διαφορά ότι το πεδίο διερεύνησης τίθεται με τη μορφή σεναρίου, προβλήματος ή μαθητικής εργασίας. Οι μαθητές θέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα, αναζητούν τις κατάλληλες πηγές, ελέγχουν τις πηγές και τα στοιχεία που βρίσκουν ατομικά ή ως υπο-ομάδες, κάνουν ανασκόπηση της πορείας που ακολούθησαν. Κατά συνέπεια εργάζονται όπως οι ερευνητές με τη διαφορά ότι δουλεύουν σε ομάδες, αναφέρονται στην ομάδα και η διερεύνηση τους σταματά προσωρινά όταν φθάνει η ημέρα της αξιολόγησης. Επομένως η διαδικασία της διερευνητικής μάθησης ακολουθεί το πρότυπο της μεθοδολογίας της έρευνας.

Η μύηση των μαθητών στη διερευνητική μάθηση και την έρευνα προϋποθέτει εκπαιδευτικό κατάλληλα εκπαιδευμένο να τους καθοδηγήσει στις διερευνητικές τους απόπειρες. Στα πανεπιστήμια, που είναι και ο φυσικός χώρος της έρευνας και όπου οι διδάσκοντες είναι ταυτόχρονα και ερευνητές, το θέμα της σύνδεσης διδασκαλίας

και έρευνας δεν έχει ακόμη επιλυθεί. Υπάρχουν πρακτικές όπου οι φοιτητές αναμένεται να μνηθούν στην έρευνα πληροφορούμενοι τα αποτελέσματα ερευνών, άλλοτε διδασκόμενοι τη μεθοδολογία της έρευνας και σε λιγότερες περιπτώσεις εμπλεκόμενοι οι ίδιοι σε έρευνα από κοινού με τους καθηγητές τους (Healy, 2005). Όταν το θέμα είναι ανοικτό σε ένα τέτοιο επίπεδο, πως μπορεί να διαμορφώνεται το τοπίο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Κεφάλαιο 3 Εκπαιδευτικοί και έρευνα

3.1 Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει υποστεί μεγάλη κριτική τις δύο τελευταίες περίπου δεκαετίες ως προς τη συνάφειά της με τη διδακτική πράξη. Από τη μια, υποστηρίζεται ότι η διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη διδακτική πράξη οφείλεται στο ότι τα ενδιαφέροντα των ερευνητών δεν σχετίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της πράξης και στο ότι η επιστημονική γλώσσα και η μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι ερευνητές κάνουν τα επιστημονικά κείμενα δυσνόητα και κατ' επέκταση μη ελκυστικά στους εκπαιδευτικούς (Tikunoff & Mergenedoller, 1983; Clifford & Guthrie 1988). Επίσης υποστηρίζεται ότι η ποιότητά της είναι χαμηλή, ότι τα ευρήματά της είναι διαφορούμενα και ότι δεν παρέχει επαρκή καθοδήγηση στην πολιτική και την πρακτική (Levin, 2004). Επιπλέον η έρευνα στην εκπαίδευση κατηγορείται ότι είναι αποσπασματική και όχι σωρευτική όπως σε άλλες επιστήμες, και ότι οι έρευνες είναι πολλές φορές δαπανηρές και άσκοπες (Barnard, 1997, Hargreaves, 1996, 1997; Hillage et al., 1998; Tooley & Darby, 1998). Τέλος η εκπαιδευτική έρευνα επικρίνεται ότι αποφεύγει τις φυσικές προϋποθέσεις της έρευνας όπως είναι η αμεροληψία, η αντικειμενικότητα, η κριτική εξέταση των ιδεών, η έκκληση για αποδείξεις (Pring, 2010). Τούτο οφείλεται κατά μία άποψη στο ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο πολιτικό και κοινωνικό κλίμα, τις έρευνες που διεξάγονται και το βαθμό που τα ευρήματα των ερευνών εφαρμόζονται στην πράξη είναι πολύ σύνθετες (Barnes, 1985)

Στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που διερωτώνται για το κατά πόσο η έρευνα μπορεί να έχει άμεσο ρόλο στην διδακτική πράξη και για το αν οι ερευνητές πρέπει να λογοδοτούν για τον αντίκτυπο των ερευνών τους (Hammersley, 1997, McIntyre, 1996) και οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι έρευνες που δημοσιεύονται έχουν ως βασικό

στόχο να ενημερώσουν την επιστημονική συζήτηση και να εκλεπτύνουν την πνευματική ικανότητα για την κατανόηση θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση (Harlin, 1998). Με άλλα λόγια η έρευνα έχει τη δυνατότητα να ανοίγει δρόμους για εναλλακτικούς τρόπους σκέψης γύρω από τη διδασκαλία. Δεν στοχεύει στο να προσφέρει πρακτικές λύσεις στις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας αλλά να δώσει στους εκπαιδευτικούς τις γενικές κατευθύνσεις για τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Rodrigues, 2008).

Η γεφύρωση αυτού του χάσματος απασχολεί την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα που αναζητά λύσεις. Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα της έρευνας και τη συνάφειά της με τη διδακτική πράξη (Hargreaves, 1996; Tooley and Darby, 1998). Από την άλλη πλευρά έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι και ερευνητές καθώς πρόκειται για ένα άλλο, τελείως διαφορετικό επάγγελμα που απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που δεν έχει ένας εκπαιδευτικός ακόμη κι αν είναι εξαιρετικά αποτελεσματικός (Hammersley, 1997, Rodrigues, 2008). Η απόσταση φαίνεται να γεφυρώνεται διαμέσου της άποψης ότι εφόσον οι ερευνητές εστιάσουν στους στόχους που θέτουν και στο βαθμό επίτευξής τους καθώς και στην παρακολούθηση του τρόπου εφαρμογής των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Hammersley, 1997) τότε οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνεργάζονται με ομάδες ερευνητών ώστε να συνδιαμορφώνουν τα υπό διερεύνηση θέματα και να αποκτούν σταδιακά τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ερευνητή (Rodrigues, 2008).

Η σκληρή κριτική που υφίσταται η εκπαιδευτική έρευνα εκπορεύεται από οικονομικά κέντρα και κέντρα λήψης αποφάσεων (Berliner et al., 1997) καθώς εκείνοι που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική ενδιαφέρονται για την «επιστήμη της διδασκαλίας» και «την επιστήμη της διαχείρισης του σχολείου» που θα απαντούν στο τι χρειάζεται να γίνει για να βελτιωθεί το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Reynolds, 1998). Ωστόσο δεδομένης της πολυπλοκότητας της φύσης της μάθησης και της σχέσης δασκάλου και μαθητή είναι λάθος να περιμένει κανείς η έρευνα να παράγει μια πραγματικά περιεκτική και επιστημονική βάση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Κατά τον Pring (2010) η συζήτηση αναπτύσσεται γύρω από ένα ψευδή δυισμό της εκπαιδευτικής έρευνας που έχει τις ρίζες του στη φιλοσοφική αντίθεση σώματος και

πνεύματος, θεωρίας και πράξης. Η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί παρά να είναι εκλεκτική, φιλοσοφικά αναστοχαστική και να αναζητά να κατανοήσει τις αξίες, τους κανόνες και τις πεποιθήσεις που καθορίζουν μια εκπαιδευτική πρακτική, στηριζόμενη στις κοινωνικές επιστήμες αλλά και στην πρακτική της διδασκαλίας και μάθησης που προσπαθεί να κατανοήσει. Αδυνατεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για την ορθή πολιτική ή την άριστη πρακτική αλλά μπορεί να τροφοδοτεί αποτελεσματικά τη διηνεκή συζήτηση για τους στόχους, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όταν διενεργείται σωστά (ό. π.).

Η μεγάλη συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική έρευνα καθ' εαυτή αλλά και σε σχέση με τη διδακτική πράξη δεν έχει τελειώσει. Η Oancea (2005) μετά την ανάλυση τριών από τα σημαντικότερα, με κριτήριο το πλήθος των αναφορών που γίνονται σ' αυτά, κείμενα της δεκαετίας του '90 που δημοσιεύθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο - αυτά των Hargreaves (1996), Tooley & Darby (1998) και Hillage et al. (1998) υποστηρίζει ότι η μεγάλη συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική έρευνα και η έντονη κριτική που αναπτύχθηκε οφείλεται στο ότι η εκπαιδευτική έρευνα ποικίλλει ανάλογα με το πώς γίνεται κατανοητή η δυναμική της γνώσης και ο ορισμός που της δίνεται κάθε φορά επηρεάζει την κατασκευή της ταυτότητας της και της επαγγελματικής κοινότητας καθώς και τις σχέσεις της με την πολιτική και την πράξη. Το θεμελιώδες χάσμα αναφέρεται στις διαφορετικές απόψεις για τη φύση της γνώσης και της θεωρίας, διαφορές στο λεξιλόγιο, και στα διαφορετικά συστήματα αναγνώρισης. Το πρακτικό χάσμα σχετίζεται με την κατανομή του χρόνου και των πόρων για ερευνητικά προγράμματα και την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών οργανισμών (Vanderlinde & van Braak 2010).

Η Σαραφίδου (2011) υποστηρίζει ότι η έρευνα πρέπει να στραφεί στην κατανόηση της οπτικής των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Έτσι θα συμβάλλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών αλλαγής στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον επισημαίνει την ανάγκη ανάπτυξης έγκυρων ερευνητικών εργαλείων για την αποτύπωση της πολυπλοκότητας των στάσεων των εκπαιδευτικών.

Οι Vanderlinde & van Braak (2010) μετά από μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προέλευση και τις συνέπειες του χάσματος μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν λίγες εμπειρικές έρευνες με εξαίρεση εκείνες των Everton, et al. (2000), Gore and Gitlin (2004) που

να εξετάζουν το πώς αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την εκπαιδευτική έρευνα οι άνθρωποι που τους αφορά και ασπάζονται την άποψη ότι η συζήτηση βασίζεται κυρίως σε υποθέσεις (Levin, 2004). Η έρευνα τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το χάσμα μπορεί να γεφυρωθεί με την προώθηση της έρευνας βάση σχεδιασμού «design- based research» που περιλαμβάνει τη μελέτη της εγκατεστημένης μάθησης «situated learning» μέσω συστηματικού σχεδιασμού και τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης «professional learning communities» που ευνοούν τη συνεργασία ερευνητών και εκπαιδευτικών. Η νέα αυτή προσέγγιση ικανοποιεί το διττό στόχο της εκπαιδευτικής έρευνας, την παραγωγή γνώσης και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής συνεργατικά και ταυτόχρονα και η φιλοσοφία της είναι ο σχεδιασμός λύσεων εκπαιδευτικών προβλημάτων που μπορούν να βρουν εφαρμογή σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια (Ormel et al. 2012).

3.2 Η σχέση των εκπαιδευτικών με την έρευνα

Η σχέση των εκπαιδευτικών με την έρευνα μπορεί να εξεταστεί αφενός ως προς τη στάση τους απέναντι στην έρευνα που διενεργείται από ερευνητές – δηλαδή με τον εκπαιδευτικό «καταναλωτή της έρευνας» και αφετέρου ως προς το να έχουν οι ίδιοι και το ρόλο του ερευνητή, τον εκπαιδευτικό ως «παραγωγό της έρευνας». Και από τις δύο απόψεις η σχέση αυτή παρουσιάζει προβλήματα.

Ως προς το πρώτο και με βάση τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών των τελευταίων δεκαετιών τα συμπεράσματα είναι μάλλον αποθαρρυντικά. Ο εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να είναι σταθερός καταναλωτής της έρευνας εξαιτίας πολλών ανασταλτικών παραγόντων. Συγκεκριμένα καταγράφεται έλλειψη εμπιστοσύνης εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Skhedi, 1998) αφού όπως έδειξε ο Zeuli (1994) οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την αξιοπιστία ενός ευρήματος με βάση την προσωπική τους εμπειρία. Επιπλέον επισημαίνεται απροθυμία των εκπαιδευτικών να διαβάσουν επιστημονικά άρθρα (Zeuli, 1994) αλλά και δυσκολία πρόσβασης σ' αυτά (Tekleselassie, 2006; Cousins & Leithwood 1993; Verma & Mallick, 2004) με συνέπεια τα πορίσματα των ερευνών να μην φθάνουν στους εκπαιδευτικούς της πράξης.

Στην Ελλάδα τα πράγματα δεν είναι διαφορετικά. Ο Μπαράλος (2006) που διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαιδευτική έρευνα διαπίστωσε έλλειμμα ενημέρωσης σχετικά με την

ερευνητική δραστηριότητα. Η Ντόλκερα (2008) διαπίστωσε πως οι λόγοι που συντελούν ανασταλτικά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι η ξένη γλώσσα, το υψηλό κόστος αγοράς ή συνδρομής σε επιστημονικά περιοδικά αλλά και η έλλειψη έγκυρων ελληνικών επιστημονικών περιοδικών. Βέβαια στην Ελλάδα παρατηρείται μια σημαντική χρονική υστέρηση στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και στην καθιέρωσή της ως αυτόνομος επιστημονικός χώρος σε σύγκριση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Χαρισιάδης, 2010) με αποτέλεσμα και η ερευνητική κουλτούρα των εκπαιδευτικών να μην είναι το ίδιο αναπτυγμένη.

Τα τελευταία χρόνια εξετάζεται η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν και το ρόλο του ερευνητή, του εκπαιδευτικού παραγωγού έρευνας. Αν και η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα έχει προταθεί ως μία λύση για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ έρευνας και πρακτικής (Hargreaves, 1996, Robinson, 1998) έχει φανεί πως η εμπλοκή τους μέχρι τώρα συνίσταται κυρίως στη συμβολή τους ως πάροχοι δεδομένων και πολύ σπάνια έχουν συμμετοχή στο σχεδιασμό ή τη διεξαγωγή ερευνών λόγω της απουσίας εκπαίδευσης στην ερευνητική μεθοδολογία ή ερευνητικής εμπειρίας (Μπαράλος, 2006). Ασχολούνται με την έρευνα εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές και βλέπουν την ενασχόληση με την έρευνα ως επαγγελματική ανάπτυξη (Nisbet 2005). Η έρευνα της Λοντρίδου (2010) έδειξε ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν αποκλείει αυτόν του ερευνητή, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι δυο αυτοί ρόλοι δεν συγκλίνουν και αυτό χαρακτηρίζει περισσότερο τους άντρες και τους εκπαιδευτικούς χωρίς ερευνητική εμπειρία. Η Σαραφίδου (2011) στην έρευνα της διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνώσεις μεθοδολογίας της έρευνας και στατιστικής, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας και την αναγκαιότητα ένταξής της στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η ιδιότητα του ερευνητή συνεπάγεται συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται με τη σπουδή και την εμπειρία στο χώρο της έρευνας. Αντίστοιχα η ιδιότητα του εκπαιδευτικού καλύπτει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη που αποκτώνται με ανάλογο τρόπο. Συνεπώς για να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός και το ρόλο του ερευνητή πρέπει να συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως είναι η εξασφάλιση συστηματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε θέματα μεθοδολογίας

της έρευνας και στατιστικής και θεσμοθετημένου χρόνου και κινήτρων που θα επιτρέψουν την ένταξη της έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Σαραφίδου, 2011). Δυστυχώς, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται σε περιβάλλον με ερευνητικό προσανατολισμό και κατά συνέπεια δεν έχουν αναπτύξει κατανόηση και εκτίμηση για την έρευνα (Berliner, et al., 1997).

Η Borg, (2009 όπ. αναφ. στο Λοντρίδου, 2010) διαπίστωσε ότι για να αναπτυχθεί η ατομική ερευνητική κουλτούρα του εκπαιδευτικού απαιτείται κίνητρο επαγγελματικής χρησιμότητας της εκπαιδευτικής έρευνας. Επίσης άλλες έρευνες έδειξαν πως η καινοτομικότητα της ηγεσίας ενός οργανισμού και η σχολική κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη στην διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην προώθηση της (Printy, 2008, Hall & Hord, 2006, στο Λοντρίδου, 2010).

Από την έρευνα των Vanderlinde & van Braak (2010) στην Φλάνδρα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τα επιστημονικά άρθρα στο βαθμό που θα αποκομίσουν χρήσιμη εφαρμόσιμη γνώση, εκφράζουν την ανάγκη να έχουν την ευκαιρία και το χρόνο να διαβάσουν και να χρησιμοποιήσουν την έρευνα και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε έρευνες σχεδιασμού. Ωστόσο ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε οργανωσιακούς πόρους για την υποστήριξη της ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την έρευνα λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στη εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικούς- ερευνητές (Shkedi, 1998, Abebayehu, 2006).

Οι Ormel et al (2012) σε μελέτη τους σχετικά με τις συνδέσεις έρευνας και πρακτικής που βρίσκει κανείς στη βιβλιογραφία της έρευνας σχεδιασμού διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν με πανεπιστημιακούς ερευνητές σε ανάλογα ερευνητικά προγράμματα είχαν ουσιαστικό ρόλο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας, λιγότερη όμως εμπλοκή στην παραγωγή γνώσης και τη διάχυση της (ό. π.). Επομένως για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι στρατηγικές που θα προωθήσουν αποτελεσματικά το ρόλο του ερευνητικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού τόσο με τη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και με τη δημιουργία ευκαιριών για εμπλοκή τους σε ερευνητικές ομάδες (Kirkwood & Christie, 2006 στο Σαραφίδου 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών

4.1 Η φύση της ερευνητικής εργασίας ως διδακτικό αντικείμενο

Όπως έχει προαναφερθεί οι ερευνητικές εργασίες θεσμοθετήθηκαν ως διακριτό διδακτικό αντικείμενο για την Α τάξη του Λυκείου. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), Επιστημονικό Υπεύθυνο της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου του εκπαιδευτικού *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, «στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος, μπορούν να υλοποιηθούν ερευνητικές εργασίες που ποικίλλουν ανάλογα με το είδος της διερευνητικής προσέγγισης, τα ερευνητικά εργαλεία, τις πηγές άντλησης δεδομένων και κατά συνέπεια, μπορεί να είναι ερμηνευτικές, πειραματικές, περιγραφικές και δημοσκοπικές». Η κάθε ερευνητική εργασία ανάλογα με το σκοπό της και την επιστημονική ταυτότητα του θέματος της μπορεί να εμπίπτει σε ένα ή και περισσότερα γνωστικά πεδία όπως είναι 1. οι Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, 2. οι Φυσικές Επιστήμες, τα Μαθηματικά και η Τεχνολογία, 3. οι Τέχνες και ο Πολιτισμός και 4. Το Περιβάλλον και η Αειφορία. Η ταξινόμηση των ερευνητικών εργασιών σε τέσσερα γνωστικά πεδία υποδηλώνει και τη διασύνδεσή τους με τα άλλα διδασκόμενα μαθήματα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες (Ματσαγγούρας, 2011), οι ερευνητικές εργασίες ξεκινούν με θέματα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές ενημερώνονται για όλα τα προτεινόμενα θέματα και στη συνέχεια καλούνται να επιλέξουν το θέμα που ενδιαφέρονται να διερευνήσουν. Με βάση τις προτιμήσεις τους δημιουργούνται τα «τμήματα ενδιαφέροντος» τα οποία, για λόγους λειτουργικότητας, δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερα των 20 ατόμων. Για την εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν να διερευνήσουν το θέμα τους είτε καταμερίζοντας το σε υποθέματα είτε προσεγγίζοντας το μέσα από διαφορετικά πλαίσια αναφοράς που ορίζουν και τα στάδια εξέλιξης της εργασίας (Ματσαγγούρας, 2011, σελ. 31-47).

Η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης ποικίλλει όχι μόνο ως προς τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ή τις πηγές άντλησης των δεδομένων αλλά και ως προς το βαθμό καθοδήγησης. Στην συγκεκριμένη περίπτωση προτείνεται «η διερευνητική προσέγγιση της φθίνουσας καθοδήγησης για τα κοινά ερωτήματα που έχουν διαμορφωθεί στην ολομέλεια του τμήματος και η ελεύθερη διερεύνηση για τα ερωτήματα που προσθέτουν οι επιμέρους ομάδες στη δική τους προβληματική,

εφόσον ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι έχουν τις απαιτούμενες δυνατότητες» (Ματσαγγούρας, 2011, σ. 7). Υιοθετώντας το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός που επιβλέπει την εκπόνηση μιας ερευνητικής εργασίας στοχεύει στην «ανάπτυξη (α) της κατανόησης των προαπαιτούμενων επιστημονικών γνώσεων, (β) των διαδικασιών, μεθόδων και μέσων έρευνας, (γ) των τρόπων επιχειρηματολογίας και επεξηγήσεων, (δ) του επιστημονικού τρόπου σκέψης σε μεταγνωστικό επίπεδο, (ε) των επιστημονικών ειδών λόγου και (στ) της στοχαστικής ανάλυσης διαδικασιών και συμπερασμάτων με επιστημονικά και αξιακά κριτήρια» (Hmelo-Silver, Duncan and Chinn, 2007, στο Ματσαγγούρας, 2011).

Τελικά προϊόντα της διεπιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας, που αναπτύσσει η μαθητική ομάδα, είναι (α) η Ερευνητική Έκθεση, (β) το τέχνημα και (γ) η δράση παρέμβασης. Για την αξιολόγησή των ερευνητικών εργασιών προτείνονται διαβαθμισμένες κλίμακες κριτηρίων που αφορούν α. στη διαδικασία της έρευνας, β. στο περιεχόμενο ερευνητικής έκθεσης, γ. στη γλώσσα και τη δομή της ερευνητικής έκθεσης και δ. στη δημόσια παρουσίαση της ερευνητικής έκθεσης. Η ερευνητική έκθεση ειδικά «οφείλει να έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας επιστημονικής μελέτης και πρέπει να παρουσιάζει σε συνεχή λόγο το θέμα της έρευνας και την προβληματική του, τους στόχους, τις ερευνητικές διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, τα συμπεράσματα και την κριτική τοποθέτηση της ομάδας στην τρόπο που εργάστηκε και στα συμπεράσματα που συνήγαγε και τις κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές συνεπαγωγές τους» (Ματσαγγούρας 2011). Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι μόνο να οργανώσει και να καθοδηγήσει τις ομάδες των μαθητών στην εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας αλλά και να διδάξει τις τεχνικές συγγραφής της έκθεσης της έρευνας και τους τρόπους παρουσίασης της. Τέλος οφείλει να δημιουργήσει πεδίο ανάπτυξης της δημιουργικότητας για το τέχνημα και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη δράσης.

Γίνεται επίσης σαφές ότι «οι διερευνητικές διαδικασίες, πριν γίνουν μέσον μάθησης, πρέπει να γίνουν αντικείμενο μάθησης» έργο που αναμένεται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship) (Ματσαγγούρας, 2011). Τούτο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει και τη μεθοδολογία της έρευνας κατά τη διάρκεια και μέσω της διεξαγωγής της ερευνητικής εργασίας δημιουργώντας αυθεντικές συνθήκες μάθησης και έρευνας (situated learning) (Brown et al., 1989). Η μέθοδος της γνωστικής μαθητείας που

συστήνεται εδώ ως ο τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών στη διεξαγωγή έρευνας προτείνεται πρωτίστως ως τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω του μέντορα (Kennedy, 1997) πράγμα που εκλείπει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τη συνοπτική περιγραφή της φύσης της ερευνητικής εργασίας γίνεται φανερό ότι πρόκειται για μια απαιτητική διαδικασία. Η εφαρμογή της συνεπάγεται αλλαγή στο τρόπο διδασκαλίας από δασκαλο-κεντρικό σε μαθητο-κεντρικό, στον τρόπο οργάνωσης της τάξης, καθώς οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και όχι ατομικά, στον τρόπο αξιολόγησης. Ενώ σε σχολικά συστήματα του εξωτερικού οι ερευνητικές εργασίες είναι μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν εκπαιδευτική καινοτομία και κατά συνέπεια προκύπτει το ερώτημα πόσο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί να την εφαρμόσουν με επιτυχία.

4.2 Βασικές θεωρητικές πτυχές αλλαγής/καινοτομίας

Μελετώντας τη βιβλιογραφία συναντά κανείς ποικίλους ορισμούς για την αλλαγή και την καινοτομία και συχνά αποδίδεται η ίδια σημασία και στους δύο όρους. Η αλλαγή αφορά τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής χωρίς να διευκρινίζονται πάντα η ποιότητα ή τα όρια αυτής της διαφοροποίησης. Η Roettger (2006) υποστηρίζει ότι η αλλαγή είναι μια ουδέτερη έννοια και γι' αυτό προτιμά τον όρο «βελτίωση» καθώς βλέπει τις αλλαγές στην εκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας της. Ο Evans (1996) διακρίνει τις αλλαγές σε «πρώτης» και «δεύτερης» τάξης. Οι πρώτες στοχεύουν στη βελτίωση της επάρκειας και αποτελεσματικότητας πρακτικών που ήδη εφαρμόζονται. Οι δεύτερες είναι συστημικές και απαιτούν από τους ανθρώπους να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους και τις παραδοχές τους. Ο Goodson (2001) διακρίνει τρεις όψεις στις αλλαγές στην εκπαίδευση, την εσωτερική, την εξωτερική και την προσωπική. Η καινοτομία από την άλλη μεριά ορίζεται ως «η πετυχημένη παραγωγή, αφομοίωση και εκμετάλλευση μιας νέας ιδέας στις οικονομικές και κοινωνικές σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας» (Πράσινη Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 1995). Η καινοτομία μπορεί να επιχειρείται σε μεγάλη ή και σε μικρή κλίμακα, εμπεριέχει ρίσκο και είναι από τη φύση της απρόβλεπτη ως προς τα αποτελέσματα. Η αξία της έγκειται στη γνώση που παράγεται μέσα από τις αποτυχίες (Perrin, 2002). Οι τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομίας είναι η εκπαιδευτική-παιδαγωγική, η διοικητική-

οργανωτική και η καινοτομία σε ό, τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (Γιαννακάκη, 2005).

Η επιτυχία μιας αλλαγής εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται αφενός με τα χαρακτηριστικά των ατόμων που ηγούνται και διοικούν τον οργανισμό και αφετέρου με τα χαρακτηριστικά της αλλαγής (Evans, 1996). Τα άτομα που ηγούνται μιας αλλαγής θα πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς επιθυμούν να πετύχουν, να είναι ευέλικτοι ώστε να μπορούν να συνδυάζουν τους στόχους με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, να μην αποθαρρύνονται από την αποτυχία και να μπορούν να εξηγούν με σαφήνεια τον τρόπο εφαρμογής της αλλαγής (Hallinger, 2003). Ένας λόγος δυσκολίας ή αποτυχίας εφαρμογής μιας αλλαγής είναι η έλλειψη συστηματικής εκπαίδευσης των υπεύθυνων εφαρμογής της αλλαγής. Σύμφωνα με τον Fullan (2001), ο πυρήνας της αποτυχίας των κοινωνικών αλλαγών βρίσκεται στην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στους σκοπούς της αλλαγής και στο πώς οι άνθρωποι βιώνουν την αλλαγή. Οι ηγέτες επιτυχημένων αλλαγών αξιολογούν το νέο ως σημαντικό, αναλαμβάνουν το ρίσκο της αποτυχίας, και δεν εισάγουν πολλές αλλαγές ταυτόχρονα. Επιπλέον, εμπλέκουν το προσωπικό στην διαδικασία της αλλαγής και αμείβουν εκείνους που την εφαρμόζουν διότι όπως υποστηρίζει ο Fullan (2001) «το γεγονός ότι οι ηγέτες μιας αλλαγής αποκομίζουν τις περισσότερες αμοιβές και το λιγότερο κόστος ενώ για κείνους που καλούνται να εφαρμόσουν την αλλαγή ισχύει το αντίθετο», αποτελεί μία σημαντική πηγή αντίστασης. Η απουσία όλων όσων εμπλέκονται στην αλλαγή από την ανάπτυξη του οράματος και τη χάραξη της στρατηγικής στην αλλαγή μπορεί να έχει ως συνέπεια την αντίδραση στην αλλαγή και την αποστασιοποίηση από αυτήν. Από την άλλη μεριά, η αλλαγή πρέπει να είναι σαφής ως προς τον σχεδιασμό και τα οφέλη που προσφέρει, να επιφέρει ορατή λύση σε υπάρχον πρόβλημα, να θεωρείται σημαντική και όχι πολύπλοκη διότι όπως υποστηρίζει ο Fullan (1993 όπ. αναφ. στο B. Everard, G. Morris, & I. Wilson, 2004), «όσο πιο πολύπλοκη είναι η αλλαγή τόσο λιγότερο μπορείς να την επιβάλλεις». Πρέπει επίσης να είναι αναστρέψιμη και συμβατή με την κουλτούρα του οργανισμού. Σε αντίθετη περίπτωση συναντά αντίσταση.

Για το σχεδιασμό και τη διαχείριση μιας αλλαγής έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα που βοηθούν στη χαρτογράφηση μιας αλλαγής σε έναν οργανισμό από άποψη περιεχομένου και διαδικασίας (Lewin, 1958, Isabella, 1990, Jaffe et al. 1994, Armenakis and Bedain's, 1999, όπ. αναφ. στο Erwin & Garman, 2009, Fullan, 2001,

Morrison, 2004). Γενική παραδοχή είναι ότι πρέπει κανείς αρχικά να απαντήσει σε τρία βασικά ερωτήματα όπως ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση του σχολείου, ποια είναι η επιθυμητή κατάσταση του σχολείου, και τέλος πώς θα επιτευχθεί η επιθυμητή κατάσταση, πράγμα που καθορίζει και τις ενέργειες που αναλαμβάνονται στο παρόν.

Κοινή συνισταμένη όλων των μοντέλων είναι η εξασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής του προσωπικού στη αλλαγή και η δέσμευσή του να κινηθεί προς μια νέα κατεύθυνση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης που δίνει περιθώρια στη δημιουργία κοινού οράματος, επαγγελματισμού και κουλτούρας συνεργασίας. Σε περιβάλλοντα γραφειοκρατικά όπως τα ελληνικά σχολεία ο σχεδιασμός και η διαχείριση των αλλαγών είναι ιδιαίτερα δύσκολο έργο με αποτέλεσμα το στάδιο της προετοιμασίας υποδοχής του νέου να απαιτεί τον περισσότερο χρόνο και τη μεγαλύτερη προσπάθεια.

4.3 Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις ερευνητικές εργασίες

Για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών ενόψει της εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών κατά το σχολικό έτος 2011-2012 υλοποιήθηκε πρόγραμμα επιμόρφωσης από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) την περίοδο 28 & 29 Ιουνίου 2011. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε δώδεκα διδακτικές (12) ώρες και υλοποιήθηκε στα δεκαεπτά Π.Ε.Κ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) της χώρας με παράλληλη υποστήριξη μέσω του ιστοτόπου: www.oepk.org και δυνατότητα πρόσθετης βοήθειας μέσω ειδικού για το σκοπό αυτό helpdesk. Το πρόγραμμα επαναλήφθηκε στις 22 και 23 Σεπτεμβρίου 2011. Το περιεχόμενο του προγράμματος αφορούσε στην οργάνωση των τμημάτων ενδιαφέροντος των μαθητών, τη συγκρότηση των ομάδων, τη σχεδίαση των ερευνητικών εργασιών, τους ρόλους διδάσκοντα και μαθητή στην εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας, την αξιολόγησή της.

Έκτοτε και για τα δύο χρόνια που ακολούθησαν υλοποιήθηκαν ημερίδες κατά τόπους κατόπιν πρωτοβουλιών σχολικών συμβούλων ή Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή σε σχολεία με πρωτοβουλία των Διευθυντών τους. Οποσδήποτε όμως δεν επιμορφώθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να αναλάβουν την καθοδήγηση ερευνητικής εργασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα

αποτελέσματα της έρευνας του Πάγκαλου (2012) που παρουσιάστηκε σε διημερίδα με θέμα «Η πορεία των Projects στα ΕΠΑΛ, Πρώτος απολογισμός» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν ερευνητικές εργασίες δεν είχαν επιμορφωθεί, οι δε επιμορφωμένοι δεν κατανεμήθηκαν ορθολογικά καθώς υπήρχαν σχολεία που δεν υπήρχε ούτε ένας επιμορφωμένος (Κοκκίνου, 2012).

Από την έρευνα της Δεληγιαννίδου (2012) που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το μάθημα των ερευνητικών εργασιών προκύπτει πως εκείνοι που παρακολούθησαν τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα ξεχώρισαν τα θέματα που αφορούσαν στις ομάδες και την αξιολόγηση. Δεν γίνεται λόγος για απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας ή για τη διερευνητική μάθηση. Γενικά διαπιστώνεται ότι κατά τη γνώμη των υποκειμένων της έρευνας η επιμόρφωση δεν ήταν επαρκής όπως και κάθε επιμόρφωση που δεν συνοδεύεται από διαρκή ανατροφοδότηση.

4.4 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, 1996). Τούτο εξαρτάται μεταξύ άλλων και από την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και εκπαιδευτικού. Η αναβάθμιση αυτής της αλληλεπίδρασης σχετίζεται άμεσα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα από τους συντελεστές της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών της πράξης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική έρευνα έχει διαπιστωθεί χάσμα, πράγμα που απασχολεί διαχρονικά την επιστημονική κοινότητα του χώρου της εκπαίδευσης και βρίσκεται στο προσκήνιο όλο και πιο έντονα την τελευταία δεκαετία (Vanderlinde & van Braak, 2010, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών της πρώτης γραμμής ότι η έρευνα δεν σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική πράξη και δεν προσφέρει πρακτικές λύσεις στα προβλήματα τους, έχει ως αποτέλεσμα να παραμένουν εγκλωβισμένοι σε διδακτικές πρακτικές που υπαγορεύονται από την εμπειρία τους την οποία θεωρούν ως μόνη πηγή χρήσιμης γνώσης (Kennedy, 1997, όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011)

Σύμφωνα με την Brown (2005) αν η πρόθεση είναι να εισάγουμε αλλαγή στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, το πιο σημαντικό είναι να δώσουν οι ακαδημαϊκοί

ερευνητές προσοχή στο πώς οι δάσκαλοι νοηματοδοτούν τον εκπαιδευτικό τους κόσμο και ονομάζουν τις σημαντικές παραμέτρους που θα οδηγήσουν στην αλλαγή (ό. π.) και να αρχίσουν να τους εμπλέκουν στην έρευνα. Συνεπώς το θέμα της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι ιδιαίτερος σημαντικό.

Η ένταξη των ερευνητικών εργασιών στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών καλεί τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν παιδαγωγικές μεθόδους που προωθούν την διερευνητική και συνεργατική μάθηση, την διεπιστημονική συνεργασία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπλέον τους εμπλέκει με έναν έμμεσο τρόπο στην έρευνα με το ρόλο του συν-ερευνητή, καθοδηγητή των ερευνητικών εργασιών των μαθητών. Ωστόσο, όπως φάνηκε και από τη θεωρητική επισκόπηση του θέματος, είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν γνώσεις της μεθοδολογίας της έρευνας ή δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες του ερευνητή. Όμως η έρευνα της Δελγιαννίδου (2012) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα αναπτύξουν τις ερευνητικές τους δεξιότητες μέσα από την εμπειρία ενασχόλησης με τις ερευνητικές εργασίες των μαθητών. Ίσως λοιπόν η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της έρευνας ως μέρος της διδακτικής πράξης αλλάζει αφενός τη στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα γενικά, και αφετέρου συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στο μετασχηματισμό τους σε εκπαιδευτικούς καταναλωτές-παραγωγούς γνώσης. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει προηγούμενο ανάλογο πλαίσιο στην Ελλάδα όπου οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε έρευνα με μαθητές και το ότι κατ' επέκταση δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες καθιστά την παρούσα έρευνα αναγκαία.

4.4.1. Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανέλαβαν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην υλοποίηση ερευνητικών εργασιών προκειμένου να κατανοηθεί η βιωμένη εμπειρία της ενασχόλησης με την έρευνα μέσω της καθοδήγησης ερευνητικών εργασιών μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: α. πώς οι εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις που ενέχει η εμπλοκή σε έρευνα με μαθητές, β. πώς αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες, γ. πώς μεταβάλλονται οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι στην έρευνα

ΜΕΡΟΣ Β Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Μεθοδολογική προσέγγιση

5.1 Το είδος της έρευνας

Η έρευνα μας εστιάζει στην υποκειμενική εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών και μέσω της παρατήρησης της βιωμένης εμπειρίας τους, επιχειρούμε να ανακατασκευάσουμε τις διαφορετικές πραγματικότητες, τις εμπειρίες και τις σημασίες που αποδίδουν σ' αυτές. Πρόκειται για φαινομενολογική έρευνα (ποιοτική προσέγγιση) που στοχεύει στην αποτύπωση και βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους κάθε άτομο βιώνει τα φαινόμενα (Robson, 2007, Σαραφίδου, 2011).

Επιλέξαμε ποιοτική προσέγγιση για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα αφενός διότι δεχόμαστε την επιστημολογική θέση ότι η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται από τα υποκείμενα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τα συστήματα σημασιодότησης των εμπειριών τους (Neuman, 1997, στο Σαραφίδου, 2011, σ.18), και αφετέρου διότι διερευνούμε ένα φαινόμενο νέο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που για την κατανόηση του απαιτείται πυκνή περιγραφή με ολιστικό τρόπο με έμφαση στις διαδικασίες και το πλαίσιο που το προσδιορίζουν. Στόχος μας δεν είναι η επιβεβαίωση ή μη θεωρητικών υποθέσεων που θα οδηγούσε στην ενίσχυση, τροποποίηση ή κατάρριψη μιας θεωρίας αλλά η συλλογή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη παραγωγή θεωρίας. Η εισαγωγή μας στο πεδίο διερεύνησης έγινε σκόπιμα πριν την εκτεταμένη διερεύνηση της βιβλιογραφίας υιοθετώντας την άποψη ότι με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής προσεγγίζει το θέμα του χωρίς προκαταλήψεις (Σαραφίδου, 2011).

5.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επελέγησαν με τρόπο που να εξασφαλίζεται επαρκής ετερογένεια α. ως προς την εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών, β. τους τομείς στους οποίους αυτές ενέπιπταν, γ. την ηλικία των εκπαιδευτικών, δ. την ειδικότητα τους, ε. τις σπουδές τους, ζ. την επιμόρφωση αλλά και την πρότερη εμπειρία σε εκπόνηση προαιρετικών προγραμμάτων και συνθετικών εργασιών και εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων

διδασκαλίας και η. το μέγεθος του σχολείου. Στόχος μας ήταν να συλλέξουμε πληροφορίες από περιπτώσεις με σαφείς διαφοροποιήσεις και να διευρύνουμε το φάσμα των διαφορετικών οπτικών και εμπειριών και ακολουθήσαμε την τεχνική της δικτύωσης (Σαραφίδου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή αρχικά μας συνέστησαν άλλους που είχαν κατά την εκτίμησή τους διαφορετικό προφίλ και στάση απέναντι στο υπό διερεύνηση θέμα.

Στην έρευνα συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί. Ως προς τις ειδικότητες η πλειονότητα τους ήταν φιλόλογοι (N=9) και οι υπόλοιποι ήταν Αγγλικών, Φυσικός, Βιολόγος, Θεολόγος, ένας από κάθε ειδικότητα. Ως προς τις σπουδές τους, οι περισσότεροι δεν είχαν μεταπτυχιακές σπουδές (N=9). Μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και δύο (2) εκπαιδευτικοί ήταν εν ενεργεία μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Ως προς την εμπειρία στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών, έξι (6) εκπαιδευτικοί είχαν μονοετή εμπειρία και επτά (7) εκπαιδευτικοί είχαν αναλάβει το μάθημα της ερευνητικής εργασίας για δύο συνεχή έτη.

Ως προς τους τομείς ερευνητικών εργασιών, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εκπονήθηκαν έξι (6) ερευνητικές εργασίες με θέματα που ενέπιπταν στον τομέα των ανθρωπιστικών & κοινωνικών επιστημών, τέσσερις (4) στον τομέα των Μαθηματικών, Φυσικών επιστημών και Τεχνολογίας, τέσσερις (4) στον τομέα Τέχνη και Πολιτισμός και τέσσερις (4) στον τομέα Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη.

Ως προς την ηλικία δόθηκε προσοχή ώστε να υπάρχει εκπροσώπηση κατά το δυνατόν πολλών ηλικιακών ομάδων. Έτσι δύο (2) εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας 50 ετών και πάνω, πέντε (5) εκπαιδευτικοί ήταν από 45 έως 49, τρεις (3) εκπαιδευτικοί ηλικίας από 40 έως 44 και τρεις (3) εκπαιδευτικοί από 35 έως 39.

Δόθηκε επίσης προσοχή ώστε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν να διαφοροποιούνται ως προς τις διδακτικές τους εμπειρίες που θα ήταν συναφείς με τη διερευνητική συνεργατική προσέγγιση των ερευνητικών εργασιών και τις συναντά κανείς σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, κ. ά. Έτσι από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς οι πέντε (5) είχαν κάποια εμπειρία από προγράμματα αγωγής υγείας και περιβαλλοντικά ενώ οι υπόλοιποι οκτώ (8) δεν είχαν καθόλου ανάλογη προηγούμενη εμπειρία.

Ως προς την επιμόρφωση, επτά (7) εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει την προγραμματισμένη και οργανωμένη από το Υπουργείο διήμερη επιμόρφωση με τη μορφή βιωματικού σεμιναρίου για την εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών εκ των οποίων ο ένας σε φάση μεταγενέστερη της έναρξης εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών. Ένας (1) εκπαιδευτικός παρακολούθησε εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα, και πέντε (5) εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ενημερωθούν μέσω των εγκυκλίων, των οδηγιών, του οδηγού του καθηγητή, από συναδέλφους τους και από το Διαδίκτυο.

Ως προς το μέγεθος του σχολείου, λήφθηκε μέριμνα ώστε να μην προέρχονται όλοι οι εκπαιδευτικοί από παρόμοιο τύπο σχολείου. Έτσι οι έντεκα (11) εκπαιδευτικοί προέρχονταν από μεγάλο σχολείο (250 -350 μαθητών) από αστική περιοχή και δύο (2) εκπαιδευτικοί από σχολείο 70-100 μαθητών σε ημιαστική περιοχή. Η διαφορά στην αναλογία σχετίζεται με το γεγονός ότι στα μεγάλα σχολεία δημιουργήθηκαν πολλά «τμήματα ενδιαφέροντος» και κατά συνέπεια ήταν και ο αριθμός των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών πολύ μεγαλύτερος από ότι στα μικρά σχολεία.

Ως προς το φύλο, αν και δεν αποτελεί μεταβλητή η οποία εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, σημειώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα συμμετείχαν έντεκα γυναίκες και δύο άνδρες.

5.3 Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την έρευνα επελέγη η ημιδομημένη συνέντευξη ως το κατάλληλο εργαλείο για τη διερεύνηση στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων και την εξέταση σε βάθος αντιλήψεων και γνώμων που ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να εξασφαλίσει. Με την ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσθέσει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, να αλλάξει τη διατύπωση χωρίς να αλλάξει το νόημα της ερώτησης, να ζητήσει διευκρινίσεις και αποσαφηνίσεις και έτσι να αυξήσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγει (Barriball & While, 1994).

Για το σκοπό αυτό ετοιμάσαμε τον οδηγό συνέντευξης ο οποίος περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις (Παράρτημα Α). Οι ερωτήσεις στρέφονταν γύρω από πέντε θεματικούς άξονες: α. τι κέρδισαν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές από την εμπλοκή τους στις ερευνητικές εργασίες, β. πώς ξεπέρασαν τα εμπόδια που αντιμετώπισαν, γ. τι θα μπορούσε να βελτιώσει την ικανότητά τους να επιβλέπουν ερευνητικές εργασίες, δ.

πώς άλλαξε η στάση τους απέναντι στην έρευνα, ε. πως επηρεάστηκε η διδακτική τους πράξη γενικά. Είναι αυτονόητο βέβαια ότι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υποβλήθηκαν και πρόσθετες ερωτήσεις όταν υπήρχε ανάγκη για την καλύτερη και σε βάθος κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων.

5.4 Η πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας στόχευε στη δοκιμή του οδηγού συνέντευξης και τον έλεγχο της καταλληλότητας των ερωτήσεων. Ο οδηγός δοκιμάστηκε σε μία μόνο συνέντευξη. Η συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και διαβάστηκε πολλές φορές ώστε να εντοπιστούν αδυναμίες. Στη συνέχεια έγιναν κάποιες μικρές αλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων και παρατηρήσεις ως προς τη διαχείριση των ερωτήσεων. Η πρώτη συνέντευξη έγινε το Μάιο του 2013.

5.5 Η κυρίως έρευνα

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο διάστημα 15 Ιουνίου -15 Ιουλίου 2013, με το τέλος της διετούς εφαρμογής του μαθήματος των ερευνητικών εργασιών. Στη διεξαγωγή της έρευνας λάβαμε μέριμνα να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας και ηθικής της έρευνας (AERA, 1992 στο Johnson & Christensen, 2004). Τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν για το θέμα και τους στόχους της έρευνας καθώς επίσης και για το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται σε τηλεφωνική επικοινωνία και σε κάποιες περιπτώσεις δια ζώσης. Σε όλες τις περιπτώσεις ενημερώθηκαν ότι οι συνεντεύξεις που θα έδιναν θα ηχογραφούνταν. Πήραν τη διαβεβαίωση ότι τα συμπεράσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και δεν θα υπάρξει καμιά επίπτωση, ψυχολογική ή επαγγελματική, στους ίδιους. Δόθηκε επίσης η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία τους και αποσαφηνίστηκε ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ότι μπορούν να αποσυρθούν αν το επιθυμούν χωρίς καμιά συνέπεια.

Αφού έδωσαν τη συναίνεση τους, συμφωνήθηκε ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης μαζί μας. Οι συνεντεύξεις στην πλειονότητά τους διεξήχθησαν στον εργασιακό χώρο των συμμετεχόντων, στο σχολείο τους δηλαδή, σε τρεις περιπτώσεις προτίμησαν η συνάντηση να γίνει στον εργασιακό χώρο της ερευνήτριας και σε δύο περιπτώσεις οι συνεντεύξεις έγιναν σε ουδέτερο χώρο. Όλες έγιναν σε χρόνο που επέλεξαν οι συνεντευζιάζόμενοι. Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να μπορούν να διαθέσουν πολύ περισσότερο χρόνο από ότι τους ζητήθηκε αρχικά. Όλοι

έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα και ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι περισσότεροι ήταν πολύ αναλυτικοί στις περιγραφές του βιώματος, πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα η διάρκεια των συνεντεύξεων να ποικίλλει σε κάποιο βαθμό. Κατά μέσο όρο οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια 50 λεπτών.

5.6 Η ανάλυση των δεδομένων

Οι φαινομενολογικές έρευνες στηρίζονται στην πεποίθηση ότι υπάρχει πάντα κάτι κοινό στις ανθρώπινες εμπειρίες και στοχεύουν στην ανάδειξη αυτών των κοινών τόπων που αποτελούν καθολικά νοήματα και ενυπάρχουν στις ατομικές εκφάνσεις του ανθρώπινου βιώματος (Johnson & Christensen, 2004). Σε μια τυπική φαινομενολογική έρευνα, ο ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα από διάφορα υποκείμενα και προσπαθεί να εντοπίσει τον πυρήνα των κοινών νοημάτων των αναπαραστάσεων των εμπειριών των υποκειμένων. Η συλλογή του υλικού γίνεται με συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοικτού τύπου που εξυπηρετούν την σε βάθος ερμηνεία της βιωμένης εμπειρίας (ό. π.).

Όπως αναφέρει ο Patton (2002) η πρόκληση της ποιοτικής ανάλυσης βρίσκεται στην εξαγωγή νοήματος από έναν όγκο δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής πρέπει αρχικά να διαχωρίσει τα σημαντικά δεδομένα από τα ασήμαντα και στη συνέχεια να διακρίνει τα ουσιώδη μοτίβα και να κατασκευάσει ένα πλαίσιο για να επικοινωνήσει το νόημα που τα δεδομένα του αποκαλύπτουν. Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ότι ενώ υπάρχουν οδηγίες για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες ή δοκιμασίες που να ελέγχουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των διαδικασιών που ακολουθεί στην ανάλυσή του ο κάθε ερευνητής. Κατά συνέπεια οι αναλυτές οφείλουν να παρατηρούν την διαδικασία ανάλυσης που ακολουθούν και να την αναφέρουν ως μέρος της έκθεσης των ευρημάτων (ό. π.)

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με οδηγό το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνει η Brenner (2006) και περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε στάδια: τη μεταγραφή, την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία, την παρουσίαση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στάδια δεν αντιμετωπίστηκαν ως στεγανά αλλά καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας των δεδομένων και αναζήτησης συνάφειας και νοήματος υπήρχε μια συνεχής κυκλική διαδικασία επανεξέτασης της εργασίας σε κάθε στάδιο.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια, η καθεμιά αμέσως μετά τη διενέργειά της ώστε να είναι νωπές οι εντυπώσεις και οι σκέψεις που

γεννιόντουσαν την ώρα της συνέντευξης. Με την δεύτερη σε σύντομο χρονικό διάστημα επαφή με το υλικό, διευκολυνόταν μια αδρή αρχικά διάκριση μοτίβων που ενημέρωνε καλύτερα την επόμενη συνέντευξη και βελτίωνε αδυναμίες της ερευνήτριας. Παράλληλα με τη μεταγραφή συμπληρωνόταν ημερολόγιο με σημειώσεις, παρατηρήσεις, υποθέσεις. Για την καλύτερη αναπαράσταση της συνέντευξης στη μεταγραφή αποτυπώνονται οι επαναλήψεις, οι ελλειπτικές προτάσεις, και γενικά δεν έχει γίνει καμιά λεκτική ή εκφραστική παρέμβαση στο λόγο. Οι παύσεις, οι δισταγμοί, τα γέλια αποτυπώνονται λεκτικά, π.χ. «μμμ», «εεε», ή (γέλια). Η ερευνήτρια ορίζεται ως Ε και οι συνεντευξιαζόμενοι ως ΚΩΔ. 001, ΚΩΔ. 02, κ.λ.π. ανάλογα με τον αύξοντα αριθμό της συνέντευξης. Το στάδιο της μεταγραφής ήταν για την ερευνήτρια και στάδιο εξοικείωσης με το υλικό.

Τα τρία επόμενα στάδια έγιναν παράλληλα με εκτενέστερη μελέτη της βιβλιογραφίας. Η παράλληλη αυτή εργασία διευκόλυνε τη διεισδυτικότητα στην αντίληψη των νοηματοδοτήσεων των καταστάσεων από τους συνεντευξιαζόμενους. Για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση, αποθήκευση, διαχείριση και ανάκτηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων MAXqda (<http://www.maxqda.com>) που διευκόλυνε την όλη διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας εξοικονομώντας για την ερευνήτρια χρόνο. Αφού διατρέξαμε αρκετές φορές το υλικό, απομονώσαμε τις πληροφοριακές ενότητες (data units), αποδώσαμε σ' αυτές κωδικούς, ενοποιήσαμε τους κωδικούς σε κατηγορίες, αναζητήσαμε συνδέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και σχηματίσαμε θεματικές ενότητες. Δυστυχώς δεν ήταν εφικτό ο τελικός κατάλογος των θεματικών κατηγοριών να ελεγχθεί για την ερμηνευτική του ορθότητα από τους όλους τους συμμετέχοντες. Ελέγχθηκε από τρεις από τους συμμετέχοντες οι οποίοι συμφώνησαν ως προς την ορθότητα της ερμηνείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται με συστηματικό τρόπο τα αποτελέσματα της ανάλυσης και επεξεργασίας του αποδελτιωμένου υλικού. Τα ευρήματα οργανώνονται σε τρεις ενότητες που αφορούν: α) στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ερευνητικές εργασίες πριν την εμπλοκή τους σ' αυτές, β) στην περιγραφή της βιωμένης εμπειρίας και γ) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών μετά τη διετή εφαρμογή τους.

6.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών

Ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών πριν την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών διακρίνονται δύο ομάδες, η ομάδα εκείνων που η ανάληψη του «μαθήματος» της ερευνητικής εργασίας ήταν προσωπική επιλογή (9 στους 13) και εκείνων που αποφάσισαν να αναλάβουν τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής των ερευνητικών εργασιών είτε ανέλαβαν επειδή οι συνθήκες το απαιτούσαν (4 στους 13). Η στάση όλων των εκπαιδευτικών της πρώτης ομάδας περιγράφεται από τους ίδιους ως θετική ενώ η στάση των εκπαιδευτικών της δεύτερης ομάδας χαρακτηρίζεται από τους ίδιους από επιφυλακτική έως αρνητική. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψε πως οι στάσεις των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ενόψει της εισαγωγής της ερευνητικής εργασίας διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την αντίληψη του ρόλου και την αντίληψη της αλλαγής.

6.1.1 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν ή όχι να αναλάβουν ερευνητικές εργασίες και σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, ανάμεσα σε άλλους λόγους, ανέφεραν αρχικά στοιχεία του χαρακτήρα τους και της προσωπικότητας τους ως καθοριστικούς παράγοντες στην απόφασή τους να αναλάβουν ή όχι ερευνητική εργασία. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας (βλ. πίνακα 1) απέδωσαν την απόφασή τους να αναλάβουν την ερευνητική εργασία στο γενικότερο ενδιαφέρον τους για καθετί καινούριο και στην πρόκληση που αυτό συνεπάγεται.

ΚΩΔ. 007: «το επέλεξα, με ενδιέφερε»

ΚΩΔ. 009: «Οτιδήποτε κάνεις διαφορετικό, οτιδήποτε καινούριο, πάλι έχει να κάνει με τον άνθρωπο, εμένα προσωπικά μ' ενθουσιάζουν τα καινούρια πράγματα».

ΚΩΔ 003: «αυτό μου δημιουργεί και μένα την ίδια ένα ενδιαφέρον, γιατί βαριέμαι μέσα στην τάξη το τυπικό μάθημα».

ΚΩΔ. 001: «το είδα εε ότι θα είναι ενδιαφέρον... θα είναι σα να είμαι ξανά στο πανεπιστήμιο».

ΚΩΔ. 010: «Το είδα σαν πρόκληση».

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εντοπίζει κανείς χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως: το ενδιαφέρον, την ανοικτότητα στην εμπειρία, και την καινοτομικότητα. Καθώς η ανοικτότητα στην απόκτηση γνώσεων γενικά, αλλά και σχετικών με τις διδακτικές πρακτικές ειδικότερα, σχετίζεται με τη δια βίου διερευνητική στάση του εκπαιδευτικού όπως υποστηρίζουν οι Cochran-Smith και Lytle (1993) οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ευεπίφοροι να επωμιστούν την ευθύνη να πειραματιστούν σε ερευνητικές διαδικασίες. Εντοπίζονται επίσης δυνατά σημεία του χαρακτήρα (Peterson & Seligman 2004) όπως η περιέργεια, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η πνευματικότητα, η ελπίδα που συνέβαλαν στη υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στην καινοτομία των ερευνητικών εργασιών. Οι άνθρωποι αυτοί διακρίνονται για μια διερευνητική στάση απέναντι στη μάθηση όσον αφορά στους ίδιους και πιστεύουν στη μέθοδο «learning by doing».

ΚΩΔ.002 «Μ' αρέσει να πειραματίζομαι, μ' αρέσουν οι καινούριες ιδέες».

ΚΩΔ. 012 «εγώ το ανέλαβα από περιέργεια και με διάθεση, και γενικότερα από τη δικιά μου τη διάθεση να κάνω κάτι που να ψάχνομαι σε βιβλία».

ΚΩΔ 003 «Δηλαδή αντί να ψάχνουν μόνο οι μαθητές ψάχνω και εγώ και μαθαίνω πράγματα, κι αυτό εμένα μ' αρέσει»

ΚΩΔ. 012 «Πάντως σαν εκπαιδευτικός και σαν πνευματικός άνθρωπος κάνεις μια προσπάθεια να δώσεις στα παιδιά μια άλλη διάσταση της γνώσης. Στην προσπάθεια αυτή ... και ο ίδιος μπαίνοντας σε μια νέα διαδικασία πρέπει να δοκιμαστείς»

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν στηρίζονται αποκλειστικά στην παρεχόμενη επιμόρφωση, έχουν την τάση να είναι επιεικείς ως προς τις απαιτήσεις τους, συγκρατημένοι ως προς τις προσδοκίες τους και μάλλον θετικοί στις κρίσεις τους. Η πιθανή αποτυχία και οι δυσκολίες δεν τους αποκαρδιώνουν αλλά έχουν την τάση να μιλούν για αυτές και να αναζητούν τρόπους να τις αντιμετωπίσουν. Γενικά εμφανίζουν στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008) όπως αισιοδοξία, επιμονή, υπομονή, αυτοπεποίθηση, επιείκεια προς τους άλλους.

ΚΩΔ 002 «Νομίζω ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα βγάλει πέρα. Όταν είπα ότι ήταν ελλιπής η επιμόρφωση, εντάξει τι να σου δείξει, όλα αυτά μέσα από την πορεία τα μαθαίνεις».

ΚΩΔ 007 «το έχω λίγο κιόλας, μ' ενδιαφέρει να ψάχνομαι χωρίς να το καταφέρνω στην τάξη πάντα»

ΚΩΔ. 009 *«Απελπίστηκα μερικές φορές γιατί δεν προχωρούσαν. Αλλά έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου».*

Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της δεύτερης ομάδας διακρίνονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως διστακτικότητα, ατολμία, ανασφάλεια, απροθυμία ανάληψης ρίσκου, που συντελούν στην υιοθέτηση επιφυλακτικής έως και αρνητικής στάσης για εμπλοκή στην ερευνητική εργασία. Ωστόσο διακρίνεται και το χαρακτηριστικό της υπευθυνότητας καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αισθάνονται επαρκείς πριν αναλάβουν.

ΚΩΔ 008: *«Ωστόσο και από νοοτροπία, από στάση ζωής, ας πούμε, στην αρχή μου φαίνονται όλα βουνό. Κάθε φορά που άκουγα κάτι καινούριο έλεγα: πώς θα το κάνω αυτό;»*

ΚΩΔ 005: *«Αναγκάστηκα, επειδή δεν είμαι άνθρωπος πολύ της πρωτοβουλίας γενικά σαν χαρακτήρας»*

ΚΩΔ 006: *«Πριν να μπω σ' αυτό είχα την άποψη ότι είναι κάτι πολύ, πολύ απαιτητικό».*

ΚΩΔ 008: *«Πριν ξεκινήσω δεν είχα αποκρυσταλλωμένη άποψη για το τι ήταν αυτό που έπρεπε να κάνω και αυτό με άγχωνε. Θεωρούσα ότι έπρεπε πρώτα να δω, να ακούσω, να αναλάβουν πρώτα κάποιοι συνάδελφοι που θα είχαν περισσότερη εμπειρία, και θα αναλάμβανα σε επόμενες χρονιές».*

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό προσωπικότητας που εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας είναι η έλλειψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας καθώς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπάρχουν και εκείνοι που εκδηλώνουν σθεναρή αντίσταση στις όποιες οδηγίες διοχετεύονται από «πάνω προς τα κάτω» και προσπαθούν να εντάξουν το καινούριο στα ήδη διαμορφωμένα προσωπικά νοητικά σχήματα και να δώσουν εκ των προτέρων τη δική τους διάσταση στο καινούριο.

ΚΩΔ 013: *«Δεν έχω πρόβλημα με την έρευνα αλλά με τη διαδικασία. ...Γιατί δεν μ' άρεσε όλη αυτή η διαδικασία, με τα συμβόλαια, με όλα αυτά τα χαρτόνια, τα θεωρώ περιττά. Αυτά τα στερεότυπα δεν μου άρεσαν εμένα. Δεν μπορούσα να τα εφαρμόσω. Δεν ξέρω κατά πόσο καλά μπορεί να είναι, αλλά εμένα δεν μ' αρέσουν».*

Τέλος εκπαιδευτικοί που αρνούνται να εφαρμόσουν την ερευνητική εργασία όπως ορίζεται με βάση τις οδηγίες εκδηλώνουν χαρακτηριστικά όπως είναι η δυσπιστία και η καχυποψία.

ΚΩΔ. 013: «Η έρευνα να γίνεται για το καλό των μαθητών και όχι για το καλό άλλων. Μερικοί μπορεί να το εκμεταλλευτούν. Αυτό εμένα δεν μ' αρέσει γενικά».

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες ως προς το υπόβαθρο παρατηρεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που οικειοθελώς ανέλαβαν την ερευνητική εργασία ήταν άτομα που στο παρελθόν είχαν εμπλακεί σε προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, ή εφαρμόζαν την οδηγία για υλοποίηση συνθετικής εργασίας όταν ακόμη ήταν σε προαιρετική βάση εντός του ετήσιου διδακτικού χρόνου των μαθημάτων, είχαν επιμορφωθεί στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στα μαθήματά τους, ή/και είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που θα προτιμούσαν να το είχαν αποφύγει για την ώρα, ήταν άνθρωποι χωρίς προηγούμενη εμπειρία από ανάλογα προγράμματα που θα τους εξοικείωναν με νέες μαθητο-κεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις είτε επειδή δεν το επιδίωξαν είτε διότι οι συνθήκες δεν το επέτρεψαν. Αισθανόμενοι ασφαλείς στη μετωπική διδασκαλία που ευνοείται από τον τρόπο που είναι οργανωμένο το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δεν διακινδύνευσαν να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας πιθανόν για να αποφύγουν το ρίσκο της αποτυχίας αλλά και διότι δεν υπήρχε κάποιο εξωτερικό κίνητρο ή/και υποστήριξη. Φαίνεται πως ενώ για κάποιους εκπαιδευτικούς και μόνο τα εσωτερικά κίνητρα όπως αυτά διαμορφώνονται από συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας ήταν αρκετά για να αναλάβουν το μάθημα της ερευνητικής εργασίας, για κάποιους άλλους πρέπει να συντελούν και άλλοι παράγοντες για να δεχθούν να εμπλακούν σε μια τελείως νέα και άγνωστη για αυτούς διδακτική εμπειρία, παράγοντες που θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

6.1.2 Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα κίνητρα και τους λόγους που τους ώθησαν να επιλέξουν ή όχι να αναλάβουν την ερευνητική εργασία προκύπτει πως οι αναπαραστάσεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού συνδέονται με αυτή τους την απόφαση. Για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας ο εκπαιδευτικός είναι πρωτίστως επαγγελματίας. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι ο σημαντικότερος

λόγος που τους έκανε να ενδιαφερθούν να αναλάβουν την ερευνητική εργασία ήταν η πρόθεσή τους να μην μείνουν πίσω από τις εξελίξεις που για άλλους σημαίνει τις εξελίξεις όσον αφορά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες και για άλλους την εξέλιξη της διδακτικής. Και στις δύο περιπτώσεις ενυπάρχει ως κοινό στοιχείο αυτό του επαγγελματία εκπαιδευτικού που αφενός επιθυμεί να έχει προσωπική άποψη για μια καινοτομία που εισάγεται στο χώρο της εργασίας του και σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική πράξη, ώστε να είναι στη συνέχεια σε θέση να την αξιολογήσει ως προς τη χρησιμότητα της και την αποτελεσματικότητά της, και αφετέρου ενδιαφέρεται να μάθει νέες μεθόδους και διδακτικές πρακτικές που θα τον βελτιώσουν ως εκπαιδευτικό.

ΚΩΔ. 012: «Ξεκίνησα μόνος μου με την επιθυμία να δω πώς γίνεται η διαδικασία αυτή»

ΚΩΔ. 009: «Και ήθελα να το κάνω για την εμπειρία, είναι σημαντικό, με τις καινούριες εξελίξεις στο σχολείο, πρέπει να είσαι μέσα στα πράγματα, δεν μπορεί να είσαι εκτός».

ΚΩΔ. 004: «Γιατί ήταν κάτι καινούριο και ήθελα να έχω προσωπική άποψη να διαμορφώσω άποψη, να δω ποιες είναι πραγματικά οι αντικειμενικές δυσκολίες, αν αυτό τραβάει, μπορούν να το κάνουν τα παιδιά»,

ΚΩΔ. 001 «Γιατί καταλαβαίνω ότι είναι κάτι το καινούριο και δε θέλω να μείνω πίσω από τις εξελίξεις».

Σε όλες τις απαντήσεις ενυπάρχει η έννοια της επαγγελματικότητας όπως αυτή ορίζεται από τον Eric Hoyle (1974) όπ. αναφ. στο Whitty (2000) και αναφέρεται στις γνώσεις, δεξιότητες και διαδικασίες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά κυρίως του επαγγελματισμού που κατά τον Hargreaves (1994a) όπ. αναφ. στο Whitty (2000) αφορά στην άσκηση της διακριτικής απόφασης μέσα σε συνθήκες αναπόφευκτης και συνεχούς αβεβαιότητας.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή με την ευρεία αλλά και με τη στενή έννοια. Συγκεκριμένα στην ομάδα αυτή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βλέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως το φυσικό πλαίσιο εξελικτικής διαδικασίας του ιδίου ως ατόμου αλλά και ως δασκάλου και είναι γενικά ανοικτοί προς την έρευνα σε θεωρητικό κατ' αρχήν επίπεδο αφού αυτή συντελεί σ' αυτή τους την εξέλιξη.

ΚΩΔ 011: «Ο εκπαιδευτικός είναι ένας ερευνητής. Δεν μπορεί να σταματήσει να είναι ερευνητής διότι μπροστά του έρχονται συνέχεια καινούριες προσωπικότητες και καινούριες καταστάσεις τις οποίες πρέπει να τις εφαρμόζει ώστε να είναι αποτελεσματικός. Στην ουσία είσαι σε μια διαρκή έρευνα αν θες να είσαι ενεργός. Δεν μπορείς να τυποποιήσεις μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αν είσαι εκπαιδευτικός»

ΚΩΔ. 012: «Είναι μια γενικότερη στάση απέναντι στην έρευνα, ότι είναι αυτό που βοηθάει το μυαλό να εξελίσσεται και την επιστήμη να προοδεύει και τον άνθρωπο να αλλάζει»

Επιπλέον κάποιοι αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή με τη στενή έννοια, του ανθρώπου δηλαδή που ασχολείται με τα τεκταινόμενα στην τάξη και την καθημερινή πρακτική με τη ματιά του ερευνητή αφού μπορεί να συλλέγει δεδομένα, να τα αναλύει να εξάγει συμπεράσματα, να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία.

ΚΩΔ. 011: «είναι η προσωπική έρευνα του δασκάλου, του καθηγητή, εγώ πάντα την εφαρμόζω, ο οποίος αναλαμβάνει να εφαρμόσει κάποιου είδους καινοτομία. Ότι ο ίδιος παρατηρεί, συγκεντρώνει στοιχεία, κάνει γραφικές παραστάσεις, βλέπει πώς πήγε, αν πήγε καλύτερα το μάθημα με την πάροδο των ετών. Είναι μακροχρόνια».

Μια άλλη διάσταση του εκπαιδευτικού όπως περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας είναι αυτή του εμπυχωτή, υποστηρικτή και συνοδοιπόρου στη επιδίωξη της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι υποστηρικτές του κονστρουκτιβισμού και βλέπουν τον εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο για την ανάπτυξη της γνωστικής και μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

ΚΩΔ. 011 «Αυτό που νομίζω είναι ότι ο άνθρωπος μαθαίνει απ' τον εαυτό του. Όταν μπήκα στην εκπαίδευση μπήκα για να μάθω εγώ και για να γίνω σκαλοπάτι. Παρόλο που σπουδάζω συνέχεια δεν έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου ότι μπορώ να ανοίξω το κεφάλι του αλλουνού και να του μάθω, ό,τι ωραίο και να του πω. Όταν μπαίνω στην τάξη συνήθως λέω στα παιδιά: έχετε δύο φτερά στην πλάτη σας, μην τα ξεχνάτε και εγώ είμαι εδώ για να πατήσετε πάνω και να πετάξετε»

Αντίθετα για τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτός ως «πηγή γνώσης» και μεταδότης αυτής της γνώσης στους μαθητές ή/και ως ενορχηστρωτής του μαθήματος με τρόπο που να εξασφαλίζεται η κατά το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών. Σε όλες τις περιπτώσεις πρόκειται για ποικίλες μορφές άμεσης ή μετωπικής διδασκαλίας όπου ο

εκπαιδευτικός είναι καταναλωτής της γνώσης παρά παραγωγός της. Κατά την αντίληψη αυτών των εκπαιδευτικών, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του αποκλειστικά υπεύθυνου για το τι και πώς θα μάθει ο μαθητής. Έχει τον έλεγχο της τάξης και σαφή εικόνα του πότε και πόσο παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των μαθητών που πρέπει να είναι από πριν πολύ καλά σχεδιασμένες. Γνωρίζει καλά το αντικείμενο του και έχει τις σωστές απαντήσεις αφού οι ερωτήσεις τίθενται από εκείνον. Στο πλαίσιο αυτού του ρόλου, πιθανόν να εμπλουτίζει το μάθημα του εντάσσοντας τις Νέες Τεχνολογίες, να προκαλεί τη συζήτηση, να κάνει δύσκολες ερωτήσεις για να αφυπνίσει τους μαθητές.

ΚΩΔ. 008: «Στο μυαλό μας κάνω μάθημα είναι να πούμε εμείς πράγματα. Να δεις μάτια να σε κοιτάζουν και να ρουφάνε πράγματα από σένα όσο αυτό γίνεται και όχι οι ίδιοι να αυτενεργούν. Αυτό έχει μια δυσκολία».

ΚΩΔ. 006: «Κατ' αρχήν να ξεκαθαρίσω ένα πράγμα. Δεν θεωρώ ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα εννοώ σε όλους τους κλάδους και σε κάθε μάθημα, δεν είναι δυνατό να γίνει αυτό. Θεωρώ δηλ. ότι υπάρχουν ενότητες με βάση την ειδικότητα μου κιόλας που οπωσδήποτε πρέπει να παρουσιαστούν από τον εκπαιδευτικό να αναλυθούν, να επεξηγηθούν, να δοθούν όλες οι διευκρινίσεις»

ΚΩΔ. 013: «Εισάγω και τις νέες τεχνολογίες για να καταλάβουν μερικές ενότητες πιο καλά αλλά υπάρχουν και συγκεκριμένα πράγματα που έτσι πρέπει να τους τα πεις».

Η αλλαγή του κέντρου βαρύτητας από τη δασκαλοκεντρική αίθουσα σε μία που δάσκαλοι και μαθητές μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση υποκαθιστά ένα σύνολο αξιών και πεποιθήσεων με ένα άλλο. Οι μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις είναι ασύμβατες με τις υπάρχουσες νόρμες και πεποιθήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξουσία τους να διευθύνουν και τις οργανωτικές δομές μέσα στις οποίες εργάζονται (Cuban, 1995). Κατά συνέπεια, εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται έτσι το ρόλο τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να προχωρήσουν σε διδακτικές πρακτικές όπως αυτή της ερευνητικής εργασίας που απαιτεί μεγάλη αυτενέργεια εκ μέρους του μαθητή και αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού από κυρίαρχο της τάξης σε εμπνευστή- καθοδηγητή.

6.1.3 Αντίληψη της αλλαγής

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αλλαγή φαίνεται πως είναι ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας για την απόφαση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ή όχι ερευνητική εργασία.

Η Roettger (2006) αναφερόμενη στα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας που δημοσίευσε το 2003 περιγράφει τι κάνει έναν εκπαιδευτικό να θέλει να αλλάξει τις παραδοσιακές πρακτικές του και να αντικαταστήσει με νέες. Βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλλαγή είναι η αναγνώριση ανάγκης για αλλαγή, στοιχείο που επαληθεύεται και από τη συγκεκριμένη έρευνα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και επέλεξαν την ερευνητική εργασία αναφέρθηκαν σε παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος όπως είναι η αποστήθιση, η βαθμοθηρία, η αποξένωση των μαθητών από το σχολείο και η χρησιμοθηρική αντίληψη των μαθητών για τη γνώση καθώς και οι παγιωμένες στάσεις και πρακτικές πολλών εκπαιδευτικών που συνεχίζουν να λειτουργούν ως αυθεντίες. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνώρισαν την ανάγκη για αλλαγή την οποία και αναφέρουν ως ένα λόγο για την επιλογή τους να την αναλάβουν την ερευνητική εργασία.

ΚΩΔ 011 «Μάλλον εγώ είχα από πριν μία αντίληψη ότι χρειάζεται αλλαγή»

ΚΩΔ. 002: «Να ξεφύγουν από το ότι μάθηση για μένα είναι να καθίσω να μάθω απ' έξω κάποια κομμάτια. Να πάψουν να είναι παπαγαλάκια που δυστυχώς το σύστημα μας των εξετάσεων τους το επιβάλλει»

ΚΩΔ. 007 «Ναι ήταν σαφές σε μένα ότι έπρεπε να δώσω το βήμα στα παιδιά και βγάλω από αυτό το πολύ κακό πράγμα που γίνεται, να είναι παθητικοί δέκτες»

ΚΩΔ. 001 «είμαστε σ' ένα σύστημα που τα παιδιά κυνηγάνε βαθμούς, επίσης είμαστε σ' ένα σύστημα της ήσσονος προσπάθειας»

ΚΩΔ. 003 «περισσότερο χρησιμοθηρικά το βλέπουν το σχολείο παρά σαν δημιουργικότητα»

ΚΩΔ. 003 «πιστεύω ότι πρέπει να ξεκουνηθούνε όλοι και να αρχίσουν να κάνουν κι άλλα πράγματα μέσα στην τάξη. Επειδή μέσα στην τάξη το παίζουνε επιστήμονες αλλά επιστήμονες του δεδομένου, του τετριμμένου. Έτσι είναι γιατί έτσι το γράφει το βιβλίο».

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει επίσης πώς η αλλαγή συνδέεται με την εκπαίδευση-επιμόρφωση, στοιχείο κοινό και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών. Για όλους, η κατάλληλη προετοιμασία αλλά και η συνεχής ανατροφοδότηση κατά την πορεία εφαρμογής μιας αλλαγής είναι καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας και αποτελεσματικότητας. Ωστόσο ενώ για κάποιους είναι εντελώς αποφασιστικός παράγοντας για το αν θα επιλέξουν να εμπλακούν ή όχι σε μια αλλαγή, κάποιοι τολμούν να εμπλακούν ακόμη κι όταν η προετοιμασία δεν είναι η επιθυμητή.

ΚΩΔ. 008 «Πιστεύω ότι τότε θα έπρεπε να είχα πολύ καλή επιμόρφωση και χρειάζομαι και τώρα πολύ καλύτερη πάνω σ' αυτά. Νομίζω ότι είναι λίγο ερασιτεχνισμός δηλαδή να τα κάνουμε όλα αυτά τα πράγματα χωρίς να έχουμε ιδιαίτερες γνώσεις. Γι' αυτό θεωρώ ότι παραμένει ένα δύσκολο κομμάτι, μια δύσκολη ανάληψη ευθύνης για τον εκπαιδευτικό».

ΚΩΔ. 012 «Ακόμα κι αν δεν είναι οργανωμένα τα πράγματα ή εγώ δεν έχω τη γνώση και την υποστήριξη από δομές που έπρεπε να έχει το Υπουργείο για να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς ακόμα κι αν ένα πράγμα δεν γίνεται όπως πρέπει ολοκληρωμένα, πρέπει να προσπαθήσουμε να γίνεται».

Για όλους τους εκπαιδευτικούς η αλλαγή σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη κάποιων προϋποθέσεων που πρέπει να συντρέχουν για την εισαγωγή της. Για την εφαρμογή της αλλαγής που έφερνε η ερευνητική εργασία, βασικές προϋποθέσεις ήταν ο τεχνολογικός εξοπλισμός, οι αίθουσες, η λιγότερη γραφειοκρατία ως προς τις μετακινήσεις. Για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας αυτές οι προϋποθέσεις βοηθούν στην καλύτερη εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της αλλαγής ενώ από τους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας προβλήθηκαν ως λόγος απόρριψης της αλλαγής.

ΚΩΔ. 013 «υπάρχουν προβλήματα στο σχολείο, υλικοτεχνικά προβλήματα, υποδομές, οι αίθουσες, οι υπολογιστές, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για έρευνα»

6.2 Η βιωμένη εμπειρία

Από τη διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την εμπλοκή τους στην καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών προέκυψαν ευρήματα που συγκροτούν τις εξής κατηγορίες: 1) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση και τους στόχους του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας, 2) Οι αντιδράσεις απέναντι στις δυσκολίες 3) Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά

την εμπλοκή, 4) Η επίδραση της εμπλοκής στην ερευνητική εργασία στους εκπαιδευτικούς, 5) Η επίδραση της ερευνητικής εργασίας στους μαθητές.

6.2.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση και τους στόχους του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας

Για να βάλει κανείς μια εκπαιδευτική καινοτομία σε εφαρμογή με επιτυχία, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να την εφαρμόσουν πρέπει να έχουν κατανοήσει πλήρως τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν (Fullan 1989). Εν προκειμένω, σε ό,τι αφορά την καινοτομία της ερευνητικής εργασίας, από την έρευνα προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλήφθηκαν τη φύση και τους στόχους του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας με τον ίδιο τρόπο. Οι αντιλήψεις τους ως προς τη φύση και τους στόχους της ερευνητικής εργασίας συγκροτούν τις παρακάτω υποκατηγορίες:

6.2.1.1 Ερευνητική εργασία: εκμάθηση της διαδικασίας της έρευνας με τη μέθοδο project

Από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, πέντε αντιλήφθηκαν το μάθημα της ερευνητικής εργασίας ως ένα μάθημα κατά το οποίο οι μαθητές θα μάθουν να ερευνούν με επιστημονικό και συστηματικό τρόπο, να διεξέρχονται δηλαδή όλα τα στάδια μιας έρευνας. Σκοπός του μαθήματος είναι γι αυτούς η εκμάθηση της διαδικασίας της έρευνας και οι ειδικοί στόχοι είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα, να επιλέγουν, να κατασκευάζουν και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα κάθε φορά ερευνητικά εργαλεία, να αναζητούν και να βρίσκουν τις κατάλληλες πηγές, να συνθέτουν την έκθεση της ερευνητικής εργασίας. Για την επίτευξη αυτών των στόχων παρείχαν πλαίσιο στήριξης (scaffolding) με τη μορφή φθίνουσας καθοδήγησης.

ΚΩΔ. 011: «πώς κάνουμε τις υποθέσεις, θέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα, ψάχνουμε, βρίσκουμε, αναλύουμε, εξάγουμε συμπεράσματα, έλεγχος και επιβεβαίωση των υποθέσεων, ότι δηλ. κάνει ένας οποιοσδήποτε επιστήμονας».

ΚΩΔ. 007: «Εγώ όμως πρέπει να τους δώσω ποιες είναι οι μέθοδοι που μπορούν να κάνουν την έρευνα, είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, το τάδε το δείνα υπάρχουν αυτά. Αυτά κάποιος πρέπει να τους τα πει, δεν τα ήξεραν».

ΚΩΔ. 011: «η καθεαυτό δουλειά είναι αυτή ενός μικρού επιστήμονα, χρησιμοποιεί όλα τα εργαλεία ενός ερευνητή, τα οποία θα πρέπει να μάθει. Ακριβώς, γι αυτό

περιλαμβάνω πάντα στην αρχή σε κάθε project, στο 1ο τετράμηνο ένα μέρος για ένα μίνι project για εκμάθηση όλων αυτών».

ΚΩΔ 009: «δεν είναι όλες οι ιστοσελίδες έγκυρες. Ήταν ένα μάθημα αυτό»

ΚΩΔ.003: «θα προσπαθήσω να τους μάθω πως ψάχνουμε στο ίντερνετ και πως θεωρούμε μία πηγή καλή και πώς όχι»

ΚΩΔ. 007: «πώς γίνεται ένα τελικό corpus που είναι η τελική εργασία. Το πώς θα οργανώσουν το τελικό κείμενο δηλαδή, εκεί παρενέβαινα στο πώς θα είναι η δομή της εργασίας».

Τέλος ένας από τους ειδικούς στόχους κατά την αντίληψη αυτών των εκπαιδευτικών ήταν η ομαδική διεξαγωγή της έρευνας και κατά συνέπεια η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών δεξιοτήτων όπως η συλλογικότητα και η συνεργασία, ο διαμοιρασμός και η διαπραγμάτευση, η συλλογική εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΚΩΔ. 009: «το άλλο είναι να μάθω να συνεργάζομαι και να μοιράζομαι, και το αποτέλεσμα δεν είναι ενός ατόμου, είναι της ομάδας μου».

ΚΩΔ. 011: «ψάχνουμε, βρίσκουμε, ξανά-συνθέτουμε με ολομέλειες και με συνεδριάσεις των ομάδων, φροντίζουμε ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να αναλάβουν ρόλους, στο τέλος φροντίζουμε να εξάγουμε συμπεράσματα τα οποία ελέγχονται από την ομάδα και από την ολομέλεια, γενικά να υπάρχει ανατροφοδότηση».

6.2.1.2 Ερευνητική εργασία: μελέτη – διερεύνηση ενός θέματος με τη μέθοδο project

Από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς οι οκτώ δεν αναφέρθηκαν καθόλου στη διαδικασία της έρευνας. Η ερευνητική εργασία έγινε αντιληπτή ως σχέδιο εργασίας (project) κατά το οποίο οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες εμπλέκονται στη μελέτη-διερεύνηση ενός θέματος που θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας συλλογικής εργασίας, μιας παρουσίασης. Βασικός σκοπός της ερευνητικής εργασίας - project για αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι να επιτευχθεί η διερευνητική μάθηση που θα μετασχηματίσει τους μαθητές από παθητικούς δέκτες σε ενεργητικά και αυτόνομα υποκείμενα μάθησης.

ΚΩΔ. 004: «θα μάθαιναν να συνεργάζονται, θα μάθαιναν να ανατρέχουν στις πηγές πληροφόρησης, θα μάθαιναν να συνθέτουν τις πληροφορίες σε ένα ενιαίο δικό τους κείμενο, να κάνουν παρουσίαση».

ΚΩΔ. 002: «απ' ότι κατάλαβα αυτός είναι ο σκοπός, να μάθει το παιδί να ψάχνει, να βρίσκει πληροφορίες για ένα θέμα και τις πληροφορίες που θα βρει να τις επεξεργαστεί και μετά να συνθέσει. Είναι η πορεία που ακολουθείς στη διδασκαλία του project».

ΚΩΔ.001: «για τα παιδιά, ότι μαθαίνω κάτι που δεν το βρίσκω έτοιμο».

Όσον αφορά τους ειδικούς στόχους του μαθήματος αυτοί έγιναν αντιληπτοί με διάφορους τρόπους. Για κάποιους εκπαιδευτικούς ένας από τους στόχους της ερευνητικής εργασίας είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από ένα θέμα αναζητώντας οι ίδιοι πληροφορίες για αυτό σε διάφορες πηγές. Πρόκειται για απόκτηση γνώσης με άλλο τρόπο από αυτόν της μετωπικής διδασκαλίας.

ΚΩΔ. 005: «Βασικά το γνωστικό μέρος, να μάθουν μερικά πράγματα που δεν τα έχουν τα σχολικά βιβλία ενδεχομένως».

Για κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς η ερευνητική εργασία προσφέρεται περισσότερο έναντι άλλων μαθημάτων για εμβάθυνση και κατανόηση εννοιών. Ένας από τους στόχους της είναι οι μαθητές να εμβαθύνουν σε έννοιες που συναντούν στα άλλα τους μαθήματα αλλά το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα στερεί από τον εκπαιδευτικό τον απαραίτητο χρόνο να ασχοληθεί με το θέμα όσο θεωρεί ότι χρειάζεται. Συνεπώς η ερευνητική εργασία γίνεται αντιληπτή ως προέκταση του διδακτικού χρόνου άλλων μαθημάτων και εξυπηρετεί τους διδακτικούς και γνωστικούς τους στόχους.

ΚΩΔ. 012: «Η ευαισθητοποίηση σε ένα άλλο μάθημα, για παράδειγμα στη έκθεση, μπορεί να γίνει αφιερώνοντας ως πούμε ένα δίωρο. Αλλά θα μιλήσεις γενικά, ενώ εδώ θα εξειδικεύσεις και εδώ είναι η σημασία της ερευνητικής εργασίας να διεισδύσουν σε ένα αντικείμενο πολύ περισσότερο από ότι θα τους έδινε ένα ωριαίο ή ένα δίωρο μάθημα στο οποίο θα καλούνταν να γράψουν και μια έκθεση που θα βαθμολογούνταν».

Για κάποιους εκπαιδευτικούς η ερευνητική εργασία έγινε αντιληπτή ως ένα μάθημα που δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης πράγμα δύσκολο να γίνει στα υπόλοιπα μαθήματα όπου υπάρχει εξειδικευμένο επιστημονικό πλαίσιο διδασκαλίας αφού τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, παρόλο που ονομάστηκαν Διαθεματικά, στην πραγματικότητα συνεχίζουν να έχουν τη λογική των διακριτών επιστημονικών κλάδων (Ματσαγγούρας, 2006). Ένας λοιπόν από τους στόχους της είναι να καλύψει

την απουσία επικοινωνίας και διασύνδεσης των διαφορετικών επιστημονικών αντικειμένων.

ΚΩΔ. 006: «Εγώ προσπάθησα αυτό το πράγμα να κάνω. Να το δούμε από όλες τις πλευρές το θέμα».

ΚΩΔ. 012 «Εμείς βλέπουμε την ιστορία, και την αρχαία και τη νέα χωριστά από τη φιλοσοφία, τα παιδιά τη βλέπουν σαν ιστορία μεγάλων πράξεων, βέβαια πρέπει να καταλάβουν ότι όλα αυτά τα πράγματα έχουν σχέση μεταξύ τους και ότι αν θέλουμε να αποκτήσουμε γνώση των αρχαίων δεν μπορούμε να βλέπουμε μόνο τα αντικείμενα ξεχωριστά, και μετά παπαγαλία. Είναι μια άλλη φιλοσοφία για την εκπαίδευση. Πρέπει να επιχειρήσει το Υπουργείο να το περάσει το project».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη έμφαση στην εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση της γνώσης ως το πρωτεύον συστατικό στοιχείο της ερευνητικής εργασίας. Η δυνατότητα των μαθητών να προσεγγίσουν ειδικούς, να επισκεφθούν χώρους που σχετίζονται με το θέμα τους, να έρθουν σε επαφή με την κοινωνία, δυνατότητες που προσφέρονται στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας τους βοηθούν να αποκτήσουν πιο στέρεα γνώση.

ΚΩΔ. 001: «Νομίζω αυτό είναι η έρευνα, δηλαδή να παίρνεις ένα θέμα που το ακούς θεωρητικά και μετά να δεις πώς αυτό βιώνεται στην καθημερινότητα»

ΚΩΔ. 002: «Δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν, χωρίς να μάθουν απ' έξω πράγματα, βιωματικά»

ΚΩΔ. 004: «Πέρα από τις βιβλιογραφικές αναφορές μπορείς για κάποια θέματα να ακούσεις και τι λένε οι άνθρωποι οι σχετικοί με αυτό το θέμα ή ίσως και οι απλοί άνθρωποι που μπορούν να έχουν άποψη πάνω στο θέμα που επεξεργάζεσαι. Να έχουμε μια πιο καλή, εμπειρική θα έλεγα γνώση του θέματος».

Άλλος σημαντικός στόχος της ερευνητικής εργασίας είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να αναζητούν πληροφορίες αλλά και να διακρίνουν τις αξιόπιστες πηγές αλλά και να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κριτική θεώρηση των πραγμάτων.

ΚΩΔ. 006: «Υπάρχει καταγιγισμός πληροφοριών αλλά πραγματικά πόσες απ' αυτές είναι αξιόπιστες. Πώς θα μάθουν τα παιδιά να αξιολογούν την αξιοπιστία της πληροφορίας, εκεί είναι το μεγάλο πρόβλημα και αυτός είναι ένας στόχος»

ΚΩΔ. 012: «να καταλάβουν κάτι που δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό, που δεν υποψιάζονται. Και πώς διαμορφώνονται οι συμπεριφορές μας. Πώς αυτές οι συμπεριφορές υπάρχουν μέσα μας και δεν τις συνειδητοποιούμε».

ΚΩΔ. 006: «Να μάθουν αυτό, να μάθουν να το διαβάζουν αυτό το υλικό και να παίρνουν εκείνα τα στοιχεία που θέλουν, δηλ. να διαβάζουν πίσω από τις γραμμές, πίσω από τις λέξεις».

Τέλος για κάποιους εκπαιδευτικούς η ερευνητική εργασία δημιουργεί το πλαίσιο έκφρασης της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής κλίσης των μαθητών. Είναι και πρέπει να είναι κατά τη γνώμη τους ένα μάθημα όπου οι μαθητές δεν θα αισθάνονται την πίεση που εισπράττουν από τα άλλα μαθήματα.

ΚΩΔ. 005: «Θα έπρεπε να είναι ένα μάθημα που να ξεκουράζει τα παιδιά να κάνουν άλλα πράγματα, καλλιτεχνική δημιουργία, προς τα κει να στρέφεται το project, εκεί έχω καταλήξει».

6.2.2 Οι αντιδράσεις απέναντι στις δυσκολίες

Οι ερευνητικές εργασίες, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν μια καινοτομία για το ελληνικό σχολείο και ως εκ τούτου φέρνουν τους εκπαιδευτικούς ενώπιον δυσκολιών που η προσαρμογή σε κάθε αλλαγή συνεπάγεται. Αναζητώντας τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ανταπεξέλθουν στη νέα πρόκληση βρήκαμε ότι στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν κυρίως μόνοι τους να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν και απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρθηκε μια υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολείων και κάποιες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν επίσης αναλάβει ερευνητική εργασία. Ωστόσο οι συζητήσεις αφορούσαν κυρίως σε τεχνικά προβλήματα όπως τον εξοπλισμό, το συντονισμό μετακινήσεων, και κάποιες φορές θέματα όπως την εξέλιξη της εργασίας στα δεδομένα χρονικά πλαίσια, την οργάνωση της παρουσίασης. Οι συζητήσεις όμως αυτές δεν φαίνεται να κάλυπταν βαθύτερες αγωνίες και αμφιβολίες που σχετιζόνταν με τη στοχοθεσία, τη διαδικασία, την αξιολόγηση. Γενικά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν έλλειψη ουσιαστικής υποστήριξης και καθοδήγησης.

ΚΩΔ. 002: «Πουθενά, μόνη μου προσπαθούσα να βρω λύση»

ΚΩΔ. 010: «Κυρίως το πρόβλημα μας ήτανε ο χρόνος, η παρουσίαση, τέτοια θέματα συζητούσαμε, θέματα δηλαδή πιο πολύ πρακτικά»

ΚΩΔ. 012: «Βοήθεια είχα μόνο απ' τη διευθύντρια, δηλαδή συζητούσα μαζί της για κάποια προβλήματα που είχα, που δεν είχα τον τεχνικό εξοπλισμό που ήθελα να χρησιμοποιήσω. Άλλη βοήθεια απ' έξω όχι γιατί ο καθένας έτρεχε με το δικό του θέμα και δεν υπήρξε δηλαδή η δυνατότητα, ερωτήσεις καμιά φορά γινότανε, όπως που βρίσκεσαι, τι κάνεις, πώς θα το ξεπεράσεις αυτό, αλλά ουσιαστική στήριξη δεν υπήρχε κάπου».

Η έρευνα όμως έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν απομονωμένοι σπάνια αλλάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους και έτσι μεγαλώνει το χάσμα ανάμεσα στην έρευνα και την διδακτική πράξη (Greenwood & Maheady, 2001). Πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να γίνουν δάσκαλοι για να συμβάλλουν στη βελτίωση της κοινωνίας. Όταν όμως αυτό το επιχειρούν μόνοι τους και δεν υπάρχει ένα ευρύτερο υποστηρικτικό πλαίσιο όπως για παράδειγμα ένα σχολείο με συνεργατικό κλίμα, συνεχής και συστηματική επιμόρφωση ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που είναι αναγκαίες για να κάνει κανείς τη διαφορά, ακόμη κι αν είναι οι καλύτεροι δάσκαλοι, καταλήγουν ηθικοί μάρτυρες. Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως η έλλειψη υποστήριξης αλλά πολύ περισσότερο οι αρνητικές αντιλήψεις που συναντά κανείς στο σχολείο για κάθε τι νέο οδηγούν στην αρχή σε ένα προβληματισμό και στη συνέχεια σε μια τάση εγκατάλειψης της προσπάθειας να «κάνεις τη διαφορά»

ΚΩΔ. 012 «Τελοσπάντων, είναι να πεις κάνω μια προσπάθεια, να πεις το παίρνω πάνω μου, και βλέπεις».

ΚΩΔ. 007 «αφού λειτουργεί έτσι το πράγμα, χρειάζεται ένας πιο μεγάλος αγώνας να πείσεις σε πολύ αντίξοες συνθήκες ότι χρειάζεται να είναι επίπονη η διαδικασία και από μας, γιατί έχει πολύ περισσότερη δουλειά, και όλο αυτό το πράγμα σε αποθαρρύνει. Θέλει πάρα πολλή δουλειά, κόντρα σε αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί, και διαμορφώνονται, και για το project, αρνητικές, που είναι να πάρουμε κάτι εκεί να κάνουμε το ωράριο μας και να τελειώνουμε, και μένα αυτό δεν μ' αρέσει. Δεν με ικανοποιεί. Και προβληματίζομαι για όλους αυτούς τους λόγους».

Ο Fullan (2000, p viii). υποστηρίζει επίσης πως «η αλλαγή καθρεφτίζει την ίδια τη ζωή στην οποία δεν μπορείς ποτέ να είσαι απόλυτα ευτυχισμένος ή σε πλήρη αρμονία και στην οποία πάντα υπάρχουν κάποιοι - εκείνοι που έχουν τη γνώση του πώς να βλέπουν, πώς να διαχειρίζονται και πώς να εισάγουν μια αλλαγή - που τα

καταφέρνουν καλύτερα από κάποιους άλλους. Και πράγματι υπάρχουν κάποιοι που παρ' όλες τις δυσκολίες συνεχίζουν να είναι αισιόδοξοι και είναι αποφασισμένοι να συνεχίσουν την προσπάθεια και να αναλάβουν και πάλι ερευνητική εργασία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που ήταν όχι μόνο προετοιμασμένοι και είχαν όλα τα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στην αλλαγή αλλά ήταν και έτοιμοι να έρθουν αντιμέτωποι με παγιωμένες αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στην εισαγωγή της ερευνητικής εργασίας.

ΚΩΔ. 011: «Φυσικά, και δύο αν μου τα ανέθεταν»,

ΚΩΔ. 010: «Ναι βεβαίως. Και μ' αυτές τις συνθήκες»

ΚΩΔ. 009: «Ανυπομονώ να κάνω πάλι του χρόνου με τα ίδια παιδιά, το θέμα το έχουν ήδη βρει. Γιατί θεωρώ ότι έχουν έρθει σε ένα πολύ καλό επίπεδο τώρα. Ξέρουν τον τρόπο και ελπίζω του χρόνου να κάνουν πιο σπουδαία πράγματα. Δηλαδή το αρχικό στάδιο που είναι χρονοβόρο, να συντονιστούμε να κάνουμε έχει περάσει».

Το εάν οι προθέσεις θα γίνουν πράξη εξαρτάται από τις στάσεις, τα υποκειμενικά πρότυπα και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο μιας συμπεριφοράς. Εάν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι μία συμπεριφορά είναι έξω από τον έλεγχό τους (πάρα πολλά τα εξωτερικά εμπόδια ή/και ελλιπής η ενημέρωση ή ανεπαρκείς οι δεξιότητες) ή πιστεύουν ότι οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοί τους είναι αντίθετοι προς αυτή τη συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό να υπερνικήσουν οποιαδήποτε θετική πρόθεση για εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Kennedy & Kennedy, 1996). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί βίωσαν ανάλογες συνθήκες στη διάρκεια ενασχόλησής τους με τις ερευνητικές εργασίες και σε κάποιες περιπτώσεις παρόλο το αρχικό τους ενδιαφέρον οδηγήθηκαν στο να προτιμούν να αποστασιοποιηθούν για ένα διάστημα.

ΚΩΔ. 004 «Τίποτα, και γι αυτό δεν θέλω να ζανά-εμπλακώ. Διότι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα. Δεν μπόρεσα να βρω λύση»

Τέλος οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να πιστεύουν ότι μια καινοτομία μπορεί να εφαρμοστεί πετυχημένα για να συνεχίζουν να προσπαθούν, διαφορετικά εγκαταλείπουν (Abrami et. al., 2004).

ΚΩΔ. 008 «το έχω σκεφτεί πολλές φορές αλλά δεν έχω βγάλει ακριβώς συμπέρασμα. Είναι κάτι που είναι πάντα προκλητικό για μένα με την έννοια ότι είναι ελκυστικό να αναλάβω ζανά μια ερευνητική εργασία. ... Δηλαδή νομίζω ότι θα μπορούσα να

ανταποκριθώ σε μια δεύτερη φάση, με περισσότερες γνώσεις. Αλλά να υπάρχουν και κάποιες προϋποθέσεις. Πραγματικά. Να υπάρχει εξοπλισμός εκεί που θα δούλευα, να υπάρχουν νέες τεχνολογίες που να βοηθούν. Χωρίς αυτό, πώς; Δεν θα ήθελα πραγματικά να αναλάβω»

6.2.3 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της καθοδήγησης των ερευνητικών εργασιών.

Όπως έχει δείξει ο Goleman (1995) τα συναισθήματα δεν είναι απλά ένα στήριγμα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά ένα σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ίδιας της διδασκαλίας και μάθησης. Η καλή διδασκαλία δεν είναι απλά θέμα γνώσης του αντικειμένου, αποτελεσματικότητας, σωστών κατάλληλων δεξιοτήτων ή μάθησης των σωστών τεχνικών αλλά είναι φορτισμένη με θετικά συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι συναισθηματικά όντα που συνδέονται με τους μαθητές τους και γεμίζουν τη δουλειά τους και τις τάξεις τους με ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά (Hargreaves, 1998). Τα συναισθήματα είναι το μέσο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν προσωπικά τις απαιτήσεις της κοινωνίας και η συζήτηση της ταυτότητας του δασκάλου απαιτεί «τη σύνδεση του συναισθήματος με τη γνώση του εαυτού» (Zembylas, 2003, p. 213 όπ. αναφ. στο O'Connor, 2008). Ωστόσο η σπουδαιότητα των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών υποτιμάται στις εκπαιδευτικές πολιτικές (O'Connor, 2008). Είναι όμως σημαντικό να δοθεί στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών εξέχουσα θέση στο δημόσιο τομέα και να λαμβάνονται υπόψη ως παράγοντες κεντρικής σημασίας για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τους τρόπους που η όποια μεταρρύθμιση πρέπει να εφαρμοστεί (Hargreaves, 1998). Υπό αυτή την έννοια θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε τα συναισθήματα που βίωναν οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια των ερευνητικών εργασιών.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα υπόκεινται σε διαδικασίες μεγάλων και γρήγορων αλλαγών και πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν τυγχάνουν επαρκούς υποστήριξης για να ανταπεξέλθουν, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να βιώνουν άγχος της μιας ή άλλης μορφής σε κάποιο σημείο της καριέρας τους (Travers & Cooper 1996). Η ερευνητική εργασία ήταν και είναι για το ελληνικό σχολείο μια μεγάλη αλλαγή ως προς τις απαιτήσεις της από τον εκπαιδευτικό αφού καλείται να εφαρμόσει διδακτικές πρακτικές για τις οποίες, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι προετοιμασμένος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία άγχους όπως

καταγράφεται από τις μαρτυρίες της πλειονότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις φθάνει στα όρια του φόβου. Ως πηγή άγχους περιγράφεται η φροντίδα για εξασφάλιση του εξοπλισμού, η μετακίνηση εκτός σχολείου, ο δημόσιος χαρακτήρας της παρουσίασης της ερευνητικής εργασίας, η έκθεση στην κρίση των συναδέλφων, η μικρότερη παραγωγή έργου στην τάξη σε σύγκριση με το με παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας παραγόμενο έργο.

ΚΩΔ. 012 *«είναι μια άλλη διάσταση του μαθήματος εεε που ξεφεύγει από αυτό που ξέρουμε εμείς εδώ στο ελληνικό σχολείο. Βέβαια όταν δεν το έχεις συνηθισμένο έχει τεράστιο άγχος. Δηλαδή η αλήθεια είναι η Τετάρτη το βράδυ ήταν δύσκολη μέρα για μένα. Και είχα μια ένταση γενικότερη την Πέμπτη όταν ερχόμουνα εδώ ειδικά αν ήθελα να τους μεταφέρω στους υπολογιστές ή να πάμε κάπου».*

ΚΩΔ. 003 *«επειδή η ερευνητική εργασία γίνεται και δημόσια, είχα ένα φόβο μήπως με κρεμάσουνε. Μήπως δεν κάνουν τίποτα και πουν οι άλλοι καθηγητές: τι έκανες μέσα στην τάξη; Τι project έκανες; Πιστεύω αυτό το φόβο, επειδή δίνεται αυτός ο δημόσιος χαρακτήρας, τον έχουν όλοι οι συνάδελφοι. Και είχα ένα άγχος τους πίεζα».*

ΚΩΔ. 010 *«Το μόνο που στενοχωριέσαι είναι που βλέπεις ότι δεν βγαίνει παραγωγή, αυτό που λέμε δεν βγαίνει η δουλειά. Τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει, δεν έχουν κάνει μέσα σ' ένα τρίωρο αυτά που περιμέναμε να έχουν κάνει. Αυτό ήταν το άγχος μου».*

Επιπλέον το άγχος αποδίδεται σε μια αίσθηση ανεπάρκειας στο να καθοδηγήσουν τους μαθητές ή να διδάξουν πράγματα που και οι ίδιοι δεν γνώριζαν. Αυτό είχε ως συνέπεια να μειώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους. Ακόμη και εκπαιδευτικοί που ένιωθαν κάποια ασφάλεια αρχικά όσον αφορά την οργάνωση της τάξης σε ομάδες χάρη στην εμπειρία τους από τα εθελοντικά προγράμματα στα οποία δούλευαν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο δηλώνουν πώς βρέθηκαν μπροστά σε μεγάλες δυσκολίες όταν επρόκειτο να καθοδηγήσουν τους μαθητές στη διεξαγωγή μιας έρευνας. Το *«αρχικά διαχειρίσιμο»* του πράγματος αποδείχτηκε ένα *«πολύ δύσκολο εγχείρημα»* που ήταν πηγή άγχους. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται κάθε φορά να προτείνουν ένα νέο θέμα προς διερεύνηση με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να το παρακολουθήσουν επαρκώς.

ΚΩΔ. 008: *«Όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε κάποια ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, εμένα αυτό μου δημιουργούσε ιδιαίτερο άγχος,*

γιατί δεν τα γνώριζα. Τότε αισθανόμουν ανεπαρκής και δεν ήμουν ικανοποιημένη από τον εαυτό μου».

ΚΩΔ. 003 «όταν κάποιος κάνει μία έρευνα έχει ένα θέμα. Εμείς καλούμαστε κάθε χρόνο πιθανόν να κάνουμε αυτό που ενδιαφέρει τα παιδιά. Δηλαδή, ούτε και εγώ η ίδια δεν έχω μπει ακριβώς μέσα στο αντικείμενο της ερευνητικής εργασίας, να δω τις προεκτάσεις του θέματος, να δω τι μπορεί να βγει ως σχετικά πρωτότυπο υλικό».

Καταγράφηκαν και άλλα αρνητικά συναισθήματα όπως αμηχανία, ανησυχία, αμφιβολία, απογοήτευση, κούραση, συναισθήματα που προκλήθηκαν εξαιτίας της απουσίας προηγούμενης εμπειρίας, αλλαγής ρόλου και νέων καταστάσεων, της νοοτροπίας των μαθητών και τις παγιωμένες τους ιδέες για τη σκοπιμότητα των μαθημάτων.

ΚΩΔ. 005 «πάντα σου μένει μια αμφιβολία μήπως θα μπορούσαμε να κάνουμε κάτι καλύτερο, κάτι διαφορετικό; Μια ανησυχία τελοσπάντων»

ΚΩΔ. 006 «Η ολοκλήρωση, το κλείσιμο μ' απογοήτευσε, ήθελα πιο πολλά πράγματα»

ΚΩΔ. 012: «Επίσης η αμηχανία, παραδείγματος χάριν όταν θα ερχόντουσαν οι ψυχολόγοι, ότι κάποιοι θα το έριχναν στο αστείο. Ήταν προβλήματα που σε έφερναν σε αμηχανία και στρες. Είναι μια επιβάρυνση διότι ξεφεύγεις από τη διαδικασία του μαθήματος και δεν έχεις μάθει να το χειρίζεσαι».

ΚΩΔ. 003: «με κούρασαν τα παιδιά μου γιατί περισσότερο σαν χαβαλέ το βλέπουν παρά σαν έρευνα».

Πολλές φορές αρνητικά συναισθήματα όπως αμφιβολία, απογοήτευση και αίσθηση απαξίωσης προκαλούνταν είτε από τη σύγκριση του τρόπου δουλειάς και του αποτελέσματος συναδέλφων τους που είχαν αναλάβει ερευνητικές εργασίες είτε από τις κρίσεις και τα σχόλια εκπαιδευτικών που δεν είχαν εμπλακεί στην όλη διαδικασία και οι πρακτικές που ακολουθούνταν κατά την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας τους ξένιζαν.

ΚΩΔ. 007: «Δεν έχουν όλοι την ίδια εικόνα για το τι οφείλουν να κάνουν ή το τι αναμένεται να κάνουν και αυτό πολλές φορές με απογοήτευσε από την άποψη: εγώ τι πάω να κάνω τώρα; είναι εξεζητημένο τώρα αυτό; κάπως αισθανόμουν μια αμφιβολία».

ΚΩΔ. 009: «Η παρουσίαση των εργασιών πρέπει να έχει σοβαρότητα. Να φαίνονται τα ευρήματα. Είναι έρευνα και τα παιδιά εκείνη την ώρα αξιολογούνται. Δεν είναι έτσι πάντα. Και επειδή οι δικοί μου οι μαθητές ήταν έτσι, αισθάνθηκα μειονεκτικά βέβαια».

ΚΩΔ. 011: «δυστυχώς εισέπραττα απαξίωση, διαφωνούν πολύ με τις μεθόδους μου. Οι παραδοσιακοί συνάδελφοι κοίταγαν γύρω-γύρω και μετά μου έλεγαν: καλά τώρα αυτό είναι μάθημα;».

Ωστόσο υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν τα αρνητικά συναισθήματα θετικά είτε εκ του αποτελέσματος, της ωφέλειας δηλαδή που είδαν να εισπράττουν οι μαθητές είτε γιατί έφεραν τους ίδιους σε μια κατάσταση εγρήγορσης και ενεργοποίησης. Αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί που από την αρχή όχι μόνο επέλεξαν να αναλάβουν ερευνητικές εργασίες αλλά είχαν και τις δεξιότητες και την προετοιμασία που χρειάζονταν για τη διεκπεραίωση του νέου διδακτικού καθήκοντος.

ΚΩΔ. 010: «είχα βέβαια μια αγωνία αλλά έκανε τη μέρα μου πιο ενδιαφέρουσα. Ήθελα να δω πώς θα εξελιχθεί, τι καινούριο θα βλέπαμε κάθε μέρα, πώς θα το οργάνωνα για να δουλέψει καλύτερα, να κυλίσει πιο παραγωγικά η ώρα, με καλύτερα αποτελέσματα».

ΚΩΔ. 011: «Πάντα έχω αμφιβολίες για τον τρόπο που τους οργανώνω και τους καθοδηγώ κι αρχίζω να γίνομαι σίγουρη απ' τη στιγμή που οι ίδιοι αρχίζουν να οργανώνονται και να αυτό-καθοδηγούνται».

ΚΩΔ.009: «Απελπίστηκα μερικές φορές γιατί δεν προχωρούσαν. Αλλά έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Θέλει υπομονή και επιμονή γιατί είναι μικρά παιδιά».

ΚΩΔ. 007: «Το τελικό αποτέλεσμα με ικανοποίησε. Ήταν κουραστικό όμως όλο αυτό. Και πολύ πιεστικό στο τέλος. Τα παιδιά κουράστηκαν, αλλά κατάλαβαν ότι δεν είναι παιχνίδι, ότι είναι μια πολύ σοβαρή δουλειά».

Τέλος περιγράφονται θετικά συναισθήματα όπως ικανοποίηση, υπερηφάνεια, χαρά, πηγή των οποίων ήταν η ανταπόκριση των μαθητών και το αποτέλεσμα της εργασίας. Τα συναισθήματα αυτά περιέγραψαν εκπαιδευτικοί που ένιωθαν ότι μπορούσαν να διαχειριστούν τη νέα κατάσταση αλλά και εκπαιδευτικοί που είχαν την τύχη να συνεργαστούν με εκπαιδευτικό που είχε κάποια εμπειρία, δυνατότητα που υπήρχε μόνο την πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου μαθήματος.

ΚΩΔ. 008: «Εάν το αποτέλεσμα είναι καλό, αισθάνεσαι ικανοποίηση, μπορεί και υπερηφάνεια για τους μαθητές, ωραία συναισθήματα, όταν βλέπεις κάτι ωραίο, δημιουργικό που βγαίνει από την πλευρά τους, τότε χαίρεσαι πάρα πολύ».

ΚΩΔ. 004: «υπήρχαν φορές που έλεγα για δεξ τελικά τα παιδιά τα καταφέρνουν

ΚΩΔ. 008: «Για μένα ήταν πολύτιμο που είχα τη συνεργασία με την άλλη καθηγήτρια η οποία γνώριζε περισσότερα σ' αυτόν τον τομέα, δεν ξέρω πώς θα ήταν αν ήμουνα μόνη μου».

6.2.4 Επίδραση της εμπλοκής στην ερευνητική εργασία στους εκπαιδευτικούς

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν στην έρευνα μας ήταν η επίδραση που είχε η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις ερευνητικές εργασίες στους ίδιους. Από τις απαντήσεις τους βρέθηκαν τρεις διαφορετικές μορφές επίδρασης και συγκεκριμένα: α) Ανάπτυξη αναστοχαστικής συμπεριφοράς, β) ευρύτερη υιοθέτηση των αρχών της ερευνητικής εργασίας και γ) κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την έρευνα.

6.2.4.1 Ανάπτυξη αναστοχαστικής συμπεριφοράς

Η μάθηση που είναι αποτέλεσμα αναστοχασμού επί των ενεργειών ονομάζεται μάθηση δράσης (action learning) (Revans, 1982, 1984 όπ. αναφ. στο Postholm, 2008). Η μάθηση δράσης είναι μια συνεχής ανάπτυξη πρακτικής και αυτό σημαίνει ότι οι ειδικοί χρειάζεται να αναστοχάζονται για να βελτιώσουν τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Revans (1982), αναστοχασμός σημαίνει το να θέτει κανείς ερωτήματα γύρω από τις πρακτικές του και να προβλέπει πιθανότητες για αλλαγή και εξέλιξη. Επομένως είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κοιτάζουν μπροστά και να μην μένουν προσκολλημένοι στις εμπειρίες τους (Postholm, 2008). Σύμφωνα με τον Schon (1983) η επαγγελματική γνώση αναπτύσσεται την ώρα της δράσης, ακριβώς όπως αρθρώνεται τότε. Η έννοια του «αναστοχασμού εν ώρα δράσης» χρησιμοποιείται για να περιγραφούν οι διαδικασίες παραγωγής νέας γνώσης που αναπτύσσεται με ένα ενεργητικό τρόπο και δεν έχει περιγραφεί με λόγια. Συνεπώς, η προθυμία να αναγνωρίσει κανείς απορίες και αμφιβολίες που σχετίζονται με το επάγγελμά του και η ικανότητα να μιλήσει για αυτές είναι σημαντικές παράμετροι στη διαδικασία του «αναστοχασμού εν ώρα δράσης» και βέβαια αναγκαία προϋπόθεση για τον αναστοχασμό που γίνεται εκ των υστέρων

«Reflection on action» και αφορά ενέργειες στις οποίες επέλεξε κανείς να προβεί (Munby, 1989).

Κατά τον Bengtsson, (1995) η έννοια του αυτό- αναστοχασμού συνδέεται με την αποστασιοποίηση του εαυτού μας από τις πρακτικές μας. Χάρη σ' αυτόν ο εκπαιδευτικός της πράξης αποκτά γνώση του εαυτού του και επίγνωση των πρακτικών του πράγμα που έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία. Οδηγείται σε επανεξέταση των ικανοτήτων του και της επάρκειας του. Η έρευνα μας έδειξε ότι αυτό συντελέστηκε σε μεγάλο βαθμό στην περίπτωση καθηγητών που ενεπλάκησαν στην καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών χωρίς να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για ένα τέτοιο διδακτικό καθήκον.

ΚΩΔ. 003: «Νόμιζα ότι θα πηγαίναμε και σ' αυτό το θέμα της ερευνητικής σκέψης ας πούμε, εντάξει έχω αποτύχει πάνω σ' αυτό»,

ΚΩΔ. 005: «τους έβαλα να μου φέρουν πληροφορίες, τις είδαμε, δεν τις συζητήσαμε τόσο πολύ όσο θα 'πρεπε, τις κάναμε ένα βιβλίο, ένα τεύχος, αυτό, ως εκεί. Δεν είχαμε στην αίθουσα, που θα 'πρεπε βέβαια, επικοινωνία. Δεν εξέθεταν ότι βρήκαν από την έρευνα τους και να το συζητήσουμε πιο πολύ. Θα ήθελα αυτό να γίνει πιο πολύ. Αλλά ίσως είναι και η δική μου αδυναμία; Ίσως καμιά φορά η απροθυμία των παιδιών; Δεν ξέρω. Νομίζω είναι δική μου αδυναμία να τους κατευθύνω σωστά».

Ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε αναστοχαστική διδασκαλία είναι οι αμφιβολίες του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά του στη διδασκαλία (Wheatley, 2002). Το μάθημα των ερευνητικών εργασιών έφερε τελείως νέα χαρακτηριστικά ως διδακτική προσέγγιση για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται, να βιώνουν στιγμές αυτό-αμφισβήτησης.

ΚΩΔ. 008: «Τις αμφιβολίες τις είχα και τις έχω, όταν νιώθεις ότι δεν είσαι πλήρως κάτοχος του αντικείμενου, είναι κάτι που δεν το γνωρίζεις κι ο ίδιος καλά. Ασχολούμενος με τις πηγές μαζί με τους μαθητές βλέπει κι ο ίδιος ότι έχει κενά, δεν κατανοεί ακριβώς αυτό το γνωστικό αντικείμενο στις λεπτομέρειες του, και δεύτερον όταν βλέπω ότι οι μαθητές δεν μπορούν να το αγγίζουν καλά το θέμα είτε γιατί τους φαίνεται βαρετό, ανούσιο είτε γιατί τους φαίνεται πολύ θεωρητικό ίσως, δεν τους ενδιαφέρει, δεν τους φαίνεται ελκυστικό. Μπορεί δηλ. να αρέσει σε μας τους καθηγητές

και όσο προχωράει να μην ενδιαφέρει τα παιδιά. Τότε την έλλειψη όρεξης τη βλέπεις στα παιδιά και έχεις αμφιβολίες. Λες μήπως να είχα επιλέξει κάτι άλλο;»

ΚΩΔ. 002: «κάποιες φορές, όταν έβλεπα τα παιδιά να πελαγοδρομούν έλεγα: μήπως εγώ δεν τους έδωσα τη σωστή κατεύθυνση να ψάξουν;»,

ΚΩΔ. 004: «ένιωθα πολλές φορές και αμφιβολίες, και πολλές φορές ανεπάρκεια, επειδή έβλεπα ότι η ανταπόκριση των μαθητών δεν ήταν καθολική»

ΚΩΔ. 012: «Είχα αμφιβολία στο αν εγώ μπορώ να το χειριστώ το θέμα μ' αυτόν τον τρόπο και αν μπορούσαν τα παιδιά να με παρακολουθήσουν».

Καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας συντελούνταν αναστοχαστικές διεργασίες που οδηγούσαν σε αναγνώριση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απουσίαζαν ή δεν ήταν αρκετές για να ανταπεξέλθει κανείς στις απαιτήσεις υλοποίησης μιας ερευνητικής εργασίας από τους μαθητές. Οι αδυναμίες που εντόπιζαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κυρίως αφορούσαν πλευρές ή στάδια της έρευνας όπως για παράδειγμα το θέμα της αναζήτησης πληροφοριών και ελέγχου της αξιοπιστίας των πηγών, τη διαχείριση της τάξης που είχε άλλη οργάνωση, ή/και την χρήση των νέων τεχνολογιών.

ΚΩΔ. 006: «Το πρόβλημα για μένα, το ζήτημα ή η επιφύλαξη έγκειται στο πως θα εντοπίσω και θα απομακρύνω το υλικό που είναι, πώς να πω, δεν είναι κατάλληλο. Ο καθένας μπορεί να ανεβάσει ότι θέλει στο διαδίκτυο, πώς θα ελέγξω εγώ την αξιοπιστία αυτής της πληροφορίας, αυτό είναι ένα ζήτημα».

ΚΩΔ. 001: «στην οργάνωση και την καθοδήγηση αμφισβήτησα πάρα πολλές φορές τον εαυτό μου, πραγματικά δεν ήξερα ακριβώς τι πρέπει να κάνω, δεν τα κατάφερα»

ΚΩΔ. 012: «επειδή δεν έχω και εμπειρία πώς να διδάξω με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, δεν έχω τέτοια γνώση δηλαδή, δεν μπορούσα να ανταποκριθώ στα 21 παιδιά. Παλεύοντας δηλαδή με κάποιους να δώσω λύσεις, αποσπούσα το ενδιαφέρον μου από το σύνολο, οπότε κάποια μου ξέφευγαν».

Με τη διαδικασία του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις επιστράτευαν μηχανισμούς ευελιξίας και αναπροσαρμογής των διδακτικών τους πρακτικών σε διάφορες φάσεις της ερευνητικής εργασίας και σε κάποιες περιπτώσεις αναθεώρησαν τον τρόπο που είχαν επιλέξει για τη συγκρότηση των

ομάδων όταν βρέθηκαν αντιμέτωποι με φαινόμενα δυσλειτουργίας και αναποτελεσματικότητας.

ΚΩΔ. 007: «Πολύ ευρύ ναι γιατί με τον σχολαστικισμό που σκέφτομαι εγώ σαν ώριμος άνθρωπος τα πράγματα, ήθελα να το μελετήσουμε και σε βάθος και σε πλάτος κι όλα αυτά, τα παιδιά φυσικά δεν είχαν τη δυνατότητα την ίδια και έπρεπε εγώ να προσαρμοστώ στις δικές τους δυνατότητες, ναι είχα ένα θέμα μ' αυτό. Τελικά προσάρμοσα, το περιόρισα».

ΚΩΔ. 007: «Αυτό που αποκόμισα από το πρώτο τετράμηνο είναι να βάλω τα παιδιά πιο πολύ στη διαδικασία. Να αυτενεργήσουν. Και αξιοποίησα τις σχέσεις που είχαν μεταξύ τους και την όρεξή τους».

Για τον εκπαιδευτικό, διδακτικές εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα σε νέα διδακτικά πλαίσια οδηγούν στην επαγγελματική επίγνωση και ανάπτυξη, συνειδητοποιεί πως με την εμπλοκή σ' αυτή τη νέα διδακτική εμπειρία αναπτύσσει κανείς ικανότητες αυτό-βελτίωσης και αυτό-αναστοχασμού.

ΚΩΔ. 011: «είναι πολύ σημαντικό πράγμα ο άνθρωπος που κατανοεί την άγνοια του θέλει να την καλύψει. Και πώς θα την κατανοήσεις; Μέσα από την καθημερινή τριβή με μη παραδοσιακές μεθόδους και με ουσιαστική διδασκαλία».

ΚΩΔ. 002: «ψάχνεσαι τι δεν πήγε καλά και μέσα στην πορεία ψάχνεσαι και αυτοδιορθώνεσαι».

Υπήρξαν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν να επιβεβαιώνονται για διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζαν σε άλλα τους μαθήματα καθώς η αναστοχαστική διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν λόγω του νέου διδακτικού πλαισίου όπως διαμορφωνόταν στο μάθημα των ερευνητικών εργασιών τους οδήγησε σε συγκρίσεις και συσχετίσεις.

ΚΩΔ. 001: «Άφηνα λίγο περισσότερη έκφραση από τα παιδιά, εμένα η ερευνητική εργασία μου έδειξε ότι δεν ήμουν και πολύ λάθος, που ήμουν, ε να μην το πω έτσι, ήμουν πιο άνετα με τους μαθητές μου. Νομίζω έτσι πρέπει, να μην είναι ο καθηγητής το κέντρο της τάξης και τα παιδιά γύρω απ' αυτόν. Εγώ δεν το έκανα ούτως ή άλλως οπότε με βοήθησε να καταλάβω ότι δεν ήταν και τόσο λάθος αυτό. Μου έδωσε μεγαλύτερη ασφάλεια»

ΚΩΔ. 012: «εγώ τελικά μέσα από την εμπειρία αυτού του μαθήματος της καθημερινότητας στην τάξη κατάλαβα ότι τα παιδιά όταν τα βγάζεις λίγο έξω απ' αυτό που έχει το βιβλίο, χάνουν τον μπούσουλα. Αυτό και μόνο δείχνει ότι είναι μια γνώση που δεν οδηγεί το μυαλό των παιδιών στην αυτονομία. Το project αυτό μπορεί να το κάνει».

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία του αναστοχασμού μετά την ολοκλήρωση μιας ερευνητικής εργασίας. Ο «εκ των υστέρων» αναστοχασμός οδήγησε σε νέες παραδοχές και νέα γνώση που αποτελούν στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα αντιλαμβάνεται πώς θα έπρεπε να διαχειριστεί το χρόνο, την αξία της βιωματικής μάθησης, συνειδητοποιεί το πόσο σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία είναι η γνωριμία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και ανακαλύπτει τρόπους για την καλύτερη καθοδήγηση των μαθητών στη διεξαγωγή μιας έρευνας.

ΚΩΔ. 010: «έπρεπε να ξέρω ή να το έχω προβλέψει να θέσω πιο μικρούς στόχους. Αν αναλάβω πάλι θα προσέξω να κάνω καλύτερη διαχείριση του χρόνου και μικρότερη έκταση όσο αφορά το εύρος της έρευνας».

ΚΩΔ. 005: «ανοίχτηκα στα θέματα πολύ, θα ήθελα να είναι πιο συγκεκριμένα. Αυτό το κατάλαβα στην πορεία».

ΚΩΔ. 012: «Η άγνοια των παιδιών ποια παιδιά έχω να διαχειριστώ, ήταν κάτι που εγώ ούτε που το υποψιάστηκα ότι είναι πρόβλημα, εγώ το κατάλαβα στο τέλος»

ΚΩΔ. 012: «εκεί τα είδα ζωντανά έμπρακτα, και εκεί είναι η διαφορά. Δηλαδή αυτό που ψάχνεις ως θεωρία μπορείς να το μετατρέψεις σε πράξη. Αυτό είναι βασικό μέσα στο project, εγώ εξ αρχής δεν το ήξερα. Ποια είναι η αξία να πάω και πρακτικά να δω κάτι».

Ο εκ των υστέρων αναστοχασμός οδήγησε σε πολλές περιπτώσεις στην αναγνώριση ελλείψεων σε επίπεδο διδακτικών τεχνικών και αναγκών επιμόρφωσης αλλά και στην αναγνώριση του κέρδους σε επίπεδο δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην αύξηση της αυτοπεποίθησης.

ΚΩΔ. 001: «δεν έγινε όλη η δουλειά από τα παιδιά όπως θα έπρεπε να είχα εκπαιδευτεί να τους μάθω να το κάνουν, γιατί και μένα δεν μ' εκπαίδευσε κάποιος γι αυτό»

ΚΩΔ. 005: «Αφού πάρουμε κάποιες γνώσεις, μου φέρνουν τα παιδιά πληροφορίες. Αλλά ως εκεί, δεν μπορώ μετά να τις μοιραστώ, να το διαχειριστώ αυτό το πράγμα, να τις ανταλλάξω. Φέρνει ο καθένας την εργασία, τη διαβάξει, αλλά ως εκεί, το κάνουμε μετά ένα βιβλίο, με τη σύνθεση δε μπορώ. Θα θελα κάπως να το παρουσιάσω αλλιώς. Πιστεύω μου λείπει η κατάρτιση».

ΚΩΔ. 008: «μου πρόσφερε πάρα πολλά. Έμαθα να σκέφτομαι συνεχώς πώς θα βελτιωθώ, πώς θα τα αντιμετωπίσω στην επόμενη φορά, επίσης απέκτησα λίγες περισσότερες δεξιότητες στις νέες τεχνολογίες, αναγκαστικά».

ΚΩΔ. 007: «έμαθα να κάνω πιο ενδιαφέρουσα τη δουλειά μου. Και εγώ να τη χαίρομαι καλύτερα και τα παιδιά. Και να είναι πιο αποτελεσματική».

6.2.4.2 Ευρύτερη υιοθέτηση των αρχών της ερευνητικής εργασίας

Όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι μια καινοτομία βελτιώνει τη μάθηση των παιδιών στην τάξη τους, όταν για παράδειγμα διαπιστώνουν ότι οι μαθητές τους συμμετέχουν περισσότερο στη διδασκαλία, έχουν επιτυχίες, πιστεύουν περισσότερο στο εαυτό τους και στην ικανότητα τους να μάθουν, τότε, και ίσως μόνο τότε, να γίνει κάποια σημαντική αλλαγή στις στάσεις τους και τις αντιλήψεις τους (Guskey, 2002). Αν οι θετικές επιδράσεις που διαπιστώθηκε ότι είχαν οι ερευνητικές εργασίες στους μαθητές επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς ως προς τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους σε παιδαγωγικές αρχές όπως η διερευνητική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική, η ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η μέθοδος project, η διαθεματικότητα, αρχές στις οποίες στηρίζεται η ερευνητική εργασία, θα μπορούσε να διαπιστωθεί από το αν οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εισάγουν τις παραπάνω αρχές και στα άλλα τους μαθήματα. Από την έρευνα φαίνεται ότι πράγματι σε κάποιες περιπτώσεις η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σ' αυτές επηρέασε σε κάποιο βαθμό τις διδακτικές τους μεθόδους και στα άλλα τους μαθήματα. Διαπιστώθηκε δηλαδή πώς σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί εισήγαγαν μικρής κλίμακας ερευνητικές εργασίες σε άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος και επεχείρησαν να διδάξουν ενότητες με τη διερευνητική μέθοδο ή ζητώντας από τους μαθητές να υλοποιήσουν μικρά projects και σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα επέκτειναν την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου και σε μικρότερες τάξεις. Επίσης άρχισαν να εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και σε άλλα τους μαθήματα χωρίς να φοβούνται ότι θα έχουν προβλήματα στη διαχείριση της τάξης και να τολμούν να διδάξουν με τη

διερευνητική μέθοδο και ενότητες μαθημάτων που έως τώρα πίστευαν πως μόνο με μετωπική διδασκαλία μπορούσε κανείς να διδάξει. Φαίνεται πως οι ερευνητικές εργασίες έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στην αναθεώρηση βεβαιιοτήτων και στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για αναπλαισίωση όλων των μαθημάτων.

ΚΩΔ. 009: «Οπότε σαφέστατα ναι επηρεάζεσαι, αλλάζεις. Ας πούμε φέτος σε μαθητές Α Γυμνασίου, που δεν έχω κάνει ποτέ στο παρελθόν, ζήτησα από τα παιδιά, ξεφύγαμε από το βιβλίο, να μπουν σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα, να ερευνήσουν, να επιλέξουν και να μας περιγράψουν ένα ζωγραφικό πίνακα. Κάτι τέτοιο δεν το είχα σκεφτεί ποτέ στο παρελθόν. Δηλαδή θεωρώ ότι μπαίνεις σε έναν άλλο τρόπο σκέψης».

ΚΩΔ. 008 «Με επηρέασε. Το πιο απλό παράδειγμα είναι ότι μπορώ να δουλεύω πιο άνετα με τις ομάδες, να κάνω ομάδες και σε άλλα μαθήματα, όταν θεωρώ ότι ένα θέμα ταιριάζει να το δουλέψω σε ομάδες. Και μου είναι πιο εύκολο να τους καθοδηγήσω. Το τολμάω πιο εύκολα τώρα.».

ΚΩΔ. 007: «με επηρέασε γενικά στη διδασκαλία, στη διαδικασία της διδασκαλίας, δηλ. θεωρώ ότι αυτό με επηρέασε και στα άλλα μαθήματα Ας πούμε κάνω τώρα μικρά project που εντάσσω στην ιστορία, στην έκθεση, κ.λ.π.».

ΚΩΔ. 005: «οι ερευνητικές εργασίες ήταν ένα κίνητρο να κάνω και μέσα στην τάξη κάτι αντίστοιχο».

ΚΩΔ. 002: «μπήκε περισσότερο σαν ιδέα στο μυαλό μου και ακόμη όταν θέλω να διδάξω γραμματική που είναι τόσο δεδομένο βάζω τα παιδιά να ψάξουν πρώτα και φτάνουμε στους κανόνες μέσα από παραδείγματα».

ΚΩΔ. 010: «όταν επιστρέφω στο παραδοσιακό μάθημα, αισθάνομαι ότι κάτι πρέπει να κάνω. Δηλαδή δεν είμαι χαρούμενη. Αισθάνομαι ότι πρέπει να βρω έναν τρόπο να το κάνω και εκείνο το μάθημα πιο ενδιαφέρον Δηλαδή αυτό μου άφησαν τα project ότι πρέπει να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας σ' όλα τα μαθήματα.

Από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι εννέα έδωσαν στοιχεία για να υποστηριχθεί ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών επηρέασε τον τρόπο που διδάσκουν και τα άλλα μαθήματα με την έννοια ότι εισήγαγαν κάποια νέες μορφές διδακτικής. Βέβαια είναι σύνηθες για τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν κάποια νέα υλικά αλλά να τα προσαρμόζουν ώστε να ταιριάζουν στο παραδοσιακό μοντέλο έτσι που στο τέλος στην πραγματικότητα συνεχίζουν να διδάσκουν με τον τρόπο που δίδασκαν πάντοτε (Briscoe, 1991). Πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί

που το γνωρίζουν ότι συμβαίνει και αισθάνονται απογοήτευση στην προσπάθεια τους να αλλάξουν (Briscoe, 1991, όπ. αναφ. στο Bell & Gilbert, 1994). Συνεπώς δεν είναι βέβαιο ότι πρόκειται για μόνιμη αλλαγή παρά μόνο για πρώτες απόπειρες αλλαγής.

6.2.4.3 Κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για ενασχόληση με την έρευνα

Δεδομένων των ευρημάτων των ερευνών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν τους είναι απαραίτητο να ασχοληθούν με την έρευνα επιζητήσαμε να διερευνήσουμε το κατά πόσο η εμπλοκή τους στην καθοδήγηση των ερευνητικών εργασιών των μαθητών λειτούργησε ή όχι ως κίνητρο για να ασχοληθούν και εκείνοι με την έρευνα και κατ' επέκταση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από αυτό τον δρόμο. Η έρευνα έδειξε πως αυτό συντελέστηκε σε κάποιες περιπτώσεις καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί κινητοποιήθηκαν και άρχισαν να εξετάζουν το ενδεχόμενο δικής τους εμπλοκής σε έρευνα μέσω μεταπτυχιακών σπουδών για παράδειγμα, που θα τους βοηθούσε ενδεχομένως να αισθάνονται πιο επαρκείς στην καθοδήγηση ερευνητικής εργασίας.

ΚΩΔ. 011: «Από τη στιγμή που άρχισα να καταλαβαίνω τι ακριβώς είναι η ερευνητική εργασία, δεν ήμουν εγώ που ερευνούσα αλλά ήταν οι μαθητές μου, στη συνέχεια άνοιξε η όρεξη μου να κάνω και εγώ κάτι για μένα».

ΚΩΔ. 008: «Η στάση μου απέναντι στην έρευνα, πριν την ενασχόληση μου με την ερευνητική εργασία και μετά έχει αλλάξει. Έχει μπει πολλές φορές στη σκέψη μου αυτό, Και κάπου στην άκρη του μυαλού υπάρχει τώρα η σκέψη μήπως αν έκανα ένα μεταπτυχιακό θα αισθανόμουν πιο επαρκής; Να ασχοληθώ και εγώ με την έρευνα και να νιώθω πιο ασφαλής ότι μπορώ να ανταπεξέλθω σε μια έρευνα;».

ΚΩΔ. 001: «Κρίμα που δεν κληρώνομαι σε κάποιο μεταπτυχιακό. Είναι πάρα πολύ ωραία, αξίζει. Τονώθηκα. Μου θύμισε το πανεπιστήμιο, μου γέννησε αυτή τη λαχτάρα να ερευνήσω ένα σωρό πράγματα».

Φάνηκε επίσης πως κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν μια μυθοποιημένη άποψη για την έρευνα που τους δημιουργούσε φόβο. Δεν θεωρούσαν ότι οι ίδιοι ως απλοί εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και τις απαιτήσεις μιας έρευνας. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους η ενασχόλησή τους με τις ερευνητικές εργασίες τουλάχιστον απομυθοποίησε στα μάτια τους την έρευνα και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν.

ΚΩΔ. 002: «θα ήθελα αν μου δινόταν η ευκαιρία να κάνω κάτι. Και πριν το έβλεπα με λίγο φόβο, τώρα επειδή είδα πως γίνεται η ερευνητική εργασία σκέφτομαι ότι ναι θα μπορούσα»

ΚΩΔ. 004 «η ερευνητική εργασία νομίζω με βοήθησε στο να μην το φοβάμαι, να το δω πιο χαλαρά»,

ΚΩΔ. 006: «Πάντως αν μου άλλαζε κάτι είναι ότι κατά κάποιο τρόπο απομυθοποίησε στη σκέψη μου τις εργασίες για μεταπτυχιακά κλπ. Δηλαδή βλέπω ότι δεν είναι τίποτα τελικά αυτό το πράγμα, είναι μία μέθοδος και δεν είναι κάτι να το φοβηθώ, θα μπορούσα να το κάνω άνετα. Ενώ παλιά το σκεφτόμουν ότι είναι κάτι πολύ απαιτητικό».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν πώς αυτό που τους ενδιαφέρει είναι η έρευνα που γίνεται μέσα στην τάξη παράλληλα με την ερευνητική εργασία και την οποία μπορεί και πρέπει να διενεργεί πάντα ο εκπαιδευτικός.

ΚΩΔ. 011: «θεωρώ ότι υπάρχουν δύο ειδών δουλειές που μπορούν να γίνουν από τον καθηγητή στο σχολείο. Το ένα είναι αυτό που γίνεται με τα παιδιά, τις ερευνητικές εργασίες. Η άλλη είναι η προσωπική έρευνα του καθηγητή, ο οποίος όταν αναλαμβάνει κάποιου είδους καινοτομία, ο ίδιος παρατηρεί συγκεντρώνει στοιχεία, κάνει γραφικές παραστάσεις, βλέπει πώς πήγε, αν πήγε καλύτερα το μάθημα με την πάροδο των ετών. Είναι μακροχρόνια».

6.2.5 Επίδραση της ερευνητικής εργασίας στους μαθητές

Ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε στην επίδραση που είχε η ερευνητική εργασία στους μαθητές σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Από την έρευνα προέκυψαν στοιχεία που οδηγούν στη συγκρότηση τριών υποκατηγοριών ως ακολούθως:

6.2.5.1 Αλλαγή στάσης απέναντι στη μάθηση

Με την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε πώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είδαν αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας οι μαθητές στο σύνολο τους ενεργοποιήθηκαν στην αίθουσα των ερευνητικών εργασιών και λειτούργησαν όχι ως παθητικοί δέκτες αλλά ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης. Τούτο οφείλεται κατά τη γνώμη τους κατά ένα μέρος στην ομαδοσυνεργατική

μέθοδο που εφαρμόζεται στις ερευνητικές εργασίες και κατά ένα μέρος στη μαθητοκεντρική φύση της ερευνητικής εργασίας. Εργαζόμενοι σε ομάδες οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα καθώς δεν διακατέχονται από το άγχος που τους δημιουργεί το να αναφέρονται μόνο στο δάσκαλό τους. Επίσης η ενεργοποίησή τους αποδίδεται στο ότι οι μαθητές δεν διακατέχονται από το φόβο της συνεχούς αξιολόγησης των γνώσεων τους όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές τάξεις και στο ότι ασχολούνται με τη διερεύνηση θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους.

ΚΩΔ. 011: «μ' αυτή τη μέθοδο τα παιδιά ξεχνούν ότι είναι εξεταζόμενοι, ότι είναι αντικείμενα, εμπλέκονται ενεργά, συνεργάζονται πολύ καλύτερα με τους φίλους τους, με τους συμμαθητές τους παρά με τον δάσκαλο που τον θεωρούν αυθεντία, εεε και βγαίνει μέσα από την ομάδα πάντοτε κάτι δημιουργικό. Βγαίνει αυτό που θέλει να μάθει ο μαθητής».

ΚΩΔ. 001: «Νομίζω δίνει μια άνεση στον μαθητή να εκφραστεί. Νομίζω έτσι πρέπει, να μην είναι ο καθηγητής το κέντρο της τάξης και τα παιδιά γύρω απ' αυτόν».

ΚΩΔ. 007: «Αυτό που αποκόμισα από το πρώτο είναι να τα βάλω πιο πολύ αυτά στη διαδικασία. Να αυτενεργήσουν. Και αξιοποίησα τις σχέσεις που είχαν μεταξύ τους και την όρεξή τους, Και είναι ένας τρόπος αυτός. Θεωρώ δηλ. ότι το project σε σχέση με τα άλλα μαθήματα εκεί υπερέχει».

Επίσης σε περιπτώσεις που η καθοδήγηση ήταν η κατάλληλη, οι μαθητές επέδειξαν γνήσιο ενδιαφέρον για το υπό διερεύνηση θέμα τους αφού ασχολούνταν μ' αυτό και πέρα από στα στενά περιθώρια του μαθήματος. Επιπλέον άρχισαν να ενδιαφέρονται οι ίδιοι για το αποτέλεσμα της εργασίας τους και να αποκτούν συνείδηση της εξελικτικής τους πορείας που δείχνει ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

ΚΩΔ. 009: «είχα ανταπόκριση από τους μαθητές, τους έβλεπα να προχωράνε, είχαν ενθουσιασμό. Αφού ερχόντουσαν στα διαλείμματα και μου έλεγαν: κυρία βρήκαμε υλικό για τον τάδε, δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο! Και αυτό σε ανύποπτο χρόνο όχι μόνο στο μάθημα».

ΚΩΔ. 009: «Αυτή ήταν και η μαγεία και η ικανοποίηση των μαθητών, γιατί στο τέλος είχαμε τόσο υλικό που έλεγαν κυρία δεν θα προλάβουμε να το παρουσιάσουμε, δεν θα προλάβουμε να το αποδελτιώσουμε, δεν θα προλάβουμε ... και συνειδητοποίησαν και κείνα από πού ξεκίνησαν και πού κατέληξαν».

ΚΩΔ. 011 «τα παιδιά εφόσον το θεωρήσουν δική τους υπόθεση θέλουν να βγάλουν αποτέλεσμα».

Επιπλέον με την ενεργό συμμετοχή τους στη συλλογή εμπειρικών δεδομένων παρατηρήθηκε αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση. Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι λεγόμενοι αδύναμοι μαθητές βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους και ανέβασαν την αυτοεκτίμησή τους και γενικότερα παρατηρήθηκε μια κάποια αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο.

ΚΩΔ. 001: «Αυτό ήταν το τελευταίο δίωρο που βγήκαμε στην κοινωνία, μοιράσαμε ερωτηματολόγια, και αυτό ενθουσίασε τα παιδιά. Όλη η επαφή με τον κόσμο, οι συνεντεύξεις, όλο αυτό».

ΚΩΔ. 010: «παιδιά που δεν ήταν καλοί εντός εισαγωγικών στο παραδοσιακό μάθημα, σ' αυτό τον τρόπο διδασκαλίας και έρευνας αναδεικνύουν ικανότητες και προσφέρουν πραγματικά στην ομάδα. Και αποκτούν μέσω αυτού μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση».

ΚΩΔ. 003: «μετά το project έκαναν κοπάνα. Δηλαδή ερχόταν σε αντίθεση αυτό που θα γινόταν αμέσως μετά και δεν αντεχόταν. Και μετά έφευγαν ή και να μην έφευγαν, ήθελαν να φύγουν. Αυτή είναι η δικιά μου αντίληψη, αυτό είναι όπως το ένιωσα εγώ».

Βέβαια υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν διαπίστωσαν καμία αλλαγή στη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και τη γνώση συγκρίνοντας τη με τη στάση των μαθητών στα άλλα τους μαθήματα.

ΚΩΔ. 012: «Εδώ αν πεις σε ένα παιδί να κάνει μια έρευνα και δεν είναι το αντικείμενο το χρήσιμο από το οποίο θα πάρει το βαθμό, το βλέπει ως πάρεργο. Αυτό το διαπίστωσα έντονα μέσα στα project».

ΚΩΔ. 013: «Μα ναι πέρυσι τα περισσότερα έκαναν αγγαρεία, τα άλλα μισά κοιτούσαν έξω απ' το παράθυρο, υποτίθεται δούλευαν, τα έκαναν οι άλλοι γι αυτούς, και έπαιρναν ένα βαθμό που δεν τον άξιζαν».

ΚΩΔ. 004: «οι μαθητές που είναι αντιδραστικοί δεν κινητοποιήθηκαν καθόλου. Συνέχισαν να είναι αντιδραστικοί»

6.2.5.2 Επίδραση επί των σχέσεων

Κατά κοινή ομολογία το ελληνικό σχολείο είναι ανταγωνιστικό και δεν προάγει την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος. Η εργασία σε ομάδες στο πλαίσιο των

ερευνητικών εργασιών έβγαλε στην επιφάνεια συγκρούσεις που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές στην παραδοσιακή τάξη και ανταγωνισμούς που υποσκάπτουν κάθε προσπάθεια συνεργασίας. Κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών οι ερευνητικές εργασίες συνέβαλαν στη μείωση των ανταγωνισμών, στην εμπέδωση συνεργατικής συμπεριφοράς και γενικότερα στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους.

ΚΩΔ. 009: «απευθυνόμουν σε μια ομάδα μαθητών που κάθε άλλο παρά ομάδα ήταν. Είχαν πολλές εσωτερικές συγκρούσεις και φοβερούς ανταγωνισμούς μεταξύ τους. Κατάφεραν όμως αυτά τα παιδιά να αισθάνονται στο τέλος ότι κανένας δεν δούλεψε εις βάρος του άλλου ... θεωρώ ότι είναι ένα μάθημα που βοηθά πάρα πολύ στη σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών»

ΚΩΔ. 006: «αυτό που μου άρεσε περισσότερο είναι ότι γνωρίστηκαν τα παιδιά σε ένα άλλο επίπεδο από αυτό που είχαν προηγουμένως»

ΚΩΔ. 005: «τους δένει. Το ιδανικό θα ήταν να γινόταν και σε άλλα μαθήματα αν ήταν δυνατόν. Γιατί βλέπω σε μερικά τμήματα δεν γνωρίζονται καν τα παιδιά μεταξύ τους».

Επιπλέον διαπιστώθηκε πως βελτιώθηκαν οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, πράγμα που οφείλεται κατά την κρίση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη φύση του μαθήματος που εμπεριέχει έναν κοινό για μαθητές και εκπαιδευτικούς επιδιωκόμενο στόχο.

ΚΩΔ. 010: «μπορώ να πω σίγουρα ότι αναπτύξαμε καλύτερες σχέσεις και δεθήκαμε. Οπότε αυτό ήταν θετικό, δεν το αποκτάς εύκολα μέσω των άλλων μαθημάτων. Εγώ νομίζω ο κοινός στόχος, το ότι εργαζόμαστε όλοι μαζί και εγώ είμαι εκεί για να τους βοηθήσω και όχι να εξετάσω. Δεν με έβλεπαν ως απειλή. Δεν ήμουν απέναντι αλλά ήμουν δίπλα τους για να τους βοηθήσω και να τους καθοδηγήσω. Αυτό. Αυτό άλλαξε τη σχέση μας»

ΚΩΔ. 008: «είναι κάτι όμορφο που σε κάνει να βλέπεις διαφορετικά την ερευνητική εργασία, είναι μια διαφορετική επαφή που αποκτάς με τους μαθητές, μια διαφορετική συνεργασία πολλές φορές, όχι στα πλαίσια αυστηρά είμαι ένας καθηγητής και είσαι η μαθήτριά μου ας πούμε, αυτή ήταν μια στιγμή που ένιωσα ότι θα ήθελα να ξανακάνω ένα project».

Από τους 13 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα τέσσερις μόνο δεν έκαναν καμία αναφορά στις σχέσεις των μαθητών. Από αυτούς οι τρεις έδειξαν πολύ

απογοητευμένοι από τον τρόπο που λειτούργησαν οι ομάδες και κατέληξαν ότι δεν διαπίστωσαν καμία αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών.

6.2.5.3 Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η απόκτηση γνώσεων εκ μέρους των μαθητών αποτελεί την πεμπτούσια της αποστολής τους. Αναζητώντας την επίδραση των ερευνητικών εργασιών στους μαθητές επικεντρώθηκαν στη συμβολή τους στη «μάθηση» εννοώντας το κατά πόσο όλοι οι μαθητές μπόρεσαν να αποκομίσουν κάποια γνώση σε επίπεδο περιεχομένου. Έχοντας από την αρχή αυτό ως κύριο στόχο, κάποιοι εκπαιδευτικοί μετά και την τελική αποτίμηση των ερευνητικών εργασιών θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές, αν όχι στον ίδιο βαθμό, αποκόμισαν κάποιες γνώσεις. Αυτό επετεύχθη κατά τη γνώμη τους χάρη στη διερευνητική μέθοδο στην οποία στηρίζεται η ερευνητική εργασία αλλά και τη δυνατότητα που δίνει το μάθημα στον εκπαιδευτικό να αναθέσει διαφοροποιημένες εργασίες στους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δυνατότητες και δεξιότητές τους με αποτέλεσμα να εμπλέκονται όλοι στη μαθησιακή διαδικασία και να μαθαίνουν.

ΚΩΔ. 001: «Έμεινα ευχαριστημένη σε γνωστικό επίπεδο»

ΚΩΔ. 002: «εδώ πάλι είναι θέμα του εκπαιδευτικού, αυτός να έχει τον πρώτο ρόλο. Να δώσει αρμοδιότητες ακόμη και στα παιδιά που θέλουν να ξεφύγουν, κάτι να κάνουν, έστω πιο μικρό, να είναι για τις δυνατότητες τους. Έτσι τον εμπλέκεις στην όλη διαδικασία. Και έτσι μπορεί να μην έψαξε αλλά με τη συζήτηση που γίνεται ακούει και μαθαίνει».

ΚΩΔ. 002: «μέσα από την ερευνητική εργασία κάτι τέτοιο προσπαθούμε να επιτύχουμε. Και νομίζω στα πρώτα δύο χρόνια αυτό ως ένα βαθμό αυτό επιτεύχθηκε. Δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν, χωρίς να μάθουν απ' έξω πράγματα, βιωματικά. Αυτή η διερευνητική μέθοδος, που ψάχνω βρίσκω μερικά πράγματα και βγάζω κάποια συμπεράσματα επειδή το έψαξα επειδή ασχολήθηκα. Δηλαδή, το έψαξα, δεν ήταν έτοιμες γνώμες από κάποιον που έγραψε το βιβλίο, αυτό το κατακτώ, το ξέρω».

Ωστόσο υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι η γνώση όπως τη διαχειρίζονται οι μαθητές στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας είναι κατακερματισμένη και αποσπασματική πράγμα που εμποδίζει την σφαιρική γνώση του θέματος που διερευνούν και κάποιοι που δεν μπορούν να βεβαιώσουν απόκτηση γνώσεων

μεγαλύτερη απ' ότi με την παραδοσιακή διδασκαλία αλλά βεβαιώνουν μια αλλαγή προς το θετικότερο απέναντι στο σχολείο.

ΚΩΔ. 008: «Ό,τι έμαθε ο καθένας πρέπει να γίνει κτήμα και του άλλου. Αυτός ο στόχος για μένα δεν επετεύχθη. Τα παιδιά ασχολήθηκαν μ' αυτό που είχαν αναλάβει να κάνουν, υπήρξε αυτός ο κατακερματισμός, και αποσπασματικότητα»

ΚΩΔ. 010: «δεν μπορώ να πω με βεβαιότητα ότi τα παιδιά μάθανε περισσότερα πράγματα απ' ότi με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Δεν μπορώ να το πω. Αλλά μπορώ να πω σίγουρα ότi τα παιδιά είχαν καλύτερη διάθεση απέναντι στο μάθημα, στο σχολείο»

Ός προς τις δεξιότητες που θα περίμενε κανείς να αποκτήσουν οι μαθητές γίνεται κυρίως αναφορά στην οργάνωση και διαχείριση του χρόνου, την αποτελεσματικότητα, τη συνεργασία, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, δεξιότητες που οι μαθητές βελτίωσαν με την πάροδο του χρόνου και τη σωστή καθοδήγηση και παρώθηση.

ΚΩΔ. 009: «Τα παιδιά δεν έχουν συναίσθηση του χρόνου. Δεν μπορούν να οργανώσουν τον χρόνο τους και δεν κοιτούν μακροπρόθεσμα. Δεν υπολόγιζαν ότi μια μέρα θα χανόταν από εκδρομή, από γιορτή κλπ. Αλλά με τη σωστή καθοδήγηση το μαθαίνουν. Οπότε κι αυτό είναι ένα κέρδος».

ΚΩΔ. 008: «συνήθως είναι κάποιοι που θα βγάλουν κάποια δημιουργικότητα»

ΚΩΔ. 006: «όταν κάναμε το τέχνημα στο τέλος, η κάθε υποομάδα έκανε κάτι διαφορετικό και εκεί βρήκε την ευκαιρία το κάθε παιδί να εκδηλώσει το δικό του ταλέντο στα χέρια»

ΚΩΔ.001: «τα παιδιά είναι σε δράση, δεν κάθονται στα θρανία, ακόμα και αποτυχημένα, τουλάχιστον μπαίνουν στη διαδικασία να συνεργαστούνε, που είναι ωραίο»

ΚΩΔ. 011: «όταν αρχίσουν να βλέπουν την εργασία ως δική τους υπόθεση, αυτο-διορθώνονται».

ΚΩΔ. 002: «μαζεύουν πληροφορίες, και μετά διαλέγουν τι θα πάρουν, άρα μαθαίνουν να κρίνουν».

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις εκείνων που έδωσαν στοιχεία που να δείχνουν το βαθμό που οι μαθητές

απέκτησαν γνώσεις που να σχετίζονται με τη μέθοδο διεξαγωγής μιας έρευνας. Μία μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε ξεκάθαρα στο ότι οι μαθητές είχαν σαφή εικόνα ποια ήταν η ερευνητική τους υπόθεση και επίγνωση πώς μετά από συστηματική έρευνα κατέληξαν στο να εξάγουν συμπεράσματα και κατά συνέπεια να παράγουν γνώση.

ΚΩΔ. 009: «Λοιπόν έχουμε ένα ζητούμενο. Εμείς ας πούμε ερευνούσαμε το κατά πόσο υπάρχει μουσική κίνηση τους τελευταίους 2 αιώνες στην πόλη μας. Εγώ η ίδια δεν το ήξερα. Στην αρχή έχουμε την αντίδραση: ε τώρα Κυρία, τι είναι αυτό; Σιγά τώρα τι θα βρούμε εμείς. Το γεγονός λοιπόν ότι τελικά βρίσκουμε, ότι έχουμε μουσική κίνηση στην πόλη μας είναι το αποτέλεσμα της έρευνας. Και πώς το βρήκαμε αυτό; Πήγαμε στα αρχεία του κράτους, μπήκαμε στο διαδίκτυο, διαβάσαμε περιοδικά από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο και ανακαλύψαμε κάτι που υπήρχε αλλά δεν το γνωρίζαμε. Αυτό έγινε! πρώτα απ' όλα όμως έπρεπε να πεισθούν, να πιστέψουν στις δυνατότητες τους, να πιστέψουν και στο γεγονός ότι εμείς μπορεί να υποθέτουμε ότι υπάρχει μουσική κίνηση και τελικά να αποδειχθεί ότι δεν υπάρχει σημαντική μουσική κίνηση στην πόλη μας, παρόλο που μπορεί να άκουγαν άλλα από τους δικούς τους».

Στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί που ήταν στις προθέσεις τους να μετασχηματίσουν τους μαθητές σε μικρούς επιστήμονες-ερευνητές, κάνουν λόγο για αδυναμία των μαθητών να διατυπώσουν ερευνητικά ερωτήματα, να τα υποστηρίξουν θεωρητικά, να προχωρήσουν σε συστηματική έρευνα και να εξάγουν συμπεράσματα.

ΚΩΔ. 003: «δεν μπορούν να πάνε πέρα από τα φαινόμενα. Πέρυσι ας πούμε κάναμε για τη βία και το ρατσισμό, και μια ομάδα κοριτσιών δούλεψε το θέμα της κακοποίησης των γυναικών. Αλλά όταν λέμε δούλεψε και τι έκανε; Ωραία βρήκε κάποια κείμενα, γιατί συμβαίνει αυτό, ποιες γυναίκες χτυπάνε, γιατί δε φεύγουνε, δηλαδή μια πρώτη απλή προσέγγιση του φαινομένου. Και αυτό έκαναν. Κυρίως μένουν στο πληροφοριακό υλικό».

ΚΩΔ. 008: «Θα περίμενα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει να τα είχαν αγγίξει έστω».

6.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών

Οι καινοτομίες έχουν πιθανότητες να αρχίσουν αλλά και να συνεχίσουν να εφαρμόζονται όταν παρουσιάζουν κάποια πρώτα αποτελέσματα όπως την αίσθηση

ελέγχου από τη πλευρά των εκπαιδευτικών και την ορατή θετική ανταπόκριση των μαθητών (Fullan, 1989). Δεδομένης της θετικής ανταπόκρισης των μαθητών κατά την άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών εναπόκειται κυρίως στην αίσθηση ελέγχου εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Κάνοντας την τελική αποτίμηση της καινοτομίας των ερευνητικών εργασιών μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι υπέρ της συνέχισης των ερευνητικών εργασιών παρ' όλες τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που συνάντησαν και συναντούν. Από τη διερεύνηση των απόψεων τους, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά την πρώτη εμπειρία εφαρμογής, προέκυψε πως αυτές εστιάζουν κυρίως στους λόγους που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών αλλά και τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν για την επίτευξή της.

6.3.1 Λόγοι που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Τα προβλήματα αυτά αποτελούν λόγους που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών και η αντιμετώπισή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της καινοτομίας. Οι κυριότεροι λόγοι αφορούν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της καινοτομίας, στην οργάνωση και την κουλτούρα του σχολείου και στις αδυναμίες των μαθητών.

6.3.1.1 Η ποιότητα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών

Πετυχημένη αλλαγή σημαίνει ότι κάποιοι άνθρωποι μαθαίνουν να κάνουν κάτι καινούριο. Η ποιότητα της καινοτομίας εξαρτάται από το πόσο πρακτική φαίνεται στους εκπαιδευτικούς και οι πρακτικές καινοτομίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένες πληροφορίες για το πώς θα εφαρμοστούν (Fullan, 1989).

Στην περίπτωση των ερευνητικών εργασιών όπως φάνηκε παραπάνω οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν και δεν έχουν όλοι σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για το τι αναμένεται να κάνουν. Αυτό κατά τη γνώμη τους οφείλεται κατ' αρχάς σε μεγάλο βαθμό στο είδος και το εύρος της επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή. Πρώτον δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα να

παρακολουθήσουν την προ της εφαρμογής επιμόρφωση καθώς η επιλογή έγινε με αίτησή τους και κατόπιν κλήρωσης. Έτσι υπήρξαν εκείνοι που έκαναν αίτηση αλλά δεν κληρώθηκαν αλλά και εκείνοι που δεν έκαναν αίτηση, δεν επιμορφώθηκαν και στη συνέχεια χρειάστηκε να αναλάβουν ερευνητική εργασία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρξουν εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν να καθοδηγήσουν μαθητές στην υλοποίηση ερευνητικής εργασίας χωρίς καμία προηγούμενη προετοιμασία.

ΚΩΔ. 007: «Ίσως οι περισσότεροι δεν το έχουν αντιληφθεί και δικαιολογημένα γιατί ούτε επιμόρφωση είχαν και δεν φταίνε αυτοί σ' αυτό, δηλ. η επιμόρφωση έπρεπε να είναι σε πιο ευρύ επίπεδο για όλους όσους εμπλέκονται με τα project που δεν έγινε. Έγιναν κάποια αλλά δεν μπόρεσαν όλοι να συμμετάσχουν. Δεν ενδιαφέρθηκαν κιόλας. Δεν δήλωσαν κι όλοι».

Επίσης το περιεχόμενο της πρώτης επιμόρφωσης για όσους την παρακολούθησαν δεν ήταν σχεδιασμένο με τρόπο που να καλύπτει όλες τις πτυχές της ερευνητικής εργασίας με αποτέλεσμα σημαντικά μέρη της όλης διαδικασίας να παραμένουν άγνωστα ή συγκεχυμένα. Συγκεκριμένα οι γνώσεις που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωση αφορούσαν κυρίως στη συγκρότηση των ομάδων, στη διαμόρφωση των θεμάτων και στα στάδια της διεξαγωγής του «project», όπως οι ίδιοι ονομάζουν την ερευνητική εργασία στις περισσότερες περιπτώσεις.

ΚΩΔ. 002: «Και θα μπορούσα να πω ότι ακόμα αυτές οι απορίες μου έχουν μείνει, δεν μπορώ να πω ότι όλα μου είναι ξεκάθαρα».

ΚΩΔ.006: «Δεν δόθηκε έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα της ερευνητικής εργασίας εντός εισαγωγικών αλλά στη διαδικασία μέσα στην τάξη, στην αλληλογνωριμία, στο δέσιμο της ομάδας, αυτά τα πράγματα. Δεν μας έδειξαν πώς βοηθούμε τα παιδιά να διατυπώσουν τα ερευνητικά ερωτήματα, πώς γράφεται η έκθεση της ερευνητικής εργασίας, μεθοδολογικά εργαλεία, μόνο με τη συγκρότηση των ομάδων και τη λειτουργία τους, εκεί δόθηκε έμφαση».

ΚΩΔ. 005: «Καλό αλλά σύντομο. Αναπαραστήσαμε το πώς θα κάναμε εμείς ως μαθητές ένα project. Χωριστήκαμε σε ομάδες, πήραμε ένα θέμα και το δουλέψαμε λίγο. Μια υποψία ήταν».

Είναι προφανές γιατί η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση-εκπαίδευση είναι εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την αλλαγή. Όμως επιμορφώσεις πριν την εφαρμογή ακόμη κι αν είναι εντατικές έχουν μικρά ή και καθόλου αποτελέσματα διότι δεν είναι

σχεδιασμένα έτσι ώστε να παρέχουν συνεχή, διαδραστική, σωρευτική μάθηση που είναι αναγκαία για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αντιλήψεων στην πράξη (Fullan, 1989). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΚΩΔ. 011: «Πρώτον ήταν πάρα πολύ σύντομο και εξαντλητικό, δηλαδή για έναν εκπαιδευτικό που δεν εμπειρία στο συγκεκριμένο θέμα, νομίζω μπορεί να ήταν κι άχρηστο».

6.3.1.2 Η οργάνωση του σχολείου

Ένας επιπλέον λόγος που καθιστά την βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών επισφαλή είναι η οργάνωση του ελληνικού σχολείου. Σε ότι αφορά την οργάνωση, οι δυσκολίες έγκεινται όχι μόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα και το ωράριο των εκπαιδευτικών αλλά και στην οργάνωση της ύλης των μαθημάτων.

Η Little (2007) βρήκε πως τα προγράμματα ανάπτυξης του προσωπικού αναφορικά με την εφαρμογή καινοτομιών έχουν μεγάλη επιτυχία όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συναντώνται σε τακτικά χρονικά διαστήματα για να συζητήσουν τις εμπειρίες τους σε μια ατμόσφαιρα συναδελφικότητας και πειραματισμού. Ο τρόπος οργάνωσης του ελληνικού σχολείου όμως δεν ευνοεί τέτοιες τακτικές συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, μιλώντας για το τι θα έπρεπε να γίνεται, έμμεσα ανέδειξαν τους λόγους για τους οποίους αυτό συμβαίνει αναφερόμενοι στη δυσκολία να εξασφαλιστεί συγκεκριμένος χρόνος που θα διατίθεται στη συζήτηση και τη συνεργασία γύρω από τις ερευνητικές εργασίες.

ΚΩΔ. 007 «Είναι δύσκολο να ζητήσεις από τον προγραμματιστή κοινό κενό, είναι δύσκολο, αλλά το θεωρώ ότι είναι απαραίτητο κυρίως γιατί ήταν ένα καινούριο πράγμα και έπρεπε να μπει σωστά. Λίγο ψιλο-υπονομεύτηκε θεωρώ»

Η καλύτερη οργάνωση αναφορικά με τα διδασκόμενα μαθήματα θα μπορούσε να υποστηρίξει την καλύτερη εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών. Η ελλιπής ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ειδικότητας ως προς το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων και η απουσία διασύνδεσής τους έχουν ως αποτέλεσμα τη μη αξιοποίηση γνώσεων που θα λειτουργούσαν υποστηρικτικά στις ερευνητικές εργασίες. Για παράδειγμα το μάθημα της Νοεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Λυκείου και της Β΄ Λυκείου περιλαμβάνει ενότητες που σχετίζονται με την ερευνητική εργασία αλλά δεν διδάσκονται ή διδάσκονται ετεροχρονισμένα.

Επιπλέον μόνο οι φιλόλογοι έχουν γνώση αυτής της ύλης αλλά και εκείνοι είναι εγκλωβισμένοι λόγω του εξεταστικού προσανατολισμού που έχει το σχολείο.

ΚΩΔ. 007: «πρέπει να πούμε βέβαια ότι στην Γ' Λυκείου υπάρχει μάθημα που λέγεται ερευνητική εργασία, που δεν διδάσκεται ποτέ, διότι δεν είναι θέμα πανελλαδικών, δεν emπίπτει στην ύλη των πανελλαδικών εξετάσεων. Δεν το διδάσκουμε καθόλου γιατί εδώ δεν προλαβαίνουμε την ύλη να βγάλουμε. Επίσης ένα πράγμα που διδάσκονται στη Β' Λυκείου είναι πώς βάζουν τη βιβλιογραφία. Δεν ξέρουν καθόλου τι θα πει βιβλιογραφία, πως την παραθέτω. Αυτό διδάσκεται στη Β λυκείου, ειδικό μάθημα στην έκθεση, πρέπει να το μεταφέρεις αν είναι στην Α».

6.3.1.3 Η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου

Ένας επιπλέον παράγοντας που παίζει ρόλο στην επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών είναι η κουλτούρα του ελληνικού σχολείου. Αυτό που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο δεν συζητούν με συστηματικό τρόπο τις πρακτικές τους με αποτέλεσμα όταν καλούνται να εφαρμόσουν κάτι καινούριο το πιθανότερο είναι να μην έχουν όλοι την ίδια γνώση και κατά συνέπεια να μην εφαρμόζουν όλοι το ίδιο πράγμα. Επιπλέον δεν δείχνουν όλοι διατεθειμένοι να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο απ' αυτόν που καλύπτεται από το ωράριό τους αφού δεν υπάρχει κανένα κίνητρο για κάτι τέτοιο.

ΚΩΔ. 007: «Το πιο σημαντικό νομίζω είναι να συζητάμε σε επίπεδο ομάδας καθηγητών που εμπλέκονται με τις ερευνητικές εργασίες όλη τη διαδικασία. Δεν έχουν όλοι την ίδια εικόνα για το τι οφείλουν να κάνουν ή το αναμένεται να κάνουν»

ΚΩΔ. 003: «Όμως ο καθένας, και μ' αυτά που συμβαίνουν, δεν είναι πρόθυμος να ξοδέψει το χρόνο του για να συζητήσει. Ο καθένας έχει τη ζωή του που τρέχει. Ακόμη και 8 με 2 να είμαστε πάλι έχω εγώ χρόνο, δεν έχει ο άλλος».

Επίσης επισημαίνεται η πολύ ισχυρή δύναμη της συντήρησης που σε συνδυασμό με τη έλλειψη υποστήριξης και κινήτρων εμποδίζει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και η νοοτροπία κάποιων εκπαιδευτικών να βλέπουν κάθε καινοτομία με ελαφρότητα και να την υποσκάπτουν ουσιαστικά με το να εκμεταλλεύονται το χρόνο που της αναλογεί για άλλους σκοπούς.

ΚΩΔ. 011: «Μα γιατί υπάρχει η συντήρηση. Υπάρχει αυτό το κατεστημένο που είναι πολύ έντονο, ακόμα και σε μένα, στο διδασκαλικό κόσμο, της παραδοσιακής

διδασκαλίας. Είναι ο πιο εύκολος τρόπος, μας διευκολύνει, γιατί έχουμε πάρα πολλές υποχρεώσεις και δεν έχουμε αρκετή βοήθεια, ούτε επιμόρφωση, ούτε οικονομική υποστήριξη, ούτε τίποτα, για να μπορέσουμε να εξελιχθούμε»

Τέλος φαίνεται πως η ερευνητική εργασία έρχεται σε αντίθεση με το ρόλο του Λυκείου όπως έχει εμπεδωθεί σε μαθητές και γονείς, ότι δηλαδή επιτελεί το σκοπό του όταν προετοιμάζει καλά τους μαθητές για την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο. Ότι δηλαδή δεν έχει άμεση και ορατή σχέση με τις τελικές εξετάσεις απαξιώνεται και θεωρείται σπατάλη χρόνου. Αυτό δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη θέση των εκπαιδευτικών που πιστεύουν στην παιδαγωγική αξία της ερευνητικής εργασίας και λειτουργεί αποθαρρυντικά.

ΚΩΔ. 012: «Έρχονται γονείς και διαμαρτύρονται ότι τα παιδιά τους απασχολούνται σε άλλες δραστηριότητες κυρίως στα φροντιστήρια. Γιατί εδώ τα παιδιά πλέον είναι προσανατολισμένα προς τις πανελλήνιες. Τελικά αυτή τη φιλοδοξία για τις πανελλήνιες δεν βοηθάει το θέμα της έρευνας»

ΚΩΔ. 001: «θεωρώ ότι μερικές φορές αυτές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε είναι ίσως μεγαλύτερες από τον καθένα μας, δε ξέρω δηλαδή το κόστος το προσωπικό ποιο είναι».

6.3.1.4 Οι αδυναμίες των μαθητών

Η ετοιμότητα των μαθητών για τη διεξαγωγή έρευνας είναι ένα από τα θέματα που προέβαλαν οι εκπαιδευτικοί. Η ετοιμότητα τους αναφέρεται αρχικά στον τρόπο εργασίας δηλαδή να εργάζονται σε ομάδες, να συμμορφώνονται με κανόνες αυτοδέσμευσης και στη συνέχεια στην ικανότητά τους να θέτουν ερωτήματα, να αναζητούν πηγές, να κατανοούν τα κείμενα που διαβάζουν, να κάνουν συσχετίσεις, να εξάγουν συμπεράσματα. Σε όλα αυτά τα επίπεδα εντοπίστηκαν αδυναμίες που αναδείχθηκαν χάρη στις απαιτήσεις και τη φύση της ερευνητικής εργασίας και αποδόθηκαν σε μεγάλο βαθμό στο τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο έχουν συνηθίσει να διδάσκονται οι μαθητές.

ΚΩΔ. 007: «Υπάρχουν τρόποι ελέγχου για να μάθουν δηλ. να έχουν αυτοσυνείδηση του τι κάνει ο καθένας, τι ζητάει απ' τον άλλον, κι αυτό το πράγμα θέλει κι αυτό μια εκπαίδευση. Δεν είναι και σ' αυτό εκπαιδευμένα τα παιδιά, δεν λειτουργούν σε ομάδες στα άλλα μαθήματα»

ΚΩΔ. 011: «Η δυσκολία είναι τα παιδιά να αισθανθούν ελεύθερα και να κατανοήσουν ότι εδώ δεν είναι το μάθημα δασκαλοκεντρικό αλλά είναι μαθητοκεντρικό αποκλειστικά. Πρέπει να παράγεις δουλειά».

ΚΩΔ. 003: «Ήταν πολύ δύσκολο να τους καθοδηγήσεις να βρουν πηγές να τις διαβάσουν για να μπορέσουν να πάνε το ερώτημα πιο πέρα. Το πρώτο ερώτημα το έκαναν, αλλά μπορεί να ήταν αφελές ή απλοϊκό ή αυταπάντητο».

ΚΩΔ. 007: «Δεν μπορούσαν να κάνουν περίληψη πολλά, πολλά είχαν δυσκολία κατανόησης κειμένων, ακόμα κι αν ήταν απλές οι πληροφορίες».

6.3.2 Προϋποθέσεις για την επιτυχία και τη βιωσιμότητα των ερευνητικών εργασιών

Οι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενοι τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν προσπαθούν να σκεφτούν λύσεις που θα διευκόλυναν το έργο τους και θα εξασφάλιζαν βιωσιμότητα στις ερευνητικές εργασίες. Έτσι αναφέρονται στις προϋποθέσεις που κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να υπάρχουν για την επιτυχή και βιώσιμη εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών, που κυρίως σχετίζονται με το είδος της επιμόρφωσης και την οργάνωση του σχολείου.

6.3.2.1 Το είδος της επιμόρφωσης

Λίγοι εκπαιδευτικοί μπορούν να προχωρήσουν μετά από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης κατευθείαν στην τάξη και να αρχίσουν να εφαρμόζουν μια καινοτομία με επιτυχία. Στις περισσότερες περιπτώσεις χρειάζεται χρόνος και πειραματισμός μέχρι να προσαρμόσουν τις νέες πρακτικές στις κάθε φορά μοναδικές συνθήκες της τάξης (Berman & McLaughlin, 1976; Joyce & Showers, 1980, 1982). Αυτό που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός είναι επιτόπια και συνεχιζόμενη επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν η εξήγηση μιας νέας πρακτικής συνδυάζεται με επίδειξη, ευκαιρίες για εξάσκηση σε μη απειλητικό περιβάλλον και με ανατροφοδότηση μέσα στην τάξη (Showers, 1985). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τα ευρήματα των ερευνών. Είναι κατηγορηματικοί στο ότι τέτοιας μορφής επιμόρφωση είναι αναγκαία και επισημαίνουν ότι σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή δεν είναι έτσι σχεδιασμένη η επιμόρφωση, είναι μάλλον βέβαιο ότι δεν θα επέλθει αλλαγή.

ΚΩΔ. 011 «για να εφαρμόσεις μη παραδοσιακές μεθόδους της δουλειά, δεν είναι έτσι άντε να σηκωθείς ένα πρωί και να αλλάξεις. Δεν γίνεται. Επιμόρφωση με εφαρμογή

για να μπορέσω να το μάθω, και να εξασκηθώ, πόσο μάλλον άλλοι οι οποίοι δεν έχουν διδαχθεί τίποτα. Το απορρίπτουν με τη μία».

ΚΩΔ. 009 «Ίσως χρειάζεται περισσότερος έλεγχος και καθοδήγηση για το τι τελικά είναι τα project».

ΚΩΔ. 007: «Θέλει ειδικό σεμινάριο, πολλά σεμινάρια στους συναδέλφους για να μπορέσουν να πετύχουν να έχουν μια ουσιαστική επικοινωνία τα παιδιά μεταξύ τους και να πετύχει το όλο εγχείρημα».

ΚΩΔ. 001 «Ναι, πιστεύω ότι αξίζει τον κόπο, αρκεί όλοι αυτοί που θέλουν να αναλάβουμε ερευνητικές εργασίες, αυτοί που το αποφασίζουνε, θα πρέπει να σκεφτούν ότι θα πρέπει και άλλο να μας επιμορφώσουνε, να μας δώσουν περισσότερα όπλα στα χέρια μας, δηλαδή πιο σοβαρά και πιο πολλά σεμινάρια».

6.3.2.2 Η οργάνωση του σχολείου

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο μέγεθος των τμημάτων, στον αποφασιστικό ρόλο που μπορεί να παίξει ο δεύτερος καθηγητής στην τάξη, στο συνδυασμό διαφορετικών ειδικοτήτων που μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, στο ρόλο του συντονιστή. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι ο αριθμός των μαθητών πρέπει να είναι μικρός και να υπάρχει η δυνατότητα επίβλεψής τους από δύο καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων. Έμφαση δίνεται στο ρόλο του συντονιστή από τον οποίο περιμένουν ένα πιο ενεργό ρόλο ως προς την καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναπτύσσοντας δομές συνεργασίας μεταξύ τους.

Κωδ. 012 «αν θέλουμε το project να λειτουργήσει, και πρέπει να λειτουργήσει, πρέπει να είναι μικρότερα τμήματα με καθηγητές, και αντίθετης ειδικότητας, ώστε να μπορεί ένα θέμα να ψάχνεται καλύτερα».

ΚΩΔ. 011 «Χρειάζονται τουλάχιστον δύο, για να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους στη διεξαγωγή της εργασίας. Αυτός που εργάζεται με τους μαθητές, κι αυτός που παρατηρεί τους μαθητές, που ελέγχει, που παροτρύνει»

ΚΩΔ. 013: «Θα μπορούσαν να συνεργαστούν και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, ο καθένας όποιο κομμάτι ξέρει καλύτερα».

ΚΩΔ. 003 «Και ο συντονιστής έχει σημασία, αλλά θα πρέπει να είναι ειδικές συνθήκες. Δηλαδή ο συντονιστής πρέπει να εγκαθιδρύσει μια άλλη σχέση, πως καθόμαστε γύρω-γύρω με τα παιδιά, έτσι να καθίσουμε γύρω-γύρω. Συχνά πυκνά».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να μελετηθεί η βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στην υλοποίηση ερευνητικών εργασιών ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και αφορούσαν γενικά την επίδραση που είχε η εμπλοκή τους σε μια ερευνητική διαδικασία τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας καταλήγουμε σε μια σειρά από συμπεράσματα.

Παρατηρήθηκε ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού όπως το ενδιαφέρον, η ανοικτότητα στην εμπειρία, η καινοτομικότητα, η περιέργεια, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η πνευματικότητα, η ελπίδα αλλά και στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας όπως η αισιοδοξία, επιμονή, υπομονή, αυτοπεποίθηση, επιείκεια προς τους άλλους, συνέβαλαν στη θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή των ερευνητικών εργασιών. Αντίθετα χαρακτηριστικά όπως η διστακτικότητα, η ατολμία, η ανασφάλεια, η απροθυμία ανάληψης ρίσκου, η υπερβολική αίσθηση ευθύνης, η δυσπιστία και η καχυποψία, η έλλειψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας φαίνεται να έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση επιφυλακτικής έως και αρνητικής στάσης. Η εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα ή/και οι μεταπτυχιακές σπουδές λειτούργησαν ενισχυτικά. Το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και οι αναπαραστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού φαίνεται να έχουν σχέση με τη στάση που κράτησαν οι εκπαιδευτικοί και την απόφασή τους να αναλάβουν αμέσως ερευνητική εργασία ή να το αναβάλλουν εάν μπορούσαν. Οι εκπαιδευτικοί που ήδη είχαν υιοθετήσει την άποψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης ή πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι και ερευνητής, ήταν πιο πρόθυμοι να δοκιμαστούν σε ένα τέτοιο ρόλο. Αντίθετα εκείνοι που είχαν την άποψη πως ο δάσκαλος δεν μπορεί να μην είναι ο κυρίαρχος της τάξης ήταν εκείνοι που εκδήλωσαν αρνητική στάση. Τέλος η αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή φαίνεται να είναι ένας παράγοντας θετικής στάσης. Όλα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν τα

συμπεράσματα πολλών ερευνών που αφορούν στην αποδοχή αλλαγών και καινοτομιών.

Η έλλειψη εξοικείωσης των περισσότερων εκπαιδευτικών με τη διερευνητική μάθηση αφενός και η ελλιπής επιμόρφωση τους για το νέο μάθημα αφετέρου είχε συνέπειες στο πώς αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους των ερευνητικών εργασιών, στα συναισθήματα που βίωσαν καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Με τις ερευνητικές εργασίες κατά τη γνώμη μας επιχειρήθηκαν πολλοί στόχοι ταυτόχρονα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιοι να δώσουν έμφαση στη διερευνητική διαδικασία, άλλοι να δουν το μάθημα ως σχέδιο εργασίας (project), άλλοι ως προέκταση ενός άλλου διδακτικού αντικειμένου αλλά με ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, άλλοι ως πεδίο καλλιτεχνικής δημιουργίας. Λίγοι ασχολήθηκαν με τον επιστημονικό τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τη μέθοδο, την έκθεση, την παρουσίαση. Επίσης μεγάλες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν και ως το προς βαθμό καθοδήγησης των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με τις ερευνητικές εργασίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες όπως έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Στις περισσότερες περιπτώσεις ένιωθαν απομονωμένοι και βίωναν αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, αμφιβολία, φόβο, απογοήτευση, κούραση. Εκείνοι που ήταν από την αρχή θετικοί ή είχαν τα απαραίτητα εφόδια μπόρεσαν να διαχειριστούν τις δυσκολίες ενώ όσοι ήταν αρνητικοί ή δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη νέα κατάσταση απογοητεύτηκαν και εκδήλωσαν την επιθυμία να μην συνεχίσουν. Παρόλα αυτά καταγράφηκαν και θετικά συναισθήματα που αποδόθηκαν στην ευεργετική επίδραση που είχαν οι ερευνητικές εργασίες στους μαθητές.

Παρόλη την απογοήτευση, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν στη διαδικασία της καθοδήγησης των ερευνητικών εργασιών και αρκετοί από εκείνους που αρχικά είχαν αρνητική στάση, είδαν μια πολύ-επίπεδη αλλαγή να συντελείται στους ίδιους. Πρώτον ανέπτυξαν αναστοχαστική συμπεριφορά που τους οδήγησε σε επανεξέταση των διδακτικών τους επιλογών και πρακτικών, σε αναγνώριση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών, σε ενεργοποίηση μηχανισμών επίλυσης προβλημάτων. Οι αναστοχαστικές διεργασίες που συντελούνταν κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας οδήγησαν σε αναθεώρηση παγιωμένων στάσεων και αντιλήψεων και υιοθέτηση

νέων παραδοχών που είναι στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια δεύτερη διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί σταδιακά άρχισαν να αλλάζουν τη διδακτική τους προσέγγιση εισάγοντας τη διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία και στα άλλα τους μαθήματα. Τέλος φάνηκε ότι η ενασχόληση με τις ερευνητικές εργασίες βελτίωσε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα.

Όσον αφορά στους μαθητές, η έρευνα ανέδειξε στοιχεία άξια προσοχής. Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι οι ερευνητικές εργασίες είχαν γενικά θετική επίδραση σε επίπεδο σχέσεων και στάσεων. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε αλλαγή στάσης των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση, συνεργάστηκαν, ανέλαβαν ευθύνη για τη μάθησή τους, ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι αδύνατοι μαθητές βελτίωσαν την αυτό-εικόνα τους και την αυτό-εκτίμησή τους και οι δυνατοί μαθητές έγιναν λιγότερο ανταγωνιστικοί και περισσότερο συνεργατικοί. Επιπλέον, βελτιώθηκαν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και οι σχέσεις τους με τους καθηγητές τους αλλά και η στάση τους απέναντι στο σχολείο, γενικότερα. Ένα δεύτερο στοιχείο αφορά στις δεξιότητες των μαθητών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι υπήρξε βελτίωση στις δεξιότητες της οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου, την αποτελεσματικότητα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα. Από την άλλη μεριά, σε ότι αφορά στη γνώση σε επίπεδο πληροφοριών που κατέκτησαν οι μαθητές μέσω της υλοποίησης ερευνητικής εργασίας, οι απόψεις δίστανται καθώς υπάρχουν εκείνοι που θεωρούν ότι με τη δυνατότητα διαφοροποίησης διδασκαλίας και της μάθησης που προσφέρει η ερευνητική εργασία μαθαίνουν περισσότεροι μαθητές απ' ότι σε μια παραδοσιακή δασκαλο-κεντρική τάξη. Υπάρχουν όμως και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η γνώση προσεγγίζεται με αποσπασματικό τρόπο στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας και ως εκ τούτου δεν επιτυγχάνεται σφαιρική γνώση ενός θέματος. Τέλος, διαπιστώθηκε πως ελάχιστοι εκπαιδευτικοί εστίασαν στη μέθοδο διεξαγωγής της έρευνας και από εκείνους που το επιδίωξαν οι περισσότεροι αισθάνονται ότι ήταν ιδιαίτερος δύσκολο να επιτευχθεί.

Σε μια τελική αποτίμηση οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι οι ερευνητικές εργασίες πρέπει να συνεχιστούν αλλά η βιωσιμότητά τους και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από προϋποθέσεις όπως είναι η καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών με διαρκή και ανατροφοδοτική επιμόρφωση, η

αναδιοργάνωση του σχολείου από άποψη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού χρόνου, η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, η παροχή κινήτρων.

Θεωρούμε ότι οι ερευνητικές εργασίες θα μπορούσαν να είναι ένας τρόπος να έρθουν οι εκπαιδευτικοί πιο κοντά στην έρευνα και να αποτελέσουν την αρχή για την εδραίωση της διερευνητικής μάθησης και τη διαμόρφωση ερευνητικής κουλτούρας στο χώρο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρ' όλες τις θετικές αντιδράσεις και τα θετικά συναισθήματα που καταγράφηκαν από ένα μέρος εκπαιδευτικών καθώς και τα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, δεν τηρήθηκαν οι προϋποθέσεις και οι αρχές εισαγωγής καινοτομιών. Υπήρξε ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη καθοδήγηση ερευνητικών εργασιών - αφού η ανάληψη ήταν εν δυνάμει υποχρεωτική για όλους - δεν υπήρξε όμως η δέσμευση.

Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ευρήματα ανάλογων ερευνών διεθνώς και συνεισφέρουν στη διερεύνηση του θέματος της αλλαγής στο σχολείο και τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με την έρευνα στην Ελλάδα. Ωστόσο η φαινομενολογική αυτή έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει την αφορμή ώστε η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών να αποτελέσει μελέτη περίπτωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π., Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. (Τόμος Α' & Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.

Abeyayehu, A. T., (2006). Crossing traditional boundaries: How do practitioners and university faculty describe their experience with educational research literature? *Educational Research and Reviews*, 1 (6), 180-191. Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>

Abrami, P. C., Poulsen, C., Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*, 24 (2), 201-216.

Alderson, P., Montgomery, J. (1996). *Health care choices: making decisions with children*. London: Institute for Public Policy Research.

Alderson, P. (1999). *Young children's rights: exploring beliefs, attitudes, principles and practice*. London: Save the children/ Jessica Kingsley.

Alderson P. (2001) Research by Children: rights and methods. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 4 (2), 139-153. Retrieved on 9-3-2012 from: <http://eprints.ioe.ac.uk/4945/1/Alderson2001Research139.pdf>

Archer, B. (1995). The Nature of Research, *Co-design, interdisciplinary journal of design*, 6-13. At: <http://www.metu.edu.tr/~baykan/arch586/Archer95.pdf>

Armenakis, A. A., Bedain, A. G. (1999). Organizational change: a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 293-315.

Barker, J. Weller, S. (2003). "Is it Fun?" Developing Children Centred Research Methods, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1/2), 33-58.

Barnard, N. (1997). Most research is 'waste of time', *Times Educational Supplement*, 6. Downloaded on 31/12/2013 from:

<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=154008>

Barnes, P. (1985). *Raising questions: Unit 1 of Personality, Development and Learning*. Milton Keynes: Open University Press

Barriball, K. L. & While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 328-335.

- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 23-32.
- Berliner, D. C., Resnick, L. B., Cuban, L., Cole, N., Popham, W. J. & Goodland, J. I. (1997). "The vision thing": Educational Research and AERA in the 21st century. Part 2: Competing visions for enhancing the impact of educational research. *Educational Researcher*, 26 (5), 12-18+27.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *Educational Forum*, 40, 345–370.
- Berrett, D. (2012). Habits of Mind: Lessons for the Long Term - Teaching - *The Chronicle of Higher Education* Downloaded on 29/12/2013 from <http://intellectualvirtues.org/wp-content/uploads/sites/5/2012/10/Habits-of-M>
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1982). *Learning theories for teachers*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Borg, S. (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 1-31.
- Brenner, M. (2006). Interviewing in Educational Research. In J. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds), *Complementary Methods for Research in Education*, 357-370. Washington D.C.: Lawrence Elbaum Associates
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. *Science Education*, 75, 185-199.
- Brown, J. S., Collins, A. Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brown, S. (2005). How can research inform ideas of good practice in teaching? The contributions of some official initiatives in the UK. *Cambridge Journal of Education* 35 (3), 383-405.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1), 21–32.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-276). Θεσ/νίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.
- Chambers, R. (1992) *Rural Appraisal: rapid, relaxed and participatory*. Sussex: University of Sussex.

- Clark, J. (2004). Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils, *On-line Journal – Dr. Michael Brody*. Available at: <http://arexpeditions.montana.edu/articleviewer.php?AID=83>
- Clifford, G. & Guthrie, J. (1988). A Brief for Professional Education. *EDSCHOOL*. Chicago: University of Chicago Press
- Cochran-Smith M & Lytle S. L (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cole, A. L., Knowles J. G. (2004). Research, Practice, and Academia in North America. In: J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, T. L Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Available at: <http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/1103/Cole-Knowles-Research-Practice-Academia-in%20N%20America.pdf?sequence=3>
- Cousins, J. & Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilisation as a strategy for school improvement. *Knowledge Creation Diffusion Utilisation*, 14 (3), 305–333.
- Cuban, L. (1995). The hidden variable: How organizations influence teacher responses to secondary curriculum reform. *Theory into practice*, 34 (1), 3-11.
- Δάγκλος, Γ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της έρευνας – δράσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 120-134. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/>
- Δεληγιαννίδου, Α. (2012). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Α Λυκείου-Ερευνητικές εργασίες: Διερεύνηση απόψεων και στάσεων των επιμορφούμενων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής τομέας Παιδαγωγικής.
- Erwin, D., Garman, A., (2009). Resistance to organizational change: linking research and practice, *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (1), 39-56. Available at: <http://www.emeraldinsight.com/0143-7739.htm>
- European Commission, (1995). Green Paper on Innovation, Available at: http://europa.eu/documents/comm/green_papers/pdf/com95_688_en.pdf
- Evans, R., (1996). *The Human Side of School Change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Everard, K. B., Morris G., and Wilson I, (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing. Available at:

http://users.sch.gr/chkot1998/FILOI/A_100722_EdEn_ESM.pdf

Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, 26, 167–182.

Fielding, M. (2004) Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.

Flutter, J., Ruddock., J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Fullan, M. G. (1989). *Implementing Educational Change: What We Know*. Phree Background Paper Series, Document No. PHREE/89/18.

Fullan, M. G. (1993). *The complexity of the change process*. In *Change forces: Probing the depth of educational reform*. London: Falme Press.

Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goodson, I., F. (2001). Social Histories of Educational Change, *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.

Gore, J. M. & Gitlin, A. D. (2004). Revisioning the academic–teacher divide: power and knowledge in the educational community, *Teachers and Teaching*, 10, 35–58

Greenwood, C. R., & Maheady, L. (2001). Are future teachers aware of the gap between research and practice and what should they know? *Teacher Education and Special Education*, 24, 333-347.

Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, (3-4).

Hall, B., Gillette A., & Tandon, R. (Eds.) (1982) *Creating Knowledge: A Monopoly? participatory research in development*. New Delhi: Society for Participatory Research in Asia

Hall, G. & Hord, S. (2006). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes*. USA: Pearson Education, Inc.

Hallinger, P., (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education* 33, (3). Carfax Publishing. (Downloaded by University of Cyprus at 03:13 20 September 2012.

- Hammersley, M. (1997). Educational Research and Teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23 (2), 141-161.
- Haplin, D. (1998). Editorial: getting by through failing to deliver simple truths, *British Journal of Educational Studies*, 46 (1) 1-7. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hargreaves, A. (1994a). *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a Research-based Profession: possibilities and prospects*. Cambridge: The Teacher Training Agency Annual Lecture. Available at: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/TTA%20Hargreaves%20lecture.pdf>
- Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 405-419.
- Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10 (1), 63-67.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- Healy, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett, (Ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*, 67-78. McGraw Hill: Open University Press.
- Henderson, N. & Mistein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), Β. Βασσάρα (Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A. & Tampkin, P. (1998). *Excellence in Research on Schools: Research Report RR74*. Sudbury: DfEE Publications.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 99-107.
- Holloway, S. & Valentine, G. (Eds), (2000). *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. *London Education Review*, 3 (2), 13-19.

Hutchings, B. (2006). Enquiry-Based Learning and Enlightenment, *Project Symposium* Keynote, http://www.ceeb1.manchester.ac.uk/resources/papers/projsymp06_keynote.pdf

Hutchings, W. (2007). *Enquiry-Based Learning: Definitions and Rationale*. University of Manchester PDF

Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης, στο K. Illeris, (Επιμ.), *Σύγχρονες Θεωρίες μάθησης: 16 θεωρίες μάθησης ... με τα λόγια των δημιουργών τους*, 21-38. Αθήνα: Μεταίχμιο

Isabella, L. (1990), Evolving interpretations as a change model unfolds: how managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33, 7-41. Downloaded from:

<http://journals.aomonline.org/amj/images/awards/1990.pdf>

Jaffe, D., Scott, C. and Tobe, G. (1994), *Rekindling Commitment: How to Revitalize Yourself, Your Work, and Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.

James, A., Prout, A. (Eds) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer.

Johnson, B. & Christensen, L., (2004). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston: Pearson Education, Inc.

Joyce, B. R. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: the messages of research. *Educational Leadership*, 37 (5), 379-385.

Joyce, B. R. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-16.

Κατσαρού, Ε. (1997). Το Μοντέλο Διαδικασίας, Μια μη-Στοχοθετική Πρόταση. *Ακροκόρινθος*, 3, 168-176.

Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κεκές, Ι. (1996). *Ο μαθητής ως ερευνητής στο χώρο του σχολείου: μια συστημική προσέγγιση με συνεργατική ενεργό έρευνα* Διδακτορική Διατριβή, ΑΘΗΝΑ: ΕΚΠΑ <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10356#page/424/mode/2up>

Κοκκίνου, Γ. (2012). *Εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας των Ερευνητικών Εργασιών (Project) στη Β' βήθμια εκπαίδευση. Όροι και όρια αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ

Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γ. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα.

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*.

Kahn, P. and O'Rourke K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In T. Barrett, I. Mac Labhrainn, H. Fallon, (Eds), *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning* (2-12). Galway: CELT. <http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/>

Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? ESRC, UK. Available at:

<http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>

Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24 (3), 351-360.

Kennedy, M. (1997). Defining an ideal teacher education program. NCATE. <https://www.msu.edu/~mkennedy/publications/Kennedy%20to%20NCATE.pdf>

Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. & Schagen, I. (2002). *Citizenship and Education at Age 14: A Summary of the International Findings and Preliminary Results for England*. London: National Foundation for Educational Research/DfES.

Kirkwood, M. & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational studies*, 5 (4), 429-448.

Λοντριδου, Π. (2010). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (56), 1-20. Available online at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>

Levin, B. (2008). Does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10, 69–72

Lewin, K. (1958). Group decisions and social change. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb, & E. L. Nartley, (Eds), *Readings in Social Psychology*, New York, NY: Holt, Rhinehart & Winston.

Little, J. W. (2007). Making the Most of Experience —Teachers' Representations of Practice as a Resource for Professional Learning and Instructional Decision Making, *Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference*, Singapore. Available at: http://conference.nie.edu.sg/2007/paper/papers/KN_JudithLittle.pdf

Lunenberg, M. & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: an attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*. Available at: http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_1/22lunenberg-35_1.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://digitalscool.minedu.gov.gr/courses/DSGL-A107>

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, (3) 47-56.

Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: *Εκπαιδευτικές αλλαγές. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

McDowell, L. (2001). 'It's that Lynda Again': Ethical, Practical and Political Issues Involved in Longitudinal Research with young men. *Ethics, Place and Environment*, 4 (2) 87-100.

McIntyre, D. (1996). The profession of educational research. Presidential address to the British Educational Research Association given at the Annual Conference, Lancaster University. Downloaded from:

http://www.jarwan-center.com/download/english_books/english_research_studies/The%20Profession%20of%20Educational%20Researc.pdf

Morrison, K., (2004). *Management theories for educational change*. London: Whurr Publishers

Morrow, V. & Richards, M. P. M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90-105

Munby, H. (1989). Reflection-in –action and reflection-on-action. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. Downloaded from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309163.pdf>

Ντόλκερα, Σ. (2008) *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.

- Neuman, W. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nieuwenhuys, O. (2001). By the sweat of their brow? ‘Street children’, NGOs and children’s rights in Addis Ababa. *Africa*, 71, (4), 539–557.
- Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century, *Research Papers in Education*, 20 (1), 25–44.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of Educational Research: Key Topics and Levels of Analysis, *British Educational Research Journal*, 31, (2), 157-183.
- O’Connor, K. E. (2008). “You choose to care”: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Ormel, B., Pareja Roblin, N., McKenney, S., Voogt, J., & Pieters, J. (2012). Research-practice interactions as reported in recent design research studies: Still promising, still hazy. *Educational Technology Research & Development*, 60 (6), 967-986.
- Πολυμεροπούλου- Κωνσταντοπούλου, Ζ. (2002). Από τη «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» και την «Ελευθέρα Εργασία και Δράση των Μαθητών» των αρχών του 20^{ου} αιώνα στη συνθετική δημιουργική εργασία του έτους 2000. Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: a personal, experiential Perspective, *Qualitative social work*, 1 (3), 261-283. Sage Publications.
- Perrin, B., (2002). How to – and How Not to – Evaluate Innovation, *SAGE Publications*, 8 (1), 13–28. Downloaded from: <http://evi.sagepub.com> by Marina Giannakaki on March 18, 2009.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717–1728.
- Pring, R. (2010). Editorial conclusion: A philosophical perspective. *Oxford Review of Education*, 26 (3-4), 495-501.
- Printy, S. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 187-226.
- Qvortrup, J. et al (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Α/Β. Αθήνα: Εκδ. Α. Ράπτη.
- Reynolds, D. (1998). Teacher effectiveness: better teachers, better schools. *Research Intelligence*, 66, 26-29
- Revans, R. W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley: Chartwell-Bratt Ltd.
- Revans, R. W. (1984). *The sequence of managerial achievement*. Bradford: MCB University Press.
- Robinson, V. M. J. (1998). Methodology and the research-practice gap. *Educational Researcher*, 27 (1), 17-26.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Μετ. Β. Νταλάκου, Κ.. Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg
- Rodrigues, S. (2008). An appraisal of the criticisms of educational research in recent years. *Education-Line*, 1-4. Available at: http://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=pakistan_ied_pdck
- Roettger, C. (2006). Change from the heart. *The Journal for Quality & Participation*. Available at: www.asq.org
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). Εκπαιδευτική τεχνολογία: μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση. Ν. Κοτρίδης (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' Attitude towards Research: A Challenge for Qualitative Researchers. *Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559-577.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42 (7), 43-49.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman
- Τάτσης, Γ (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28.
- Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.

Τσάφος, Β. (2004). Τα Προγράμματα Σπουδών και η Δυνατότητα Αναμόρφωσής τους από τον Εκπαιδευτικό της Πράξης. Η Συμβολή του Μοντέλου Διαδικασίας Το παράδειγμα των φιλολογικών μαθημάτων. *Νέα Παιδεία*, 111, 18-25.

Tekleselasie, A. (2006). Crossing traditional boundaries: How do practitioners and university faculty describe their experience with educational research literature. *Educational Research and Review* 1 (6), 180-191. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.academicjournals.org/ERR>

Tikunoff, W. J. & Mergenedoller, J. R. (1983). Inquiry as a means to professional growth: The teacher as researcher. In G. A. Griæn (Ed.), *Staa development*, 210-227. Chicago, IL: National Society for Study of Education, University of Chicago Press.

Tooley, J. & Darby, D. (1998). *Educational Research: An Ofsted Critique*. London: OFSTED

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Tsiakkiros, A. Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, 16 (1), 6-17. Available at: <http://www.emeraldinsight.com/0951-354X.htm>

ΥΠΑΜΘ (2011): 13, ΦΕΚ1213,τχ.Β/2011 Ερευνητικές Εργασίες

Valentine, G. (1999). Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. *Ethics, Place and Environment*, 2 (2) 141-155.

Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299-316.

Verma, G. & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Wheatly, K. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service Education*, 26 (2), 281-295.

Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός

Χαρισιάδης, Σπ. (2010). Εκπαιδευτική Έρευνα και Εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Τελούν εν διαστάσει; Τι μας λένε τα στελέχη της Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (3), 213–238.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Οδηγός Συνέντευξης

Ειδικότητα/Προϋπηρεσία/Μέγεθος σχολείου/Τομέας Ερευνητικής εργασίας.

1. Είναι πρώτη ή δεύτερη χρονιά που αναλάβατε ερευνητική εργασία;
2. Είχατε προηγούμενη εμπειρία από έρευνα; Σε ποιο πλαίσιο; Τι είδους έρευνα;
3. Τι γνωρίζατε για την ερευνητική εργασία πριν την αναλάβετε; Επιμορφωθήκατε; (Αν ναι), τι έχετε συγκαταστήσει στη μνήμη σας από την επιμόρφωση ως σημαντικό;
4. Πώς αντιληφθήκατε το νέο διδακτικό σας καθήκον; Πείτε μου περισσότερα. Πόσο κάλυψε τις ανάγκες σας η επιμόρφωση; (στη περίπτωση που υπήρχε)
5. Επιλέξατε μόνος/μόνη σας να αναλάβετε ερευνητική εργασία; (Αν ναι, γιατί;) (Αν όχι, πώς αισθανθήκατε όταν είδατε ότι δεν είχατε επιλογή;)
6. Πως αντιλαμβάνεστε τη διερευνητική μέθοδο; Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα;
7. Τι σημαίνει για σας διεπιστημονική προσέγγιση;
8. Ποια είναι η γνώμη σας για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο;
9. Πως αισθάνεστε σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στα μαθήματά σας; Έχετε την ίδια γνώμη όταν πρόκειται για τις ερευνητικές εργασίες;
10. Τι νομίζατε ότι έπρεπε να μάθουν τα παιδιά μέσα από τις ερευνητικές εργασίες; Τι περιμένατε ότι θα μαθαίνατε εσείς;
11. Είχατε αμφιβολίες για τις επιλογές σας σε επίπεδο επιλογής θέματος, οργάνωσης, καθοδήγησης κλπ; (Πώς ενεργήσατε αν είχατε αμφιβολίες;) (Τι σας έκανε να νιώθετε ασφαλείς ή ανασφαλείς ως προς τις επιλογές σας;)
12. Είχατε δυσκολίες; Ποιες; Τι είδους; (τι κάνατε για να τις ξεπεράσετε;) (που αποδίδετε το ότι δεν είχατε δυσκολίες;)
13. Όταν ολοκληρώθηκε η εργασία μείνατε ευχαριστημένος/η; πώς νιώθατε;
14. Θεωρήσατε ότι έπρεπε να είχαν γίνει αλλιώς τα πράγματα; Πώς; Μπορείτε να μου το εξηγήσετε περισσότερο;

15. Ποια είναι τώρα η γνώμη σας για τις ερευνητικές εργασίες μετά την εμπλοκή σας στη διαδικασία; Σε τι άλλαξε η στάση σας; Πώς; Γιατί;
16. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποιο περιστατικό που σας άλλαξε τη στάση σας θετικά ή/και αρνητικά;
17. Θα αναλαμβάνετε ξανά; Κάτω από ποιες προϋποθέσεις;
18. Θα παρακινούσατε συνάδελφό σας να αναλάβει ερευνητική εργασία; Γιατί; Γιατί όχι;
19. Η εμπλοκή σας στην έρευνα με τους μαθητές επηρέασε τον τρόπο που διδάσκετε τα άλλα μαθήματα;
20. Θα εμπλεκόσαστε εσείς σε έρευνα μετά από αυτή την εμπειρία; Τι είδους έρευνα;