

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
απέναντι στην Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα»**

ΛΟΝΤΡΙΔΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ ΓΙΑΣΕΜΗ-ΟΛΓΑ

ΒΟΛΟΣ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Σαραφίδου Γιασεμή-Ολγα, για τις πολύτιμες υποδείξεις, τα εποικοδομητικά σχόλια και τη συμπαράσταση σε όλα τα στάδια διεκπεραίωσης αυτής της εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Τμήμα στην Οργάνωση και Διοίκηση στην Εκπαίδευση του Π.Τ.Δ.Ε. για τις πολύτιμες για την επαγγελματική μας ανάπτυξη, γνώσεις που μετέδωσαν σε μένα και τους συμφοιτητές μου στη διάρκεια της φοίτησής μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις 187 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Θεσσαλία απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς εκ των οποίων τα δυο δομήθηκαν από την ερευνήτρια. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι αυτοί εννοιολογούν την έρευνα δίνοντας έμφαση: α) στη μεθοδολογία με χαρακτηριστικά ποσοτικής έρευνας, β) στην άμεση χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη και γ) στην ποιότητα/εγκυρότητα. Από τους έξι αναδειχθέντες ανασταλτικούς παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα, οι τρεις αφορούν στην ελλιπή υποστηρικτική υποδομή σε τρία επίπεδα: ατομικό, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος. Από τους άλλους τρεις, οι δυο αφορούν στην αμφισβήτηση της σημασίας που έχει η παραγόμενη έρευνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και για την επαγγελματική του εξέλιξη και ο τρίτος, στη διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή. Οι τρεις αυτοί ανασταλτικοί παράγοντες, διαπιστώθηκε ότι έχουν αρνητική συσχέτιση με την έμφαση στη μεθοδολογία καθώς και με την ατομική και συλλογική καινοτομικότητα, αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στην προώθηση της ερευνητικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The reported research deals with secondary teachers' perceptions about educational research and the factors that prevent their engagement with research. Data were collected from 187 secondary school teachers in Thessaly, using a self-administered questionnaire. Results revealed three characteristics of research: a) accent in the methodology, b) usefulness for the teaching and c) quality/validity. It was also revealed three attitudinal factors and three factors regarding available resources at the individual, school and educational system level. The attitudinal factors concern the perceived irrelevancy of educational research for a) teacher's profession and b) professional development and c) the view that research is not part of the teaching profession. These three factors, although not prevailing, are negatively associated with research methodology and school and individual innovativeness. Findings suggest that encouraging and supporting teachers' engagement with research facilitates the introduction of school innovations.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
1.1 ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ	4
1.1.1 ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	5
Α) Τρόποι διδασκαλίας και μάθησης	6
Β) Μεταφορά της γνώσης από την έρευνα στην πράξη	9
Γ) Τεχνική της έρευνας	17
Δ) Σχέση έρευνας-πολιτικής στην εκπαίδευση	21
1.1.2 ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	22
1.1.2.1 Οργανωσιακοί παράγοντες που στηρίζουν τη χρήση της έρευνας	23
1.1.2.2 Παράγοντες κουλτούρας που στηρίζουν τη χρήση της έρευνας	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΟΧΟΙ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	36
2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	37
2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
2.3.1 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	38
2.3.2 Δείγμα	38
2.3.3 Κλίμακες	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
3.1 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων για τους άξονες προσδιορισμού/ χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας	42
3.1.1 Ανάλυση παραγόντων για τη κλίμακα των χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής έρευνας	42
3.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και εργασιακοί, επαγγελματικοί και δημογραφικοί παράγοντες	47
3.2.1 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και εργασιακοί παράγοντες	48

3.2.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και επαγγελματικοί παράγοντες	48
3.2.3 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και δημογραφικοί παράγοντες	49
3.3 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων για τις διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα	50
3.3.1 Ανάλυση παραγόντων για τη κλίμακα στάσεων των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους με την έρευνα	50
3.4 Παράγοντες που διαφοροποιούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα	64
3.4.1 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την εκπαιδευτική έρευνα και δημογραφικά χαρακτηριστικά	64
3.4.2 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	66
3.4.3 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την εκπαιδευτική έρευνα και εργασιακά χαρακτηριστικά	66
3.5 Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα με τα χαρακτηριστικά της	67
3.6 Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα με την ατομική καινοτομικότητα και την καινοτομικότητα του σχολικού κλίματος	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:	
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Πίνακες στάσεων απέναντι στην έρευνα και εργασιακά, επαγγελματικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο της έρευνας	94

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει ενταθεί διεθνώς η συζήτηση μεταξύ των ερευνητών για τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. Edwards, 2000), για την χρησιμότητα και χρηστικότητα της για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. Landrum et al., 2002 · Papasotiriou & Hannan, 2006), αλλά και για τη διερεύνηση των αιτίων που εμποδίζουν την αμφίδρομη προσέγγιση έρευνας - εκπαιδευτικού και δημιουργούν ένα χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης (π.χ. Shkedi, 1998 · Landrum et al., 2002 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009 κ.α). Το χάσμα αυτό μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής και ειδικότερα η σχέση έρευνας - πρακτικής και η εξεύρεση τρόπων για τη γεφύρωσή του, έχουν δεχτεί από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και δέχονται μέχρι και σήμερα έντονη κριτική από τους ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης και πολλοί είναι οι ερευνητές που θεωρούν ότι η επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στη διαμόρφωση αλλαγών για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής είναι διφορούμενη, δύσκολα προσδιοριζόμενη, ίσως και ανύπαρκτη (Reese, 1999).

Στην Ελλάδα, η έρευνα που αφορά στην σχέση εκπαιδευτικής έρευνας με τη σχολική πρακτική είναι περιορισμένη και αφορά κυρίως στη διερεύνηση των στάσεων των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Α/θμιας (π.χ. Τάτσης, 1986 · Κυρίδης & συν., 2004 · Καλαϊτζίδης & συν., 2006 · Ντόλκερα & Σαραφίδου, 2008) απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα και μόνο μία, περιορισμένη θεματικά, αφορά εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης (Μπαραλός, 2006).

Η έρευνα που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας στοχεύει αφενός στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για την έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας και αφετέρου στον εντοπισμό των διαστάσεων των στάσεών τους απέναντι στην εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική έρευνα.

Αναπτύσσεται σε 5 κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας όπου γίνεται ανασκόπηση της διεθνούς και Ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και σχολικής πρακτικής και τους οργανωσιακούς παράγοντες που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι γενικοί στόχοι, οι υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί και τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα από μόνο του κάθε φορά, οι αλλαγές του ή οι κοινωνικές αλλαγές είναι οι αιτίες που δημιουργούν την ανάγκη για έρευνα. Σε άρθρο των Felicity and Frances, (2008) όπου γίνεται αναδρομή σε δημοσιεύσεις του περιοδικού “Educational Research” από το 1958 έως σήμερα, οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι υπάρχει πληθώρα δημοσιεύσεων και μεγάλη ποικιλία θεμάτων εκπαιδευτικής έρευνας στη διάρκεια των 50 αυτών χρόνων. Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών και πολύ περισσότερο οι διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών που συχνά εγείρονται από αυτά, μπορούν να παρέχουν πληροφορίες που πιθανώς μειώνουν το ρίσκο των αποφάσεων γενικά και ειδικότερα των αποφάσεων εκείνων που αφορούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα πλεονεκτήματα όμως που μπορεί να προσφέρει η πληροφορία που παράγεται από την έρευνα, στο χώρο της διοίκησης γενικά, δεν εξαρτώνται μόνο από την πληροφορία αυτή καθαυτή αλλά και από το ποιος έχει την πληροφορία και πολύ περισσότερο, από το ποιος μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα την πληροφορία (Moorman et al., 1992). Αντίστοιχα στον χώρο της εκπαίδευσης, το πόσο χρήσιμη μπορεί να είναι η πληροφορία που παρέχει η εκπαιδευτική έρευνα, όχι μόνο σε εκείνους που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική αλλά στον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει στην πράξη την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, εξαρτάται κατά πολύ από τον τρόπο διαχείρισης της πληροφορίας (Edwards, 2000 · Hemsley-Brown, 2004). Κατά συνέπεια, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης είναι μια αμφίδρομη σχέση.

Η μια κατεύθυνση αφορά στην ροή της πληροφορίας από την πράξη στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικές έρευνες που έχουν αυτή τη κατεύθυνση, θέτουν ερωτήματα θεωρητικού περιεχομένου που αφορούν στην αναπαράσταση της έρευνας, -όπως για παράδειγμα σχετικά με τους τρόπους μάθησης ή διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά τους (π.χ. Ματσαγγούρας, 1989 · Ράπτης και Ράπτη 2004 κ.α.), την ερευνητική μεθοδολογία και την αποτελεσματικότητά της (π.χ. Shkedi, 1998 κ.α.), την αξιοπιστία, την ισχύ της εκπαιδευτικής έρευνας και τη χρηστικότητά της (Landrum et al., 2002 · Papatiririou & Hannan, 2006 κ.α.) -και παράγουν

πληροφορίες που έχουν αφηρημένο χαρακτήρα καθώς θεμελιώνουν, αναλύουν και κριτικάρουν θεωρίες. Στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών στην κατεύθυνση αυτή.

Η αντίθετη κατεύθυνση ροής της πληροφορίας, δηλαδή από την έρευνα στην πράξη, αφορά στις έρευνες των οποίων οι πληροφορίες είναι περισσότερο συγκεκριμένες και έχουν σχέση με τη χρήση της έρευνας. Αναφέρεται στη δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη της πληροφορίας που παρέχει η έρευνα και διερευνά την καθημερινή χρησιμοποίηση της πληροφορίας αυτής από τους πρακτικούς της εκπαίδευσης. Οι έρευνες στην κατεύθυνση αυτή είναι λιγότερες (π.χ. Hemsley-Brown & Oplakta, 2005 · Everett et al., 2007 κ.α) και σε κάποιες περιπτώσεις κατευθυνόμενες από την εκάστοτε «επίσημη» εκπαιδευτική πολιτική (Hodkinson, 2008 · Thody, 2008 · Μαυρογιώργος, 1987 κ.α.), αφού οι στόχοι της έρευνας και η αξιολόγηση της πληροφορίας που παράγεται από αυτή, μπορεί να εξυπηρετεί συμφέροντα. Χαρακτηριστικά ο Clair, (2004) αναφέρει: «σημαντικό ρόλο μπορεί να παίζουν τα πολιτικά έγγραφα που αναφέρονται στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού επηρεάζουν σημαντικά και ίσως κατευθύνουν, το είδος της χρηματοδοτημένης έρευνας».

Συνοπτική ιστορική αναδρομή στην πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας δείχνει ότι η μελέτη του αντίκτυπου που έχει η εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη αρχίζει από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα οι εκπαιδευτικές έρευνες που διεξάγονται ακολουθούν σχεδόν αποκλειστικά την επιστημονική μεθοδολογία και όπως διαπιστώθηκε από έρευνα βιβλιογραφικής ανασκόπησης των ιστορικών Clifford, Cuban και Lagemann (στον Reese 1999), υπήρξαν κενά όσον αφορά στην άμεση συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας στην διαμόρφωση πρακτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, από το 1960 και έπειτα, άρχισε να αμφισβητείται η επιστημονική μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και να διαμορφώνεται μια τάση για έρευνες δράσης (action research). Στην περίοδο αυτή οι περισσότερες εργασίες ήταν προϊόν ιδεολογίας, είτε αυτές διενεργήθηκαν από μεμονωμένους ερευνητές, είτε από ερευνητικές ομάδες. Στο πλαίσιο της επικρατούσας την περίοδο αυτή, δημοκρατικής και προοδευτικής πολιτικής με προεκτάσεις στην εκπαιδευτική πρακτική, αναπτύσσονται διεθνώς και από

διαφορετικές πηγές –συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων-, όλα τα είδη των ιδεών σχετικά με το πώς να διδάξουν οι δάσκαλοι, τι να διδάξουν και πως να αξιολογηθούν οι εργασίες τους. Ωστόσο, ο σκεπτικισμός και ο προβληματισμός για τον αντίκτυπο που έχει η εκπαιδευτική έρευνα στη πρακτική όσον αφορά στους δεσμούς μεταξύ τους, συνέχισε και συνεχίζει ακόμη να υπάρχει (π.χ. Reese, 1999 · Edwards, 2000 · Biesta, 2007 κ.α.) αφού εξακολουθεί να υφίσταται το χάσμα μεταξύ έρευνας και εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα αρχίζει με χρονική καθυστέρηση το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Διεξάγεται από διάφορους φορείς -κυβερνητικούς και μη- όπως για παράδειγμα από τμήματα των πανεπιστημίων, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, από το ινστιτούτο εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, από κλαδικές ενώσεις κ.α., με βασικό στόχο την αξιοποίηση των ερευνητικών συμπερασμάτων και προτάσεων για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση και να προαχθεί η παιδεία των Ελλήνων. Ωστόσο, τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών μέχρι και σήμερα δεν φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την καθημερινή σχολική πρακτική (Μπαράλος, Γ. αναφορά στο Μπαγάκης Γ, 2006) καθώς, όπως υποστηρίζει ο Μαυρογιώργος (1987), απουσιάζει η λειτουργία μιας «γραμμικής σχέσης ανάμεσα στην παιδαγωγική έρευνα, στην παραγωγή γνώσης και στην πολιτική απόφαση και εφαρμογή».

Ακολουθώντας λοιπόν τα βήματα της προπορευόμενης Ευρώπης, εντοπίζεται και στην Ελλάδα το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης και αρχίζει ο προβληματισμός των ερευνητών για τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής έρευνας στη σχολική πρακτική.

1.1. ΤΟ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Κατά τον Reese, (1999) «στη διανοητική και κοινωνική ιστορία ένα πρόβλημα που παραμένει πάντα υπό διερεύνηση είναι να ανακαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ιδέες διαμορφώνουν και επηρεάζουν τις πράξεις». Αφού η έρευνα αφορά στις ιδέες και η εκπαιδευτική πρακτική στην εφαρμογή τους, το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας

και πράξης και η γεφύρωσή του είναι θέματα που διατηρούν έντονο το ερευνητικό ενδιαφέρον σε διεθνές επίπεδο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Από τη διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι υπάρχει αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης όσον αφορά τόσο στη θεωρητική του διάσταση -που όπως προαναφέρθηκε σχετίζεται με την αναπαράσταση της έρευνας-, όσο και στην πρακτική του -που έχει σχέση με τη χρήση της έρευνας. Οι οπτικές ωστόσο των ερευνητών για την ερμηνεία του χάσματος όσον αφορά στις δυο διαστάσεις του όπως και οι προτάσεις για τη γεφύρωσή του, διαφέρουν.

1.1.1 ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από θεωρητική σκοπιά το χάσμα φαίνεται να οφείλεται στην απουσία αλληλεπίδρασης ή έλλειψη επικοινωνίας τόσο μεταξύ των ίδιων των ερευνητών, όσο και μεταξύ ερευνητών και πρακτικών της εκπαίδευσης. Ενδεικτικό στοιχείο αυτής της έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων, αλλά και της πολύπλευρης διάστασης που έχει η εκπαιδευτική έρευνα και πολύ περισσότερο η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική, αποτελεί η διάρκεια των διαφωνιών μεταξύ των ερευνητών και η συζήτηση σχετικά με τα αίτια που δημιουργούν το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης, η οποία αρχίζει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Όπως διαπιστώθηκε, οι μεταξύ τους διαφωνίες οφείλονται στις διαφορές που έχουν στις απόψεις, στη γλώσσα που χρησιμοποιούν αλλά και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ίδιο το πρόβλημα (Korthagen, 2007). Ωστόσο οι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους για θέματα που από κοινού συνεισφέρουν στο χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης. Οι βασικοί άξονες των αιτίων του χάσματος στους οποίους συγκλίνουν οι απόψεις των ερευνητών αφορούν: α) στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, β) στη μεταφορά της γνώσης από την έρευνα στην πράξη, γ) στο τεχνικό κομμάτι της έρευνας (τεχνική της έρευνας) και δ) στην σχέση έρευνας-πολιτικής στην εκπαίδευση.

A. Τρόποι διδασκαλίας και μάθησης.

Έρευνες έδειξαν ότι η διδασκαλία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες κάποιους από τους οποίους αφορούν στους εκπαιδευτικούς -όπως οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ταυτότητα - και κάποιους άλλοι αφορούν στη φύση της διδακτικής πράξης και συγκεκριμένα στην πολυπλοκότητά της. Όλα τα παραπάνω κατά τον Korthagen, (2007), αποτελούν αιτίες για τη δημιουργία χάσματος μεταξύ έρευνας και πράξης. Πιο συγκεκριμένα:

α) οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, αποκτήθηκαν από αυτούς κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεών τους για τους τρόπους απόκτησης της νέας γνώσης, αλλά και τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις αλλαγές (Korthagen, 2007, Παπακωνσταντίνου, 1982). Οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη αναβιώνουν τα προσωπικά τους βιώματα που απέκτησαν από την εποχή που ήταν μαθητές και τείνουν να μιμηθούν ή να αποφύγουν μοντέλα διδακτικής συμπεριφοράς που οι ίδιοι γνώρισαν με την ιδιότητα του μαθητή. Έτσι, δυσκολεύονται να αποδεχθούν ή και απορρίπτουν τις θεωρίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία που από τη δεκαετία του '60 με '70 μέχρι και σήμερα έχουν αναπτυχθεί (εποικοδομητική θεωρία, ψυχολογικός κονστρουκτιβισμός, κοινωνικός εποικοδομητισμός). Αυτό έχει ως συνέπεια η εφαρμογή των θεωριών αυτών στη σχολική πρακτική να παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες που οφείλονται στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τη διδασκαλία τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 1989).

β) η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, όπως και όλων των ανθρώπων, λειτουργεί ως φυσική αντίδραση σε κάθε απειλή απώλειας της βεβαιότητας, της προβλεπτικότητας ή της σταθερότητας που προκύπτει από οποιαδήποτε επαγγελματική αλλαγή (Van den Berg & Ros, 1999 · Korthagen, 2007). Είναι εκείνη που επηρεάζει τη δεκτικότητά τους σε αλλαγές που αφορούν τη διδασκαλία και τους διαμορφώνει την άποψη ότι η έρευνα είναι κάτι που δεν τους αφορά (Τάτσης, 1986). Σε έρευνά τους οι Lambdin & Preston, (1995) με ερωτηματολόγια κλειστού και ανοικτού τύπου και αυτό-αναφορές 34 εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή ενός καινοτόμου προγράμματος διδασκαλίας των

μαθηματικών, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτό-ικανοποίηση από την διδασκαλία τους δεν είναι ιδιαίτερα δεκτικοί στις αλλαγές. Τα συμπεράσματα αυτά της συγκεκριμένης έρευνας όπως επισημαίνουν και οι ίδιοι οι ερευνητές δεν επιτρέπουν γενίκευση λόγω των περιορισμών της (σχετικά μικρό δείγμα και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο γνωστικό τους υπόβαθρο στα μαθηματικά). Ωστόσο ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα μιας άλλης, ευρύτερης κλίμακας, έρευνας των Van den Berg & Ros (1999), με τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), στην οποία διαπιστώθηκε επιπλέον ότι μια άλλη παράμετρος που σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και επηρεάζει τη δεκτικότητά τους στις αλλαγές, είναι το στάδιο εφαρμογής της καινοτομίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δεκτικοί στην καινοτομία όταν το στάδιο εξέλιξής της είναι προχωρημένο και αφού έχουν εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό τη βεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα της νέας μεθοδολογίας και των στόχων της διδασκαλίας που καλούνται να δοκιμάσουν.

γ) η *επαγγελματική ταυτότητα* του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν, προσαρμόζουν και τελικά εφαρμόζουν τα ευρήματα των ερευνών (Korthagen, 2007), ενώ η σαφής αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας συνεισφέρει στην αυτοεκτίμηση, στην κινητοποίηση, στην αφοσίωση και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Day, Stobart, Kington, Sammons, & Last, 2003 in Flores & Day, 2006). Αν και παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «επαγγελματίες» βασιζόμενοι στις εξειδικευμένες γνώσεις τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, στην παιδαγωγική, στην ψυχολογία της μάθησης καθώς και στην αυτονομία που, ως ένα βαθμό, τους παρέχει η θέση τους (Day, 2003), μια σχετικά πρόσφατη έρευνα ανασκόπησης της διεθνούς αρθρογραφίας (από το 1988 έως το 2000) περί επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών από τους Beijaard et al., (2004), έδειξε ότι δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς τον ορισμό της έννοιας και τη διαδικασία διαμόρφωσής της. Διαπίστωσαν όμως ότι υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τα οποία οι ερευνητές συμφωνούν ότι είναι ουσιώδους σημασίας για την επαγγελματική ταυτότητα όπως ότι: α) πρόκειται για μια διαρκή και συνεχιζόμενη διαδικασία ερμηνείας εμπειριών, β) συμπεριλαμβάνει το άτομο και το περιβάλλον

του, γ) αποτελείται από υποταυτότητες που σχετίζονται με τα διαφορετικά πλαίσια και τις σχέσεις των ατόμων καθώς και δ) ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι τα δρώντα υποκείμενα στη διαδικασία της διαμόρφωσής της. Επιπλέον σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας παίζει και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις καινούριες ιδέες (Hargreaves 1995, σελ. 328), τις υιοθετούν ή τις απορρίπτουν, τις προσαρμόζουν στα δικά τους δεδομένα και τις εφαρμόζουν στη διδακτική πράξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν, ερμηνεύουν, προσαρμόζουν και εφαρμόζουν τις καινούριες ιδέες και τα ευρήματα των ερευνών. Η διαμόρφωσή της είναι ένας διαρκής μόχθος, που διεξάγεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν οι προσωπικοί (χαρακτηριστικά προσωπικότητας, πεποιθήσεις, αξίες, προηγούμενες εμπειρίες ως μαθητές, εμπειρίες δικών τους δασκάλων, σημαντικά πρόσωπα στο οικείο περιβάλλον, συναισθηματική νοημοσύνη), επαγγελματικοί (προπαρασκευαστική εκπαίδευση και πρακτική, μακράς διάρκειας επιμορφώσεις, συμμετοχή σε έρευνα δράσης) και κοινωνικοί (εργασιακό πλαίσιο, συναισθήματα στην εργασία) παράγοντες.

δ) η *πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης*. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η διδακτική πράξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία στην οποία εκτός από το τεχνικό της κομμάτι που αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, υπαισέρχονται ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα. Η πολυπλοκότητα αυτή της διδασκαλίας και οι πολλές διαστάσεις της, οδηγούν σε διαφωνίες τους ερευνητές και τους εμποδίζουν να καταλήξουν σε συμπέρασμα για το «τι δουλεύει» μέσα στην τάξη σε κάθε περίπτωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών θεωριών με στόχο τη διαμόρφωση ανάλογων προτάσεων, καθεμιά από τις οποίες εξηγεί με διαφορετικό τρόπο τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά θέματα που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία και προσπαθεί να δώσει λύσεις κατά περίπτωση (Korthagen, 2007). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θεωριών και προτάσεων παίζει η διερεύνηση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής για την οποία, εκτός από τις κλασικές έρευνες παρατήρησης της διδασκαλίας από εξωτερικούς παρατηρητές - ερευνητές, κάποιοι ερευνητές προτείνουν τη διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ.

King, 2002 · Gordon, 2004 · Printy, 2008 κ.α.), κάποιιοι άλλοι προτείνουν την ενδοσχολική διερεύνηση της διδακτικής μεθοδολογίας με έρευνες δράσης και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (π.χ. McMeniman et al., 2000 · Judah & Richardson, 2006 · Prestridge, 2009), άλλοι την κριτική ανάλυση της διδασκαλίας και των ηθικών διαστάσεων της και τον επαναπροσδιορισμό της μέσα από συλλογικές διαδικασίες συνεργασίας εκπαιδευτικών – μαθητών (π.χ. Rogers, 2003), κάποιιοι την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε project έρευνας με στόχο την ανατροφοδότηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ή και των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους (Everett et al., 2007) κ.λ.π. Όμως και πάλι η πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης είναι αυτή που δυσκολεύει την ερμηνεία της και περιορίζει σημαντικά τον πρακτικό ρόλο της έρευνας, όποια ερευνητική μεθοδολογία και αν έχει αυτή. Ο Hargreaves, 1998a · 1998b (in Edwards, 2000), υποστηρίζει ότι η έρευνα μπορεί απλά να «πληροφορήσει» την πρακτική αλλά δεν μπορεί να αντικαταστάσει την γνώση με την οποία ο κάθε δάσκαλος αντιμετωπίζει τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν κάθε φορά κατά τη διδασκαλία. Τονίζοντας την ιδιαιτερότητα της διδακτικής πράξης, υποστηρίζει ότι ακόμη και η καλύτερη εκπαιδευτική έρευνα δεν οδηγεί σε «παγκοσμίως γενικεύσιμα συμπεράσματα» παρά μόνο σε συμπεράσματα για «θέματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο» που έχουν να αντιμετωπίσουν οι πρακτικοί της εκπαίδευσης στο εξειδικευμένο εργασιακό τους περιβάλλον.

B. Μεταφορά της γνώσης από την έρευνα στην πράξη.

Από θεωρητική σκοπιά το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης φαίνεται ότι αρχίζει να δημιουργείται από τη στιγμή που η γνώση παράγεται, ως τη στιγμή που δημιουργείται το κατάλληλο περιβάλλον για να εφαρμοστεί. Ακολουθεί δηλαδή τα στάδια:

- 1) παραγωγή γνώσης,
- 2) μεταφορά της εκπαιδευτικής έρευνας στη βάση και επαφή των εκπαιδευτικών με τη γνώση που παρέχεται από την έρευνα και
- 3) αποδοχή

Η διερεύνηση στη διεθνή βιβλιογραφία για καθένα από τα στάδια αυτά έδειξε ότι όσον αφορά στη:

1) Παραγωγή της γνώσης. (Η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας)

Ανάλογα με την πηγή παραγωγής της γνώσης ο Korthagen, (2007) κατηγοριοποιεί την γνώση σε πρακτική και τυπική. Η πρακτική γνώση περιορίζεται στα πλαίσια ή τις καταστάσεις μέσα στις οποίες εμφανίζονται τα γεγονότα, ενώ η τυπική είναι η γνώση που παράγεται από τη συμβατική έρευνα, ικανοποιεί τα κριτήρια αξιοπιστίας και ισχύος και έχει τη δυνατότητα γενίκευσης. Ο διαχωρισμός αυτός της γνώσης κατά Korthagen ουσιαστικά ταυτίζει την εμπειρική γνώση των εκπαιδευτικών με την πρακτική γνώση, ενώ δίνει διευρυμένο χαρακτήρα στην τυπική γνώση ορίζοντάς την ως την γνώση που παράγεται από την έρευνα.

Παρότι είναι γενικά αποδεκτό ότι η εμπειρική γνώση αποτελεί μια συνιστώσα της γνώσης η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1995), ο μεγαλύτερος όγκος της γνώσης παράγεται από την εκπαιδευτική έρευνα. Το είδος της γνώσης που παράγεται από την έρευνα – “προϊόν της έρευνας” όπως χαρακτηρίζεται από τον Biesta, (2007)-, αλλά και η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς εξαρτώνται από τους στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας. Στο σημείο αυτό είναι που υπάρχει διάσταση απόψεων τόσο μεταξύ των ερευνητών της εκπαίδευσης όσο και μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, αφού φαίνεται ότι οι διαφορετικοί στόχοι της έρευνας και τα προϊόντα της οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους συσχετισμού της έρευνας με την πρακτική.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας, υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις. Σύμφωνα με τον Reynolds (1998, in Galton, 2000), πρόκειται για επιστήμη υπό την έννοια ότι υπάρχουν αρχές που προκύπτουν αποκλειστικά από τις θεωρητικές εκτιμήσεις και αυτές οι αρχές προσδιορίζουν ποιες μέθοδοι είναι οι αποτελεσματικότερες να επιφέρουν ορισμένα διευκρινισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η εκπαιδευτική έρευνα παράγει «επιστημονική γνώση» για το τι δουλεύει στην πράξη (Slavin, 2004), αποδίδοντας στην έρευνα τον «τεχνικό της ρόλο» κατά Biesta, (2007). Σύμφωνα με τον Hargreaves, (1996), η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια επιστήμη της οποίας οι αρχές

προκύπτουν όχι μόνο από τις θεωρητικές εκτιμήσεις, οι οποίες είναι κυρίως ψυχολογικές, αλλά και από τα εμπειρικά στοιχεία. Άλλοι όπως ο Nate Gage (1985, in Galton, 2000) στις Ηνωμένες Πολιτείες και Brian Simon (1994, in Galton, 2000) στην Αγγλία, αποδεχόμενοι την άποψη του Hargreaves την διευρύνουν καθώς θεωρούν ότι, η παιδαγωγική με την οποία ασχολείται η εκπαιδευτική έρευνα, είναι μεν επιστήμη αλλά είναι και τέχνη. Την άποψη αυτή τη στηρίζουν στο γεγονός ότι οι γενικές αρχές που διέπουν την έρευνα, πρέπει να εφαρμοστούν στους διαφορετικούς μεμονωμένους μαθητές σε αντιπαραβαλλόμενα περιβάλλοντα σχολείων και τάξεων. Ενσωματώνουν δηλαδή την διάσταση της σχολικής κουλτούρας, αυτό που ο Biesta, (2007) αποκαλεί «ρόλο της κουλτούρας στην έρευνα». Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μια αποτελεσματική παιδαγωγική απαιτεί τη σύμπραξη των δυο ρόλων της εκπαιδευτικής έρευνας. Θα πρέπει δηλαδή η εκπαιδευτική θεωρία να ενσωματωθεί στη γνώση της τεχνικής της διδασκαλίας. Στην περίπτωση αυτή, η εκπαιδευτική θεωρία λειτουργεί «βοηθητικά» στη διδακτική πράξη, αλλά δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να «υπαγορεύσει» στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να εφαρμόσει στη διδασκαλία του σε κάθε περίπτωση (Biesta, 2007).

Σχετικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας, κάποιοι από τους ερευνητές (π.χ. Stenhouse, 1987, p.74 in Hemsley-Brown, 2004), υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να έχει ως γενικό στόχο τη δημιουργία νέας γνώσης βάσει αποδεδειγμένων στοιχείων, τη δημοσιοποίησή της και την εγκαθίδρυση της στην εκπαιδευτική βάση (θεωρητική διάσταση). Η στάση αυτή των ερευνητών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα, περιορίζει τη μεταφορά γνώσης γιατί οι ερευνητές εστιάζοντας στην τυπική έρευνα, αγνοούν την ουσιαστική για τους εκπαιδευτικούς πτυχή της επαγγελματικής μάθησης η οποία, όπως υποστηρίζει ο Korthagen, (2007), είναι συνέπεια της πρακτικής έρευνας.

Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να διερευνά «τι δουλεύει ή όχι στην πράξη» και να επιλύει εξειδικευμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αρμόδιοι για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ή οι εκπαιδευτικοί της πράξης με απώτερο σκοπό, τη σχολική βελτίωση γενικά ή τη διευκόλυνση της πρακτικής των τάξεων. Πρόκειται για την άποψη περί «έρευνας βασισμένης σε ενδείξεις» που λαμβάνει υπόψη τα εξειδικευμένα προβλήματα και για αυτό όπως υποστηρίζουν κάποιοι ερευνητές (π.χ. Hargreaves & Fullan, 1995 ·

Edwards, 2000), οδηγεί στην βελτίωση της σχολικής πρακτικής. Διευρύνοντας την οπτική αυτή ο Ben Rogers, (2003), προτείνει η έρευνα να στοχεύει επιπλέον και στην επίλυση των ηθικών διαστάσεων της σχολικής πρακτικής.

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Zeichner, (2007), σχολιάζουν και απορρίπτουν το δυϊσμό αυτόν της εκπαιδευτικής έρευνας υποστηρίζοντας ότι η έρευνα δεν πρέπει να είναι μονόπλευρη δηλαδή να αποβλέπει αποκλειστικά είτε σε περισσότερη θεωρητική κατανόηση της διδασκαλίας, είτε σε πρακτική βελτίωσή της, αλλά πρέπει να προσπαθήσει να αναπτύξει και τις δυο κατευθύνσεις ταυτόχρονα και ισοδύναμα.

Μια άλλη άποψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας η οποία λειτουργεί προειδοποιητικά για την διατήρηση της αμεροληψίας της έρευνας και των ερευνητών είναι, οι στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας να υπαγορεύονται από ερωτήματα που προκύπτουν από κοινωνικές ανάγκες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τίθενται αμερόληπτα από τους ερευνητές της εκπαίδευσης ή από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές και η έρευνα να κατευθύνεται από τους ερευνητές και όχι από θεσμοποιημένες επιταγές της πολιτικής (Edwards, 2000 · Hodkinson, 2008).

Συνοψίζοντας, παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ τους, οι ερευνητές δεν αρνούνται τους θεωρητικούς στόχους της έρευνας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της πράξης για τους οποίους, έρευνες έδειξαν ότι ενδιαφέρονται κυρίως για τον τεχνικό ρόλο της έρευνας (π.χ. Diezmann, 2005 · Hemsley-Brown and Sharp, 2003 κ.α.). Ο Shkedi, (1998) μιλάει για «χάσμα κουλτούρας» που χωρίζει τους δασκάλους και τους ερευνητές αφού οι ερευνητές δεν εστιάζουν στα σχολικά προβλήματα αλλά μόνο στα ακαδημαϊκά. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να μάθουν «τι είναι εκείνο που δουλεύει στην καθημερινή τους πρακτική». Όμως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική έρευνα είναι ένα θέμα το οποίο έπεται της διαδικασίας μεταφοράς της γνώσης που παράγεται από την έρευνα.

2) Μεταφορά της εκπαιδευτικής έρευνας στη βάση της εκπαίδευσης. Επαφή των εκπαιδευτικών με την έρευνα

Η μεταφορά της γνώσης από την έρευνα στην πράξη είναι μια χρονοβόρος διαδικασία που φαίνεται ότι μπορεί να διαρκέσει έως και 50 χρόνια (Clair, 2004). Η

διαδικασία αρχίζει με την διεξαγωγή της έρευνας, την δημοσιοποίησή της (δημοσίευση σε επιστημονικό ή επαγγελματικό περιοδικό, παρουσίαση σε συνέδριο ή σε επαγγελματική συνάντηση κλπ), ακολουθούν πολλά σχετικά άρθρα άλλων ερευνητών και μέσα από αυτά η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους - χρονοβόρο στάδιο της διαδικασίας που οδηγεί όμως σε διαμόρφωση πολιτικής στην εκπαίδευση-, εφαρμογή και πειραματισμός στην εκπαίδευση των δασκάλων και τελικά, εφαρμογή στην σχολική πρακτική. Στην όλη διαδικασία, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ερευνητών (συνήθως πανεπιστημιακών) και των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε τα ευρήματα των ερευνών να φτάνουν στη βάση και οι ανάγκες της βάσης να φτάνουν ως ερευνητικά ερωτήματα στους ερευνητές.

Η επικοινωνία όμως αυτή μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών της πράξης φαίνεται ότι είναι περιορισμένη σε τέτοιο σημείο μάλιστα που ο Ralf Clair, (2004) σε άρθρο του αναρωτιέται αν τελικά η επικοινωνία της έρευνας με την πρακτική παραπέμπει σε ένα ή σε δυο διαφορετικούς κόσμους. Ως «ένα κόσμο» περιγράφει την κατάσταση εκείνη στην οποία τα ευρήματα των ερευνών μπορεί και πρέπει να βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην πρακτική και παράλληλα τα προβλήματα της πρακτικής να αποτελούν το υλικό για την έρευνα. Αναφερόμενος σε «δυο κόσμους» δηλώνει μια πιο χαλαρή συσχέτιση έρευνας και πρακτικής, όπου τα ευρήματα των ερευνών δεν μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη.

Για «δομική διάσταση του τρόπου αντίληψης» της ουσίας και κυρίως των στόχων της έρευνας μεταξύ των ερευνητών και των μάχιμων εκπαιδευτικών κάνουν λόγο οι Κυρίδης & συν., (2004). Υποστηρίζουν ότι οι πανεπιστημιακοί – ερευνητές είναι εκείνοι κυρίως που είναι εξοικειωμένοι με τις ερευνητικές διαδικασίες, γνωρίζουν τη μεθοδολογία και το θεωρητικό πεδίο όπου στηρίζεται και αναπτύσσεται η έρευνα αλλά και τα πεδία εκείνα στα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τα ευρήματα των ερευνών, δεν γνωρίζουν όμως τις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της σχολικής τάξης και τις παραμέτρους που τις διαμορφώνουν. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της τάξης και ειδικότερα οι «αρχαιότεροι», γνωρίζουν από την εμπειρία τους τις ανάγκες τους και τα εκπαιδευτικά θέματα για τα οποία υπάρχει ανάγκη για ερευνητική γνώση αλλά, στην πλειοψηφία τους, δεν

κατέχουν το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας ή δεν μπορούν να «μεταφράσουν» στην πράξη τα ερευνητικά συμπεράσματα.

Οι Burstein et al., (1999), και Bauer & Fisher (in Biesta, 2007) προτείνουν για τη γεφύρωση «των δυο κόσμων» τη δημιουργία μικτών «συνεργατικών ομάδων», δηλαδή ερευνητικών ομάδων που αποτελούνται από ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Εκφράζοντας τις επιφυλάξεις του στην πρόταση αυτή, ο Biesta, (2007) επισημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει κριτική απόσταση μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών. Τονίζει τις διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων που αφορούν στις ευθύνες και στην εξειδίκευση και “κρούει κώδωνα κινδύνου” για την «απώλεια της κριτικής σκέψης των ερευνητών απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική». Η διάσταση αυτή μεταξύ του κόσμου των ερευνητών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση του κόσμου του ενός από τον άλλο, διαπιστώθηκε σε έρευνα του Clair, (2004) με 143 πρακτικούς της εκπαίδευσης που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και 16 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε συνέντευξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να έχουν τον έλεγχο της έρευνας και θεωρούν ότι οι ερευνητές δυσκολεύονται να έχουν τον έλεγχο της πρακτικής. Όμως δεν διαπιστώθηκε διάσταση μεταξύ των δυο κόσμων όσον αφορά στον έλεγχο ή τη βελτίωση της πρακτικής με τη βοήθεια της έρευνας. Τελικά όπως επισημαίνει ο Clair, η ύπαρξη κριτικής απόστασης μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να εμποδίζει την μεταξύ τους επικοινωνία και ενημέρωση, αλλά επιτρέπει την διατήρηση της αυτονομίας τους.

Από τη διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την επαφή που έχουν οι εκπαιδευτικοί με την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αγνοούν την έρευνα ή προσφεύγουν σε δημοσιεύματα που έχουν διαστάσεις εφαρμογής (π.χ. Zeuli, 1994 · Shkedi, 1998 · Galton, 2000 · Landrum et al., 2002 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009 · Papasotiriou & Hannan, 2006 κ.α.).

Πιο συγκεκριμένα, ποιοτική έρευνα του Abebayehu, (2006) με 8 εκπαιδευτικούς, 4 μέλη διδακτικής στήριξης και 2 μέλη πρακτικής διδακτικής στήριξης, έδειξε ότι οι λίγοι εκπαιδευτικοί που ανατρέχουν στη βιβλιογραφία ερευνών –μεταξύ αυτών και κάποιοι από τα μέλη διδακτικής στήριξης- το κάνουν αποσπασματικά. Έρευνα της Borg, (2009), με 505 εκπαιδευτικούς από 13 χώρες που

συμμετείχαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας και 61 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο ποιοτικό, έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (51.9%) απαντούν ότι ενημερώνονται από την έρευνα μερικές φορές, το 15.6% συχνά και το 28.7% σπάνια. Σε ανάλυση συσχέτισης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδίκευση και μεγαλύτερη εμπειρία ενημερώνονται περισσότερο από την έρευνα. Η σχέση αυτή της αναλογίας μεταξύ εμπειρίας και αναγνωσιμότητας έρευνας δεν φαίνεται να ισχύει για τους 127 πεπειραμένους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε έρευνα των Landrum et al., (2002), οι οποίοι στην πλειοψηφία τους προκειμένου για την επαγγελματική τους εξέλιξη ενημερώνονται από συζητήσεις με τους συναδέλφους τους και από ενδο-υπηρεσιακές παρουσιάσεις εργασιών, πηγές ενημέρωσης που αναφέρονται ως σημαντικές τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους διευθυντές σχολείων σε διαπιστώσεις ερευνών και άλλων ερευνητών (π.χ. Latham, 1993 · Shkedi, 1998 · Biddle & Saha, 2006 κ.α.).

Για τους εκπαιδευτικούς που ενημερώνονται από την εκπαιδευτική έρευνα ο τρόπος επαφής τους με την έρευνα, όπως διαπιστώνει σε ποιοτική έρευνά του με 13 εκπαιδευτικούς ο Zeuli (1994), σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή ή την απόρριψη της έρευνας. Όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα προϊόντα της έρευνας και όχι στις ιδέες και στα αποδεικτικά στοιχεία που στηρίζουν τις ιδέες των ερευνητών, τότε διαμορφώνουν διαφορετικές απόψεις για την μάθηση ή τους εκπαιδευτικούς στόχους από αυτούς του ερευνητή. Η καταναλωτική αυτή άποψη περί έρευνας οδηγεί σε περιορισμένο τρόπο επίδρασης της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, κάτι που διαπιστώθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που χαρακτηρίζονταν από «στενές» αντιλήψεις για την επίδραση της έρευνας. Ο Zeuli στην έρευνά του αυτή, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενημέρωσή τους μέσω ερευνητικών άρθρων έχουν μια καταναλωτική συμπεριφορά απέναντι στην έρευνα ζητώντας να βρουν πρακτικές απαντήσεις για τη διδασκαλία και εστιάζοντας στα συμπεράσματα, απορρίπτουν ευκολότερα την έρευνα ως άχρηστη και δεν είναι δεκτικοί σε διαφορετικές απόψεις για τη διδασκαλία ή τους εκπαιδευτικούς στόχους. Αντίθετα η έρευνα λειτουργεί επιμορφωτικά στους εκπαιδευτικούς που εστιάζουν στους στόχους της έρευνας, στις απόψεις του ερευνητή και στα αποδεικτικά στοιχεία που παρατίθενται.

3) Αποδοχή της έρευνας

Η αποδοχή ή απόρριψη της έρευνας είναι συνάρτηση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτή, της εμπιστοσύνης που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην έρευνα αλλά και του βαθμού κατανόησης της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά στο θεματικό περιεχόμενο, τη γλώσσα ή τη μεθοδολογία της.

Έρευνες έδειξαν ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για να έρθουν σε επαφή με την έρευνα είναι κυρίως, α) η επέκταση των επαγγελματικών γνώσεών τους σχετικά με τη διδασκαλία ή με τη διαχείριση των μαθητών τους (σημαντικό ποσοστό απαντήσεων σε έρευνες των Papasotiriou & Hannan, 2006 · Clair, 2004 · Galton, 2000 · Landrum et al. 2002 · Atay, 2008 και σε μικρότερο ποσοστό σε έρευνα του Shkedi, 1998) και β) οι τυπικές απαιτήσεις των σπουδών σε ακαδημαϊκά ιδρύματα (Shkedi, 1998 · Clair, 2004 κ.α.).

Σχετικά με τα εμπόδια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από την έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι είναι: α) η έλλειψη χρόνου (Shkedi, 1998 · Abebayehu, 2006 · Hemsley-Brown & Oplatka, 2005 · Papasotiriou & Hannan, 2006 · Borg, 2009), β) η έλλειψη συσχέτισης της έρευνας με την πράξη (Abebayehu, 2006 · Hemsley-Brown & Oplatka, 2005 · Papasotiriou & Hannan, 2006 · Borg, 2009), γ) το απρόσιτο της δημοσιευμένης έρευνας αναφορικά με την ακαδημαϊκή γλώσσα που χρησιμοποιούν τα άρθρα, την καθορισμένη μεθοδολογία και την απουσία αυθύπαρκτων θεμάτων (Shkedi, 1998 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009) και δ) την απογοήτευση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις προσδοκίες τους από την έρευνα (Papasotiriou & Hannan, 2006 · Borg, 2009). Σε ποιοτική έρευνα του Abebayehu, (2006), μάλιστα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (14 συνολικά), δηλώνουν δυσαρέσκεια σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής ερευνών στο σχολείο. Θεωρούν ότι οι ερευνητές προκειμένου να συλλέξουν τα δεδομένα των ερευνών τους από την τάξη χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια με διαδικασίες που γίνονται «πίσω από κλειστές πόρτες». Επισημαίνουν ότι δεν εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία της έρευνας και δεν έρχονται σε επαφή με τα ευρήματα των ερευνών για να τους δοθεί έτσι η ευκαιρία να έχουν το απαραίτητο feedback. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αποξένωσή τους από την έρευνα στον τύπο των ερευνών και στη διαδικασία, που

τους στερεί τη δυνατότητα να νομιμοποιήσουν και να αξιολογήσουν την έρευνα, πριν αποφασίσουν να τη χρησιμοποιήσουν.

Για την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από την έρευνα και την απόρριψή της από αυτούς, κάποιοι ερευνητές, όπως για παράδειγμα ο Shkedi, (1998), αποδίδουν ευθύνες στους ερευνητές της εκπαιδευτικής έρευνας. Χαρακτηριστικά ο Shkedi μιλάει για μια «ελιτίστικη ακαδημία» των ερευνητών που με την χρήση της ακαδημαϊκή γλώσσας στα ερευνητικά τους άρθρα ή με τα «ανάξια λόγου» ευρήματα των ερευνών τους τα οποία δεν σχετίζονται με τη πράξη, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε υποβιβασμό της έρευνας όσον αφορά την εφαρμογή και τη διασπορά της (Shkedi, 1998). Άλλοι ερευνητές όπως π.χ ο Johnson, (1987), αποδίδουν ευθύνες αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της πράξης κατηγορώντας τους για απόρριψη της έρευνας. Χαρακτηριστικά ο Johnson, αναφέρει: «Η εκπαιδευτική έρευνα παραμένει σε χαμηλή εκτίμηση και αντιμετωπίζεται με καχυποψία μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό κόσμο και αγνοείται στην πλειοψηφία της ή απορρίπτεται από τους εκπαιδευτικούς της πράξης».

Γ. Τεχνική της έρευνας

Πολλοί είναι οι ερευνητές που αποδίδουν το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής στο ύφος της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξαν ότι η αποδοχή της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς έχει σχέση με την κατανόηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα ερευνητικά άρθρα αλλά και με την μεθοδολογία της έρευνας, θέματα που αφορούν στο τεχνικό κομμάτι της έρευνας. Όσον αφορά στη γλώσσα γραφής των ερευνητικών άρθρων, έρευνες έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα των άρθρων λειτουργεί αποτρεπτικά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας (π.χ. Shkedi, 1998 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009 κ.α).

Σημαντικές είναι οι συζητήσεις που γίνονται και αντίστοιχα πολυάριθμες είναι οι προτάσεις που έχουν υποβληθεί από τους ερευνητές, για τον προσδιορισμό ενός πειστικού, ιδιαίτερου και φιλικού για τους εκπαιδευτικούς μεθοδολογικού ύφους της έρευνας. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από τη γενική διαπίστωση ότι η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την έρευνα συμπίπτει με την αποκαλούμενη «επιστημονική άποψη», και όπως έδειξαν έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας η

άποψη αυτή είναι ένας σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας για την κατανόησή της (π.χ. Shkedi, 1998 · Kennedy, 1999 · Abebayehu, 2006 · Atay, 2008 · Borg, 2009 κ.α.).

Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα που έχουν για την έρευνα οι 505 εκπαιδευτικοί του δείγματος έρευνας της Borg (2009), είναι εικόνα ποσοτικής έρευνας αφού τη συνδέουν με *τη στατιστική, την αντικειμενικότητα, τις υποθέσεις, το μεγάλο δείγμα, τις μεταβλητές*. Θεωρούν ως προϋποθέσεις τις *δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά* και την *κατάληξη της εργασίας σε γενικεύσιμα συμπεράσματα και σε σημαντικές υποδείξεις*. Στο ποιοτικό μέρος της ίδιας έρευνας οι 61 εκπαιδευτικοί, θεώρησαν ότι μια «καλή» έρευνα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η έρευνα δεν θα πρέπει να είναι επηρεασμένη από προσωπικές προτιμήσεις, απόψεις, συναισθήματα ή υποθέσεις των ερευνητών
- Οι απόψεις που υποστηρίζουν ή έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των ερευνητών πρέπει να αναγνωρίζονται
- Τα συμπεράσματα δεν πρέπει να προκαθορίζονται και
- Τα συμπεράσματα πρέπει να είναι επιστημονικά αποδεδειγμένα και να μη βασίζονται σε πιστεύω των ερευνητών

Κάποιος εκπαιδευτικός μάλιστα έγραψε ότι «ο ερευνητής πρέπει να είναι απόμακρος και αμερόληπτος» αλλά σχολίασε ότι «αυτό είναι μάλλον απίθανο ακόμη και στην επιστημονική έρευνα».

Αντίστοιχη εικόνα για την έρευνα εκφράζουν οι 13 εκπαιδευτικοί του δείγματος ποιοτικής έρευνα του Shkedi, (1998) οι οποίοι στην πλειοψηφία τους αναφέρουν:

- Ποσοτικά-αντικειμενικά εργαλεία (δίνουν έμφαση στην αντικειμενικότητα και στους στατιστικούς πίνακες και αριθμούς),
- Ότι η θεωρία οδηγεί στις υποθέσεις της έρευνας (δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η έρευνα στηρίζεται στη θεωρία και τις υποθέσεις ή ότι η έρευνα είναι μια προσπάθεια να φτάσουμε σε συμπεράσματα. Αναφέρουν ακόμη και τη χρήση ερευνητικών εργαλείων για να διερευνηθούν οι υποθέσεις),

- Ότι ο δειγματικός πληθυσμός πρέπει να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερος και αντιπροσωπευτικότερος (αναφέρονται στο δείγμα και τη μεθοδολογία),
- Τη δυνατότητα γενίκευσης (αναφέρουν ότι η έρευνα προσπαθεί να μάθει από ένα ειδικό φαινόμενο και να γενικεύσει σε παράλληλα ή σε διαφορετικό συγκείμενο),

Στην έρευνα αυτή μόνο δυο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην έρευνα δράσης-action research-που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται με τη δουλειά τους και τη χαρακτήρισαν μάλιστα «πολύ σημαντική».

Στη διαμάχη για το μεθοδολογικό ύφος των ερευνών, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η επιστημονική – ποσοτική μεθοδολογία αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να έχουν επαφή με την έρευνα (ανάγνωση, κατανόηση και αποδοχή των συμπερασμάτων της) (π.χ. Shkedi, 1998 · Kennedy, 1999 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009 κ.α.). Στην προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος το οποίο οι ερευνητές αποδίδουν στην ποσοτική μεθοδολογία έρευνας, αναπτύχθηκε ένας πλουραλισμός μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας όπως για παράδειγμα, η ποιοτική έρευνα, η έρευνα δράσης, η μελέτη περίπτωσης η εθνογραφική έρευνα κ.α.

Μεταξύ των ερευνητών, αρκετοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από το περιεχόμενο, είναι συγκεκριμενοποιημένες και συνδεδεμένες με κοινωνικές, προσωπικές και εκπαιδευτικές αξίες. Αυτοί οι ερευνητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ερευνητική διαδικασία ως ανακλώμενη πρακτική μέσα από τον ομαδικό διάλογο. Από αυτούς, κάποιοι θεωρούν ότι οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών για την έρευνα ταιριάζουν με αυτές της ποιοτικής έρευνας. Χαρακτηριστικά ο Shkedi, (1998) συμπεραίνει: «αφού υπάρχει χάσμα μεταξύ του πραγματικού χαρακτήρα της θετικιστικής ερευνητικής προσέγγισης και του αφηγηματικού τρόπου που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί, τότε θα πρέπει να υπάρξει πραγματική γεφύρωση μεταξύ αυτών μέσω της ποιοτικής έρευνας». Κάποιοι άλλοι, θεωρούν ότι οι μελέτες περίπτωσης, οι εθνογραφίες και οι αφηγηματικού τύπου έρευνες είναι εκείνες που προσεγγίζουν το περιεχόμενο, τις αξίες και τους προσανατολισμούς των εκπαιδευτικών και βλέπουν την τάξη όπως και οι εκπαιδευτικοί (Kennedy, 1997).

Όμως παρότι υπάρχουν εθνογραφικές και ποιοτικές έρευνες, αυτές δεν προσεγγίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Ο Abebayehu (2006), θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι ερευνητές αυτών των ερευνών που διεξάγονται από τα πανεπιστήμια ακολουθούν τις ίδιες ακαδημαϊκές νόρμες- εικόνα εαυτού, αναγνώριση και επαγγελματική ανέλιξη-με αυτές των ποσοτικών ερευνών και είναι θύματα της απαιτούμενης ερευνητικής δομής. Η Kennedy (1999) όμως, δίνει μια διαφορετική ερμηνεία για την στάση αυτή των εκπαιδευτικών απέναντι στις εθνογραφίες ή στις μελέτες άλλου τύπου. Σε έρευνά της που διεξήχθη με συνεντεύξεις 100 εκπαιδευτικών α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την μεθοδολογία της έρευνας διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει ένα, μοναδικό, ιδιαίτερο ύφος για την έρευνα που θα είναι πιο πειστικό ή πιο σχετικό για τους δασκάλους. Στην συγκεκριμένη έρευνα κανένα ύφος δεν επιλέχθηκε ομοιόμορφα από τους δασκάλους ως κατάλληλο και κανένα δεν απορρίφθηκε ομόφωνα. Κάποιες μελέτες με ορισμένες ερευνητικές μεθοδολογίες θεωρήθηκαν καταλληλότερες για τη στρατηγική διδασκαλίας, κάποιες άλλες για να πληροφορηθούν οι δάσκαλοι για τους τρόπους αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων κλπ.

Εκτός όμως από τη μεθοδολογία της έρευνας, ένα άλλο θέμα που αφορά στο τεχνικό μέρος της έρευνας και έχει σχέση με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με την έρευνα, είναι ο τρόπος παρουσίασης της έρευνας στα άρθρα που δημοσιεύονται σε επιστημονικά περιοδικά. Ο προκαθορισμένος, αυστηρός, ακαδημαϊκός και τυποποιημένος τρόπος παρουσίασης των ερευνών απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από την έρευνα (Edwards, 2000 · Abebayehu, 2006) και τους δημιουργεί ερωτηματικά για την πειστικότητα των ακαδημαϊκών θεωριών (Thody, 2008), ενώ όπως επισημαίνει ο Abebayehu, (2006), χρησιμοποιείται τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους διευθυντές με προϋπηρεσία και μεγάλη διδακτική εμπειρία (faculty), για να συμπλεύσουν με τις απαιτήσεις των δημοσιεύσεων, να δημοσιεύσουν τις έρευνές τους στα πιο φημισμένα εθνικά και διεθνή περιοδικά και να δημιουργήσουν «καλή εικόνα» αποβλέποντας σε επαγγελματική εξέλιξη.

Η Thody, (2008) ωστόσο, προτείνει ποικιλία στον τρόπο γραφής των εργασιών, ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο ερευνητής (εκπαιδευτικοί της πράξης, πολιτικοί της εκπαίδευσης, ακαδημαϊκοί), έτσι ώστε να γίνονται κατανοητά και αποδεκτά τα ευρήματα των εργασιών. Επισημαίνει όμως ότι οι

διαφοροποιήσεις αυτές δεν θα πρέπει να είναι πολύ μεγάλες για να μην προκαλέσουν σύγχυση σε εκείνους που φέρουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικά στους εκπαιδευτικούς ηγέτες που καθοδηγούν τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Δ. Σχέση έρευνας-πολιτικής στην εκπαίδευση

Ένα άλλο θέμα που προμηνύει έλλειψη εμπιστοσύνης στην έρευνα, αναδεικνύεται σε έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής. Αφορά στη σχέση ελέγχου της εκπαιδευτικής έρευνας από τους υπεύθυνους για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό που αποκαλείται «εξωτερικός έλεγχος». Η εξάρτηση αυτή της έρευνας από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική η οποία επηρεάζεται από τους εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες και στοχεύει «στη διαμόρφωση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής», συσχετίζεται από κάποιους ερευνητές με την μεθοδολογία της έρευνας και την χρηματοδότησή της (π.χ. Hodkinson, 2008 · Edwards, 2000 κ.α., Μαυρογιώργος, 1987)

Ο Hodkinson, (2008), ασκώντας κριτική στην πρακτική βασισμένης σε ενδείξεις, αναφέρει ότι αυτή υπόκειται στον έλεγχο της Βρετανικής κυβέρνησης για την «αντικειμενική» μέτρηση των δεικτών απόδοσης της εκπαίδευσης μέσω της θετικιστικής ερευνητικής μεθοδολογίας. Υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός του «λογιστικού ελέγχου» και της πρακτικής αυτής που βασίζεται σε ενδείξεις, οδηγούν σε παρανόηση και παραποίηση της διαδικασίας της μάθησης. Κατά την άποψή του, «ο λογιστικός έλεγχος στηρίζει την επιλογή των απλών και καθολικών λύσεων στα σύνθετα προβλήματα (της εκπαίδευσης) που προτιμούν οι πολιτικοί προκειμένου να προσελκύσουν τους ψηφοφόρους τους». Είναι γενικότερης αποδοχής μεταξύ των ερευνητών (π.χ. Edwards, 2000 · Μαυρογιώργος, 1987 · Hodkinson, 2008 κ.α) η άποψη ότι, ο έλεγχος και η αξιολόγηση της έρευνας από τους επίσημους κρατικούς φορείς αποτελεί εργαλείο στα χέρια των πολιτικών το οποίο χρησιμοποιείται από αυτούς διττά. Σε περίπτωση επιτυχίας για να καταδείξουν ότι οι λύσεις που προτείνουν λειτουργούν, ενώ σε περίπτωση αποτυχίας χρησιμοποιείται για την εισαγωγή και προώθηση νέων κυβερνητικών πρωτοβουλιών.

Η άλλη διάσταση μιας πιθανής εξάρτησης της εκπαιδευτικής έρευνας από την πολιτική είναι η χρηματοδότησή της. Η κατευθυνόμενη από «θεσμοποιημένες προτιμήσεις της πολιτικής», χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ένα θέμα που προκαλεί αμφισβήτηση της έρευνας δεδομένου ότι, ελλοχεύει ο κίνδυνος να ρυθμίζουν οι επαγγελματίες ερευνητές τις πρακτικές τους, ώστε να ικανοποιήσουν τους στόχους, τη χρηματοδότηση και τα κριτήρια επιθεώρησης από το κράτος που είναι ο χρηματοδότης. Ο Hodgkinson, (2008), αναφέρει χαρακτηριστικά: «υπάρχει κίνδυνος αναβίωσης ενός νέου κύκλου επιθέσεων στην αξία τους (των ερευνών) για τα χρήματα».

1.1.2 ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο όρος «χρήση της έρευνας» εκλαμβάνεται υπό την έννοια της χρησιμοποίησης της έρευνας ως οργάνου, για την επίτευξη κάποιου σκοπού, ή για να πραγματοποιηθεί στην πράξη μια παρέμβαση, μια θεωρία ή μια ιδέα που προέκυψαν ως αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας- όπου τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν προηγουμένως δημοσιευθεί σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό ή έχουν κοινοποιηθεί σε άλλους (Wilson et al., 2003 in Hemsley-Brown & Oplatka, 2005). Αποδίδεται δηλαδή στον όρο η έννοια της χρηστικότητας προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος σκοπός όπως ταιριάζει με την ετυμολογία της λέξης στα Ελληνικά.

Η χρήση της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους πρακτική προϋποθέτει την δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο έχει να κάνει τόσο με την οργάνωση της εκπαίδευσης, όσο και με την κουλτούρα των ίδιων των εκπαιδευτικών και γενικότερα των μελών του οργανισμού με στόχους, αφενός την άρση των εμποδίων που σχετίζονται με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την έρευνα και αφετέρου την ενεργή εμπλοκή τους με αυτή. Έρευνα των Bharadwaj & Menon, (2000) σε 634 οργανισμούς, μεταξύ των οποίων και σχολεία, σχετικά με το είδος των μηχανισμών που ευνοούν την ανάπτυξη καινοτομιών, διαπιστώθηκε ότι δεν αρκεί ένας οργανισμός να δώσει έμφαση στους οργανωσιακούς μηχανισμούς ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Απαιτείται επιπλέον η θεμελίωση και η διαρκής στήριξη των μηχανισμών ανάπτυξης της δημιουργικότητας των εργαζομένων στον οργανισμό.

1.1.2.1 Οργανωσιακοί παράγοντες που στηρίζουν τη χρήση της έρευνας

Έρευνες έδειξαν ότι οι οργανωσιακοί παράγοντες των οργανισμών, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση με τους εξειδικευμένους παράγοντες που τη διέπουν, και όχι μόνο οι μεμονωμένες προθέσεις των εργαζομένων (εκπαιδευτικών ή μη), μπορούν να αποτελέσουν ισχυρή επίδραση στην διάσταση εκείνη στην οποία οι εργαζόμενοι μπορούν να εμπλακούν με την έρευνα (Hemsley-Brown, 2004 · Hemsley-Brown & Sharp 2005 · Barker 2005 · Sharp *et al.* 2005 · Sharp 2007).

Σε μια έρευνα ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας από την Hemsley-Brown, (2004) σχετικά με τους παράγοντες που στηρίζουν την χρήση της έρευνας στους οργανισμούς, η συγγραφέας κατέληξε ότι οι παράγοντες εκείνοι που συνδέονται με τις οργανωσιακές δομές των οργανισμών είναι: α) η υποστήριξη και εκπαίδευση των μελών των οργανισμών, β) η συνεργασία ερευνητών και καταναλωτών της έρευνας, γ) η ανάπτυξη στρατηγικών διασποράς της έρευνας που γίνεται στους οργανισμούς δ) η ηγεσία που στηρίζει μια οργανωσιακή δομή που προωθεί τις αλλαγές και τις καινοτομίες. Εξετάζοντας καθένα από τους παράγοντες που στηρίζουν την χρήση της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι:

Η διαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να επιτευχθεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη χρήση της έρευνας στην καθημερινή τους πρακτική, εκτός από τη διαρκή εκπαίδευση-ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, απαιτείται η εξασφάλιση τόσο της πρόσβασης των εκπαιδευτικών στην έρευνα όσο και των συνθηκών εκείνων που ενθαρρύνουν την διεξαγωγή έρευνας από αυτούς. Εξάλλου η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όχι μόνο στον τομέα που αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, αλλά και σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτών με τους μαθητές τους (Hargreaves & Fullan, 1995), κρίνεται από ερευνητές του χώρου απαραίτητη προκειμένου για την επαγγελματική τους εξέλιξη (π.χ. Villegas-Reimers, 2003 · Gordon, 2004 · Day *et al.*, 2000 · Zeuli,

1992 · Jackson, 1992 in Hargreaves & Fullan, 1995). Ο Gordon, (2004) κατόπιν εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης αλλά και από την εμπειρία του ως εκπαιδευόμενου, εκπαιδευτή και σχεδιαστή εκπαιδευτικών προγραμμάτων καταλήγει σε 10 γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων τονίζονται ιδιαίτερα: α) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος, β) η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε ποικίλες δραστηριότητες μάθησης που αναδεικνύουν νέες διδακτικές ικανότητες, αλλά και ικανότητες ανατροφοδότησης και αποτελεσματικότητας, γ) ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες, πεποιθήσεις, επαγγελματικούς ρόλους και υπευθυνότητες των συμμετεχόντων και δ) ότι το πρόγραμμα θα πρέπει να στοχεύει στην ανάδειξη νέων ικανοτήτων και στρατηγικών διδασκαλίας καθώς και στη διαμόρφωση στάσεων συνεργασίας στην τάξη ή στο σχολείο.

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνσή τους να εμπλακούν με την έρευνα, άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε από τη διερεύνηση της διεθνούς αρθρογραφίας, είναι πάγιο αίτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι δηλώνουν δυσαρέσκεια για την έλλειψη ενημέρωσης και συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία και για την ασυμβατότητα μεταξύ των ερευνητικών συμπερασμάτων και της διδακτικής πρακτικής (π.χ. Shkedi, 1998 · Galton, 2000 · Clair, 2004 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009 κ.α.). Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεσματικά. Έρευνες έδειξαν ότι όταν παρακολουθούν μη αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και κόστος (Ingvarson, 1988). Αντίθετα, όταν συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα συνεργασίας του σχολείου τους με τα Πανεπιστήμια, διαμορφώνουν μια θετική στάση απέναντι στην έρευνα, αποκτούν ερευνητική εμπειρία και χρησιμοποιούν την έρευνα ως πηγή γνώσης περισσότερο παραγωγικά (Galton 2000 · Clair, 2004 · Atay, 2008).

Στα πλαίσια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάσσεται και η εμπλοκή τους σε προγράμματα Masters, κάτι που κατά την άποψη πολλών στελεχών της εκπαίδευσης, είναι ένας τρόπος για να μετατραπούν οι εκπαιδευτικοί από πρακτικοί

της εκπαίδευσης σε χρήστες της έρευνας – ερευνητές (Hemsley-Brown, 2004 · Borg, 2009).

Βασική προϋπόθεση για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα, άμεσα ή έμμεσα, είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης τους στην ερευνητική βιβλιογραφία αλλά, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αυτό είναι δύσκολο να εξασφαλισθεί αφού οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ελλιπή υποδομή στον εργασιακό τους χώρο ή στο εγγύτερο περιβάλλον τους ως βασικό εμπόδιο στην ενημέρωσή τους για την έρευνα (π.χ. Shkedi, 1998 · Borg, 2009 κ.α).

Η συνεργασία ερευνητών και καταναλωτών της έρευνας

Απαραίτητη είναι και η διασφάλιση της συνεργασίας μεταξύ των ερευνητών και των καταναλωτών της έρευνας. Στη συνεργασία αυτή οι ερευνητές μπορεί να έχουν ρόλο επιβλέποντα – καθοδηγητή της έρευνας ή να συμμετέχουν στην έρευνα «επί ίσοις όροις» με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ερευνητές διατυπώνουν τις επιφυλάξεις τους καθώς επισημαίνουν ότι στη μεν πρώτη περίπτωση υπάρχει κίνδυνος ο νέος αυτός ρόλος του ερευνητή, να οδηγήσει σε κατάρριψη της συνεργασίας λόγω πιθανής ανεπάρκειας που προκαλεί η αλλαγή εργασίας (π.χ. Korthagen, 2007, κ.α), ενώ στη δεύτερη περίπτωση, οι ερευνητές διατρέχουν τον κίνδυνο να χάσουν την κριτική απόσταση που πρέπει να έχουν από τους εκπαιδευτικούς (Edwards, 2000 · Biesta, 2007 κ.α.). Η συνεργασία όμως αυτή, με όποιες επιφυλάξεις κι αν εκφράζονται από τους ερευνητές και όποια μορφή κι αν έχει, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους εξέλιξη και να συμβάλει στην προώθηση της έρευνας στα σχολεία.

Άλλωστε έρευνα του Clair, (2004), με δείγμα 143 πρακτικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων έδειξε ότι για να εξασφαλισθεί η χρήση της έρευνας στην πράξη, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν το πεδίο της έρευνας, να έχουν γνώσεις από το πεδίο της πρακτικής (από την εμπειρία) και να γνωρίζουν πώς να κάνουν την σύνδεση μεταξύ τους. Η συνεργασία ερευνητών – εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μια τέτοια, ευρύτερη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών για την ποικιλία των μορφών που μπορεί να έχει η έρευνα, να αναδείξει τις ερευνητικές εκείνες προσεγγίσεις που είναι εφικτές από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και αγωγίμες σε έρευνα με επαγγελματικό ή παιδαγωγικό προσανατολισμό και να ικανοποιήσει

έτσι τα άμεσα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Ακόμη όπως υποστηρίζει η Borg, (2009), μια τέτοια συνεργασία μπορεί να αναδείξει ποικίλες μορφές μέσω των οποίων μια ερευνητική εργασία που έχει επαγγελματικό ή παιδαγωγικό προσανατολισμό, μπορεί να κοινοποιηθεί μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών και να είναι σημαντική γι αυτούς.

Ισδραηλινοί διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα των Hemsley-Brown & Sharp, (2005), υποδεικνύουν ότι πρέπει να διασφαλισθεί μια «πολυδιάστατη και αντανakλαστική διαδικασία εμπλοκής των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς της πράξης». Η αποδοχή όμως και εφαρμογή μιας πολυδιάστατης εμπλοκής των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς της πράξης είναι μια μακρόχρονη διαδικασία και απαιτεί μεταρρύθμιση στα οργανωσιακά συστήματα των σχολείων και των πανεπιστημίων. Οι Burstein et al., (1999), επ' αυτού προτείνουν: 1) ανάπτυξη *κουλτούρας συνεργασίας* μεταξύ σχολείων – πανεπιστημίων, 2) εγκαθίδρυση *διοργανισμικών αρχών/τοποθετήσεων* μεταξύ σχολείων – πανεπιστημίων που αφορούν στη διαχείριση της συνεργασίας, 3) ανάπτυξη *διαφοροποιημένων ρόλων και υπευθυνοτήτων* μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι συνεργαζόμενοι θα λαμβάνουν τις αποφάσεις, 4) *εξασφάλιση χρόνου συνεργασίας* των εκπροσώπων των δυο οργανισμών μέσα στην οργανωσιακή δομή, 5) *καθορισμό των οργανωσιακών δομών* που απαιτούνται για τον επανασχεδιασμό του προγράμματος λειτουργίας τους και την ανάπτυξη στρατηγικών που προωθούν την αλλαγή, 6) *ηγεσία που στηρίζει την αλλαγή* και *εξασφαλίζει πόρους* για την ανάπτυξη της συνεργασίας και 7) *υποστήριξη των προσπαθειών μεταρρύθμισης* όταν υπάρχουν καθυστερήσεις, με τροποποιήσεις ή οι εναλλακτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ολοκλήρωση της μεταρρύθμισης. Αναλυτικότερα:

Η ανάπτυξη στρατηγικών διασποράς της έρευνας που γίνεται στους οργανισμούς

Σημαντικό ρόλο στην στήριξη της χρήσης της έρευνας στους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, παίζει και η ανάπτυξη στρατηγικών διασποράς της έρευνας και της πληροφορίας που παράγεται από αυτή. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι ένας οργανισμός μπορεί να έχει τοπικό χαρακτήρα όπως για παράδειγμα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας ή να έχει πιο ευρύτερο χαρακτήρα όπως, τα σχολεία μιας περιοχής (π.χ. ενός νομού) ή τα σχολεία της

Ελλάδας που επικοινωνούν διαδικτυακά μέσα από το σχολικό δίκτυο ή ακόμη και τα σχολεία ανά τον κόσμο που επικοινωνούν με διάφορα προγράμματα (π.χ. το e-learning). Η συχνότητα της επικοινωνίας και ο αριθμός αυτών που επικοινωνούν μεταξύ τους όπως αναφέρουν οι Hall & Hord, (2006), είναι το «κλειδί» για την διασπορά και την αποδοχή μιας νέας ιδέας, μιας καινοτομίας και πολύ περισσότερο όταν αυτή η νέα ιδέα ή η αλλαγή στηρίζεται στην έρευνα.

Η ενδοσχολική επικοινωνία για τη διάχυση πληροφοριών ή την προώθηση μιας νέας ιδέας επηρεάζεται από τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και γενικά την κουλτούρα του σχολείου. Στηρίζεται κυρίως στον προφορικό ή στον γραπτό λόγο και έχει «προσωπικό» χαρακτήρα. Η επικοινωνία όμως σε ευρύτερη κλίμακα που παίζει και τον σημαντικότερο ρόλο στη διασπορά και την αποδοχή της έρευνας μπορεί να γίνει με την ηλεκτρονική πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά –που είναι και ο πιο συνηθισμένος τρόπος και απόδειξη αυτού είναι το πλήθος των επιστημονικών περιοδικών που υπάρχουν-, ή με διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού συστήματος (ερευνητές, πρακτικούς της εκπαίδευσης και διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής).

Σημαντικά ήταν τα αποτελέσματα της δικτυακής επικοινωνίας αλλά και της επικοινωνίας μέσα από τη δημοσιοποίηση σε κοινά περιοδικά των άρθρων που γράφηκαν από κοινού ή και ξεχωριστά από τους 350 ερευνητές και τους πρακτικούς της εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε έρευνα της Brown, (2005). Η εργασία έγινε στα πλαίσια ενός μεγάλου ερευνητικού προγράμματος, του «Teaching and Learning Research Programme (TLRP)» που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία και οι δραστηριότητες των 50 τουλάχιστον projects που αναπτύχθηκαν, βασίστηκαν αποκλειστικά στα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών και πρακτικών της εκπαίδευσης. Η συγγραφέας απαριθμώντας τα οφέλη που απέκομισαν οι ερευνητές μέσα από τα δίκτυα επικοινωνίας τους με τους πρακτικούς αλλά και με τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αναφέρει ότι: α) υπήρξε διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, β) οι ερευνητές διαπίστωσαν τις απογοητεύσεις των πρακτικών που προέκυψαν από την υλοποίηση πολιτικών που εστιάζουν σε πολύ περιορισμένες και μετρήσιμες εφαρμογές, γ) διεύρυναν την άποψή τους για την έννοια της εκμάθησης με την

εκτίμηση των πληροφοριών που εισέπραξαν από την επικοινωνία αυτή και δ) διαπίστωσαν ότι για τους επαγγελματίες είναι σημαντικό να ξέρουν ότι η έρευνα έχει να τους πει κάτι για το οποίο αξίζει να αλλάξουν την πρακτική τους. Όσον αφορά στα οφέλη που απεκόμισαν οι πρακτικοί της εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αυτοί είχαν την ευκαιρία να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την μάθηση μέσω της εφαρμογής των projects. Αυτό όμως που θεωρεί σημαντικότερο η συγγραφέας, είναι η αποκτηθείσα από τους εκπαιδευτικούς ετοιμότητα και ικανότητα να χρησιμοποιούν τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών.

Συνοψίζοντας, σημαντικό ρόλο στην αποδοχή και διάχυση των διδακτικών καινοτομιών και αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς παίζουν, όχι μόνο η ενδοσχολική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή ή η σχολική κουλτούρα, αλλά και η δημοσιοποίηση άρθρων που γράφηκαν από τους ερευνητές, τους πρακτικούς της εκπαίδευσης αλλά και τους ειδικούς για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, σε κοινά περιοδικά εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Η ηγεσία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σημαντική είναι η συμβολή της ηγεσίας στη διασπορά και εφαρμογή μιας νέας ιδέας σε μικροκλίμακα, όπως π. χ. μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Έχει διαπιστωθεί ότι μια ηγεσία που ακολουθεί το μοντέλο των ανοικτών συστημάτων στην διοίκηση ενός οργανισμού συμβάλλει σημαντικά στη στήριξη και προώθηση της έρευνας καθώς, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό διοίκησης, δίνεται έμφαση στην αλλαγή και την καινοτομία, ενώ οι κανόνες και οι αξίες που τη διέπουν έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξη, την απόκτηση και προσαρμογή των πόρων (Day et al., 2000). Ο αποτελεσματικός ηγέτης σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον που διευκολύνει τη γένεση νέων ιδεών από τους άλλους ανθρώπους, που ενθαρρύνει και επικροτεί τη δημιουργία καινοτόμων ομάδων και ηγείται ο ίδιος της διαδικασίας εφαρμογής των καινοτομιών έχοντας όμως πάντα υπόψη του τους κινδύνους που ενίοτε συνοδεύουν τις καινοτομίες (Ιορδανίδης Γ. σελ. 93 στο Μπαγάκης Γ, 2006). Μια τέτοια ηγεσία που στηρίζει μια οργανωσιακή δομή που προωθεί τις αλλαγές και τις καινοτομίες, συμβάλλει εξίσου σημαντικά στην

στήριξη και προώθηση της έρευνας στον οργανισμό (Printy, 2008 · Hall & Hord, 2006 · Geijsel et al., 2001 κ.α.).

Η αναγκαιότητα για μια ηγεσία που στηρίζει τις αλλαγές προκειμένου για την προώθηση και στήριξη της χρήσης της έρευνας στα σχολεία έρχεται ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι σε έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, μεταξύ των εμποδίων της χρήσης της έρευνας, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες στους διευθυντές των σχολείων. Δηλώνουν μάλιστα την δυσαρέσκειά τους για την έλλειψη στήριξης από αυτούς (Borg, 2009). Σε έρευνα του Abebayehu, (2006), οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, «κατηγορούν» τους διευθυντές ότι έχουν τη πολυτέλεια του χρόνου να διαβάζουν έρευνες ή ακόμη και να διεξάγουν έρευνα, ότι δεν μοιράζονται μαζί τους αυτά που διαβάζουν και επιπλέον σχολίασαν ότι η έρευνα επικουρεί στην επίτευξη των στόχων των διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, απαντούν: *«μας λένε κάτι από αυτό που διαβάζουν (οι διευθυντές), όταν το θεωρούν αξιόλογο. Όταν όμως τους ζητάμε να διαβάσουμε κάτι ή να διαβάσουμε ολόκληρο το άρθρο, δεν μας το δίνουν»*. Μια τέτοια στάση των διευθυντών δεν προωθεί σίγουρα τη χρήση της έρευνας και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς.

Έρευνες έδειξαν ότι είναι ποικίλες οι απόψεις που έχουν οι διευθυντές των σχολείων για την συμβολή τους στην προώθηση της χρήσης της έρευνας. Στην έρευνα των Hemsley-Brown & Oplatka, (2005), οι διευθυντές διατυπώνουν την ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες να εμπλακούν οι ίδιοι με την έρευνα προκειμένου να την κατανοήσουν περισσότερο και να διευκολύνουν στη συνέχεια τη χρήση της στους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Biddle & Saha, (2006) που έγινε με δομημένες συνεντεύξεις σε 120 διευθυντές σχολείων (81 από την Αμερική και 39 από την Αυστραλία), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές αξιολογούν και χρησιμοποιούν την ερευνητική γνώση με ποικίλους τρόπους. Κάποιοι από αυτούς, ανέφεραν περιπτώσεις στις οποίες οι ίδιοι είχαν διαδραματίσει σημαντικό ενεργό ρόλο στην ανακάλυψη της έρευνας και την υποστήριξη της χρήσης της στο σχολείο τους, και κάποιοι άλλοι ανέφεραν περιπτώσεις στις οποίες ο ρόλος τους δεν ήταν άμεσος, ήταν όμως κρίσιμος. Υποστήριξαν ότι συνέβαλαν στην καθιέρωση επιτροπών αλληλεπίδρασης για τη στήριξη της μάθησης, ότι ενθάρρυναν τους συναδέλφους τους να διαβάσουν τις πρωταρχικές πηγές έρευνας ή να επισκεφτούν σχολεία στα οποία υπήρχαν σε εξέλιξη ερευνητικά προγράμματα και ούτω καθεξής. Οι παράγοντες που συνδέονται

με αυτές τις διαφορές στην αυτό-αξιολόγηση του υποστηρικτικού ρόλου των διευθυντών στην χρήση της έρευνας στο σχολείο τους, κατά τους ερευνητές, έχουν να κάνουν αφενός με το επίπεδο επαγγελματικής εκπαίδευσης των διευθυντών και τις γνώσεις τους για την έρευνα και αφετέρου με τις ώρες της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Οι διευθυντές που είχαν περισσότερες γνώσεις για την έρευνα και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εκπαίδευσης είχαν θετικότερες τοποθετήσεις για τη χρήση της έρευνας στα σχολεία τους, ενώ οι διευθυντές που είχαν λιγότερες ώρες απασχόλησης και μειωμένες επαγγελματικές απαιτήσεις, ήταν πιο στοχαστικοί για την εφαρμογή της ερευνητικής γνώσης στα σχολεία τους.

Όμως παρά τη διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων για τη συμβολή της ηγεσίας του σχολείου στη στήριξη και προώθηση της έρευνας, και οι δυο ομάδες συμφωνούν για την αναγκαιότητα της χρήσης της.

1.1.2.2 Παράγοντες κουλτούρας που στηρίζουν τη χρήση της έρευνας

Θεωρείται σκόπιμο κατ' αρχήν να προσδιορισθεί η έννοια «κουλτούρα» καθώς υπάρχουν πολλοί ορισμοί γι αυτή.

Κουλτούρα ενός οργανισμού κατά τους Hoy & Miskel, (2005) είναι ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών, όπως κανόνων, αξιών, φιλοσοφιών, προοπτικών, προσδοκιών, πεποιθήσεων, τοποθετήσεων, μύθων και τελετών- που κρατούν ενωμένα τα μέλη του οργανισμού και δίνουν στον οργανισμό μια διακριτή ταυτότητα.

Ευρύτερος είναι ο ορισμός της έννοιας από τους Hall & Hord, (2006), σύμφωνα με τους οποίους η κουλτούρα αναφέρεται σε ατομικές και κοινωνικά δομημένες αξίες, κανονισμούς και πεποιθήσεις ενός οργανισμού που μετρούνται με την παρατήρηση των τρόπων λειτουργίας και συμπεριφοράς του οργανισμού και των μελών του. Περιλαμβάνει δηλαδή τα αόρατα συμβολικά στοιχεία που αναφέρονται από τους Hoy και Miskel, αλλά και τα ορατά, υπαρκτά στοιχεία που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας και συμπεριφοράς του οργανισμού όπως π.χ. τα προγράμματα, τους σκοπούς, τους κανόνες, τη δομή κλπ. (Tableman & Herron, 2004).

Κατά την άποψή μας, οι ατομικοί αυτοί και κοινωνικοί, κοινοί προσανατολισμοί που προσδιορίζουν την κουλτούρα του οργανισμού και ειδικότερα

ενός οργανισμού όπως είναι το σχολείο, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση και επαναπροσδιορισμό.

Οικειοποιούμενοι την ατομική και κοινωνική διάσταση στην έννοια της κουλτούρας, εξετάζουμε τη δημιουργία κουλτούρας για τη χρήση της έρευνας στις δυο αυτές διαστάσεις δηλαδή: α) ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας σε ατομικό επίπεδο και β) ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας σε επίπεδο οργανισμού (Ebbutt 2002 · Geijsel et al., 2001 · Hall & Hord, 2006).

Ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας σε ατομικό επίπεδο

Παρά τη διάσταση των απόψεων που υπάρχει μεταξύ των ερευνητών για την εκπαιδευτική έρευνα, είναι γενικά αποδεκτό ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και διερευνούν την πρακτική της διδασκαλίας τους, ως μονάδες ή συλλογικά, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επαγγελματική και παιδαγωγική τους ανάπτυξη. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα αρχίζει και τελειώνει σε ατομικό επίπεδο γι αυτό η ερευνητική κουλτούρα του κάθε εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην χρήση της εκπαιδευτικής έρευνας. Χαρακτηριστικά ο Fullan, (1997), στο κεφάλαιο 3, “Guidelines for Action” του βιβλίου του με τίτλο «What’s worth fighting for in the principalship?» αρχίζει αναφέροντας ότι «το σημείο από το οποίο αξίζει να αρχίσει να αγωνίζεται κανείς, δεν είναι να αλλάξει το σύστημα, ούτε να αλλάξει τους άλλους γύρω του, αλλά να αλλάξουμε τους εαυτούς μας» και κλίνει το κεφάλαιο λέγοντας: «η πρόκληση είναι να βελτιώσουμε την εκπαίδευση με τον μοναδικό τρόπο που μπορεί αυτό να συμβεί- μέσα από τις καθημερινές ενέργειες των εξουσιοδοτημένων ατόμων».

Σύμφωνα με την Simon Borg (2006), 10 είναι οι συνθήκες κουλτούρας, που στηρίζουν την χρήση της έρευνας και αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αυτές είναι:

1) η *συνειδητοποίηση για την έρευνα* (το τεχνικό μέρος της και τους στόχους της). Η συγγραφέας θεωρεί ότι δεν είναι δυνατόν να εμπλακούν παραγωγικά με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκείνοι των οποίων οι απόψεις που αφορούν στο ρόλο τους αλλά και στην έρευνα, είναι περιορισμένες και δεν εκτείνονται πέρα από τις παραδοσιακές έννοιες.

2) *το κίνητρο*. Η συνειδητοποίηση για την έρευνα από μόνη της δεν αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς με την έρευνα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κάποιο λόγο να θέλει να εμπλακεί με την έρευνα. Ως κίνητρο στην προκειμένη περίπτωση εκλαμβάνεται η πεποίθηση ότι η διαδικασία της έρευνας θα είναι ωφέλιμη για την δουλειά του εκπαιδευτικού ή θα οδηγήσει σε περισσότερη καθοδήγηση.

3) *η γνώση και οι δεξιότητες*. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές μεθοδολογικές πρακτικές που υπάρχουν στην έρευνα και πρέπει να έχουν την ικανότητα να επιλέγουν μεταξύ αυτών. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό όχι μόνο να προάγεται η έρευνα των εκπαιδευτικών αλλά πρέπει να προάγεται η καλή έρευνα από τους εκπαιδευτικούς ή τους πρακτικούς - άποψη που συμφέρει και άλλοι ερευνητές (π.χ. Shaw, 2005 · Haywood Metz & Page, 2002 κ.α.).

4) *η επιλογή*. Η έρευνα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια δραστηριότητα στην οποία απλά εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της έρευνας που πρόκειται να διεξάγουν (Gordon, 2004).

5) *ο ρόλος του μέντορα στην έρευνα*. Είναι ένας πολύ σημαντικός ρόλος και πρέπει να είναι ποικιλόμορφα υποστηρικτικός, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών (Korthagen, 2007 · Μπαγάκης, 2007). Ο μέντορας θα πρέπει να θέτει το βασικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή της έρευνας, να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βρουν τους στόχους της έρευνας, να σχολιάζει και να διορθώνει τις αρχικές προσπάθειες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων και να στηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να κοινοποιήσουν τη δουλειά τους. Ο ρόλος αυτός καθίσταται ακόμη πιο σημαντικός, όταν οι δάσκαλοι-ερευνητές αισθάνονται απομονωμένοι και όταν δεν έχουν προηγούμενη ερευνητική κουλτούρα.

6) *ο χρόνος*. Η διεξαγωγή έρευνας από τους εκπαιδευτικούς απαιτεί πρόσθετο χρόνο στην εργασία τους και ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους τους. Η έλλειψη χρόνου όπως προαναφέρθηκε αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα στη διεξαγωγή έρευνας από τους εκπαιδευτικούς (Skedi, 1998 · Galton, 2000 · Clair, 2004 · Abebayehu, 2006 κ.α.).

7) *η αναγνώριση*. Η αίθουσα διδασκαλίας δεν αναγνωρίζεται από τους εργοδότες, από τους γονείς αλλά συχνά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ο χώρος όπου παράγεται γνώση. Η πεποίθηση αυτή λειτουργεί αρνητικά για τη διεξαγωγή έρευνας από τους εκπαιδευτικούς.

8) *οι προσδοκίες από την έρευνα*. Η έρευνα αντιμετωπίζεται από τους εργοδότες, τους γονείς τους μαθητές, ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς ως μια δραστηριότητα που είναι έξω από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Όμως, όπως έδειξαν έρευνες που ασχολούνται με τους τρόπους που μαθαίνουν οι μαθητές, οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από το επίπεδο των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί. Έχουμε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στις περιπτώσεις εκείνες που οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλούς στόχους (Edmonds, 1979 · Hoy & Miskel, 2005 · Πασιαρδή, 2001).

9) *η ομάδα*. Το να διεξάγει ένας δάσκαλος έρευνα ως μέλος μιας ομάδας είναι πιο παραγωγικό από το να δουλεύει απομονωμένος. Αισθάνεται περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση γιατί έχει τη δυνατότητα να ανταλλάξει απόψεις και ιδέες με τους συναδέλφους του και να δεχθεί βοήθεια όταν τη χρειαστεί (Gordon, 2004). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ομάδα μπορεί να λειτουργήσει σε περιορισμένη κλίμακα στη σχολική μονάδα, ή σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο, με τις κοινότητες των εκπαιδευτικών που επικοινωνούν διαδικτυακά και με τις web-συζητήσεις των ομάδων, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν στήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υποστηρίξουν την έρευνα των δασκάλων.

10) *η δυνατότητα διάδοσης*. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται ότι έχει τη στήριξη και έχει εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις εκείνες που είναι απαραίτητες για να μοιραστεί τη δουλειά του με τους συναδέλφους του μέσω εφημερίδων, Websites, αλλά και μέσα από δράσεις που στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε ευρύτερη κλίμακα η διάδοση της δουλειάς του μπορεί να γίνει με παρουσιάσεις σε συνέδρια τοπικά και διεθνή ή ακόμη και με δημοσιεύσεις σε επαγγελματικά ή επιστημονικά περιοδικά.

Ο εκπαιδευτικός που έχει αναπτύξει τις προαναφερθείσες συνθήκες ατομικής κουλτούρας, μπορεί να ξεπεράσει τα συναισθήματα αβεβαιότητας και αμφιβολίας-συναισθήματα τα οποία, όπως έδειξε έρευνα των Geijsel et al., (2001) με 1110 δασκάλους, λειτουργούν αποτρεπτικά όσον αφορά στην αποδοχή της έρευνας, της

καινοτομίας και των αλλαγών και τα οποία δυσχεραίνουν ή εμποδίζουν την ένταξη του εκπαιδευτικού στην κουλτούρα ενός δημιουργικού σχολείου και τον οδηγούν στην αμφισβήτηση της επαγγελματικής του ικανότητας.

Ερευνητική κουλτούρα του οργανισμού

Τα βασικά στοιχεία της κουλτούρας ενός οργανισμού κατά τους Hoy & Miskel, (2005), είναι επτά:

η καινοτομία υπό την έννοια του βαθμού στον οποίο οι εργαζόμενοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν νεωτερισμούς,

η σταθερότητα: με την έννοια του βαθμού στον οποίο οι δραστηριότητες εστιάζουν στο καθεστώς περισσότερο παρά στην αλλαγή,

η προσοχή στη λεπτομέρεια: με την έννοια της φροντίδας για την εξασφάλιση της ακρίβειας και της λεπτομέρειας,

ο προσανατολισμός στο αποτέλεσμα: δηλαδή στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού,

ο προσανατολισμός στο άτομο: δηλαδή διοίκηση ευαισθητοποιημένη στις ανάγκες του εργαζομένου,

ο προσανατολισμός στην ομάδα: είναι η έμφαση που δίνεται στην συνεργασία και την ομαδική εργασία και τέλος,

η συνέπεια: είναι ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι αναμένεται να είναι ανταγωνιστικοί παρά εφησυχασμένοι.

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός με ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η συζήτηση για την σχολική κουλτούρα παραμένει σε φιλοσοφικό και ρητορικό επίπεδο (Hoy & Miskel, 2005). Έρευνες μελέτης της σχολικής κουλτούρας έχουν αναδείξει διάφορους τύπους σχολικής κουλτούρας, αλλά και τη λειτουργία υποκουλτούρων μέσα σ' αυτά. Οι Hoy & Miskel, (2005), ανάλογα με τις κοινές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτά, συνοψίζουν τους τύπους της σχολικής κουλτούρας σε τρεις: α) την κουλτούρα της αποτελεσματικότητας, β) την κουλτούρα της εμπιστοσύνης και γ) την κουλτούρα του

ελέγχου. Από τους τρεις αυτούς τύπους σχολικής κουλτούρας οι δυο πρώτοι (της αποτελεσματικότητας και της εμπιστοσύνης), είναι προσανατολισμένοι στην αλλαγή και στη σχολική βελτίωση. Για την επίτευξη των στόχων τους στηρίζονται στη συνεργασία και στη διαμόρφωση κοινών πεποιθήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Πολλοί είναι οι ερευνητές εκείνοι που συγκλίνουν στην άποψη ότι οι σχολικές αυτές κουλτούρες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά συνδέονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των μαθητών τους (π.χ. Hoy & Miskel, 2005 · Day, 2003 · Αθανασούλα – Ρέππα, 2008 κ.α). Την ίδια άποψη φαίνεται ότι έχουν και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, όπως έδειξε έρευνα της Pashiardi, (2000) σε 300 και 465 εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων βαθμίδων σχετικά με τέσσερις από τους παράγοντες –τους σημαντικότερους όπως τονίζει η συγγραφέας- που συμβάλλουν στη δημιουργία σχολικού κλίματος που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία και αποτελεσματικότητα των μαθητών. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας θεωρούνται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες και ακολουθούν οι μαθητές και η οργάνωση της σχολικής μονάδας – ηγεσία.

Όσον αφορά στην ερευνητική κουλτούρα του σχολείου, αυτή βρίσκει πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης σε ένα σχολείο που είναι προσανατολισμένο στην αποτελεσματικότητα και λειτουργεί ως ένας οργανισμός που μαθαίνει. Ο Ebutt, (2002), υποστηρίζει ότι θα έπρεπε τα σχολεία να επιδιώκουν να εξελιχθούν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να αγκαλιάσουν την έρευνα και να αναπτύξουν ερευνητική κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς τους. Αυτό όπως υποστηρίζει μπορεί να γίνει σταδιακά, περνώντας τέσσερα στάδια. Αρχίζοντας από το στάδιο απουσίας της ερευνητικής κουλτούρας, περνώντας στη συνέχεια στο στάδιο της υποστήριξης μιας κουλτούρας για έρευνας, κατόπιν στην εγκατάσταση της έρευνας στο σχολείο και τέλος στην εγκατάσταση-υποστήριξη της ερευνητικής κουλτούρας, προκειμένου για τη διατήρησή της. Όλη αυτή η διαδικασία όπως επισημαίνει ο συγγραφέας πρέπει να εξελίσσεται «ελεύθερα» με την εξασφάλιση των απαιτούμενων τεχνικών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ατομικής ερευνητικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΤΟΧΟΙ-ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ

Τα εκπαιδευτικά θέματα και η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν ιδιαίτερα ευαίσθητα και πολύπλοκα ζητήματα καθώς συνδέονται με κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές παραμέτρους. Η εκπαιδευτική έρευνα είναι ένας τομέας της έρευνας που μπορεί να συμβάλει στην επίλυση πολλών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση, με την προϋπόθεση ότι τα αποτελέσματα των ερευνών λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και βρίσκουν εφαρμογή στη σχολική πρακτική. Ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ έρευνας και πρακτικής καθώς η γνώση που παράγεται από την εκπαιδευτική έρευνα, δεν εφαρμόζεται στη πράξη δημιουργώντας ένα χάσμα που μέχρι και τις μέρες μας παραμένει αγεφύρωτο. Έτσι ο σκεπτικισμός και ο προβληματισμός για τον αντίκτυπο που έχει η εκπαιδευτική έρευνα στη πρακτική, εξακολουθεί να υπάρχει μέχρι και σήμερα.

Οι παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργία και διατήρηση του χάσματος είναι πολλοί. Κάποιοι από αυτούς, όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 1, έχουν προκύψει από εμπειρικές έρευνες, οι περισσότερες από τις οποίες είναι ποιοτικές. Είναι πολύ λίγες οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα με αξιόπιστα ερευνητικά εργαλεία. Εξάλλου δεν έχουν ερευνηθεί εμπειρικά η σχέση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα με την ατομική και συλλογική καινοτομικότητα.

Εστιάζοντας στις έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαιδευτική έρευνα και σε εκείνες που διερευνούν τα εμπόδια που υπάρχουν στη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τους

εκπαιδευτικούς της πράξης, διαπιστώθηκε ότι παρότι υπάρχουν κάποιες εμπειρικές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, οι αντίστοιχες έρευνες με δείγμα Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες και όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, διερευνούν κυρίως τις στάσεις των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα και μόνο μία αφορά σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε λοιπόν σκόπιμο, βασιζόμενοι στις εμπειρικές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, να κατασκευάσουμε δυο ερευνητικά εργαλεία/κλίμακες με σκοπό αφενός να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας και αφετέρου να εντοπιστούν οι ανασταλτικοί παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν με την έρευνα. Σκοπός μας ήταν επίσης να διερευνηθεί κατά πόσο η ατομική και συλλογική καινοτομικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τους ανασταλτικούς παράγοντες εμπλοκής τους με την έρευνα.

2.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στόχοι μας είναι:

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης, για την εκπαιδευτική έρευνα όσον αφορά την εννοιολόγησή της και η μέτρηση των διαφορετικών αξόνων προσδιορισμού της. Επίσης εξετάζεται η συσχέτισή των αντιλήψεων αυτών με τα επαγγελματικά, εργασιακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών
2. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εμπλοκή τους με εκπαιδευτική έρευνα και η συσχέτισή των στάσεων αυτών με τα επαγγελματικά, εργασιακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών
3. Να εντοπιστεί η σχέση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα με τις στάσεις τους απέναντι στην εμπλοκή τους με αυτή.
4. Να βρεθούν οι σχέσεις των στάσεων τους απέναντι στην έρευνα με την ατομική και συλλογική καινοτομικότητα (το καινοτομικό σχολικό κλίμα).

2.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.3.1 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του δεύτερου και αρχές του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2009-2010 σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Θεσσαλίας. Πρόκειται για έρευνα επισκόπησης και έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην προαναφερθείσα περιοχή και συγκεκριμένα σε: 114 Γυμνάσια (61,00%), 42 Γενικά Λύκεια (22,5%) και 31 Επαγγελματικά Λύκεια (16,6%). Στους εκπαιδευτικούς γνωστοποιήθηκε ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς και διαβεβαιώθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά, εργασιακά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τέσσερις ενότητες με αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης στάσεων (βλ. παράρτημα 2). Ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 40-45 λεπτά της ώρας. Για την επιλογή των σχολείων και των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας ή δικτύου (snowballing).

2.3.2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελέσαν 187 εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα 78 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,7%) είχαν σπουδές στις θετικές επιστήμες (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι, Γεωπόνοι, Μαθηματικοί, Πληροφορικής, Οικονομολόγοι και Μηχανικοί - Υπομηχανικοί διαφόρων ειδικοτήτων), 73 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,0%) στις θεωρητικές (Ελληνικής και ξενόγλωσσης Φιλολογίας και Νομικής) και οι υπόλοιποι 36 (19,3%), είχαν βασικές σπουδές σε άλλες επιστήμες όπως π.χ Θεολογία, Φυσική αγωγή, Καλλιτεχνικά, Μουσική κ.α. Από αυτούς, οι 42 (ποσοστό 22,5%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό). Από τους 145 που δεν κατείχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, οι 118 (ποσοστό 63,1%) δήλωσαν ότι δεν είχαν προηγούμενη ερευνητική εμπειρία. Στο σύνολο των εκπαιδευτικών, 69 ήταν εκείνοι

(ποσοστό 36,9%) που δήλωσαν ότι είχαν ασχοληθεί με έρευνα στις προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 70 ήταν άνδρες (ποσοστό 37,4%) και οι 117 γυναίκες (ποσοστό 62,6%), ενώ κάτω των 40 ετών ήταν 52 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27,8%), μεταξύ 41 και 50 ετών ήταν οι 81 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,3%) και πάνω από 51 ετών ήταν οι 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 28,9%).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 16,1 έτη κατά μέσο όρο (T.A.=8,39). Τα σχολεία που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί ανήκαν κατά το 62% σε αστικές περιοχές, κατά το 19,3% σε ημιαστικές και κατά το 18,7% σε αγροτικές, ενώ από όλα σχεδόν τα σχολεία (τα 185 από τα 187 δηλαδή ποσοστό 98,9%) οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Όμως η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε σχολική βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό ήταν περιορισμένη (οι 77 από τους 187 δηλαδή ποσοστό 41,2%).

2.3.3. Κλίμακες

Οι κλίμακες μέτρησης των στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στην έρευνα, ήταν όλες τύπου Likert, με πεντάβαθμη διαβάθμιση.

Κλίμακα απόψεων για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας

Η κλίμακα κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Περιλαμβάνει 19 προτάσεις που αναφέρονται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της ερευνητικής διαδικασίας στον τομέα της εκπαίδευσης όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από εκπαιδευτικούς και περιγράφονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Borg, 2009 · Ababayehu, 2006 · Shkedi, 1998) (βλ. παράρτημα 2). Παράδειγμα προτάσεων που περιλαμβάνει η κλίμακα είναι: «η διατύπωση και ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων», «η χρήση ερωτηματολογίου», «η θεματολογία της έρευνας να αφορά άμεσα τη διδακτική πράξη», «τα αποτελέσματα της έρευνας να δίνουν ιδέες στους εκπαιδευτικούς που να μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία», «η πρωτοτυπία της έρευνας», «η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό εκπαιδευτικών θεμάτων». Η κλίμακα υποβλήθηκε σε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (μέθοδος principal components) και περιστροφή των αξόνων (Varimax).

Κλίμακα στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική έρευνα

Περιελάμβανε 54 αναφορές που βασίστηκαν σε αντίστοιχες θεματικές που περιγράφονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία (Abebayehu, 2006 · Shkedi, 1998 · Borg 2009 · Hemsley-Brown and Oplatka 2005). Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: «η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι χρήσιμη για την καθημερινή πρακτική», «η διεξαγωγή έρευνας δεν εμπίπτει στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οπότε δεν υπάρχει λόγος ο εκπαιδευτικός να διεξάγει έρευνα», «η οργάνωση του σχολείου δεν αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν έρευνα», «η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (βιβλιοθήκη/εξοπλισμός με Η/Υ, διαδίκτυο/χώρος), δεν διευκολύνει την πρόσβαση στα ερευνητικά άρθρα», «η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν μου είναι κατανοητή». Η κλίμακα υποβλήθηκε σε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (μέθοδος principal components) και περιστροφή των αξόνων (Varimax).

Κλίμακα ατομικής στάσης απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή

Η ατομική καινοτομικότητα (Individual Innovativeness) αναφέρεται στο πόσο γρήγορα εισέρχεται ένα άτομο στη διαδικασία αποδοχής και υιοθέτησης νέων ιδεών ή πρακτικών. Πρόκειται για ένα ατομικό χαρακτηριστικό, που αντανακλά την ετοιμότητα του ατόμου να πρωτοπορήσει, αναλαμβάνοντας το ρίσκο της δοκιμής μιας νέας ιδέας αντί να κρατάει αρνητική ή επιφυλακτική στάση έως ότου η καινοτομία γίνει αποδεκτή από όλους (Rogers, 2003). Η μέτρηση της καινοτομικότητας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τη κλίμακα ατομικής καινοτομικότητας των Hurt, Joseph & Cook, (1977), που σχεδιάστηκε για να μετράει την ατομική στάση απέναντι στην αλλαγή/ καινοτομία σε έναν οργανισμό. Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert που περιλαμβάνει 20 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Έγινε αντιστροφή των απαντήσεων σε μερικές από τις δηλώσεις ώστε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός διάκειται θετικά στην καινοτομία/αλλαγή. Ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν 0,885.

Κλίμακα μέτρησης του σχολικού κλίματος απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία

Για τη μέτρηση του κλίματος της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Faculty Orientation Scale

(FOS) των Kearney S. & Smith P.A. (2008). Η κλίμακα είναι τύπου Likert και περιλαμβάνει 30 δηλώσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Σχεδιάστηκε για να μετράει τη συλλογική καινοτομικότητα (στάση των εργαζομένων και του διευθυντή) ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή. Έγινε αντιστροφή των απαντήσεων σε μερικές από τις δηλώσεις ώστε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα δείχνει ότι το κλίμα του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο είναι θετικό απέναντι στην καινοτομία/αλλαγή. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha=0,945$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αφορούν: α) στα χαρακτηριστικά της έρευνας και τους ανασταλτικούς παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με αυτή, που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (μέθοδος principal components) και περιστροφή των αξόνων (Varimax) στην οποία υποβλήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που περιελάμβαναν οι δυο κλίμακες που κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, β) στη διαφοροποίηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με δημογραφικούς, εργασιακούς και επαγγελματικούς παράγοντες και γ) στις συσχετίσεις των διαστάσεων των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα με τα χαρακτηριστικά της έρευνας και την ατομική και συλλογική ατομικότητα.

3.1 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων για τους άξονες προσδιορισμού/χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας

3.1.1 Ανάλυση παραγόντων για τη κλίμακα των χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής έρευνας.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 19 δηλώσεις του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους άξονες προσδιορισμού της εκπαιδευτικής έρευνας υποβλήθηκε σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (μέθοδος principal components) και περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Από την ανάλυση εξαιρέθηκε η πρόταση «ο ερευνητής να μην γνωρίζει τους ερωτώμενους» η οποία παρουσίαζε πολύ μικρές συσχετίσεις με όλες τις άλλες. Το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree-plot) υπέδειξε 3 παράγοντες που απορροφούν συνολικά το 43,6% της μεταβλητότητας (πίνακας 1.).

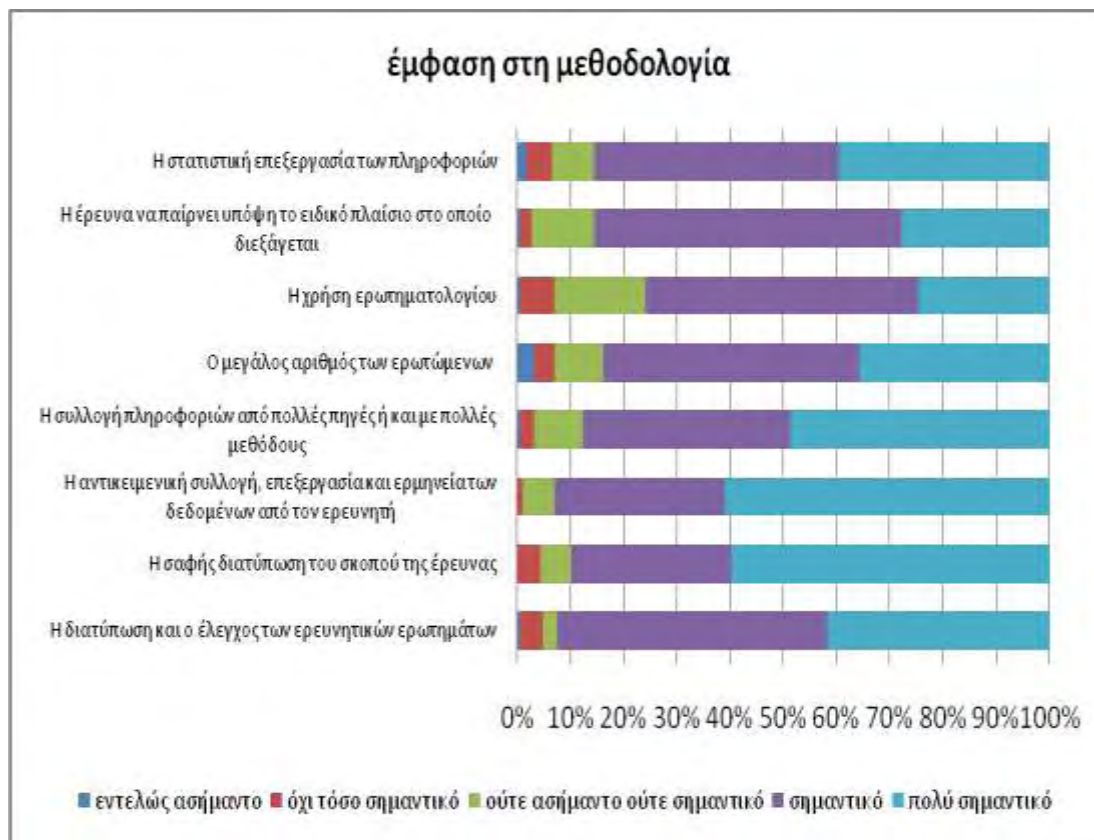
Πίνακας 1. Παραγοντική Ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας (φορτίσεις)

Κλίμακα απόψεων για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας	Παράγοντες		
	1	2	3
Η διατύπωση και ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων	,743		
Η σαφής διατύπωση του σκοπού της έρευνας	,652		
Η αντικειμενική συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή	,619		
Η συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές ή και με πολλές μεθόδους	,505	,380	
Ο μεγάλος αριθμός των ερωτώμενων	,496	,254	
Η χρήση ερωτηματολογίου	,475	,355	
Η έρευνα να παίρνει υπόψη το ειδικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται	,453		
Η στατιστική επεξεργασία των πληροφοριών	,442		,415
Η θεματολογία της έρευνας να αφορά άμεσα τη διδακτική πράξη		,716	
Η εκπαιδευτική έρευνα να μελετά τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών		,700	
Τα αποτελέσματα της έρευνας να δίνουν ιδέες στους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία		,581	
Ο ερευνητής να παρατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα το εκπαιδευτικό πλαίσιο που μελετά		,574	
Η εκπαιδευτική έρευνα να βασίζεται σε πειραματικές διδασκαλίες		,546	
Η καταγραφή των απόψεων ή των προσωπικών προτιμήσεων ή των συναισθημάτων του ερευνητή		,418	,405
Η πρωτοτυπία της έρευνας			,675
Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό εκπαιδευτικών θεμάτων			,670
Τα συμπεράσματα της έρευνας να μπορούν να γενικευτούν			,592
Τα ερωτήματα της έρευνας να σχετίζονται/στηρίζονται σε εργασίες άλλων,			,524

Στον πίνακα δεν περιλαμβάνονται φορτίσεις <0,35

Ο πρώτος παράγοντας (16,2% της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 8 προτάσεις με υψηλές φορτίσεις ($\geq 0,442$). Οι προτάσεις αυτές όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 1 που ακολουθεί, εκφράζουν την *έμφαση* που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην *μεθοδολογία της έρευνας*. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη μεθοδολογία αυτή κυρίως με τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας (αντικειμενικότητα, έλεγχος υποθέσεων, μεγάλο δείγμα, ερωτηματολόγια και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων). Η υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό, υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις αντίστοιχες δηλώσεις, εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή $M.T.=4,24$ και $T.A.=0,49$ και είχε δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,764$. Καταγράφεται δηλαδή μια σαφής έμφαση στη μεθοδολογία της έρευνας με δείγματα εννοιολογικής ταύτισης της εκπαιδευτικής έρευνας με την ποσοτική. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «*έμφαση στη μεθοδολογία της έρευνας*».

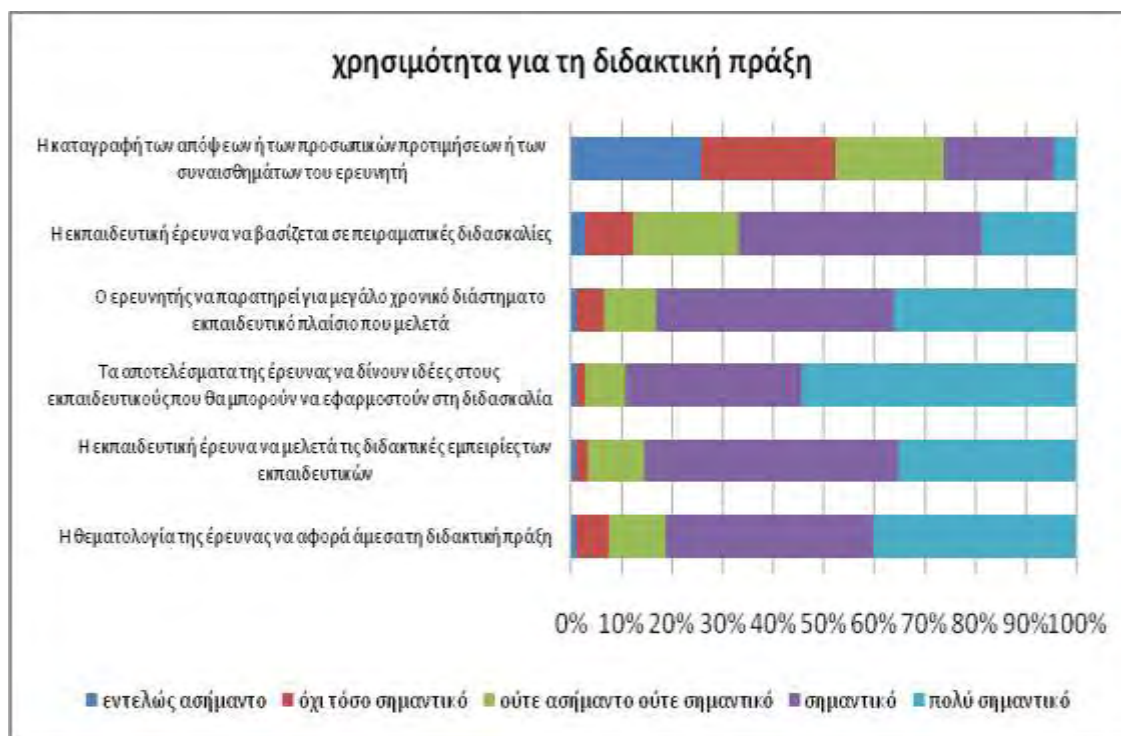
Διάγραμμα 1: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του πρώτου παράγοντα-χαρακτηριστικού της εκπαιδευτικής έρευνας



Από το παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνουμε ότι σε ποσοστό μεγαλύτερο από 85%, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την εκπαιδευτική έρευνα δίνοντας έμφαση στα ερευνητικά ερωτήματα, την αντικειμενική συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων, τη συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές, τη στατιστική επεξεργασία τους και το μεγάλο δείγμα, χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε ποσοτική έρευνα.

Ο δεύτερος παράγοντας (14,9% της μεταβλητότητας) εκφράζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική έρευνα για «χρησιμότητα στη διδακτική πράξη». Περιλαμβάνει 6 προτάσεις με αρκετά υψηλές φορτίσεις ($\geq 0,418$) στις οποίες όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 2, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη προσανατολισμού της εκπαιδευτικής έρευνας στην άμεση υποστήριξη της διδακτικής πράξης για θέματα ή προβλήματα διδασκαλίας που μελετώνται και καταγράφονται ως διδακτικές εμπειρίες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο που εκτυλίσσονται. Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή: $M.T.=3,84$ και $T.A.=0,57$ και έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,665$. Καταγράφεται δηλαδή μια θετική στάση απέναντι στην άποψη που αντιμετωπίζει την εκπαιδευτική έρευνα ως μέσον για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

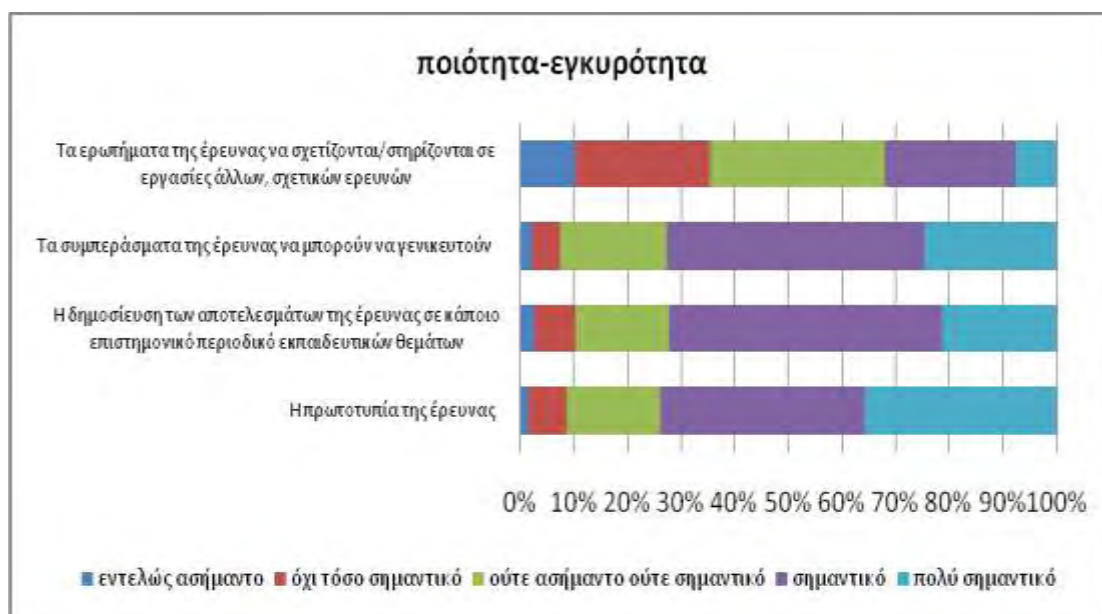
Διάγραμμα 2: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του δεύτερου παράγοντα-χαρακτηριστικού της εκπαιδευτικής έρευνας



Σε σημαντικό ποσοστό (μεγαλύτερο του 80%), όπως φαίνεται στο διάγραμμα 2, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν από την έρευνα: ιδέες για να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία, να μελετά τις διδακτικές εμπειρίες τους, τα θέματα που διερευνά να αφορούν άμεσα τη διδακτική πράξη ή ο ερευνητής να μελετά το εκπαιδευτικό πλαίσιο δηλαδή συνδέουν σαφώς την εκπαιδευτική έρευνα με την άμεση χρησιμότητά της στη διδασκαλία.

Ο τρίτος παράγοντας (12,6%) περιλαμβάνει 4 προτάσεις με επίσης υψηλές φορτίσεις ($\geq 0,524$) στις οποίες όπως φαίνεται και στον διάγραμμα 3 που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αναγκαιότητα για «ποιότητα-εγκυρότητα» στην εκπαιδευτική έρευνα (πρωτοτυπία, γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων, δημοσίευση σε έγκυρο επιστημονικό περιοδικό). Η αντίστοιχη υποκλίμακα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις, εμφανίζει στο δείγμα $M.T.=3,66$ και $T.A.=0,66$ και έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,590$. Καταγράφεται δηλαδή η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο χαρακτηριστικό της «ποιότητας - εγκυρότητας της έρευνας».

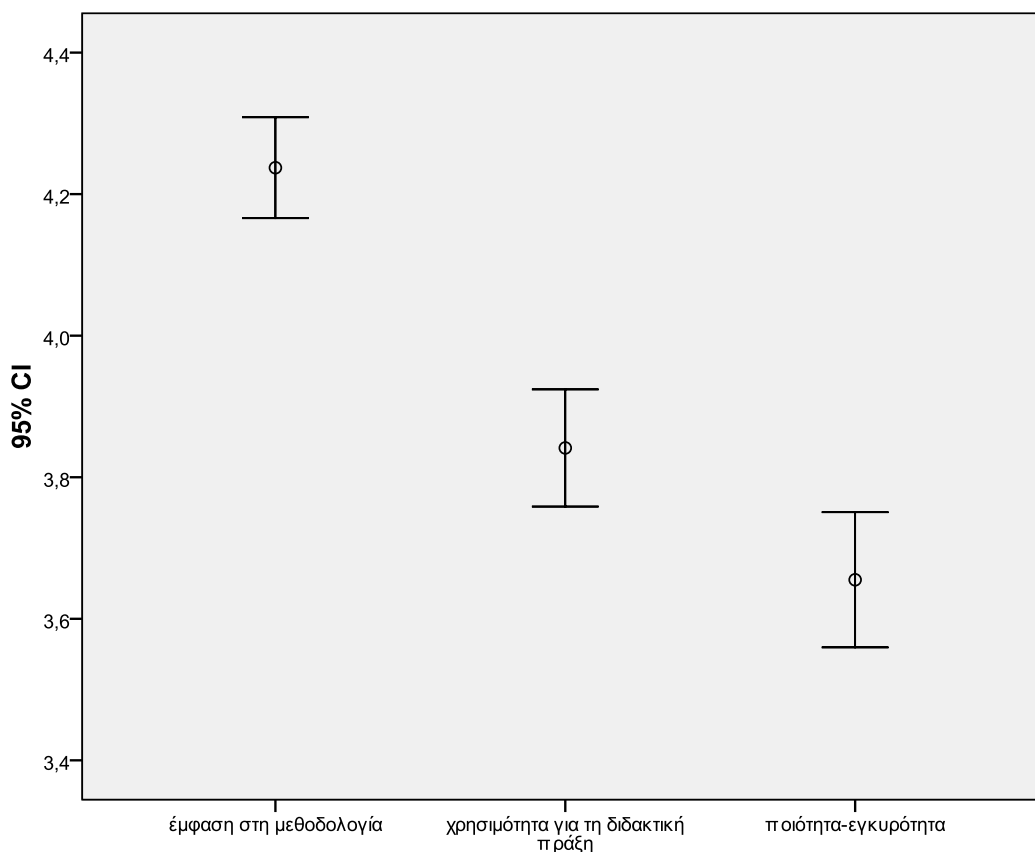
Διάγραμμα 3: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του τρίτου παράγοντα-χαρακτηριστικού της εκπαιδευτικής έρευνας



Όπως διαπιστώνεται από το διάγραμμα 3, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό των απαντήσεών τους μεγαλύτερο του 75%, θεωρούν ότι είναι σημαντικό η έρευνα να είναι πρωτότυπη, τα συμπεράσματά της γενικεύσιμα και να δημοσιεύονται σε κάποιο

έγκυρο επιστημονικό περιοδικό, χαρακτηριστικά που αφορούν στην ποιότητα της έρευνας.

Διάγραμμα 4: Προφίλ απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας



μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν την εκπαιδευτική έρευνα δίνοντας κυρίως έμφαση στη μεθοδολογία την οποία συνδέουν με τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας. Παρότι θεωρούν αρκετά σημαντικό η εκπαιδευτική έρευνα να υποστηρίζει τη διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αυτό το χαρακτηριστικό έπεται σε σημασία, ενώ δίνουν μικρότερη βαρύτητα στην εγκυρότητα και την ποιότητα της έρευνας.

3.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και εργασιακοί, επαγγελματικοί και δημογραφικοί παράγοντες

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στα εργασιακά (περιοχή σχολείου, πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό), επαγγελματικά (ειδικότητα,

προηγούμενη ερευνητική εμπειρία) και δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία) των εκπαιδευτικών του δείγματος, και στα αναδειχθέντα τρία γενικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας (έμφαση στη μεθοδολογία – χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη – ποιότητα-εγκυρότητα), έδειξαν ότι από τους προαναφερθέντες παράγοντες, οι εργασιακοί παράγοντες, η ειδικότητα και το φύλο δεν επηρεάζουν τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας, ενώ η ερευνητική εμπειρία και ηλικία είναι παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της έρευνας. Συγκεκριμένα:

3.2.1 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και εργασιακοί παράγοντες (περιοχή σχολείου, πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό)

Η περιοχή του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (αστική και μη αστική περιοχή), δεν επηρεάζει τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών όσο και εκείνοι των μη αστικών, δίνουν έμφαση στη μεθοδολογία της έρευνας, θεωρούν ότι η έρευνα θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη και δίνουν σημασία στην ποιότητα και εγκυρότητά της (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.1)

Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν πρόσβαση σε βιβλιοθήκες με ερευνητικό υλικό σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν πρόσβαση, για κανένα από τα τρία χαρακτηριστικά της έρευνας (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.2).

3.2.2 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και επαγγελματικοί παράγοντες (ειδικότητα, ερευνητική εμπειρία)

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει με στατιστικά σημαντική διαφορά τις απόψεις τους για την έμφαση που δίνεται στη μεθοδολογία, τη χρησιμότητα της έρευνας για τη διδακτική πράξη ή την ανάγκη για ποιότητα και εγκυρότητα στην έρευνα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.3).

Δυο από τα τρία χαρακτηριστικά της, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4 που ακολουθεί, διαφοροποιούνται ανάλογα αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ερευνητική εμπειρία ή όχι. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη [$t(185)=-2,748$ $p=0,007$] και η ποιότητα-εγκυρότητα [$t(185)=2,031$ $p=0,044$]. Στις

περιπτώσεις αυτές, η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αφορούσε τους εκπαιδευτικούς εκείνους που είχαν προηγούμενη ερευνητική εμπειρία σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν προηγουμένως ασχοληθεί με την έρευνα σε επίπεδο προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ερευνητική εμπειρία δίνουν λιγότερη σημασία στον στόχο της άμεσης χρησιμότητας της έρευνας για τη διδακτική πράξη και περισσότερη στην ποιότητά της, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ερευνητική εμπειρία. Η ερευνητική εμπειρία ωστόσο, δεν διαφοροποιεί την έμφαση που αποδίδουν σε θέματα μεθοδολογίας [$t(185)=1,151$ $p=0,251$].

Πίνακας 2: Διαφοροποίηση στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με την ερευνητική τους εμπειρία

Στάσεις εκπαιδευτικών για χαρακτηριστικά έρευνας	Ερευνητική εμπειρία	N	M.T.	T.A.
Έμφαση στη μεθοδολογία	ναι	69	4,29	0,44
	όχι	118	4,21	0,52
Χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	ναι	69	3,69	0,60
	όχι	118	3,93	0,54
Ποιότητα-εγκυρότητα	ναι	69	3,78	0,67
	όχι	118	3,58	0,65

3.2.3 Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας και δημογραφικοί παράγοντες (φύλο και ηλικία)

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για κανένα από τα τρία χαρακτηριστικά της έρευνας. Γυναίκες και άντρες εστιάζουν σχεδόν εξίσου στη σημαντικότητα τόσο της μεθοδολογίας και της άμεσης χρησιμότητας της έρευνας για τη διδασκαλία, όσο και της ποιότητας και εγκυρότητάς της (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.5).

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων διαπιστώθηκε μόνο ως προς την έμφαση που δίνουν

οι εκπαιδευτικοί στη μεθοδολογία της έρευνας εννοιολογώντας την $[F(2, 186)=3,220$ $p=0,042]$ (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.6).

Περαιτέρω ανάλυση για τον εντοπισμό των ηλικιακών ομάδων που διαφοροποιούνται σημαντικά (έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 και πάνω δίνουν σαφώς μεγαλύτερη έμφαση στη μεθοδολογία της έρευνας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 41-50 ετών.

3.3 Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων για τις διαστάσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα.

3.3.1 Ανάλυση παραγόντων για τη κλίμακα στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα

Όπως ήδη αναφέρθηκε οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 54 δηλώσεις του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα εμπόδια που συναντούν για την εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική έρευνα υποβλήθηκε σε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των πρωταρχικών συνιστωσών (μέθοδος principal components) και περιστροφή των αξόνων (Varimax). Από την ανάλυση εξαιρέθηκε η πρόταση «τα άρθρα που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να εκθέτουν τα αντικρουόμενα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας» η οποία παρουσίαζε πολύ μικρές συσχετίσεις με όλες τις άλλες. Το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree-plot) υπέδειξε 6 παράγοντες που απορροφούν συνολικά το 42,4% της μεταβλητότητας (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Παραγοντική Ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την εκπαιδευτική έρευνα (φορτίσεις)

Κλίμακα στάσεων απέναντι στην εμπλοκή με την εκπαιδευτική έρευνα	παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
Η εκπαιδευτική έρευνα που γίνεται από τους ερευνητές δεν στοχεύει σε αλλαγές της σχολικής πρακτικής	,779					

Βασικό κίνητρο του ερευνητή είναι η επαγγελματική του ανέλιξη	,816		
Η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει σχέση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο	,722		
Η θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας κατευθύνεται από τις πηγές χρηματοδότησης	,691		
Η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι χρήσιμη για την καθημερινή πρακτική	,655	,508	
Τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι ερευνητές στην εκπαιδευτική έρευνα δεν έχουν σχέση με αυτά που συμβαίνουν στην τάξη	,666		
Δεν είμαι σίγουρος/η αν πρέπει να πιστέψω στα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας	,535	,269	
Αισθάνομαι ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δεν μπορούν να εφαρμοστούν/δεν ταιριάζουν στο δικό μου εργασιακό περιβάλλον	,560	,393	
Η έρευνα με ερωτηματολόγια δεν μπορεί να παράγει έγκυρα συμπεράσματα στον χώρο της εκπαίδευσης	,516	,304	
Η εμπειρία ενός πεπειραμένου εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ενασχόλησή του με την εκπαιδευτική έρευνα	,533		,416
Η εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιείται από τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως μέσον για να δικαιολογήσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που θέλουν να επιβάλουν	,439		
Υπάρχει πληθώρα αντικρουόμενων ερευνητικών πληροφοριών και γι αυτό η έρευνα δεν πείθει τους εκπαιδευτικούς	,396		
Στα άρθρα δεν είναι σαφές αν τα συμπεράσματα μπορούν να βρουν πεδίο εφαρμογής	,395	,274	,261
Δεν μπορώ να εμπιστευτώ τα συμπεράσματα των ερευνών	,370	,311	

Θεωρώ ότι οι αλλαγές πρακτικής στην εκπαίδευση που προκύπτουν από την εφαρμογή ερευνητικών αποτελεσμάτων είναι μηδαμινές	,385	,251	
Δεν μου είναι εύκολο να διαβάσω ένα επιστημονικό άρθρο γιατί με τον τρόπο που είναι γραμμένο δεν είναι κατανοητό	,339	,267	,280
Οι πιο αξιόπιστες γνώσεις είναι αυτές που αποκτάει ο εκπαιδευτικός από την ανάγνωση ενός ερευνητικού άρθρου	-,288		
Δεν με ενδιαφέρει η ενασχόληση (ανάγνωση ή διεξαγωγή) με την εκπαιδευτική έρευνα		,659	,253
Η διεξαγωγή έρευνας δεν εμπίπτει στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οπότε δεν υπάρχει λόγος κάποιος εκπαιδευτικός να διεξάγει έρευνα		,716	
Δεν υπάρχει αποδεδειγμένη ανάγκη για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο		,593	
Ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να διαβάζει ερευνητικά άρθρα		,587	
Δεν βλέπω να υπάρχουν κάποια οφέλη από την έρευνα για την πρακτική	,271	,668	,268
Η ανάγνωση έρευνας δεν έχει κάποιο προσωπικό όφελος		,676	
Στο σχολείο που υπηρετώ η αυστηρή γραφειοκρατία αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση στα επιστημονικά άρθρα	,649	,382	,586
Είμαι απομονωμένος/η από τους πεπειραμένους συναδέλφους με τους οποίους θα μπορούσα να συζητήσω για έρευνα	,494	,368	
Η οργάνωση του σχολείου δεν αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν έρευνα		,732	
Δεν υπάρχει η απαιτούμενη παρώθηση από τη διεύθυνση του σχολείου για τη διεξαγωγή έρευνας	,403	,813	

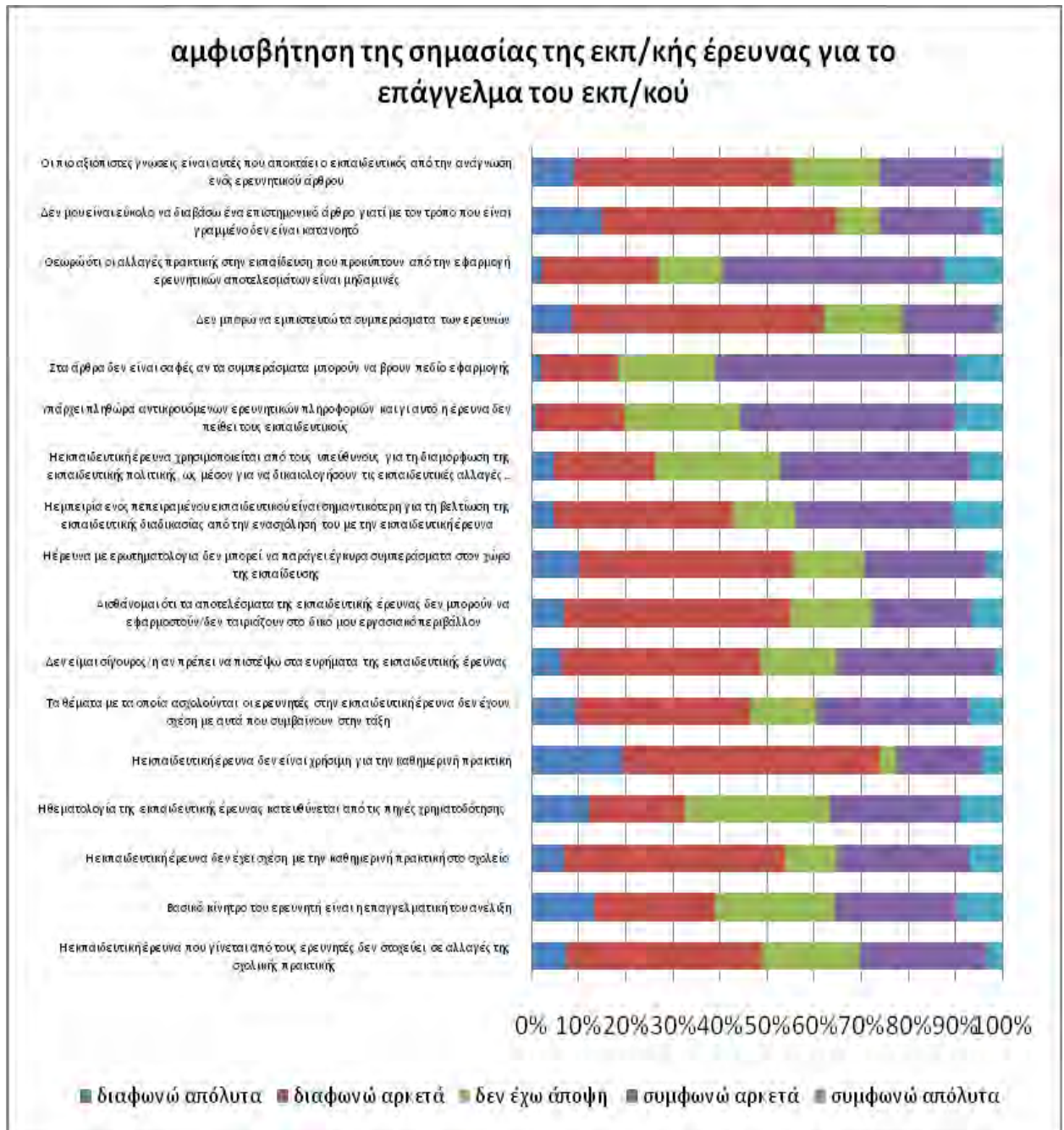
Ο τρόπος εργασίας στο σχολείο δεν μου επιτρέπει να ασχοληθώ με την έρευνα	,335	,784
Η διεξαγωγή έρευνας από τους εκπαιδευτικούς δεν αναγνωρίζεται στην επαγγελματική τους εξέλιξη		,618
Τα κίνητρα (οικονομικά/ηθικά/διευκόλυνσης) που παρέχονται στον εν ενεργεία εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο είναι ανεπαρκή		,543
Δεν παρέχονται οι κατάλληλοι υποστηρικτικοί πόροι (οικονομικοί/τεχνικοί) για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο		,491
Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολείων για να στηριχτεί και να αναπτυχθεί η ερευνητική δράση των εκπαιδευτικών		,417
Οι συνάδελφοι δεν συνεργάζονται για την διεξαγωγή έρευνας	,434	,506
Οι προπτυχιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας είναι ελλιπείς		,361
Στο σχολείο μου τα ερευνητικά άρθρα δεν είναι διαθέσιμα για ανάγνωση		,963
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (βιβλιοθήκη/εξοπλισμός με Η/Υ/διαδίκτυο/χώρος) δεν διευκολύνει την πρόσβαση στα ερευνητικά άρθρα		1,067
Η βιβλιοθήκη του σχολείου που υπηρετώ δεν είναι ενημερωμένη με επιστημονικά άρθρα	,301	,711
Τα άρθρα δεν δημοσιεύονται αρκετά γρήγορα ώστε να συγχρονίζονται με τις ανάγκες της εκπαίδευσης		,315
Δεν έχω ευχέρεια στις ξένες γλώσσες για να μελετώ άρθρα του διεθνούς επιστημονικού τύπου		1,020
Δεν έχω πρόσβαση από το σπίτι στα ερευνητικά άρθρα	,295	,918
Δεν είμαι πληροφορημένος/η σχετικά με την		,676

εκπαιδευτική έρευνα			
Δεν έχω τις απαιτούμενες γνώσεις για να αξιολογήσω την ποιότητα μιας έρευνας			,643
Δεν έχω χρόνο για να διαβάσω ερευνητικές εργασίες	,279	,330	,614
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν μου είναι κατανοητή	,267		,504
Είναι προτιμότερο ένας εκπαιδευτικός της πράξης να μελετά αυτό που συμβαίνει στην τάξη του, από το να διεξάγει μια άλλου τύπου έρευνα	,369	,365	,503
Για τη διεξαγωγή έρευνας απαιτούνται γνώσεις στατιστικής		,296	,373
Με ενδιαφέρει να κάνω έρευνα αλλά δεν γνωρίζω την τεχνική		-,336	,356 ,280
Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας	-,320		,749
Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται αποκλειστικά με δείγμα μαθητές ή εκπαιδευτικούς			,766
Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει την πλήρη και ακριβή εικόνα αυτών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση	-,310		,737
Η εκπαιδευτική έρευνα είναι εκείνη που παρέχει τις πιο αξιόπιστες γνώσεις για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού			,495
Η έρευνα μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό της πράξης στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στη διδασκαλία του	-,268	-,281	,384
Η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών ερευνών από επιστημονικά περιοδικά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής/επαγγελματικής του εξέλιξης	-,274		,367

Στον πίνακα δεν περιλαμβάνονται φορτίσεις <0,25

Ο πρώτος παράγοντας (9,9% της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 17 προτάσεις με υψηλές φορτίσεις, στις οποίες όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 5 που ακολουθεί, αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν «αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» καθώς θεωρούν ότι παρότι υπάρχει πληθώρα ερευνών τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές δεν βρίσκουν πεδίο εφαρμογής, είναι άσχετα με την καθημερινή πρακτική και δεν λαμβάνονται υπόψη για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική. Εκφράζουν αμφισβήτηση κινήτρων και καχυποψία για τον τρόπο με τον οποίο οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιούν τα συμπεράσματα των ερευνών, αμφισβητούν τα συμπεράσματα των ερευνών, τα κίνητρα των ερευνητών και την ανεξαρτησία της έρευνας από πηγές χρηματοδότησης. Είναι όμως μεγαλύτερος ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα είναι σημαντική για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και χρήσιμη στην καθημερινή τους πρακτική καθιστώντας μειοψηφία, πλην υπαρκτή, αυτούς που αμφισβητούν τη σημασία της. Η αντίστοιχη υποκλίμακα υπολογίστηκε ως μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους αναφορές, εμφανίζει στο δείγμα $M.T.=2,901$ και $T.A.=0,57$ και έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,840$.

Διάγραμμα 5: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του πρώτου ανασταλτικού παράγοντα εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα

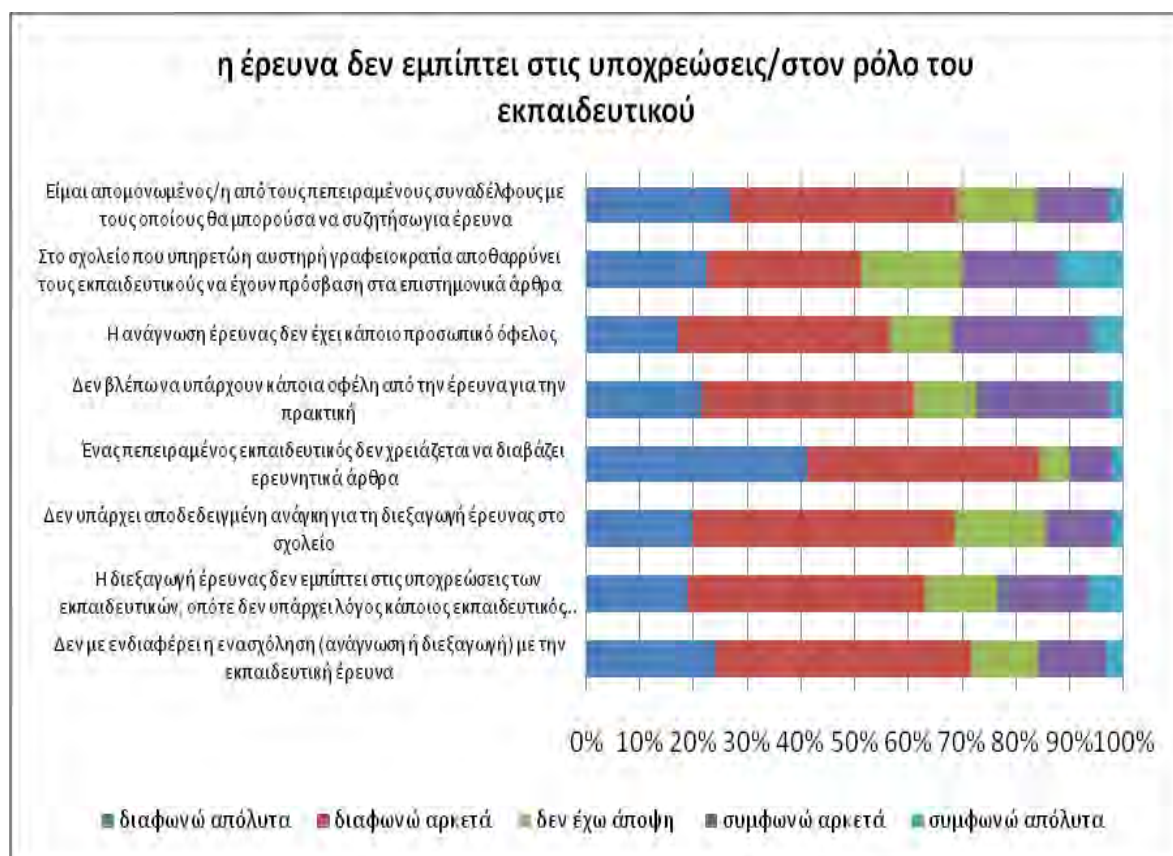


Όπως διαπιστώνουμε οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν σοβαρή αμφισβήτηση της χρησιμότητας της εκπαιδευτικής έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αφού σε σημαντικό ποσοστό των απαντήσεών τους, περίπου 80%, εμπιστεύονται τα συμπεράσματα της έρευνας, την εγκυρότητά τους και την αξιοπιστία τους και θεωρούν ότι είναι χρήσιμη για την καθημερινή πρακτική. Ωστόσο, σε σχετικά μικρό ποσοστό (55-60% περίπου), εκφράζουν αμφιβολίες σχετικά με τη δυνατότητα

εφαρμογής των συμπερασμάτων της έρευνας και τις αλλαγές που προκύπτουν από αυτά.

Ο δεύτερος παράγοντας (8%) περιλαμβάνει 8 προτάσεις με υψηλές φορτίσεις ($\geq 0,494$) που εκφράζουν τη «διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή». Η αντίστοιχη υποκλίμακα εμφανίζει στο δείγμα μέση τιμή $M.T.=2,36$ και $T.A.=0.71$. Καταγράφεται δηλαδή, μια σχετική διαφωνία με την άποψη ότι η έρευνα δεν εμπίπτει στο ρόλο και τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού να ενημερώνεται από την έρευνα ή και να διεξάγει έρευνα. Πάντως, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που αποστασιοποιούνται από το ρόλο του ερευνητή θεωρώντας ότι δεν υπάρχει όφελος (προσωπικό ή εκπαιδευτικό). Ο δείκτης αξιοπιστίας της υποκλίμακας αυτής είναι $\alpha=0,784$.

Διάγραμμα 6: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του δεύτερου ανασταλτικού παράγοντα εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα

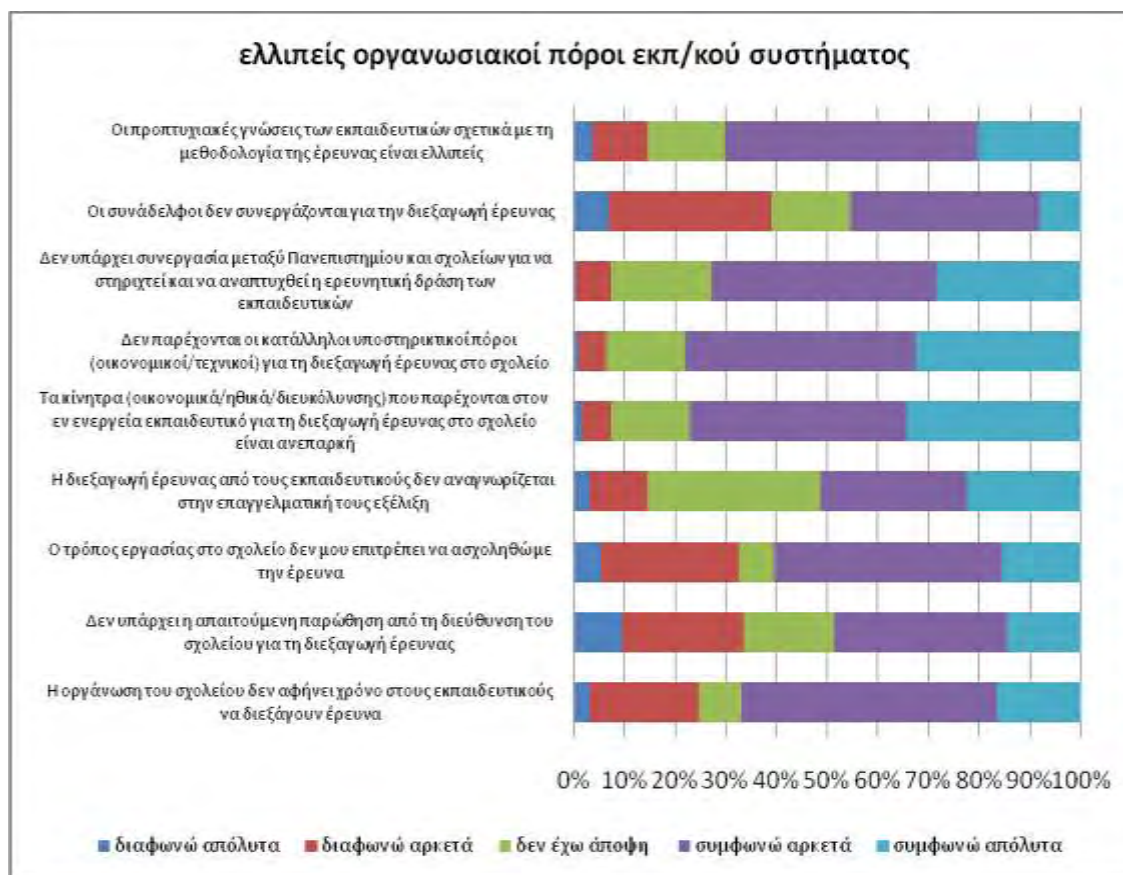


Από τα ποσοστά των απαντήσεων τους (μεγαλύτερο από 80%), οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία τους, διατυπώνουν το ενδιαφέρον τους και την ανάγκη που αισθάνονται να εμπλακούν με την έρευνα, είτε

για την ενημέρωσή τους ή ακόμη και ως ερευνητές, συνδέοντας το ρόλο του ερευνητή με αυτόν του εκπαιδευτικού. Υπάρχει όμως και ένα μικρό ποσοστό απαντήσεων (περίπου 30%), όπου οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τα προσωπικά και πρακτικά για τη διδασκαλία οφέλη που προκύπτουν από την εμπλοκή τους με την έρευνα.

Ο τρίτος παράγοντας (6,9% της μεταβλητότητας) περιλαμβάνει 9 προτάσεις με φορτίσεις ($\geq 0,361$) οι οποίες εκφράζουν τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε οργανωσιακούς πόρους (κίνητρα, οργάνωση σχολείου, συνεργασία Πανεπιστημίων-σχολείων, κατάλληλη εκπαίδευση, αναγνώριση για επαγγελματική εξέλιξη, παρόθηση, συνεργασία συναδέλφων) που μπορούν να υποστηρίξουν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα. Η υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις και εμφανίζει στο δείγμα $M.T.= 3,61$ και $T.A.=0,63$. Καταγράφεται δηλαδή μια σαφώς θετική στάση ως προς τον ανασταλτικό παράγοντα «*ελλείψεις οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος*» για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη συγκεκριμένη υποκλίμακα είναι $\alpha=0,772$.

Διάγραμμα 7: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του τρίτου ανασταλτικού παράγοντα εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα

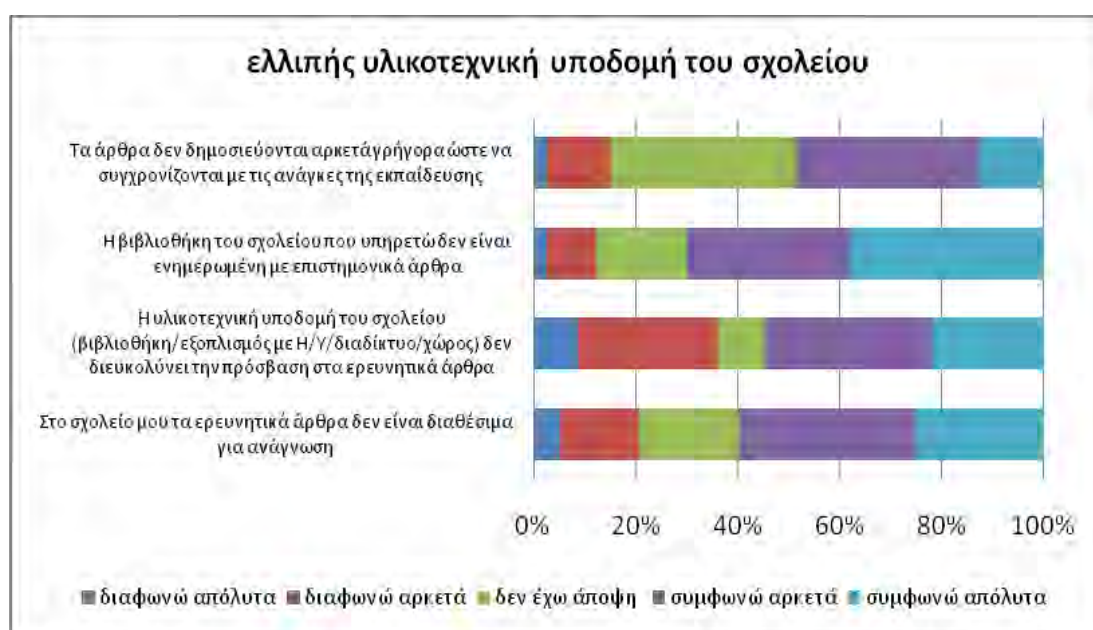


Από το διάγραμμα 7 διαπιστώνουμε ότι σε σημαντικό ποσοστό των απαντήσεών τους οι εκπαιδευτικοί (περίπου 70-75%), θεωρούν ότι δεν παρέχονται οι κατάλληλοι υποστηρικτικοί πόροι (οικονομικοί και τεχνικοί) και τα κίνητρα για τη διεξαγωγή έρευνας στα σχολεία. Πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεθοδολογίας είναι ελλιπής, ότι τα σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη οργάνωση, και ότι δεν υπάρχει συνεργασία Πανεπιστημίων σχολείων που θα μπορούσε να υποστηρίξει την ανάπτυξη της ερευνητικής δράσης των εκπαιδευτικών. Καταγράφουν δηλαδή στις απαντήσεις τους μια σειρά από ελλείψεις σε οργανωσιακούς πόρους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο τέταρτος παράγοντας (5,6%) εκφράζει την «ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου». Τον παράγοντα αυτόν φορτίζουν 4 δηλώσεις ($\geq 0,315$) που εκφράζουν ελλείψεις του σχολείου σε κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη διεξαγωγής έρευνας (σχολική βιβλιοθήκη ενημερωμένη με ερευνητικά περιοδικά,

εξοπλισμός με Η/Υ, σύνδεση με διαδίκτυο και απρόσκοπτη πρόσβαση σ' αυτά). Η υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις και εμφανίζει στο δείγμα $M.T.= 3,57$ και $T.A.= 0,89$. Καταγράφεται δηλαδή μια σαφώς θετική στάση ως προς τον ανασταλτικό παράγοντα της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου όπως προκύπτει και από το διάγραμμα ποσοστών που ακολουθεί. Ο δείκτης αξιοπιστίας για την υποκλίμακα αυτή είναι $\alpha=0,791$.

Διάγραμμα 8: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του τέταρτου ανασταλτικού παράγοντα εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα

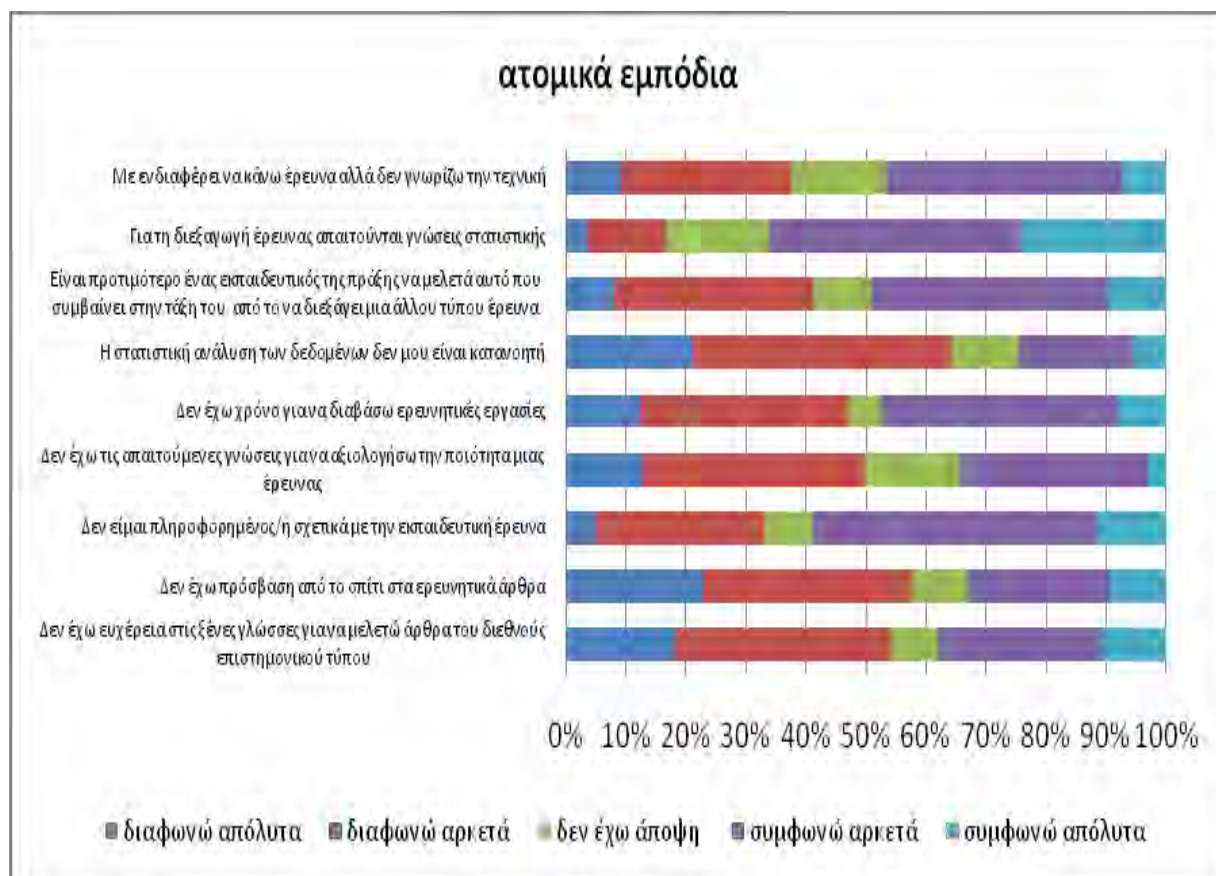


Σε ποσοστό περίπου 60% των απαντήσεών τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ελλιπή ενημέρωση της σχολικής βιβλιοθήκης με ερευνητικά άρθρα και δυσκολίες στη διαθεσιμότητά τους καθώς και ελλείψεις σε εξοπλισμό του σχολείου με Η/Υ και διαδικτυακή σύνδεση.

Ο πέμπτος παράγοντας (7,3%) περιλαμβάνει 9 προτάσεις με φορτίσεις ($\geq 0,356$), που αφορούν ένα σύνολο από «ατομικά εμπόδια» (έλλειψη χρόνου, γνώσεων, μέσων) που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή τους με την έρευνα. Η αντίστοιχη υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις και εμφανίζει στο δείγμα $M.T.=2,97$ και $T.A.=0,68$ και έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,738$. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφεται μια σχετικά θετική στάση για να ξεπεράσουν κάποια

ατομικά εμπόδια, όπως τη δυσκολία πρόσβασης σε ερευνητικά άρθρα και την έλλειψη γνώσεων στατιστικής, ξένων γλωσσών και κριτηρίων αξιολόγησης ενός άρθρου. Δεν είναι όμως λίγοι και οι εκπαιδευτικοί που προτάσσουν ως εμπόδια την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη πληροφόρησης/ενημέρωσης και την προτίμησή τους να μελετούν απλά αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη, (διάγραμμα 9).

Διάγραμμα 9: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις του πέμπτου ανασταλτικού παράγοντα εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα

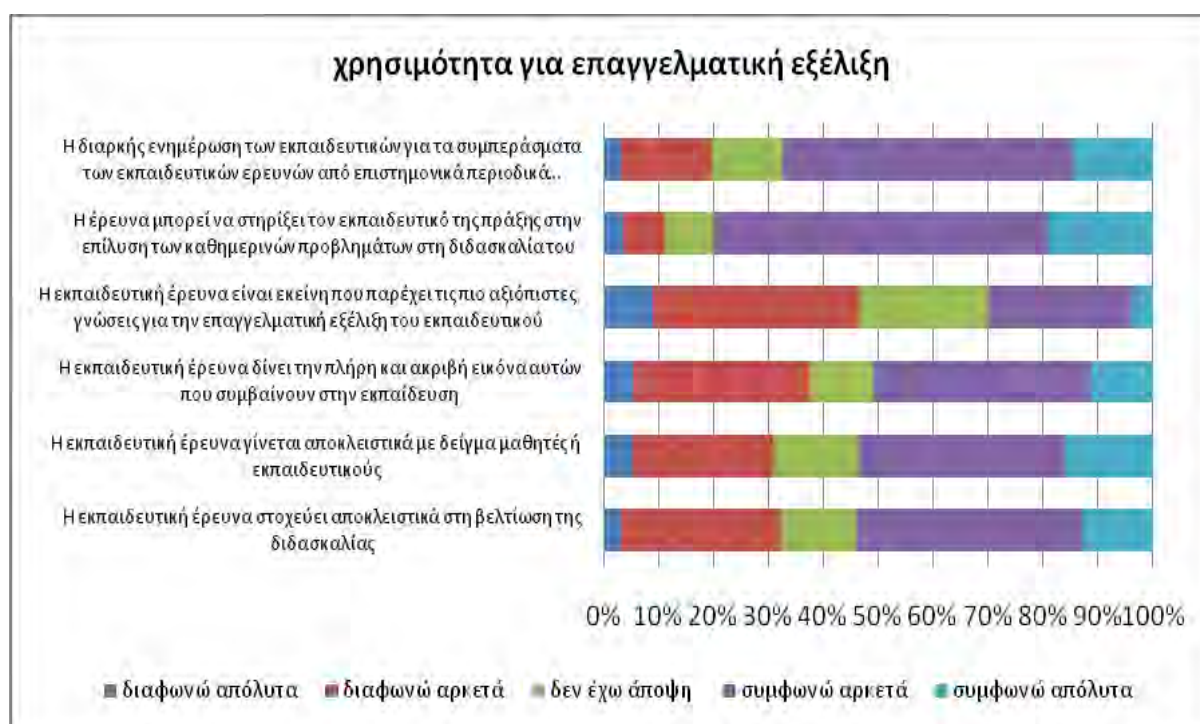


Όπως αποτυπώνεται στο διάγραμμα 9, σε σχετικά σημαντικό ποσοστό (περίπου 60%) των απαντήσεών τους οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν ως εμπόδια για την εμπλοκή τους με την έρευνα, ελλείψεις που έχουν σε γνώσεις σχετικά με στατιστική και τη τεχνική διεξαγωγής της έρευνας. Σε μικρότερο ποσοστό απαντήσεων (45-50%), αναφέρουν την έλλειψη σχετικής πληροφόρησης, την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος και την έλλειψη χρόνου.

Ο έκτος παράγοντας (4,6%) περιλαμβάνει 6 προτάσεις με φορτίσεις ($\geq 0,367$) που εκφράζουν τις θετικές στάσεις αναγνώρισης της εκπαιδευτικής έρευνας ως προς

τη «χρησιμότητα της για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μέσα από την ενημέρωση που αυτή παρέχει για τα όσα συμβαίνουν στην εκπαίδευση και στην διδακτική πράξη. Η αντίστοιχη υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό υπολογίστηκε ως ο μέσος όρος των απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις και εμφανίζει στο δείγμα $M.T.=3,34$, $T.A.=0,65$ και δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=0,646$. Καταγράφεται δηλαδή μια σαφώς θετική στάση απέναντι στη σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Διαπιστώνεται όμως μια μειοψηφία, πλην υπαρκτή, εκπαιδευτικών που αμφισβητούν τη σημασία της έρευνας στην επαγγελματική εξέλιξή τους.

Διάγραμμα 10: Ποσοστά απαντήσεων στις επιμέρους προτάσεις για τη χρησιμότητα της έρευνας για επαγγελματική εξέλιξη

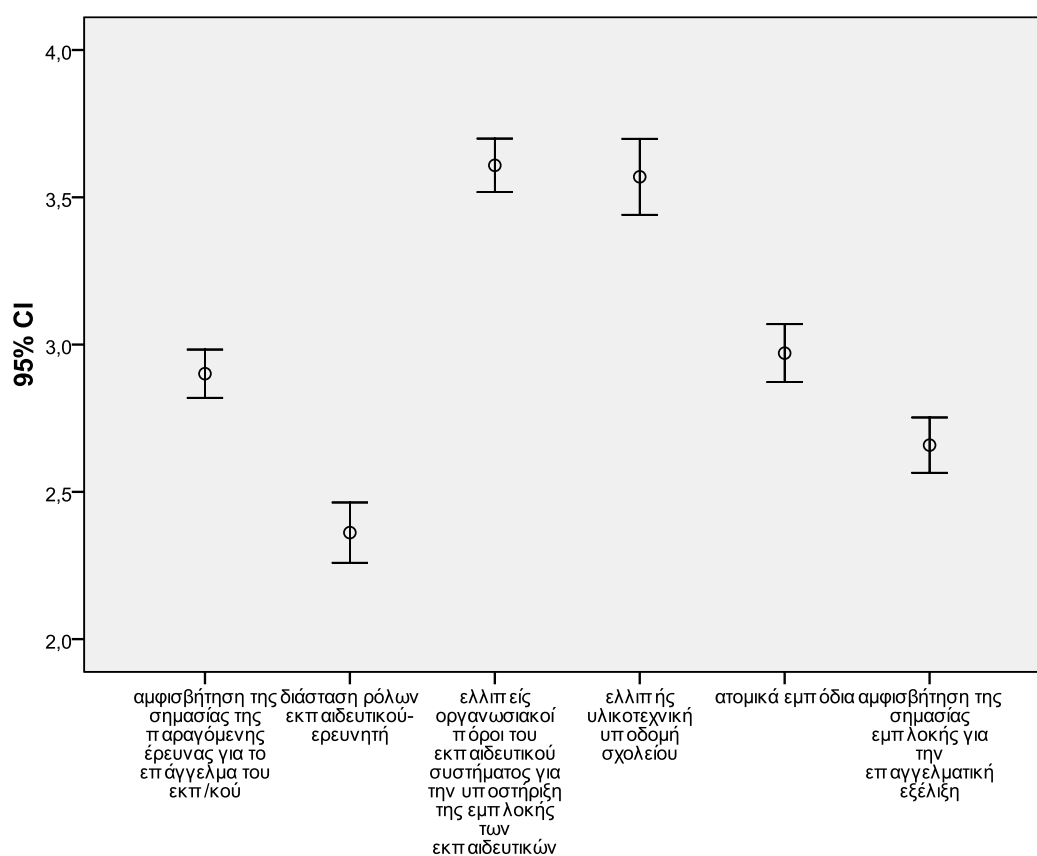


Από το διάγραμμα 10 διαπιστώνεται ότι σε ποσοστό 75-80% οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων του στη διδασκαλία και ότι η διαρκής ενημέρωσή του για τα συμπεράσματα των ερευνών από επιστημονικά περιοδικά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής/επαγγελματικής του εξέλιξης. Κρίνουν δηλαδή χρήσιμη την εμπλοκή τους με την έρευνα για επαγγελματική εξέλιξη.

Στον παράγοντα αυτόν, όλα τα στοιχεία εξέφραζαν τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στον υπολογισμό της τελικής βαθμολόγησης και προκειμένου να εκφράζει ο παράγοντας αυτός τους ανασταλτικούς παράγοντες στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα, έγινε αντιστροφή όλων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ώστε η υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτόν να δείχνει «αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών». Ως εκ τούτου η υποκλίμακα που εκφράζει τον παράγοντα αυτό εμφανίζει στο δείγμα $M.T = 2,66$, δηλαδή καταγράφεται μια σχετική διαφωνία με την «αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών».

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα συνοψίζονται στο διάγραμμα 11.

Διάγραμμα 11: Προφίλ στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα



μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Από το διάγραμμα μέσων τιμών διαπιστώνουμε ότι με σειρά αντιλαμβανόμενης σημαντικότητας, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν ως ανασταλτικούς παράγοντες για την εμπλοκή τους με την έρευνα την έλλειψη οργανωσιακών πόρων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (παροχή κινήτρων, οργάνωση σχολείου, συνεργασία πανεπιστημίων με σχολεία, υποστηρικτική εκπαίδευση, αναγνώριση για επαγγελματική εξέλιξη) και την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (υποστηρικτικά μέσα, διαθεσιμότητα ερευνητικών άρθρων). Παρότι υπαρκτά τα ατομικά εμπόδια (έλλειψη χρόνου, γνώσεων, μέσων), αντιμετωπίζονται ως λιγότερο σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας, ενώ δεν εκφράζεται σοβαρή αμφισβήτηση για τη σημασία της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δεν υποτιμάται η σημασία της εμπλοκής τους με την έρευνα για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

3.4 Παράγοντες που διαφοροποιούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα

Εξετάστηκαν μια σειρά δημογραφικών (ηλικία, φύλο), επαγγελματικών (ειδικότητα, ερευνητική εμπειρία) και εργασιακών παραγόντων (περιοχή σχολείου, πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό) ως προς την επίδραση τους στη διαφοροποίηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

3.4.1 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την έρευνα και δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία και φύλο)

Σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και στους αναδειχθέντες ανασταλτικούς παράγοντες για την επαφή τους με την έρευνα, έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις ηλικιακές ομάδες ως προς την αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, τη διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή, τους ελλείψεις οργανωσιακών πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τα ατομικά εμπόδια (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.6). Υπάρχει όμως στατιστικά σημαντική διαηλικιακή διαφορά όσον αφορά στην αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών [$F(2,186)=4,331, p=0,015$].

Περαιτέρω ανάλυση για τον εντοπισμό των ηλικιακών ομάδων που διαφοροποιούνται σημαντικά (έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 και πάνω αμφισβητούν σημαντικά λιγότερο τη σημασία εμπλοκής τους με την έρευνα για την επαγγελματική τους εξέλιξη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των δυο άλλων ηλικιακών ομάδων.

Στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά διαπιστώθηκε επίσης ως προς δυο από τους έξι ανασταλτικούς παράγοντες (βλ. παράρτημα1, πίνακας 1,5). Συγκεκριμένα: οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες (M.T=2,83 έναντι M.T=3,01), αμφισβητούν λιγότερο τη σημασία της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού [$t(185) = -2,125, p=0,35$] και θεωρούν σε μικρότερο βαθμό απ' ότι οι άντρες (M.T=2,25 έναντι M.T=2,54) ότι υπάρχει διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή [$t(185) = -2,721, p=0,007$].

3.4.2 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την έρευνα και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (ειδικότητα, ερευνητική εμπειρία)

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μόνο ως προς των ανασταλτικό παράγοντα της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων [$F(2,186)=3,127 p=0,046$] (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.3). Περαιτέρω ανάλυση για τον εντοπισμό των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που διαφοροποιούνται σημαντικά (έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Tukey HSD), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών επιστημών έχουν θετικότερη στάση απέναντι στον ανασταλτικό παράγοντα της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων.

Επίσης διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς τον ανασταλτικό παράγοντα της διάστασης ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή [$t(185) = -2,452, p=0,015$], με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν ασχοληθεί με την έρευνα (M.T=2,46, T.A=0,72) να έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με εκείνους που είχαν ερευνητική εμπειρία (M.T =2,20, T.A = 0,66), καθώς και ως προς τον ανασταλτικό παράγοντα των ατομικών εμποδίων [$t(185)=-5,591, p<0,001$], με σαφώς θετικότερη στάση αυτών που δεν έχουν ασχοληθεί με την έρευνα (M.T.=3,17, T.A.=0,62) σε σχέση με όσους έχουν ερευνητική εμπειρία (M.T.=2,63, T.A.=0,65). Δεν

διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο αυτών ομάδων ως προς κανένα άλλο ανασταλτικό παράγοντα (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.4).

3.4.3 Στάσεις απέναντι στην εμπλοκή με την έρευνα και εργασιακά χαρακτηριστικά (πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό, περιοχή σχολείου)

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε σε δυο από τους έξι ανασταλτικούς παράγοντες μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν πρόσβαση σε σχολική βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό και αυτών που δεν έχουν (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.2). Από αυτούς, η σημαντικότητα της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αμφισβητείται [$t(185)=-2,234$, $p=0,027$] λιγότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε σχολική βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό (Μ.Τ.=2,79, Τ.Α.=0,55) σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν πρόσβαση (Μ.Τ.=2,98, Τ.Α.=0,57). Το ίδιο ισχύει και για την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου [$t(185)=-3,711$, $p<0,001$], εμπόδιο το οποίο, όσοι έχουν πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό (Μ.Τ.=3,29, Τ.Α.=0,95) θεωρούν ότι είναι μικρότερης σημασίας, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν πρόσβαση (Μ.Τ.=3,77, Τ.Α.=0,80).

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αστικές περιοχές σε σχέση με αυτούς που υπηρετούν σε μη αστικές για κανέναν από τους έξι ανασταλτικούς παράγοντες (βλ. παράρτημα 1, πίνακας 1.1).

3.5. Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα με τα χαρακτηριστικά της

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των έξι ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στην εκπαιδευτική έρευνα όταν την προσδιορίζουν.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα με τα χαρακτηριστικά της.

<i>Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας</i>						
	Έμφαση στη μεθοδολογία		Χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη		Ποιότητα-εγκυρότητα	
<i>Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα</i>	r	p	r	p	r	p
Αμφισβήτηση σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	-0,230**	0,002	0,006	0,933	-0,103	0,160
Διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	-0,293**	<0,001	-0,134	0,068	-0,038	0,608
Ελλειπείς οργανωσιακοί πόροι εκπαιδευτικού συστήματος για υποστήριξη εμπλοκής	0,175*	0,017	0,058	0,430	0,078	0,287
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	0,143	0,050	0,146*	0,047	0,191**	0,009
Ατομικά εμπόδια	0,043	0,563	0,215**	0,003	0,041	0,582
Αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για επαγγελματική εξέλιξη	-0,239**	0,001	-0,320**	<0,001	-0,292**	<0,001

**Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

*Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,05

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 4, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας σχετίζονται σε κάποιο βαθμό με τις στάσεις τους απέναντι στην εμπλοκή τους με αυτή. Συγκεκριμένα:

Όσο μεγαλύτερη έμφαση αποδίδουν στη μεθοδολογία ως κύριο χαρακτηριστικό της έρευνας τόσο λιγότερο αμφισβητούν τη σημασία της εμπλοκής τους με την έρευνα για το επάγγελμα, την ένταξη της στο ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σημασία της για την επαγγελματική εξέλιξη.

Όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνουν στην άμεση χρησιμότητα της έρευνας για τη διδακτική πράξη τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν τη σημασία της για την

επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ παράλληλα προτάσσουν τα ατομικά τους εμπόδια (κυρίως την έλλειψη γνώσεων και χρόνου) ως ανασταλτικούς παράγοντες.

Όσο περισσότερο δίνουν έμφαση στην εγκυρότητα της έρευνας τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν τη σημασία της για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ προτάσσουν ως ανασταλτικό παράγοντα τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Αν και όλες οι προαναφερθείσες συσχετίσεις είναι ασθενείς, δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της έρευνας επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα.

3.6 Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα με την ατομική καινοτομικότητα και την καινοτομικότητα του σχολικού κλίματος

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των έξι ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα αφενός με την ατομική καινοτομικότητα και αφετέρου με το σχολικό κλίμα που στηρίζει και προωθεί την καινοτομικότητα και την αλλαγή.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις των ανασταλτικών παραγόντων εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, με τη συλλογική και την ατομική καινοτομικότητα

	καινοτομικότητα			
	Συλλογική (καινοτόμο σχολικό κλίμα)		Ατομική	
<i>Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα</i>	r	p	r	p
Αμφισβήτηση σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	-0,226**	0,002	-0,274**	<0,001
Διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	-0,250**	0,001	-0,442**	<0,001

Ελλιπείς οργανωσιακοί πόροι εκπαιδευτικού συστήματος για υποστήριξη εμπλοκής	-0,399**	<0,001	0,128	0,082
Ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	-0,274**	<0,001	0,024	0,739
Ατομικά εμπόδια	-0,061	0,404	-0,233**	0,001
Αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για επαγγελματική εξέλιξη	-0,082	0,263	-0,299**	<0,001

**Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο του 0,01

Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι:

Όσο περισσότερο καινοτόμοι είναι οι εκπαιδευτικοί ως άτομα στον εργασιακό τους χώρο τόσο περισσότερο αποδέχονται τη σύγκλιση των ρόλων του εκπαιδευτικού-ερευνητή και τη σημασία της παραγόμενης έρευνας τόσο για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης, όσο περισσότερο καινοτόμοι αισθάνονται τόσο λιγότερα ατομικά εμπόδια προτάσσουν.

Όσο περισσότερο διευκολυντικό για την προώθηση της καινοτομικότητας και των αλλαγών αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι το κλίμα του σχολείου τους, τόσο λιγότερες θεωρούν ότι είναι οι ελλείψεις στους οργανωσιακούς πόρους και στην υλικοτεχνική υποδομή και τόσο περισσότερο θετική είναι η στάση τους για τη σημασία της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την ένταξη της ερευνητικής διάστασης στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική έρευνα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αποτελεί θέμα προβληματισμού των ερευνητών σε διεθνές επίπεδο, καθώς από τα αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνεται ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής (Shkedi, 1998 · Reese, 1999 · Edwards, 2000 · Biesta, 2007 κ.α.) και παράλληλα επιτακτική ανάγκη για φερέγγυα και διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών προκειμένου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. Villegas-Reimers, 2003 · Gordon, 2004 · Day et al., 2000 κ.α.). Αναμφισβήτητα η εκπαιδευτική έρευνα θα έπρεπε να αποτελεί την κύρια και έγκυρη πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα θέματα που τους αφορούν. Είναι επομένως πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι ανασταλτικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν με την έρευνα προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής.

Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους άξονες προσδιορισμού της εκπαιδευτικής έρευνας και οι διαστάσεις των στάσεων τους απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όμως, συγκεντρωτικό και κεντρικά κατευθυνόμενο όπου η εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται από διάφορους φορείς -κυβερνητικούς και μη-, η παραγόμενη από την έρευνα πληροφορία δημοσιοποιείται και διαχέεται μέσω των αντίστοιχων φορέων, ενώ η χρηματοδότησή της είναι περιορισμένη σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Από την όλη διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικής έρευνας απουσιάζει ή είναι πολύ περιορισμένη η εμπλοκή των «μάχιμων» εκπαιδευτικών, συγκείμενο που επηρεάζει έμμεσα τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας ανέδειξαν διάφορες συνιστώσες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα. Κάποιες από αυτές αφορούν στη φύση της έρευνας και άλλες στην εμπλοκή τους με αυτή.

Η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης έχει τρεις συνιστώσες: Η πρώτη αφορά στην *έμφαση* που δίνεται στα *ζητήματα μεθοδολογίας* την οποία οι εκπαιδευτικοί την συνδέουν με τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής κυρίως έρευνας (αντικειμενικότητα, έλεγχος υποθέσεων, μεγάλα δείγματα, στατιστική επεξεργασία). Η έμφαση στη μεθοδολογία κατά την εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής έρευνας από εκπαιδευτικούς συμπίπτει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών που διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης ότι ενδιαφέρονται κυρίως για τον τεχνικό ρόλο της έρευνας (Shkedi, 1998 · Diezmann, 2005 · Hemsley-Brown & Sharp, 2003 κ.α.). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών, λειτουργεί αποτρεπτικά για την εμπλοκή τους με την έρευνα λόγω των ελλείψεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε οργανωσιακούς πόρους (παροχή κινήτρων, οργάνωση σχολείου, παροχή εκπαίδευσης στην ερευνητική μεθοδολογία, συνεργασία πανεπιστημίων-σχολείων κ.α). Η αντίληψη αυτή για την έμφαση στη μεθοδολογία που κρατάει σε απόσταση τους εκπαιδευτικούς από την εμπλοκή τους με την έρευνα λειτουργεί συμπληρωματικά και διευκρινιστικά στα ευρήματα ποιοτικών κυρίως ερευνών που έδειξαν ότι η αυστηρώς καθορισμένη ερευνητική μεθοδολογία (με τα χαρακτηριστικά ποσοτικής έρευνας), αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν με την έρευνα και οδηγούν σε αμφισβήτηση της χρησιμότητάς της (Shkedi, 1998 · Abebayehu, 2006 · Borg, 2009). Ωστόσο, η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη μεθοδολογία, όπως διαπιστώθηκε, συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα είτε για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, είτε για την ένταξη του ρόλου του ερευνητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού.

Εντύπωση προκάλεσε η διαπίστωση ότι, η ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογία που δίνεται από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και εργασιακής εμπειρίας συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα για επαγγελματική εξέλιξη. Η επιθυμία αυτή των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας να εμπλακούν με την έρευνα, πιθανώς να εκφράζεται στο επίπεδο του ιδεώδους καθώς, η έμφαση που δίνουν στη μεθοδολογία με χαρακτηριστικά ποσοτικής έρευνας υποδηλώνει μια σαφώς περιορισμένη αντίληψη για την ερευνητική μεθοδολογία αλλά και για την έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η δεύτερη συνιστώσα συνδέεται με τους στόχους και τη θεματολογία της παραγόμενης εκπαιδευτικής έρευνας. Η έρευνα κατέδειξε ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική έρευνα ως την έρευνα που αφορά άμεσα την εκπαιδευτική πράξη αποδίδοντας σ' αυτή μια καθαρά «εργαλειακή» διάσταση, διαπίστωση που συμπίπτει με αυτή και άλλων ερευνητών (Hemsley-Brown & Sharp, 2003 · Gore, J. & Gitlin, A., 2004). Η άποψη αυτή όμως, παρότι λειτουργεί ως κίνητρο για την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα προκειμένου για την επαγγελματική τους εξέλιξη, οξύνει το πρόβλημα της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και τα ατομικά εμπόδια (έλλειψη χρόνου, γνώσεων και μέσων) των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους με την έρευνα καθώς, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι δεν μπορούν να βρουν την κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο (προσβασιμότητα σε βιβλιοθήκη ενημερωμένη με ερευνητικά άρθρα, εξοπλισμό, εργασιακό χώρο κ.λ.π), ούτε μπορούν να ανταπεξέλθουν στα ατομικά τους εμπόδια (έλλειψη χρόνου, γνώσεων στατιστικής μεθοδολογίας και διευκολυνόντων μέσων).

Η ερευνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών μεταξύ των άλλων επαγγελματικών, εργασιακών και δημογραφικών, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που διευρύνει την οπτική των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα πέρα από την «εργαλειακή» εννοιολόγησή της.

Η τρίτη συνιστώσα των αντιλήψεων για τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας αφορά στην *ποιότητά* της συνδέοντάς την με ζητήματα *εγκυρότητας και πρωτοτυπίας/συμβολής στη γνωστική βάση του πεδίου της εκπαίδευσης*. Παρά το γεγονός ότι δίνεται λιγότερη έμφαση στο χαρακτηριστικό αυτό της έρευνας σε σχέση με τα δυο προηγούμενα, είναι σημαντικό το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που εστιάζουν στην ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας και τη συμβολή της στη διεύρυνση της γνωστικής βάσης του πεδίου της εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με ερευνητική εμπειρία εστιάζουν περισσότερο στην ποιότητα και την εγκυρότητα όταν προσδιορίζουν την εκπαιδευτική έρευνα. Οι προϋποθέσεις εγκυρότητας της έρευνας που παραπέμπουν κατά κύριο λόγο σε ποσοτική έρευνα (πχ. αντικειμενικότητα), όπως διαπιστώνεται και από άλλους ερευνητές (Shkedi, 1998 · Borg, 2009), αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία αναφοράς των εκπαιδευτικών στη

φύση της εκπαιδευτικής έρευνας. Όσο όμως μεγαλύτερη απαίτηση για εγκυρότητα έχουν οι εκπαιδευτικοί από την έρευνα τόσο περισσότερο ανασταλτικά για την εμπλοκή τους με αυτή λειτουργεί η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Ως προς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα, οι ανασταλτικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, όπως ήδη έχει αναφερθεί, είναι έξι. Εξετάζοντας καθέναν από αυτούς διαπιστώθηκε ότι:

α) ο πρώτος ανασταλτικός παράγοντας εκφράζει την *αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών για την επίδραση της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμά τους*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι γυναίκες και όσοι έχουν πρόσβαση σε βιβλιοθήκες ενημερωμένες με ερευνητικά άρθρα, αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σημασία της παραγόμενης εκπαιδευτικής έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Υπάρχει ωστόσο κάποια μειοψηφία εκπαιδευτικών που δεν συμπεριλαμβάνει την άποψη αυτή, διαπίστωση που συμπίπτει με ευρήματα άλλων ερευνών (Ababayehu, 2006 · Papasotiriou & Hannan, 2006 · Borg, 2009). Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί καταγγέλλουν ασυμβατότητα των ερευνητικών συμπερασμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας με τη διδακτική πρακτική (π.χ. Shkedi, 1998 · Galton, 2000 · Clair, 2004 · Ababayehu, 2006 · Borg, 2009 κ.α.), αλλά ο βαθμός επικράτησης της άποψης αυτής δεν ήταν γνωστός καθώς πρόκειται για ποιοτικές κυρίως έρευνες.

Η θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και τις αλλαγές τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, συνδέονται με την άποψη ότι η έρευνα έχει άμεση σχέση και στηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγεί η διαπίστωση ότι, οι θετικώς κείμενοι απέναντι στις αλλαγές εκπαιδευτικοί καθώς και εκείνοι που υπηρετούν σε σχολεία με σχολικό κλίμα που έχει θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και τις αλλαγές, έχουν μικρότερη αμφισβήτηση για τη σημασία της παραγόμενης εκπαιδευτικής έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η Borg, (2009) σε εργασία της, - ότι δηλαδή το κίνητρο της επαγγελματικής χρησιμότητας της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για να αναπτυχθεί η ατομική ερευνητική κουλτούρα του εκπαιδευτικού - οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ατομική καινοτομικότητα και η αποδιδόμενη από τους εκπαιδευτικούς σημασία για τη

συμβολή της παραγόμενης εκπαιδευτικής έρευνας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, συνδέονται με αμφίδρομη σχέση. Ανάλογα, αμφίδρομη σχέση φαίνεται ότι υπάρχει και μεταξύ σχολικής κουλτούρας που στηρίζει τις αλλαγές και ανάπτυξης της ερευνητικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά. Έρευνες έδειξαν ότι όχι μόνο η ηγεσία ενός οργανισμού που προωθεί τις αλλαγές και τις καινοτομίες, (Printy, 2008 · Hall & Hord, 2006 · Geijsel et al., 2001 κ.α.), αλλά και η σχολική κουλτούρα που είναι προσανατολισμένη σε διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ebutt, 2002) - κάτι που κατά τους Hoy & Miskel, (2005) επιτυγχάνεται σε εργασιακό περιβάλλον δεκτικό στην καινοτομία και τις αλλαγές -, συμβάλουν στην στήριξη και προώθηση της έρευνας. Πιθανώς όμως και η αλλαγή στάσεων απέναντι στην έρευνα να διευρύνει την καινοτομικότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

β) Αν και 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 άποψη ότι η έρευνα δεν εμπίπτει στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από άλλους ερευνητές (π.χ. Clair, 2004 · Κυρίδης & συν., 2004), βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά τόσο με την ατομική καινοτομικότητα όσο και με το καινοτόμο σχολικό κλίμα. Αυτό καταδεικνύει επίσης τη σημασία της ένταξης του ερευνητή στην επαγγελματική υπόσταση του εκπαιδευτικού για την προώθηση της καινοτομικότητας.

Σχετικά με: γ) τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε οργανωσιακούς πόρους για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, (σχολική οργάνωση, κίνητρα -οικονομικά, ηθικά, διευκόλυνσης, αναγνώρισης στην επαγγελματική εξέλιξη-, συνεργασία πανεπιστημίων-σχολείων, εκπαίδευση στην ερευνητική μεθοδολογία), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί τις θεωρούν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την εμπλοκή τους με την έρευνα, διαπίστωση που συμπίπτει με τα ευρήματα και άλλων ερευνητών (π.χ. Shkedi, 1998 · Abebayehu, 2006 κ.α.). Ο ανασταλτικός όμως αυτός παράγοντας, βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με το καινοτόμο σχολικό κλίμα, διαπίστωση που καταδεικνύει τη σημασία της συλλογικής καινοτομικότητας.

δ) Ανάλογα, η *ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου*, κατά μέσο όρο αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας για την εμπλοκή τους με την έρευνα, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς των θεωρητικών επιστημών. Το εμπόδιο αυτό έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (π.χ. Shkedi, 1998 · Ababayehu, 2006 κ.α.). Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο που έχουν πρόσβαση σε βιβλιοθήκες ενημερωμένες με ερευνητικό υλικό δεν αντιμετωπίζουν σε τόσο μεγάλο βαθμό αυτό το εμπόδιο.

Παρότι η ατομική καινοτομικότητα δεν είναι αρκετή για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που συναντούν στην εμπλοκή τους με την έρευνα, ένα σχολικό κλίμα που προωθεί την καινοτομία και την αλλαγή διαπιστώθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση τέτοιων ελλείψεων.

ε) τα *ατομικά εμπόδια* που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου, τις απαιτούμενες γνώσεις, την πληροφόρηση για την έρευνα κλπ, δεν αποτελούν κατά μέσο όρο ανασταλτικό παράγοντα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα και πολύ περισσότερο για τους εκπαιδευτικούς με ερευνητική εμπειρία και εκείνους που έχουν θετική στάση απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή. Ωστόσο, για πολλούς εκπαιδευτικούς τα ατομικά εμπόδια παραμένουν ισχυρός ανασταλτικός παράγοντας για την εμπλοκή τους με την έρευνα, όπως διαπιστώθηκε και από άλλους ερευνητές (π.χ. Shkedi, 1998 · Ababayehu, 2006 · Hemsley-Brown & Oplatka, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που θεωρείται σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Καταρχήν προκειμένου για την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας και τα εμπόδια που συναντούν για την εμπλοκή τους με αυτή, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων (Javeau, 2000), καθώς δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αποδίδουν στην ποσοτική έρευνα κατευθυνόμενη συλλογή επιθυμητών απαντήσεων (π.χ. Shkedi, 1998 κ.α.). Ένας άλλος περιοριστικός παράγοντας για την γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αφορά στο δείγμα. Αφενός ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι σχετικά μικρός και αφετέρου η ευρύτητα της περιοχής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (μόνο αστικές και μη αστικές περιοχές της Θεσσαλίας) είναι περιορισμένη με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται πιθανώς κάποια ομοιογένεια σε χαρακτηριστικά κουλτούρας απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα.

Επίσης η αποτύπωση του καινοτόμου σχολικού κλίματος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί εμπεριέχει τον περιοριστικό παράγοντα της υποκειμενικότητας στην άποψη που έχουν σχηματίσει. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολλά χρόνια συνυπηρέτησης με τους συναδέλφους τους η άποψη αυτή πιθανώς να μην είναι αποκρυσταλλωμένη.

Γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι:

Οι εκπαιδευτικοί της Β/μιας εκπαίδευσης προσδιορίζουν την έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογία της που τη συνδέουν με τα χαρακτηριστικά ποσοτικής (αντικειμενικότητα, έλεγχο υποθέσεων, μεγάλο δείγμα, στατιστική επεξεργασία δεδομένων). Η άποψη αυτή που έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας για την μεθοδολογία της έρευνας, υποδηλώνει μια σαφώς περιορισμένη αντίληψη περί ερευνητικής μεθοδολογίας. Αυτό, πιθανώς να συνδέεται με τις βασικές σπουδές των

εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου ίσως χαρακτηρίζει μόνο αυτούς. Η άποψη όμως αυτή, όπως διαπιστώθηκε, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα για επαγγελματική εξέλιξη αλλά και για την ένταξη του ρόλου του ερευνητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού. Η διαπίστωση αυτή δεν συμπίπτει με τα ευρήματα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυστηρώς καθορισμένη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας τους αποτρέπει να εμπλακούν με αυτή. Οι περισσότερες όμως από αυτές τις έρευνες είναι ποιοτικές, οπότε ο βαθμός επικράτησης της άποψης αυτής δεν είναι γνωστός. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη μεθοδολογία με χαρακτηριστικά ποσοτικής έρευνας, θέτει ίσως στο επίπεδο του ιδεώδους την εντονότερη επιθυμία που εκφράζουν αυτοί σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, για να εμπλακούν με την έρευνα.

Σημαντική θεωρείται και η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν χρήσιμη και σημαντική την εκπαιδευτική έρευνα για το επάγγελμά τους και εντάσσουν το ρόλο του ερευνητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού. Ωστόσο οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε οργανωσιακούς πόρους και των σχολείων σε υλικοτεχνική υποδομή παραμένουν ισχυροί ανασταλτικοί παράγοντες για την εμπλοκή τους με την έρευνα. Η καινοτομικότητα όμως, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο εκτός από τη συμβολή της στη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή τους με την έρευνα για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη και την ένταξη του ρόλου του ερευνητή σε αυτόν του εκπαιδευτικού, συμβάλλει σημαντικά και στην αντιμετώπιση των ελλείψεων αυτών.

Συμβολή της έρευνας-Προτάσεις

Παρά τους περιοριστικούς παράγοντες που έχει η παρούσα έρευνα, παρουσιάζει κάποια πρωτογενή δεδομένα για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα. Ένα από αυτά είναι η παραγωγή ερευνητικών εργαλείων για τη μέτρηση α) των αξόνων ως προς τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την έρευνα και β) των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με

την έρευνα. Το άλλο, αφορά στη συνεισφορά της στην κατανόηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική έρευνα.

Οποιοσδήποτε προσπάθειες που πρέπει να γίνουν για να φέρουν κοντά τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης με την έρευνα, θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τις απόψεις τους για την εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και για τις παραμέτρους εκείνες που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες. Αν επιζητείται η εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση, όχι μόνο από τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Official Journal of the European Union, 2010), αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει κατ' αρχή να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα επαφής τους με την έρευνα. Στη διάσταση αυτή, κρίνεται απαραίτητη μια οργανωσιακή δομή του εκπαιδευτικού συστήματος τέτοια ώστε να στηρίζει με υλικοτεχνική υποδομή τα σχολεία για την εμπλοκή τους με την έρευνα, να εξασφαλίζει τη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση τόσο των υποψηφίων όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με την ερευνητική μεθοδολογία, αλλά και να δημιουργεί ευκαιρίες για την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών με την έρευνα μέσα από τη συμμετοχή τους σε ερευνητικές ομάδες προκειμένου αυτοί να μετασχηματιστούν από καταναλωτές σε παραγωγούς της ερευνητικής γνώσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Εκδόσεις: Ίων. Αθήνα, 2008
- Abebayehu 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>
- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 62/2 April 2008
- Beijaard, D., Meijer, C. P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bharadwaj, S. & Menon, A. (2000). Making Innovation Happen in Organizations: Individual Creativity Mechanisms, Organizational Creativity Mechanisms or Both? *J. PROD. INNOV. MANAG.*, 17, 424-434
- Biddle, B. J. & Saha, L. J. (2006). How Principals Use Research. *Educational Leadership. Improving Professional Practice*, 63(6), 72-77
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301
- Borg, S. (2006). Conditions for Teacher Research. *English Teaching Forum*, 4, 22-27
- Borg S., (2009). English Language Teachers' Conceptions of Research. *Applied Linguistics*, 1-31.
- 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
- Burstein, N., Kretschmer, D. Smith, C., & Gudoski, P. (1999). Redesigning Teacher Education as a Shared Responsibility of Schools and Universities. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 106-116
- Clair, R. St. (2004). A Beautiful Friendship? The Relationship of Research to Practice in Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 54 (3) 224-241.
- Commission of the European Communities (2010). Strategic framework for education and policy of European Commission. ET 2020. Available online at: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ?LexUniserv.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF (accessed 17 August 2010).

- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Maidenhead, Philadelphia: OPEN UNIVERSITY PRESS.
- Diezmann, C. M. (2005). Growing Scholarly Teachers and Educational Researchers: A Curriculum for a research Pathway in Preservice Teacher Education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(2), 71-83.
- Ebutt, D. (2002). The development of a research culture in secondary schools. *Educational Action Research*, 10 (1) 123-142.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24.
- Edwards, T. (2000). ‘All the Evidence Shows...’: reasonable expectations of educational research. *Oxford Review of Education*, 26 (3&4), 299-311
- Everett, S. A., Luera, G. R., Otto, C. A. (2007). Pre-service elementary teachers bridge the gap between research and practice. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 1-17
- Felicity, F-C. & Frances, B. (2008). Fifty years on: contrasts and connections in Educational Research. *Educational Research*, 50 (1), 1-8
- Flores, A. M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Fullan, M. (1997). *WHAT’S WORTH FIGHTING FOR IN THE PRINCIPALSHIP?* New York: College Press, Copyright 1997 by Teachers College, Columbia University. All rights reserved. p. 24-41
- Galton, M. (2000). Integrating Theory and Practice: Teachers’ Perspectives on Educational Research. Available online at: www.tlrp.org/pub/acadpub/galton2000.pdf
- Gore, J. & Gitlin, A. (2004). [RE] Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching*, 10 (1), 35-58.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional Development for School Improvement: empowering learning communities*. USA: Pearson Education.

- Hall, G. & Hord, S. (2006). *Implementing Change. Patterns, Principles, and Potholes*. USA: Pearson Education, Inc., (second edition)
- Hargreaves, D. (1998a). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis (Paris, high level seminar, OECD Centre for Educational Research and Innovation).
- Hargreaves, D. (1998b). Improving research to enhance teaching, *Professional Development Today*, April, 7-55.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μετάφραση: Χατζηπαντελή Π. Εκδόσεις: Πατάκη. Αθήνα 1995
- Haywood Metz, M. & Page, R. N. (2002). The Uses of Practitioner Research and Status Issues in Educational Research: Reply to Gary Anderson. *Educational Researcher*, 31, 26-27
- Hemsley-Brown, J. (2004). Facilitating research utilization. A cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17 (6), 534-552
- Hemsley-Brown, J. & Oplakta I., (2005). Bridging the research-practice gap: barriers and facilitators to research use among school principals from England and Israel. *International Journal of Public Sector Management*, 18 (5), 424-446.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29 (4) 449-470.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65. Available online at: <http://www.jamescmccroskey.com/measures/innovation.htm>
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Επιμ): Τζαννός-Τζώρτζη Κ. Αθήνα. Εκδόσεις Τυποθήτω.
- Kearney S. & Smith P.A. (2008). A Theoretical and Empirical analyses of change orientation in schools. Chapter 2 pp. 23-45 In: Wayne K. Hoy and Michael Di Paola (2009). *Studies in School Improvement. Research and Theory*. A VOLUME IN RESEARCH AND THEORY IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION. Available online at: <http://www.flipkart.com/studies-school-improvement-wayne-hoy/1607520931-ltx3f1ghre#previewbook>.
- Ingvarson, L. (1988). Factors affecting the impact of in-service courses for teachers: implications for policy. *Teacher and Teacher Education* 4 (2), 139-155.

- Jackson, P. (1992). «Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν». Στο Hargreaves A. and Fullan M. 'Understanding teacher development' «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών» (μεταφρ. Χατζηπαντελή Π.) Εκδόσεις: Πατάκη, Αθήνα 1995
- Johnson, W. R. (1987). Empowering practitioners: Holmes, Carnegie and the lessons of History. *History of Education Quarterly*, 27, 221-240
- Judah, M-L., & Richardson, G. H. (2006). Between a rock and a (very) hard place: The ambiguous promise of action research in the context of state mandated teacher professional development. *Action Research*, 4(1), 65-80.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Καλαϊτζίδης Γ., Χατζόγλου, Γ., Φώτου, Ν. (2006). Ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική έρευνα. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση*, Μάρτιος-Απρίλιος-Μάιος, 66-69.
- King, M. B. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching & Teacher Education*, 18, 243-257.
- Korthagen, F A. J. (2007). The Gap Between Research and Practice Revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 303-310.
- Κυρίδης, Α., Τσακνίδου, Ε., Παλαιολόγου Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα. Οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 134, 57-67.
- Lambdin, D. V. & Preston, R. V. (1995). Caricatures in Innovation: Teacher Adaptation to an Investigation-Oriented Middle School Mathematics Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 46(2), 130-140
- Landrum, T., J., Cook, B. G., Tankersley, M. & Fitzgerald, S. (2002). Teacher Perceptions of the Trustworthiness, Usability, and Accessibility of Information From Different Sources. *Remedial and Special Education*, 23, 42-48.
- Latham, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77, 63-70
- McMeniman, M., Cumming, J., Wilson, J., Stevenson, J. & Sim, C. (2003). Teacher Knowledge in Action: The impact of educational research. National College for School Leadership
- Ματσαγγούρας, Η. (1989). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Εκδόσεις: Gutenberg. Αθήνα 1998.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική έρευνα. Η δυνατότητα των «πολλαπλών χρήσεων». *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 35, 15-24.
- Moorman, C., Zaltman, G. & Deshpande, R. (1992). Relationships between providers and users of marketing research: the dynamics of trust within and between organizations. *Journal of Marketing Research*, 29, 314-328.
- Μπαγάκης, Γ. (2007). *Ένα σχολείο που μαθαίνει*. Εκδόσεις: Λιβάνη. Αθήνα 2007.
- Μπαράλος, Γ. (2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτική έρευνα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Ντόλκερα, Α., Σαραφίδου, Ε. (2008). Στάσεις και αναπαραστάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και Στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος 'Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα'. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (9), 46-54.
- Papasotiriou, C. & Hannan, A. (2006). The impact of educational research on teaching: the perceptions of Greek primary school teachers. *Teacher Development* 10 (3), 361-377.
- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), σελ 224-237.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/Τυπωθήτω.
- Prestridge, S. (2009). Teacher's talk in professional development activity that supports change in their ICT pedagogical beliefs and practices. *Teacher Development*, 13(1), 43-55
- Printy, S. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2) 187-226
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α και Β. Εκδόσεις: Αριστοτέλης Ράπτης. Αθήνα, 2004.

- Reese, W. J. (1999). Chapter 1: What History Teaches About the Impact of Educational Research on Practice. *Review of Research in Education*, 24 (1), 1-19
- Rogers, B. (2003). Educational Research for Professional Practice: More Than Providing Evidence for Doing ‘x Rather Than y’ or Finding the ‘Size of the Effect of ‘A on B’. *The Australian Educational Researcher*, 30(2), 65-85
- Shaw, I. (2005). Practitioner Research: Evidence or Critique? *British Journal of Social Work*, 35, 1231-1248
- Shkedi, A. (1998). Teachers’ attitudes towards research: a Challenge for qualitative researchers. *QSE Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559-577
- Slavin, R.E. (2004). Education research can and must address “what works” questions. *Educational Research*, 33(1), 27-28
- Stenhouse, L. (1987). The study of sample cases in Hemsley-Brown, 2004. Facilitating research utilization. A cross-sector review of research evidence. *International Journal of Public Sector Management*, 17 (6), 534-552.
- Tableman, B. & Herron, A. (2004). School climate and Learning. *Best Practice Briefs*, (31), 1-10. Available online at: <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brie31.pdf>.
- Τάτσης, Γ. (1986). Η παιδαγωγική έρευνα στο δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 59-68.
- Thody, A. (2008). Persuading Teachers to adopt Academic Theories (Or Deontological Perspectives in Professional Motivation to Translate Academic Theories into Praxis): Developing a Communications Epistemology by Action Research. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (3), 415-433
- Van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A Concerns – Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906
- Villegas-Reimers, E., (2003). Teacher professional development: an international review of literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning www.unesco.org/iiep
- Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 58 (1), 36-46
- Zeuli J., (1994). How do teachers understand research when they read it? *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 39-55.

Wilson, R., Hemsley-Brown, J., Easton, C., & Sharp, C. (2003). Using Research for School Improvement: the LEA's Role, National Foundation for Educational Research, Slough. In Hemsley-Brown and Oplatka, (2005)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Στο παράρτημα αυτό παρουσιάζονται οι πίνακες με τις επιδράσεις των εργασιακών (περιοχή εργασίας, προσβασιμότητα σε βιβλιοθήκες με ερευνητικό υλικό), επαγγελματικών (ειδικότητα, ερευνητική εμπειρία) και δημογραφικών (φύλο, ηλικία) χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με: χαρακτηριστικά έρευνας, ανασταλτικούς παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα, ατομική καινοτομικότητα, καινοτομικότητα σχολικής μονάδας.

Επίδραση εργασιακών παραγόντων

Πίνακας 1.1: Περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών και α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

	Περιοχή σχολείου					
Χαρακτηριστικά της εκπ/κής έρευνας		N	M.T	T.A	t	p
έμφαση στη μεθοδολογία	αστική	116	4,22	0,52	-0,541	0,589
	μη αστική	71	4,26	0,45		
χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	αστική	116	3,82	0,57	-0,769	0,443
	μη αστική	71	3,88	0,57		
ποιότητα-εγκυρότητα	αστική	116	3,72	0,66	1,603	0,111
	μη αστική	71	3,56	0,65		
Ανασταλτικοί παράγοντες						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας	αστική	116	2,86	0,56	-1,332	0,184
	μη αστική	71	2,97	0,57		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	αστική	116	2,39	0,72	0,594	0,553
	μη αστική	71	2,32	0,70		
ελλειπείς οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	αστική	116	3,58	0,59	-0,909	0,365
	μη αστική	71	3,66	0,69		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	αστική	116	3,49	0,89	-1,619	0,107
	μη αστική	71	3,70	0,89		
ατομικά εμπόδια	αστική	116	3,00	0,67	0,869	0,386
	μη αστική	71	2,92	0,71		
αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για	αστική	116	2,60	0,64	-1,604	0,110

την επαγγελματική εξέλιξη	μη αστική	71	2,76	0,66		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση απέναντι στην καινοτομία	αστική	116	3,75	0,53	-0,515	0,607
	μη αστική	71	3,79	0,53		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα απέναντι στην καινοτομία	αστική	116	3,18	0,64	1,408	0,161
	μη αστική	71	3,04	0,65		

Πίνακας 1.2. Πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό και α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

	πρόσβαση σε βιβλιοθήκη με ερευνητικό υλικό					
Χαρακτηριστικά της εκ/κής έρευνας		N	M.T.	T.A.	t	p
έμφαση στη μεθοδολογία	ναι	77	4,30	0,42	1,387	0,167
	όχι	110	4,20	0,57		
χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	ναι	77	3,92	0,45	1,573	0,117
	όχι	110	3,79	0,645		
πιοιότητα-εγκυρότητα	ναι	77	3,59	0,67	-1,053	0,294
	όχι	110	3,70	0,66		
Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας	ναι	77	2,79	0,55	-2,234	0,027
	όχι	110	2,98	0,57		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	ναι	77	2,27	0,67	-1,518	0,131
	όχι	110	2,43	0,73		
ελλείψεις οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	ναι	77	3,52	0,61	-1,649	0,101
	όχι	110	3,67	0,64		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	ναι	77	3,29	0,95	-3,711	<0,001
	όχι	110	3,77	0,80		
ατομικά εμπόδια	ναι	77	2,95	0,65	-0,406	0,685

	όχι	110	2,99	0,71		
αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη	ναι	77	2,62	0,59	-0,733	0,465
	όχι	110	2,69	0,69		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση απέναντι στην καινοτομία	ναι	77	3,78	0,49	0,357	0,721
	όχι	110	3,75	0,55		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα απέναντι στην καινοτομία	ναι	77	3,25	0,61	2,239	0,027
	όχι	110	3,04	0,66		

Επίδραση επαγγελματικών παραγόντων

Πίνακας 1.3: Ειδικότητα και α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

Ειδικότητες εκπαιδευτικών						
Χαρακτηριστικά της εκ/κής έρευνας		N	M.T.	T.A.	F	p
έμφαση στη μεθοδολογία	θετικές επιστήμες	78	4,21	0,51	2,643	0,074
	θεωρητικές επιστήμες	73	4,33	0,40		
	άλλες ειδικότητες	36	4,10	0,60		
χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	θετικές επιστήμες	78	3,78	0,49	1,415	0,246
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,93	0,62		
	άλλες ειδικότητες	36	3,79	0,64		
ποιότητα-εγκυρότητα	θετικές επιστήμες	78	3,54	0,71	2,570	0,079
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,78	0,56		
	άλλες ειδικότητες	36	3,65	0,72		
Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας	θετικές επιστήμες	78	2,90	0,54	0,132	0,877
	θεωρητικές επιστήμες	73	2,89	0,56		
	άλλες ειδικότητες	36	2,94	0,65		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	θετικές επιστήμες	78	2,36	0,63	0,348	0,706
	θεωρητικές επιστήμες	73	2,32	0,73		

	άλλες ειδικότητες	36	2,44	0,83		
ελλειπείς οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	θετικές επιστήμες	78	3,62	0,66	0,092	0,912
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,62	0,65		
	άλλες ειδικότητες	36	3,57	0,54		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	θετικές επιστήμες	78	3,59	0,91	3,127	0,046
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,71	0,79		
	άλλες ειδικότητες	36	3,26	1,00		
ατομικά εμπόδια	θετικές επιστήμες	78	2,90	0,65	0,677	0,510
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,01	0,67		
	άλλες ειδικότητες	36	3,04	0,77		
αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη	θετικές επιστήμες	78	2,68	0,68	0,640	0,528
	θεωρητικές επιστήμες	73	2,60	0,62		
	άλλες ειδικότητες	36	2,74	0,66		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση απέναντι στην καινοτομία	θετικές επιστήμες	78	3,78	0,51	1,523	0,221
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,82	0,50		
	άλλες ειδικότητες	36	3,63	0,59		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα απέναντι στην καινοτομία	θετικές επιστήμες	78	3,13	0,66	0,777	0,461
	θεωρητικές επιστήμες	73	3,07	0,69		
	άλλες ειδικότητες	36	3,23	0,57		

Πίνακας 1.4. Ερευνητική εμπειρία και: α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

	ερευνητική εμπειρία					
Χαρακτηριστικά της εκ/κής έρευνας		N	M.T	T.A	t	p
έμφαση στη μεθοδολογία	ναι	69	4,29	0,44	1,151	0,251
	όχι	118	4,21	0,52		
χρησιμότητα για τη	ναι	69	3,69	0,60	-2,748	0,007

διδασκτική πράξη	όχι	118	3,93	0,54		
ποιότητα-εγκυρότητα	ναι	69	3,78	0,67	2,031	0,044
	όχι	118	3,58	0,65		
Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας	ναι	69	2,80	0,56	-1,914	0,057
	όχι	118	2,96	0,57		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	ναι	69	2,20	0,66	-2,452	0,015
	όχι	118	2,46	0,72		
ελλιπείς οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	ναι	69	3,69	0,55	1,398	0,164
	όχι	118	3,56	0,67		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	ναι	69	3,65	0,87	0,966	0,335
	όχι	118	3,52	0,91		
ατομικά εμπόδια	ναι	69	2,63	0,65	-5,591	<0,001
	όχι	118	3,17	0,62		
αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη	ναι	69	2,67	0,64	0,167	0,867
	όχι	118	2,65	0,66		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση απέναντι στην καινοτομία	ναι	69	3,93	0,48	3,382	0,001
	όχι	118	3,67	0,53		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα απέναντι στην καινοτομία	ναι	69	3,04	0,68	-1,413	0,159
	όχι	118	3,18	0,62		

Επίδραση δημογραφικών παραγόντων

Πίνακας 1.5: Φύλο και α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

φύλο						
------	--	--	--	--	--	--

Χαρακτηριστικά της εκ/κής έρευνας		N	M.T.	T.A.	t	p
έμφαση στη μεθοδολογία	γυναίκα	117	4,24	0,47	0,034	0,973
	άνδρας	70	4,24	0,53		
χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	γυναίκα	117	3,84	0,62	-0,159	0,874
	άνδρας	70	3,85	0,48		
ποιότητα-εγκυρότητα	γυναίκα	117	3,68	0,65	0,594	0,553
	άνδρας	70	3,62	0,68		
Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπ/κού	γυναίκα	117	2,83	0,58	-2,125	0,035
	άνδρας	70	3,01	0,53		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	γυναίκα	117	2,25	0,63	-2,721	0,007
	άνδρας	70	2,54	0,79		
ελλείψεις οργανωσιακού πόρου του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	γυναίκα	117	3,58	0,57	-0,924	0,357
	άνδρας	70	3,66	0,72		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	γυναίκα	117	3,49	0,91	-1,592	0,113
	άνδρας	70	3,70	0,86		
ατομικά εμπόδια	γυναίκα	117	2,94	0,64	-0,746	0,456
	άνδρας	70	3,02	0,74		
αμφισβήτηση της σημασίας εμπλοκής για την επαγγελματική εξέλιξη	γυναίκα	117	2,66	0,63	0,063	0,950
	άνδρας	70	2,65	0,70		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση απέναντι στην καινοτομία	γυναίκα	117	3,81	0,51	1,360	0,175
	άνδρας	70	3,70	0,55		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα απέναντι στην καινοτομία	γυναίκα	117	3,16	0,65	0,914	0,362
	άνδρας	70	3,07	0,64		

Πίνακας 1.5: Ηλικία και α) χαρακτηριστικά της έρευνας, β) ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής των εκπαιδευτικών με την έρευνα, γ) ατομική καινοτομικότητα και δ) καινοτομικότητα σχολικής μονάδας

ηλικία						
Χαρακτηριστικά της εκ/κής έρευνας		N	M.T.	T.A.	F	p
έμφαση στη μεθοδολογία	κάτω από 40	52	4,23	0,49	3,220	0,042
	41-50	81	4,15	0,52		
	51 και πάνω	54	4,37	0,43		
χρησιμότητα για τη διδακτική πράξη	κάτω από 40	52	3,78	0,53	1,219	0,298
	41-50	81	3,81	0,58		
	51 και πάνω	54	3,94	0,60		
πιοιότητα-εγκυρότητα	κάτω από 40	52	3,64	0,66	0,595	0,553
	41-50	81	3,61	0,67		
	51 και πάνω	54	3,74	0,66		
Ανασταλτικοί παράγοντες εμπλοκής με την έρευνα						
αμφισβήτηση της σημασίας της παραγόμενης έρευνας για το επάγγελμα του εκπ/κού	κάτω από 40	52	2,85	0,64	1,129	0,326
	41-50	81	2,97	0,58		
	51 και πάνω	54	2,84	0,47		
διάσταση ρόλων εκπαιδευτικού-ερευνητή	κάτω από 40	52	2,27	0,78	2,350	0,098
	41-50	81	2,49	0,70		
	51 και πάνω	54	2,26	0,64		
ελλείψεις οργανωσιακοί πόροι του εκπαιδευτικού συστήματος για την υποστήριξη της εμπλοκής των εκπαιδευτικών	κάτω από 40	52	3,57	0,53	0,734	0,481
	41-50	81	3,67	0,63		
	51 και πάνω	54	3,55	0,71		
ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή σχολείου	κάτω από 40	52	3,60	0,88	0,963	0,384
	41-50	81	3,47	0,91		
	51 και πάνω	54	3,69	0,88		
ατομικά εμπόδια	κάτω από 40	52	2,89	0,64	2,046	0,132
	41-50	81	2,92	0,73		
	51 και πάνω	54	3,13	0,63		
αμφισβήτηση της σημασίας	κάτω από 40	52	2,77	0,61		

εμπλοκής για την	41-50	81	2,73	0,64	4,331	0,015
επαγγελματική εξέλιξη	51 και πάνω	54	2,44	0,66		
Ατομική καινοτομικότητα						
θετική ατομική στάση	κάτω από 40	52	3,73	0,52		
απέναντι στην καινοτομία	41-50	81	3,75	0,54	0,618	0,540
	51 και πάνω	54	3,83	0,51		
Καινοτομικότητα σχολικής μονάδας						
θετικό σχολικό κλίμα	κάτω από 40	52	3,09	0,62		
απέναντι στην καινοτομία	41-50	81	3,14	0,57	0,114	0,893
	51 και πάνω	54	3,14	0,78		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

Παρακαλώ επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: κάτω από 30 ετών από 31-40 ετών από 41-50 ετών πάνω από 50 ετών

Συνολική προϋπηρεσία α) στη Β/βάθμια Εκπαίδευση:

β) στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα:

Σχολείο που υπηρετείτε: Γυμνάσιο ΓΕΛ ΕΠΑ.Λ.

Σπουδές: Βασικό Πτυχίο:

Ειδικότητα:

Μεταπτυχιακό (Master) Διδακτορικό

Προηγούμενη ερευνητική εμπειρία: ναι όχι

Αν επιλέξατε ναι συμπληρώστε με ποιο τρόπο:

α) με πτυχιακή εργασία στις προπτυχιακές μου σπουδές

Ενότητα Α: Χαρακτηριστικά μιας «καλής» εκπαιδευτικής έρευνας.

Παρακαλώ επιλέξτε το βαθμό σημαντικότητας της κάθε πρότασης που κατά την άποψή σας αποτελεί προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί μια ερευνητική εργασία για εκπαιδευτικά θέματα ως «καλή».

		Εντελώς ασήμαντο	Όχι τόσο σημαντικό	Ούτε ασήμαντο, ούτε σημαντικό	σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1	Ο μεγάλος αριθμός των ερωτώμενων					
2	Η συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές ή και με πολλές μεθόδους					
3	Η εκπαιδευτική έρευνα να βασίζεται σε πειραματικές διδασκαλίες					
4	Η εκπαιδευτική έρευνα να μελετά τις διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών					
5	Η θεματολογία της έρευνας να αφορά άμεσα τη διδακτική πράξη					
6	Η καταγραφή των απόψεων ή των προσωπικών προτιμήσεων ή των συναισθημάτων του ερευνητή					
7	Η διατύπωση και ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων					
8	Η σαφής διατύπωση του σκοπού της έρευνας					
9	Τα ερωτήματα της έρευνας να σχετίζονται/στηρίζονται σε εργασίες άλλων, σχετικών ερευνών					
10	Η χρήση ερωτηματολογίου					
11	Η στατιστική επεξεργασία των πληροφοριών					
12	Η αντικειμενική συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή					
13	Ο ερευνητής να μη γνωρίζει τους ερωτώμενους					
14	Ο ερευνητής να παρατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα το εκπαιδευτικό πλαίσιο που μελετά					
15	Τα αποτελέσματα της έρευνας να δίνουν ιδέες στους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία					

		Εντελώς ασήμαντο	Όχι τόσο σημαντικό	Ούτε ασήμαντο, ούτε σημαντικό	σημαντικό	Πολύ σημαντικό
16	Τα συμπεράσματα της έρευνας να μπορούν να γενικευτούν					
17	Η έρευνα να παίρνει υπόψη το ειδικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται					
18	Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό εκπαιδευτικών θεμάτων					
19	Η πρωτοτυπία της έρευνας					

Ενότητα Β: Απόψεις για την εκπαιδευτική έρευνα

Παρακαλώ δηλώστε για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα, το βαθμό συμφωνίας των απόψεών σας σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή σας

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Η έρευνα μπορεί να στηρίξει τον εκπαιδευτικό της πράξης στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων στη διδασκαλία του					
2	Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει την πλήρη και ακριβή εικόνα αυτών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση					
3	Τα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι ερευνητές στην εκπαιδευτική έρευνα δεν έχουν σχέση με αυτά που συμβαίνουν στην τάξη					
4	Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας					
5	Τα άρθρα που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να εκθέτουν τα αντικρουόμενα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας					
6	Η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται αποκλειστικά με δείγμα μαθητές ή εκπαιδευτικούς					

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
7	Η έρευνα με ερωτηματολόγια δεν μπορεί να παράγει έγκυρα συμπεράσματα στον χώρο της εκπαίδευσης					
8	Η εκπαιδευτική έρευνα δεν έχει σχέση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο					
9	Βασικό κίνητρο του ερευνητή είναι η επαγγελματική του ανέλιξη					
10	Η εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιείται από τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως μέσον για να δικαιολογήσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές που θέλουν να επιβάλουν					
11	Η εκπαιδευτική έρευνα που γίνεται από τους ερευνητές δεν στοχεύει σε αλλαγές της σχολικής πρακτικής					
12	Η θεματολογία της εκπαιδευτικής έρευνας κατευθύνεται από τις πηγές χρηματοδότησης					
13	Η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι χρήσιμη για την καθημερινή πρακτική					
14	Η εκπαιδευτική έρευνα είναι εκείνη που παρέχει τις πιο αξιόπιστες γνώσεις για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού					
15	Αισθάνομαι ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας δεν μπορούν να εφαρμοστούν/δεν ταιριάζουν στο δικό μου εργασιακό περιβάλλον					
16	Δεν είμαι σίγουρος/η αν πρέπει να πιστέψω στα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας					
17	Δεν έχω τις απαιτούμενες γνώσεις για να αξιολογήσω την ποιότητα μιας έρευνας					
18	Δεν έχω ευχέρεια στις ξένες γλώσσες για να μελετώ άρθρα του διεθνούς επιστημονικού τύπου					
19	Δεν έχω πρόσβαση από το σπίτι στα ερευνητικά άρθρα					
20	Δεν έχω χρόνο για να διαβάσω ερευνητικές εργασίες					
21	Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν μου είναι κατανοητή					

22	Η βιβλιοθήκη του σχολείου που υπηρετώ δεν είναι ενημερωμένη με επιστημονικά άρθρα					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
23	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (βιβλιοθήκη/εξοπλισμός με Η/Υ/διαδίκτυο/χώρος) δεν διευκολύνει την πρόσβαση στα ερευνητικά άρθρα					
24	Στο σχολείο μου τα ερευνητικά άρθρα δεν είναι διαθέσιμα για ανάγνωση					
25	Τα άρθρα δεν δημοσιεύονται αρκετά γρήγορα ώστε να συγχρονίζονται με τις ανάγκες της εκπαίδευσης					
26	Στο σχολείο που υπηρετώ η αυστηρή γραφειοκρατία αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσβαση στα επιστημονικά άρθρα					
27	Οι προπτυχιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας είναι ελλιπείς					
28	Για τη διεξαγωγή έρευνας απαιτούνται γνώσεις στατιστικής					
29	Στα άρθρα δεν είναι σαφές αν τα συμπεράσματα μπορούν να βρουν πεδίο εφαρμογής					
30	Δεν μου είναι εύκολο να διαβάσω ένα επιστημονικό άρθρο γιατί με τον τρόπο που είναι γραμμένο δεν είναι κατανοητό					
31	Ο τρόπος εργασίας στο σχολείο δεν μου επιτρέπει να ασχοληθώ με την έρευνα					
32	Είναι προτιμότερο ένας εκπαιδευτικός της πράξης να μελετά αυτό που συμβαίνει στην τάξη του, από το να διεξάγει μια άλλου τύπου έρευνα					
33	Θεωρώ ότι οι αλλαγές πρακτικής στην εκπαίδευση που προκύπτουν από την εφαρμογή ερευνητικών αποτελεσμάτων είναι μηδαμινές					
34	Υπάρχει πληθώρα αντικρουόμενων ερευνητικών πληροφοριών και γι αυτό η έρευνα δεν πείθει τους εκπαιδευτικούς					
35	Ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να διαβάζει ερευνητικά άρθρα					

36	Δεν βλέπω να υπάρχουν κάποια οφέλη από την έρευνα για την πρακτική					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
37	Τα κίνητρα (οικονομικά/ηθικά/διευκόλυνσης) που παρέχονται στον εν ενεργεία εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο είναι ανεπαρκή					
38	Η διεξαγωγή έρευνας από τους εκπαιδευτικούς δεν αναγνωρίζεται στην επαγγελματική τους εξέλιξη					
39	Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολείων για να στηριχτεί και να αναπτυχθεί η ερευνητική δράση των εκπαιδευτικών					
40	Η ανάγνωση έρευνας δεν έχει κάποιο προσωπικό όφελος					
41	Δεν παρέχονται οι κατάλληλοι υποστηρικτικοί πόροι (οικονομικοί/τεχνικοί) για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο					
42	Οι συνάδελφοι δεν συνεργάζονται για την διεξαγωγή έρευνας					
43	Η οργάνωση του σχολείου δεν αφήνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν έρευνα					
44	Δεν υπάρχει η απαιτούμενη παρώθηση από τη διεύθυνση του σχολείου για τη διεξαγωγή έρευνας					
45	Είμαι απομονωμένος/η από τους πεπειραμένους συναδέλφους με τους οποίους θα μπορούσα να συζητήσω για έρευνα					
46	Δεν μπορώ να εμπιστευτώ τα συμπεράσματα των ερευνών					
47	Η εμπειρία ενός πεπειραμένου εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ενασχόλησή του με την εκπαιδευτική έρευνα					
48	Η διεξαγωγή έρευνας δεν εμπίπτει στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οπότε δεν υπάρχει λόγος κάποιος εκπαιδευτικός να διεξάγει έρευνα					
49	Δεν είμαι πληροφορημένος/η σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα					
50	Οι πιο αξιόπιστες γνώσεις είναι αυτές που αποκτάει ο εκπαιδευτικός από την ανάγνωση ενός ερευνητικού άρθρου					

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
51	Η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών ερευνών από επιστημονικά περιοδικά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής/επαγγελματικής του εξέλιξης					
52	Δεν με ενδιαφέρει η ενασχόληση (ανάγνωση ή διεξαγωγή) με την εκπαιδευτική έρευνα					
53	Δεν υπάρχει αποδεδειγμένη ανάγκη για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο					
54	Με ενδιαφέρει να κάνω έρευνα αλλά δεν γνωρίζω την τεχνική					

Ενότητα Γ: Ατομικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή

Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με την κάθε πρόταση που αφορά στη στάση σας απέναντι στην αλλαγή/καινοτομία σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Οι συνάδελφοί μου συχνά μου ζητούν συμβουλές ή πληροφορίες					
2	Μου αρέσει να δοκιμάζω την εφαρμογή νέων ιδεών					
3	Ψάχνω να βρω νέες μεθόδους εργασίας στη δουλειά μου					
4	Γενικά είμαι επιφυλακτικός/ή στην αποδοχή νέων ιδεών					
5	Συχνά χρησιμοποιώ πρωτότυπες μεθόδους για να λύνω προβλήματα των οποίων η λύση δεν είναι αυταπόδεικτη					
6	Βλέπω με καχυποψία τις ανακαλύψεις και τους νέους τρόπους σκέψης					
7	Δύσκολα εμπιστεύομαι τις νέες ιδέες μέχρι να διαπιστώσω ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων που με περιβάλλουν τις αποδέχονται					
8	Νομίζω ότι επηρεάζω τα μέλη της ομάδας με τα οποία συνεργάζομαι					
9	Θεωρώ ότι είμαι δημιουργικός/ή και ότι πρωτοτυπώ στη σκέψη και τη συμπεριφορά					
10	Ξέρω ότι είμαι ένα άτομο που συνήθως αποδέχομαι τελευταίος/α μεταξύ των συνεργατών μου οτιδήποτε καινούριο					
11	Ανήκω στους ανθρώπους που τους αρέσουν οι έξυπνες και πρωτότυπες ιδέες					

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
12	Απολαμβάνω την ανάληψη ευθυνών ηγεσίας στην ομάδα συνεργατών στην οποία ανήκω					
13	Είμαι αρνητικός/ή στην υιοθέτηση νέων τρόπων εργασίας μέχρι να διαπιστώσω ότι βοηθούν τους ανθρώπους γύρω μου					
14	Το βρίσκω δημιουργικό να πρωτοτυπώ σε σκέψη και συμπεριφορά					
15	Έχω την αίσθηση ότι ο παλιός τρόπος ζωής και εργασίας ήταν ο καλύτερος					
16	Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον/ενθουσιάζομαι με τα άλυτα προβλήματα και αυτά που έχουν πολλές λύσεις					
17	Πρέπει να δω άλλους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τις καινοτομίες πριν τις υιοθετήσω εγώ					
18	Είμαι δεκτικός/ή σε νέες ιδέες					
19	Μου προκαλούν έντονο ενδιαφέρον / Ενθουσιάζομαι με τα αναπάντητα ερωτήματα					
20	Συχνά συλλαμβάνω τον εαυτό μου να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τις νέες ιδέες					

Ενότητα Δ: Σχολείο και αλλαγή/καινοτομία

Παρακαλώ δηλώστε για καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις το βαθμό συμφωνίας των απόψεών σας για την εφαρμογή αλλαγής/καινοτομίας στο σχολείο σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή σας

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
1	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί δέχονται ευχάριστα τις αλλαγές					
2	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αγκαλιάζουν και στηρίζουν τις νέες ιδέες					
3	Στο σχολείο μου δεν υπάρχουν αποδράσεις από τη συνηθισμένη κατάσταση ρουτίνας					
4	Ο διευθυντής του σχολείου μου δεν υποστηρίζει την προώθηση νέων ιδεών					
5	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αγχώνονται όταν τους ζητείται να κάνουν διαφορετικά πράγματα από τα συνηθισμένα					
6	Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν την εφαρμογή νέων ιδεών					
7	Ο διευθυντής του σχολείου μου αποφεύγει να «ταράξει τα ήρεμα νερά»					
8	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αισθάνονται ότι απειλούνται όταν τους ζητείται να κάνουν αλλαγές					
9	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να παίρνουν ρίσκα					
10	Η κουλτούρα του σχολείου μου βάζει σε προτεραιότητα τις συντηρητικές αποφάσεις					
11	Στο σχολείο μου η αλλαγή θεωρείται ζήτημα σημαντικής προτεραιότητας					
12	Στο σχολείο μου ο διευθυντής εφαρμόζει τις αλλαγές που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς					
13	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί πρόθυμα αποδέχονται τις αλλαγές στους κανόνες και τις διαδικασίες διεκπεραίωσης των πραγμάτων					

14	Στο σχολείο μου ο διευθυντής εστιάζει στη διαχείριση των καθημερινών διεκπεραιώσεων					
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα
15	Στο σχολείο μου οι περισσότερες αλλαγές αντιμετωπίζονται ως επιβάρυνση					
16	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αισθάνονται ότι είναι ελεύθεροι να συζητούν για αντικρουόμενα θέματα					
17	Στο σχολείο μου οι καθημερινές αλλαγές είναι μέρος της καθημερινής λειτουργίας					
18	Στο σχολείο μου οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί σε σημαντικές αλλαγές					
19	Στο σχολείο μου είναι συνηθισμένο να συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές στις καθημερινές πρακτικές					
20	Στο σχολείο μου είναι αποδεκτή και αναλύεται η ακραία κριτική					
21	Ο διευθυντής του σχολείου μου υιοθετεί τις αλλαγές που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί					
22	Στο σχολείο μου πολύ λίγες αλλαγές γίνονται αποδεκτές					
23	Το σχολείο μου ανθίσταται στις αλλαγές					
24	Ο διευθυντής του σχολείου μου ενθαρρύνει τις αναδυόμενες αλλαγές					
25	Ο διευθυντής του σχολείου μου είναι δημόσια υποστηρικτής των αλλαγών που γίνονται με πολύ αργούς ρυθμούς					
26	Ο διευθυντής του σχολείου μου δεν είναι ένθερμος υποστηρικτής των αλλαγών					
27	Στο σχολείο μου ο διευθυντής δεν θέλει καμιά αλλαγή (στηρίζει τη σταθερότητα)					
28	Ο διευθυντής του σχολείου μου υποστηρίζει κατά κύριο λόγο την αλλαγή					
29	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου απειλούνται από εκείνες τις αλλαγές που διαταράζουν την καθημερινή ρουτίνα					
30	Ο διευθυντής του σχολείου μου αντιστέκεται στις απαιτήσεις των μελών του για ουσιαστικές αλλαγές					