

OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults*. Paris: OECD.

OECD (2002). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD.

Ράικου, Ν. & Καραλής, Θ. (2017). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια terra incognita?* (σσ. 90-109). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Raikou, N. (2019). Teacher Education at the forefront: Long-term study through the prism of University Pedagogy and Transformative Learning theory. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 88-102.

UNESCO (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: UNESCO & UIL.

Yaxlee, B. (1929). *Lifelong Education*. London: Cassell.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ΄
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΜΙΑ ΣΥΝΕΧΗΣ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

Η εκπαίδευση, όπως κάθε κοινωνικό πεδίο, διερευνάται συστηματικά. Το πρώτο βέβαιο ερώτημα που προκύπτει είναι τι ερευνούμε και με ποιο στόχο. Γιατί δηλαδή ερευνούμε και τι επιδιώκουμε; Γιατί καμιά έρευνα δεν είναι «αθώα», καθώς απαντά σε κάποιο ερώτημα που μας απασχολεί. Ποιοι σχεδιάζουν και διενεργούν την έρευνα στην εκπαίδευση; Η εκπαιδευτική έρευνα συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη της θεωρίας στους επιστημονικούς κλάδους ή αποσκοπεί και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι απλώς αντικείμενα έρευνας ή μπορούν να αναλάβουν πιο ενεργητικούς ρόλους στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός ερευνητικού προγράμματος; Ποιοι τελικά αξιοποιούν τα ερευνητικά πορίσματα; Σε αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια πρώτη απάντηση κάνοντας μια γενική εισαγωγή και στα είδη της έρευνας με παραδείγματα από έρευνες και τρόπους διερεύνησης στο πεδίο της εκπαίδευσης.

1.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασίλης Τσάφος

Αναπληρωτής καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΥΤΟ επιχειρούμε μια εισαγωγή στην εκπαιδευτική έρευνα, την ταυτότητά της και τα είδη της, το πλαίσιο διαμόρφωσής της, τις ανάγκες που καλύπτει και τη σχέση της με την ανάπτυξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα:

- Τι σημαίνει επιστημονική έρευνα και ποια θέση έχει η εκπαιδευτική έρευνα στο πεδίο των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και ποια η συμβολή κάθε είδους στην επιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης, του σχολείου δηλαδή ως θεσμού και της εκπαιδευτικής πράξης;
- Ποιες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις οδήγησαν στη σταδιακή διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση;
- Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/ητριών στην εκπαιδευτική έρευνα;

Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσετε να κατανοήσετε όχι μόνο τους βασικούς όρους που αφορούν την έρευνα που διεξάγεται στο διεπιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, αλλά και γιατί κρίνεται αναγκαίο να το προσεγγίσετε ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

2. Η επιστημονική έρευνα

Κατά τα μαθητικά σας χρόνια, στο πλαίσιο του μαθήματος του Project αλλά και άλλων δραστηριοτήτων και εργασιών, κληθήκατε να διεξαγάγετε κάποια έρευνα.

Προσπαθήστε να συνοψίσετε τα χαρακτηριστικά που είχε αυτή η διαδικασία, τι κάνατε δηλαδή, πώς σχεδιάσατε και οργανώσατε τις έρευνες αυτές, και τι αποκομίσατε από τη διαδικασία αλλά και από τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξατε.

Θα διαπιστώσετε ότι η έρευνα έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά είτε διεξάγεται στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος είτε κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Κάθε έρευνα προσπαθεί να δώσει απάντηση σε κάποιο ερώτημα που μας απασχολεί μέσω συστηματικής συλλογής και ανάλυσης στοιχείων. Ας δούμε ποια από τα παρακάτω ουσιώδη χαρακτηριστικά επισημάνετε:

Μερικά από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η έρευνα είναι μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούργιων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για έναν καινούριο σκοπό.
- Η έρευνα αναζητεί απαντήσεις σε αξιόλογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές.
- Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, χρησιμοποιώντας τα πιο κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.
- Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης και στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σ' αυτήν (Verma & Mallick, 2004: 21).

3. Η εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει και διερευνά ζητήματα και φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης: το σχολείο ως θεσμός, την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν, τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, τη σχολική ζωή και κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, τον ρόλο του κοινωνικού πλαισίου, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον ρόλο τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών... Ένας γενικός ορισμός της εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να είναι:

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών (δεδομένων) με σκοπό τη διεύρυνση της κατανόησης φαινομένων εκπαιδευτικής φύσης και κατά προέκταση την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Μελετήστε τους παρακάτω ορισμούς και προσπαθήστε να επισημάνετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η έρευνα στην εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια επιστημονικού κλάδου να απευθύνει ερωτήσεις ή να λύσει προβλήματα μέσα από τη συλλογή και ανάλυση πρωταρχικών δεδομένων με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη (Anderson, 1990: 14).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια δραστηριότητα η οποία κατευθύνει στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης σχετικά με τα γεγονότα τα οποία απασχολούν τους παιδαγωγούς (Travers, 1978, στο Verma & Mallick, 2004: 77).

Η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα - ιστορική και συγχρονική [...] είναι διερεύνηση του φαινομένου της αγωγής σε θεσμικούς χώρους, δηλαδή εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στο μικροσκόπιο του ερευνητή μπαίνουν δομές και λειτουργίες, επαγγελματικοί ρόλοι και πρόσωπα, ιδέες και πρακτικές, εκπαιδευτικές πολιτικές και αλληλεπιδράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης. Ο ερευνητής/ήτρια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ένας κατεξοχήν κοινωνικός επιστήμονας, ένας ερευνητής/ήτρια μιας περιοχής της κοινωνικής πραγματικότητας: της εκπαιδευτικής (Γκότοβος, 2016: 35).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια μορφή πρακτικής αναζήτησης που συνδέει την έρευνα με την πράξη. Δεν μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική έρευνα, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό, την ανάλυση και την αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Elliott, 1989, στο Verma & Mallick, 2004: 145).

Ποιες διαφορές παρατηρείτε στους συγκεκριμένους ορισμούς;

Ανεξάρτητα από τις διαφορές είναι προφανές ότι διενεργώντας έρευνες στην εκπαίδευση προσπαθούμε να διερευνήσουμε εκπαιδευτικά θέματα και να δάσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση υπό την ευρεία έννοια. Έτσι, ως ευρύ σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσαμε να ορίσουμε το εξής:

Να πραγματευτούμε με επιστημονικό τρόπο ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση να διερευνήσουμε με βάση αυτά τις παραμέτρους που την επηρεάζουν ως θεσμό αλλά και ως διαδικασία. Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει στην ανάπτυξη ενός συνεχώς αναμορφούμενου οργανωμένου σώματος επιστημονικών γνώσεων σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα.

Επομένως κάθε έρευνα ξεκινά από ένα ερώτημα που θέλουμε να πραγματευτούμε και έτσι αναζητούμε τρόπους να διερευνήσουμε το εκπαιδευτικό ζήτημα που μας γέννησε το ερώτημα και να επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις. Για παράδειγμα ένα σύνηθες ερώτημα είναι «Γιατί οι μαθητές/ήτριες δεν συμμετέχουν στο μάθημα;». Το ζήτημα που μας απασχολεί είναι η κινητοποίησή τους, οπότε προκύπτουν θέματα που αφορούν τα κίνητρα, που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, τα συγκεκριμένα παιδιά και την ιστορία τους. Προκύπτουν έτσι πολλά ερωτήματα που πρέπει να πραγματευτούμε. Οι απαντήσεις ωστόσο που θα δώσουμε πρέπει να υποστηρίζονται από τεκμήρια, στοιχεία δηλαδή που συλλέγουμε με συστηματικό τρόπο και στη συνέχεια τα επεξεργαζόμαστε, τα αναλύουμε δηλαδή με στόχο να καταλήξουμε σε πορίσματα που απαντούν με επιστημονικό τρόπο στα ερωτήματα που έχουμε θέσει. Τα ερωτήματα αυτά άλλες φορές μας οδηγούν σε υποθέσεις, που στη συνέχεια μέσω της έρευνας επαληθεύονται ή διαψεύδονται, και άλλες φορές παραμένουν ερωτήματα που μέσα από την έρευνα συγκεκριμενοποιούνται ή αναμορφώνονται σταδιακά, ώστε να μας καθοδηγήσουν στη συλλογή και την επεξεργασία των στοιχείων που θα μας επιτρέψουν να τα πραγματευτούμε.

Για να πραγματευτούμε λοιπόν με επιστημονικό τρόπο τα ερωτήματα που θέτουμε, να συλλέξουμε δηλαδή δεδομένα με συστηματικό τρόπο και να τα αναλύσουμε με τρόπο που θα μας οδηγήσουν σε απαντήσεις πρέπει να ακολουθήσουμε συγκεκριμένα βήματα.

Η διαδικασία μιας έρευνας αποτελείται από τα παρακάτω στάδια:

1. Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικές υποθέσεις
5. Συγκέντρωση των δεδομένων
6. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
7. Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016: 8).

Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως σε όλες τις έρευνες που αφορούν κοινωνικά φαινόμενα, διερευνούμε ζητήματα που αφορούν σχέσεις υποκειμένων, αλληλεπιδράσεις, ρόλους, συμπεριφορές και ευρύτερα την ανθρώπινη δράση σε συγκεκριμένες συνθήκες εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Προκύπτουν έτσι ζητήματα ηθικής φύσης, οπότε κατά τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας είναι αναγκαίο να τηρούνται κάποιοι ηθικοί κανόνες σε όλα τα στάδιά της. Άλλωστε όταν προβαίνουμε σε οποιαδήποτε επιλογή εγείρονται ηθικά διλήμματα και προβληματισμοί. Και η διαδικασία της έρευνας αναπτύσσεται με βάση τις επιλογές που κάνουμε σχετικά με τα προβλήματα, τα γεγονότα και τα φαινόμενα που θα ερευνήσουμε, τα ερωτήματα που θα θέσουμε, τους τρόπους με τους οποίους θα αναζητήσουμε πληροφορίες και θα τις αναλύσουμε και κυρίως αυτούς στους οποίους θα απευθυνθούμε. Προβαίνουμε δηλαδή σε επιλογές σε κάθε στάδιο

της έρευνας. Η προνομιακή επίσης θέση στην οποία βρίσκονται οι ερευνητές/ήτριες, όταν συλλέγουν πληροφορίες από μια κοινότητα, εγείρει ηθικά ζητήματα. Ένα πλαίσιο αρχών μπορεί να διασφαλισθεί εάν οι ερευνητές/ήτριες σεβαστούν την ερευνητική δεοντολογία, που αποτελεί ζήτημα πρωταρχικής σημασίας απέναντι στα δικαιώματα των συμμετεχόντων/ουσών, ακόμη και εάν αυτό περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε.

Η δεοντολογία λέει ότι ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα και αν, σε ακραία περίπτωση, ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτήματα για την ανθρώπινη φύση (Cavan, 1977, στο Cohen & Manion 1997: 487).

Μελετήστε τις οδηγίες που δίνει η Βρετανική Ένωση Παιδαγωγικής Έρευνας (BERA) και αφορούν τις ευθύνες των ερευνητών απέναντι στους συμμετέχοντες της έρευνας. Ποια ηθικά διλήμματα μπορεί να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές/ήτριες εάν για παράδειγμα σκοπεύουν να διερευνήσουν τη στάση εκπαιδευτικών, μαθητών/ητρίων και των γονέων τους απέναντι σε κάποια εκπαιδευτική συνθήκη;

Τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας περιλαμβάνουν:

- Τη διασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων.
- Τη διαφάνεια του ερευνητή και της ερευνητικής διαδικασίας.
- Την πρόσβαση στα ευρήματα από όσους συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.
- Τις πιθανές επιδράσεις της έρευνας στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του έργου και στο μέλλον.
- Τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

4. Τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας

Οι τρόποι βέβαια με τους οποίους θέτουμε τα ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση και προσπαθούμε να τα διερευνήσουμε είναι πολλοί. Διαφορετικοί είναι οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουμε τα εκπαιδευτικά ως κοινωνικά φαινόμενα από τα αντίστοιχα φυσικά. Αλλά και το πώς συλλέγουμε και αναλύουμε τα στοιχεία/δεδομένα, οι τεχνικές δηλαδή που χρησιμοποιήσαμε τόσο για τη συλλογή όσο και για την ανάλυσή τους εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουμε τον κόσμο. Τον θεωρούμε μια δεδομένη, αντικειμενική πραγματικότητα που μπορούμε να τον ορίσουμε μέσα από την έρευνα ή η εικόνα που διαμορφώνουμε για τον κόσμο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τον βλέπουμε, που και αυτός επηρεάζεται από πολλές άλλες παραμέτρους.

Η κοινωνική πραγματικότητα είναι εξωτερική ως προς τα άτομα – επιβαλλόμενη έξωθεν στις συνειδήσεις τους – ή είναι το προϊόν της ατομικής συνείδησης; Έχει αντικειμενική φύση η πραγματικότητα ή είναι το προϊόν της ατομικής γνωστικής διαδικασίας; Είναι ένα δεδομένο «εκεί έξω» στον κόσμο ή δημιουργείται από τον νου του ατόμου; (Cohen & Manion, 1997: 18).

- Αν προσπαθήσετε να περιγράψετε το ίδιο ακαδημαϊκό μάθημα, θα διαπιστώσετε ότι δεν εστιάζετε όλοι/ες σας στα ίδια στοιχεία, ούτε τα κατανοείτε με τον ίδιο τρόπο.
- Για σκεφτείτε για ποιους λόγους περιγράφετε με διαφορετικό τρόπο το ίδιο μάθημα;

Έτσι και οι ερευνητές/ήτριες προσεγγίζουν με κάποια συγκεκριμένη οπτική τα εκπαιδευτικά ζητήματα που διερευνούν ανάλογα με την αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο την προσεγγίζουν. Επομένως ορίζονται και διαφορετικοί στόχοι στην εκπαιδευτική έρευνα και διαφορετικοί τρόποι ανάπτυξής της. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο είδη επιστημονικής, οπότε και εκπαιδευτικής έρευνας: η ποσοτική (Ενότ. ΣΤ.2) και η ποιοτική (Ενότ. ΣΤ.3):

- Στην **ποσοτική**, που στοχεύει κυρίως στη γενίκευση των πορισμάτων της, ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας ή το ερευνητικό αντικείμενο, παρεμβάλλεται το μέσο/εργαλείο συλλογής δεδομένων, που γίνεται με αυστηρά δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις και/ή κλίμακες. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων με βάση υποθέσεις που μέσα από την έρευνα επαληθεύονται ή διαψεύδονται. Η ποσοτική έρευνα, που ακολουθεί μια δομημένη και γραμμική μορφή ανάπτυξης, επιχειρεί συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επιλέγεται δηλαδή ένα μέρος του ευρύτερου πληθυσμού, που με βάση συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού.
- Η **ποιοτική** προσέγγιση στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των φαινομένων που ερευνούμε. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/ήτρια, που έρχεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα της έρευνας, να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, του/της επιτρέπει να θέτει ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το «Γιατί;» και το «Πώς;» των φαινομένων που διερευνά. Προσπαθεί δηλαδή όχι απλώς να τα περιγράψει αλλά και να τα κατανοήσει ολιστικά και μάλιστα στη δυναμική τους διάσταση, στην εξέλιξή τους. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται κα-

τάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά δεδομένα της συμπεριφοράς των υποκειμένων, που αποτελούν ένα μικρό δείγμα και για αυτό δεν μπορούν να γενικευτούν. Οι εμπειρίες των υποκειμένων και τα υποκειμενικά νοήματα, με βάση τα οποία τα ίδια τα υποκείμενα τις συγκροτούν διερευνώνται στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού (αξιακού και ιδεολογικού) περιβάλλοντος στο οποίο εγγράφονται. Σε αυτό οφείλεται και η ευελιξία ανάπτυξης της ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία τα αρχικά ερωτήματα μπορούν να αναμορφωθούν και νέα μπορούν να αναδυθούν.

Επομένως, τα δύο είδη διαφέρουν ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

Ποσοτική έρευνα	Ποιοτική έρευνα
<ul style="list-style-type: none"> - Περιγραφή τάσεων. - Συσχέτιση μεταβλητών. - Εξήγηση σχέσεων. - Έμφαση στη διατύπωση και έλεγχο υποθέσεων. - Δομημένη και γραμμική ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας. - Μεγάλο δείγμα αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. - Ουδετερότητα ερευνητή - αποστασιοποίηση. - Ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένη παρατήρηση & τεστ: εξασφάλιση «αντικειμενικότητας». - Στατιστική ανάλυση. - Ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα. - Γενίκευση αποτελεσμάτων. - Ουδέτερο ύφος: χρήση γ' προσώπου. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ερμηνεία και κατανόηση σε βάθος. - Ερευνητικά ερωτήματα που μπορούν να αναμορφώνονται ή να επεκτείνονται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. - Ευέλικτη και κυκλική μορφή. Μικρό δείγμα (μη αντιπροσωπευτικό). - Τα αποτελέσματα αφορούν μόνο το υπό μελέτη δείγμα. - Αλληλεπίδραση ερευνητή/ήτριας με υποκείμενα έρευνας. - Συνεντεύξεις με ανοικτά ερωτήματα, παρατήρηση... - Ανάλυση και περιγραφή, ενδεικτική παράθεση «τεκμηρίων». - Μη γενικεύσιμα αποτελέσματα. - Προσωπικό ύφος - αφηγηματική μορφή.

Όπως είναι προφανές, δεν πρόκειται για μια διάκριση τεχνικού χαρακτήρα, αλλά βασίζεται στις διαφορετικές λογικές που διέπουν την ερευνητική διαδικασία σε κάθε προσέγγιση και τους σκοπούς που επιδιώκονται.

Μελετήστε τους παρακάτω σκοπούς. Τι επιδιώκεται σε κάθε περίπτωση και σε ποιο είδος θα τους κατατάσσατε; Τι πιστεύετε ότι προσφέρει κάθε είδος από τις συγκεκριμένες έρευνες στους/στις εκπαιδευτικούς;

Σκοπός εκπαιδευτικής έρευνας	Είδος εκπαιδευτικής έρευνας	Συμβολή σε εκπαιδευτικούς & εκπαιδευτική πράξη
Καθήκον της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να δημιουργεί «ουσιαστικές» θεωρίες που βασίζονται στην πολυπλοκότητα της πρακτικής πραγματικότητας και δεν διαστρεβλώνονται με την επιβολή των «τυπικών» θεωριών που προκαθορίζουν αποτελεσματικά ποια θα είναι τα σχετικά ερευνητικά προβλήματα και οι κατηγορίες. [...] η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται απόλυτα από τον βαθμό που αυτή ενθαρρύνει τους δασκάλους να αναπτύξουν έναν πιο βελτιωμένο τρόπο κατανόησης των δικών τους προβλημάτων και πρακτικών (Carr & Kemmis, 1997: 170-171).		
Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει νόμους ή γενικεύσεις για τη συμπεριφορά που μπορεί να αξιοποιηθεί για να κάνουμε προβλέψεις και να ελέγξουμε τα γεγονότα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Travers, 1978, στο Verma & Mallick, 2004: 77).		

Η ύπαρξη ωστόσο των δύο ειδών εκπαιδευτικής έρευνας, παρά τον διαφορετικό προσανατολισμό τους, δεν οδηγεί απαραίτητα στον αλληλοαποκλεισμό τους. Πολλές φορές κατά τον ερευνητικό μεθοδολογικό σχεδιασμό επιλέγονται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, ώστε να αξιοποιούνται καλύτερα τα πλεονεκτήματα κάθε μεθόδου και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι αδυναμίες της κάθε μιας. Για παράδειγμα επιχειρείται μια επισκόπηση της γενικής εικόνας με ποσοτική μέθοδο και στη συνέχεια η σε βάθος κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου μέσα από συνεντεύξεις. Η ακόμη πορίσματα ποιοτικών ερευνών οδηγούν σε υποθέσεις που διερευνώνται με ποσοτικές μεθόδους σε μεγαλύτερους πληθυσμούς.

Μελετήστε το παρακάτω απόσπασμα και σκεφτείτε τι μπορεί να προσφέρει το κάθε είδος εκπαιδευτικής έρευνας.

Η σύγχρονη έρευνα συνδυάζει κυρίως ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Και ενώ οι πρώτες είναι απαραίτητες για τη χαρτογράφηση του υπό διερεύνηση πεδίου και την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών παραγόντων που σχετίζονται με τις

ερευνητικές υποθέσεις και τους ερευνητικούς στόχους, με τη βοήθεια της στατιστικής και τη χρήση δομημένων πρωτοκόλλων, οι ποιοτικές μέθοδοι παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον επειδή έχουν ειδική εμβέλεια και περαιτέρω δυνατότητες ανάλυσης των πραγμάτων και των εξελίξεων που διαδραματίζονται σε αθέατες όψεις του κοινωνικού (Παλιός, 2016: 127).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα στάδια της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα από ένα παράδειγμα.¹

Ακαδημαϊκοί και ερευνητές/ήτριες που συμμετέχουν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα θέλουν να διερευνήσουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ερευνητική ομάδα αποτελείται από ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ποιο είναι το θέμα στο οποίο θα εστιάσουν και πώς μπορεί να διερευνηθεί; Το θέμα αφορά τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση. Ωστόσο για να διασαφηνιστεί το θέμα, ώστε να προχωρήσουν οι ερευνητές/ήτριες στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας πρέπει αρχικά να ορισθεί από την ερευνητική ομάδα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την οικονομική κρίση, ποιο περιεχόμενο δίνουν στον όρο:

- Πρόκειται για ένα δεδομένο, μια αντικειμενική συνθήκη;
- Ή η έννοια της κρίσης σχετίζεται με τους πολιτικούς και κοινωνικούς τρόπους, με τους οποίους την προσλαμβάνουμε, οπότε και τη διαχειριζόμαστε;

Δεν αρκεί να ανακοινωθεί ο τίτλος μιας έρευνας για να ξεκινήσει ο ερευνητής/ήτρια την εργασία με καλές συνθήκες: θα διευκρινίσει πρώτα το θέμα, θα προσδιορίσει με ακρίβεια το πρόβλημά του, θα γνωρίσει τις μεταβλητές που θα ληφθούν υπόψη, τα όρια της εργασίας του (Mialaret, 2008: 170).

Μια θεώρηση της κρίσης και των συνεπειών της ως δεδομένων και αυτονόητων αφαιρεί από τα δρώντα υποκείμενα τις δυνατότητες δράσης και αντίστασης.

1. Πρόκειται για έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου *Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών στην Αντιμετώπιση των Κοινωνικών Ανισοτήτων (Teacher support Confronting Social Inequalities – TOCSIN)*, το οποίο εγκρίθηκε από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), για χρηματοδότηση μέσω του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (XM-EOX), στο πλαίσιο της σύμβασης με κωδικό έργου EOX GR07/3708 (The research leading to these results has received funding from the [EEA] Mechanism 2009-2014 under Project Contract no [3708]).

Αντίθετα εάν δεχτούμε ότι τα άτομα και οι θεσμοί δεν αποτελούν απλά παθητικούς αποδέκτες των περιοριστικών πλαισίων που αναφέρονται στην οικονομική και κοινωνική κρίση, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις καταστάσεις και τις δομές, ώστε να τις επηρεάσουν και να συνδιαμορφώσουν τα τρέχοντα δεδομένα, δίνουμε διαφορετικό νόημα στην κρίση και στον τρόπο που την προσεγγίζουμε. Με τον ίδιο τρόπο πρέπει οι ερευνητές/ήτριες να αποσαφηνίσουν τι εννοούν με τον όρο εκπαίδευση: σχολική ζωή, εκπαιδευτική διαδικασία, πολιτικός σχεδιασμός, θεσμικό πλαίσιο, αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εστιάζουν στα αποτελέσματα (σχολική διαρροή, αποτυχία στις εξετάσεις...) ή τους αφορούν και οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες δίνουν νόημα στη διαδικασία, αλλά και ποιο είναι αυτό το νόημα;

Στη συνέχεια οι ερευνητές/ήτριες θα ανατρέξουν στη βιβλιογραφία. Θα αναζητήσουν σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, που να αναφέρονται στη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την οικονομική κρίση (για παράδειγμα οικονομική κρίση και υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στα παιδιά, οικονομικά προβλήματα, οικογενειακό κλίμα και σχολική επίδοση, ποσοτική αποτύπωση δεικτών που συνδέονται με την κρίση και επηρεάζουν την εκπαίδευση, όπως εκπαιδευτικές δαπάνες ή ενισχυτική διδασκαλία, συγχωνεύσεις σχολείων). Παράλληλα θα αναζητήσουν θεωρητικά βιβλία που αναφέρονται σε παραμέτρους που θεωρούν ότι αφορούν τη σχέση της εκπαίδευσης με τις οικονομικές και τις κοινωνικές συνθήκες (Ενότ. Β.2 & Ενότ. Γ.1).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αποτελεί σημαντικό στοιχείο κάθε έρευνας. Αφού κατασταλάξουμε σε ένα θέμα ή ζήτημα που μας ενδιαφέρει, θα πρέπει να διαβάσουμε περαιτέρω προκειμένου να διευκρινίσουμε κάποια πράγματα. Χρειάζεται να γνωρίζουμε: α) Τι είναι ήδη γνωστό σχετικά με το θέμα, β) ποιες έννοιες και θεωρίες έχουν χρησιμοποιηθεί, γ) ποιες ερευνητικές μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί, δ) τι διαφορές υπάρχουν σχετικά με το θέμα, ε) αν υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενα ευρήματα και ποια είναι αυτά, στ) ποιοι έχουν συνεισφέρει καθοριστικά στην έρευνα του θέματος (Bryman, 2017: 32).

Εντοπίζοντας έτσι τα κενά στην ερευνητική διαδικασία αλλά και τις πιθανές/δυναμικές συσχετίσεις, όχι μόνο διασαφηνίζουν το προς διερεύνηση θέμα, αλλά επιλέγουν και τις παραμέτρους στις οποίες θα εστιάσουν και την οπτική και τον τρόπο με τον οποίο θα το προσεγγίσουν. Διαφορετικά για παράδειγμα στο συγκεκριμένο θέμα θα διερευνήσουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης εάν προσεγγίζουν το σχολείο στην κοινωνική του διάσταση, διαφορετικά εάν εστιάζουν σε συμπεριφορές των παιδιών με βάση το «συναισθηματικό έλλειμμα» λόγω οικογενειακού κλίματος (ανεργία γονέων). Οι επιλογές που θα κάνουν ορίζουν το θεωρητικό τους πλαίσιο (Επιστήμη/ες της Εκπαίδευσης, θεωρητικά επιστημονικά ρεύματα).

Ο ερευνητής/ήτρια δεν ξεκινά από το μηδέν όταν ανοίγει έναν νέο δρόμο [...] Έχουν ήδη υλοποιηθεί άλλες εργασίες, κάποια αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί, κάποια ερωτήματα έχουν μείνει αναπάντητα, νέα προβλήματα έχουν προκύψει, ορισμένα άλλα αποτελέσματα αφήνουν να πλανάται κάποια αμφιβολία [...] (Mialaret, 2008: 171).

Επομένως, κατά την πραγμάτευση των ερωτημάτων αλλά και κατά την ανάλυση των στοιχείων που συλλέγουν οι ερευνητές/ήτριες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ανατρέχουν στην υπάρχουσα γνώση, τη θεωρία δηλαδή που έχει συγκροτηθεί με βάση άλλες έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και τις ποικίλες οπτικές που υπάρχουν σχετικά όχι μόνο με το συγκεκριμένο θέμα αλλά και την ευρύτερη κατηγορία στην οποία εντάσσεται (προσέγγιση της εκπαίδευσης και της σχέσης της με την οικονομία, τη συσχέτισή της με το κοινωνικό πλαίσιο, την πολιτική της διάσταση...). Το θεωρητικό πλαίσιο λοιπόν βοηθά τον ερευνητή να συνοψίσει προηγούμενες πληροφορίες και να κατευθύνει τη μελλοντική ερευνητική πορεία με βάση τις επιλογές που θα κάνει (Verma & Mallick, 2004: 27). Τις επιλογές αυτές οι ερευνητές/ήτριες οφείλουν να τις δηλώσουν, ώστε να είναι σαφές όχι μόνο γιατί διερευνούν το συγκεκριμένο θέμα αλλά και με ποια οπτική το προσεγγίζουν.

Εφόσον η έρευνα διεξάγεται από ανθρώπους, αναπόφευκτα η οπτική γωνία του ερευνητή αποτελεί τη βασική πλατφόρμα πάνω στην οποία αναπτύσσεται η προβληματική. Κάθε έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες διαποτίζεται (έστω και συγκαλυμμένα) από θέσεις (Clough & Nutbrown, 2012, στο Bartlett & Barton, 2016: 79).

Μελετήστε το παρακάτω απόσπασμα από τη δημοσίευση μιας έρευνας σχετικά με τις επιπτώσεις της κρίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο των ερευνητών/τριών και πώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το θέμα που θέλουν να διερευνήσουν και τα ερωτήματα που πραγματεύονται;

Η νοηματοδότηση λοιπόν της κρίσης καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο σχολείο και τον υπηρετούν μέσα από τις παρεμβάσεις και τις δράσεις τους. Γιατί στην νοηματοδότηση που παραπέμπει στον παρεμβατικό και ανατρεπτικό προσανατολισμό το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με βάση τους όρους που του επιβάλλονται επιτελώντας παθητικά ως γραφειοκρατικός οργανισμός μια διεκπεραιωτική λειτουργία. Ούτε όμως να εξελιχθεί σε μια επιχείρηση που νοηματοδοτεί τη δράση του με οικονομικούς όρους, όπως ανταγωνισμός, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, οικονομική αξία, ανάγκες της αγοράς. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί σε έναν τέτοιο ανατρεπτικό προσανατολισμό, αντιλαμβανόμενοι με όρους δραστηκής παρέμβασης τον ρόλο τους, διεκδικούν με τη δράση τους ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμούς

[...] Και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την προοπτική προβληματοποιούν την πραγματικότητα αποφυσικοποιώντας τις επιβαλλόμενες επιλογές, οικονομικές και εκπαιδευτικές, και αναζητώντας νέες διεξόδους. Αναλαμβάνουν δηλαδή έναν ρόλο, τον οποίο σε διαφορετικές συνθήκες αλλά στο ίδιο πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο άρχισε να προβάλλει το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Ενót. Γ.5). Οι εκπαιδευτικοί ως «πολιτισμικοί εργάτες» (Freire, 1977/1972) ή ως «αναμορφωτές διανοούμενοι» (Aronowitz & Giroux, 2010/1986) μπορούν να διεκδικήσουν μια πιο παρεμβατική δράση οργανώνοντας ένα σχέδιο κοινωνικής αλλαγής με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών, που μπορούν να αμφισβητήσουν δεδομένες συνθήκες και ιεραρχήσεις. Έτσι τα σχολεία μπορούν να μετατραπούν από μηχανισμοί ταξινόμησης σε φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών και των μαθητριών και κυρίως των μη προνομιούχων και των μη ευνοημένων στην προοπτική της ισότητας και της χειραφέτησης (McLaren, 2010/2007: 279).

Στη συνέχεια η ερευνητική ομάδα, αφού έχει διασαφηνίσει τις παραμέτρους που θέλει να διερευνήσει αλλά και τους τρόπους προσέγγισης, ορίζει τον σκοπό της έρευνας.

Η δήλωση του σκοπού είναι μια δήλωση που παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση ή το σημείο εστίασης για τη μελέτη. Οι ερευνητές περιγράφουν τον σκοπό μιας μελέτης σε μία ή περισσότερες περιληπτικά διατυπωμένες προτάσεις (Creswell, 2016: 112).

Ο σκοπός της έρευνας πρέπει να διατυπώνεται με σαφήνεια και η διατύπωση πρέπει να απηχεί το είδος της έρευνας που πρόκειται να διεξαχθεί. Σε μια ποσοτική έρευνα ο σκοπός αναφέρεται στις παραμέτρους που πρόκειται να συσχετιστούν ή να συγκριθούν, ενώ σε μια ποιοτική στο φαινόμενο, το οποίο πρόκειται να διερευνήσουμε και τις παραμέτρους στις οποίες θα εμβαθύνουμε.

Επιστρέφοντας στο παράδειγμα μπορείτε να δείτε παρακάτω τους σκοπούς που η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να ορίσει ανάλογα με το είδος της έρευνας που σκοπεύουν να διενεργήσουν:

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
<p>Να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η οικονομική κρίση επηρεάζει τη σχολική διαρροή.</p> <p>Να συσχετιστεί η σχολική επιτυχία με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών σε δύο διαφορετικές σχολικές χρονιές (πριν από την κρίση και κατά τη διάρκειά της).</p> <p>Να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της κρίσης στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών.</p> <p>Να αποτυπωθεί η σχέση της οικονομικής κρίσης με τις γεωγραφικές περιοχές των σχολείων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές).</p>	<p>Να αναζητηθούν οι συνέπειες της κρίσης στο κλίμα του σχολείου και οι επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών/τριών και τη σχολική διαρροή.</p> <p>Να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των σχολείων νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, ο ρόλος που αναλαμβάνουν και οι στρατηγικές που υιοθετούν ως φορείς δράσης.</p>

Ποιες διαφορές επισημαίνετε στη διατύπωση των σκοπών και στα θέματα που οι ερευνητές/ήτριες πραγματεύονται στις δύο προσεγγίσεις.

Με βάση τον σκοπό η ερευνητική ομάδα προχωράει στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα είναι εκείνα τα ερωτήματα που περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που θα συλλέξουν με τη διαδικασία της έρευνας (Creswell, 2016: 113).

Αν ο/η ερευνητής/ήτρια επιλέξει να διενεργήσει μια ποσοτική έρευνα με βάση τον σκοπό, προχωράει και στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.

Οι υποθέσεις, που αξιοποιούνται στην ποσοτική έρευνα είναι δηλώσεις, με τις οποίες ο/η ερευνητής/ήτρια διατυπώνει μια πρόβλεψη ή μια εικασία σχετικά με το αποτέλεσμα κάποιας σχέσης ανάμεσα σε ιδιότητες ή χαρακτηριστικά (Creswell, 2016: 113).

Στην έρευνα που αναφερόμαστε ανάλογα με την επιλογή θα καθοριστούν ως εξής τα επόμενα βήματα:

	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Ερευνητικά ερωτήματα	<p>Σε ποιο βαθμό η οικονομική κρίση επηρεάζει τη σχολική διαρροή;</p> <p>Η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών και των μαθητριών σχετίζεται με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στη σχολική επίδοσή τους;</p> <p>Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης;</p> <p>Ως προς τι διαφέρει ο τρόπος διαχείρισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης;</p> <p>Σε ποιο βαθμό ο περιορισμός των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης, επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών;</p>	<p>Να αναζητηθούν οι συνέπειες της κρίσης στο κλίμα του σχολείου και οι επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών/τριών και τη σχολική διαρροή.</p> <p>Να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των σχολείων νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, ο ρόλος που αναλαμβάνουν και οι στρατηγικές που υιοθετούν ως φορείς δράσης.</p> <p>Πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νοηματοδοτούν την οικονομική κρίση και σε ποιο βαθμό αυτό επηρεάζει τους τρόπους που παρεμβαίνουν για την αντιμετώπισή της;</p> <p>Πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τον ρόλο των σχολείων την εποχή της κρίσης;</p>

	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
	Ως προς τι διαφέρει η στάση των νηπιαγωγών από αυτή των δασκάλων απέναντι στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Ποια ζητήματα φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την οικονομική και κοινωνική κρίση όπως τη βιώνουν στο σχολείο; Ποιες στρατηγικές δράσης αναπτύσσουν για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που εντοπίζουν;
<i>Ερευνητικές υποθέσεις</i>	<p>Η οικονομική κρίση αυξάνει τη σχολική διαρροή.</p> <p>Η οικονομική κρίση επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των παιδιών που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα.</p> <p>Η οικονομική κρίση περιορίζει τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες επηρεάζοντας τη σχολική επίδοση των παιδιών</p> <p>Τα σχολεία της περιφέρειας διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συνέπειες της κρίσης.</p> <p>Η οικονομική κρίση επηρεάζει τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και ευρύτερα τη γονεϊκή εμπλοκή.</p>	

Το επόμενο στάδιο είναι η επιλογή της μεθόδου με την οποία οι ερευνητές/ήτριες θα συλλέξουν τα δεδομένα τους, η ανάλυση των οποίων θα τους επιτρέψει να απαντήσουν στα ερευνητικά τους ερωτήματα και/ή να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν τις ερευνητικές υποθέσεις. Ανάλογα με το είδος της έρευνας που έχουν επιλέξει θα ορίσουν και τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε μια εκπαιδευτική έρευνα είναι πολλές και παρουσιάζουν αρκετές παραλλαγές. Οι κυριότερες από αυτές είναι:

- Συνεντεύξεις
- Ερωτηματολόγια
- Παρατήρηση
- Ημερολόγια
- Προσωπικές βιογραφίες
- Επίσημα αρχεία - Κείμενα

- Στατιστικές μελέτες
- Αποτελέσματα εξετάσεων μαθητών/τριών

Το είδος της έρευνας ορίζει σε κάποιο βαθμό και το είδος των δεδομένων που θα συλλέξουμε και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Στο παράδειγμα της έρευνας για την οικονομική κρίση:

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Υιοθετώντας την ποσοτική προσέγγιση, μπορούν στο συγκεκριμένο παράδειγμα, να επιλέξουν να μελετήσουν τα αρχεία κάποιων σχολείων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, διερευνώντας τα ποσοστά διαρροής ή τη σχολική επίδοση και να επιχειρήσουν συγκριτική στατιστική μελέτη, επιλέγοντας δύο διαφορετικά σχολικά έτη, ένα πριν από την κρίση και ένα μέσα στην κρίση. Μπορούν να λάβουν υπόψη τους και να μετρήσουν τα αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών ή/και στους τρόπους διαχείρισης της κρίσης από τους εκπαιδευτικούς με βάση παραμέτρους που θα επιλέξουν. Για παράδειγμα, γεωγραφική περιοχή, κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών/τριών κ.λπ. Μπορούν επίσης να διανείμουν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι - όχι, καθόλου - λίγο - πολύ - πάρα πολύ) σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.	Αντίθετα, επιλέγοντας την ποιοτική προσέγγιση θα κάνουν συνεντεύξεις με ερωτήματα ανοικτού τύπου σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/ήτριες και γονείς, παρατήρηση σε ένα σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα, καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, θα ζητήσουν κείμενα από εκπαιδευτικούς στα οποία να καταγράφουν μια σημαντική εμπειρία τους από ένα ζήτημα που προέκυψε στο σχολείο τους λόγω της οικονομικής κρίσης...

Θα μπορούσαν, ωστόσο, να αξιοποιήσουν και τις δύο προσεγγίσεις, με ερωτηματολόγια αρχικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου και, στη συνέχεια, ανάλογα με τα ζητήματα και τις τάσεις που διαφαίνονται με βάση τη στατιστική ανάλυση, να προχωρήσουν σε συνεντεύξεις παρατηρήσεις σε επιλεγμένα σχολεία και εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το θέμα που διερευνούν.

Στην έρευνα του παραδείγματός μας η ερευνητική ομάδα υιοθέτησε μικτή μεθοδολογία: Κατά την πρώτη φάση διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα (ερωτηματολόγια με κλειστό τύπο ερωτήσεις που συμπληρώθηκαν από διευθυντές/όντριες των σχολικών μονάδων) σε 316 σχολικές μονάδες (163 νηπιαγωγεία και 153 δημοτικά σχολεία), κυρίως της Θεσσαλονίκης (90 σχολικές μονάδες), της Μαγνησίας (44) και της Αττικής (165), καθώς και 17 από άλλες περιοχές. Στη δεύτερη φάση του προγράμματος μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων, αφού διαφάνηκαν κάποιες τάσεις διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σε 34 διευθυντές/όντριες σχολείων και 16 προϊστάμενες νηπιαγωγείων από τις περιοχές της Αθήνας, του Βόλου και της Θεσσαλονίκης.

Όπως φάνηκε ήδη από την επιλογή της μεθόδου, ένα κρίσιμο σημείο στη διεξαγωγή μιας έρευνας, κυρίως κατά τον σχεδιασμό της, είναι η επιλογή του δείγματος. Δείγμα θεωρείται «το τμήμα του πληθυσμού που επιλέγεται προς διερεύνηση» και είναι αντιπροσωπευτικό, όταν «αντικατοπτρίζει πιστά τον πληθυσμό και ως εκ τούτου αποτελεί μια μικρογραφία του» (Bryman, 2017: 206). Στο παράδειγμά μας, πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των σχολείων της Ελλάδας και δείγματα σχολεία που επιλέγονται και από τα οποία συλλέγονται τα δεδομένα σε όποια μορφή. Τα δεδομένα που συγκεντρώνουμε από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων σε όλο τον πληθυσμό. Βέβαια οι ερευνητές/ήτριες μπορούν να προχωρούν και σε δειγματοληψία με συγκεκριμένους στόχους, όταν επιλέγουν το δείγμα τους, με κριτήριο ότι αυτοί που το απαρτίζουν έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Στο παράδειγμά μας, εφόσον οι ερευνητές/ήτριες θέλουν να διερευνήσουν πώς η νοσηματοδότηση της κρίσης επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης των συνεπειών της στο σχολείο, θα επιλέξουν σχολεία που έχουν αναπτύξει κάποιες σχετικές δράσεις. Θα επιλέξουν επίσης σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά που έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την οικονομική κρίση (υποβαθμισμένες περιοχές, συνοικίες με μεγάλο ποσοστό ανεργίας).

Η επιλογή του δείγματος, καθώς και η κατασκευή των εργαλείων με τα οποία θα συλλέξουν τα δεδομένα τους, αποτελούν βασικά κριτήρια για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του δείγματος. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται όταν τα ερωτήματα σε ένα ερωτηματολόγιο δεν είναι διφορούμενα και δεν μπορούν να παρερμηνευτούν από τους/τις ερωτώμενους/ερωτώμενες ή όταν δεν υπάρχουν ερωτήσεις που οδηγούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η εγκυρότητα διασφαλίζεται όταν έχουν προβλεφθεί στο εργαλείο συλλογής δεδομένων όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαμε να θέσουμε ώστε να καταλήξουμε σε ένα ασφαλές πόρισμα και όταν τα δεδομένα που συλλέγουμε μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες που επιτρέπουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα ή να επιβεβαιώσουμε/διαψεύσουμε τις ερευνητικές υποθέσεις. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η φάση της ανάλυσης των δεδομένων.

Ανάλυση των δεδομένων

Στην ποσοτική έρευνα οι ερευνητές/ήτριες επεξεργάζονται στατιστικά τα δεδομένα και στη συνέχεια αναπαριστούν τα αποτελέσματα με πίνακες και σχήματα, με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν θέσει. Οι ερευνητές/ήτριες, δηλαδή, συζητούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σχολιάζοντας πίνακες που συνοψίζουν τις στατιστικές πληροφορίες, σχήματα (διαγράμματα, εικόνες) που παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα στις παραμέτρους που διερευνούν (κοινωνικο-οικονομική κρίση και επικοινωνία με γονείς). Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές/ήτριες επεξεργάζονται το υλικό που έχει συλλεγεί, επιχειρώντας κατηγοριοποιήσεις και ορίζοντας θέματα που ανακύπτουν από τα δεδομένα και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Οικογενειακές συνθήκες και επιπτώσεις στους/στις μαθητές/μαθήτριες		Επιπτώσεις οικονομικής κρίσης στην επίδοση των παιδιών
Αιτίες (1 = καθόλου... 5 = πάρα πολύ).	Μέσος Όρος (Τυπική Απόκλιση)	Σε ό,τι αφορά τις επιπτώσεις στην επίδοση, γίνονται αναφορές σε μια ποιότητα ζητημάτων που αφορούν στην αδυναμία μελέτης των παιδιών στο σπίτι, την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (9/20), τη μειωμένη επίδοση αλλοδαπών μαθητών λόγω της μη κανονικής λειτουργίας των τάξεων υποδοχής (8/20). Είναι μάλιστα ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επίδοση των παιδιών το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τη συσχετίζουν με τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια. Αρκετοί διευθυντές/ύντριες και προϊστάμενες (12/20) ανιχνεύοντας τους λόγους που τα παιδιά έχουν προβλήματα με την επίδοσή τους αναφέρονται στις περιορισμένες μορφωτικές εμπειρίες παιδιών, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:
Πίεση που βιώνουν οι γονείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις.	3,50 (1,10)	<i>Για παράδειγμα ο Σ το οποίο είναι πανέξυπνο, γλυκότατο παιδάκι δε θα έλεγα ότι, μαρκαδόρους και τέτοια μπορεί να 'χει, αλλά το παραπάνω δηλαδή να το πάει η μαμά σε ένα μουσείο, να το πάει σε ένα θέατρο, αυτό δε θα έλεγα, όχι.</i>
Αδυναμία παρουσίας τους στο σχολείο και συχνής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.	3,10 (1)	<i>Αυτό είναι μία στέρηση, μία πολιτισμική στέρηση και αυτό καταρχήν έχει και αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν και στις ανάγκες του σχολείου. Δεν έχουν τις κατάλληλες μορφωτικές εμπειρίες. Αυτό θα επηρεάσει σίγουρα την εκπαίδευσή τους, θα επηρεάσει και τις προσωπικότητές τους, τους καθλώνει σε αυτό το επίπεδο, αλλά και τους προσδιορίζει και το μέλλον (Ανδρούσου κ.ά., 2016).</i>
Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της απόδοσης αιτιών των προβλημάτων σχολείου-οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την προβληματική επικοινωνία με τους γονείς κυρίως στην απογοήτευση που νιώθουν οι τελευταίοι από την οικονομική κρίση (Μ.Ο. = 3.50, Τ.Α. = 1.10), αλλά και στην πίεση που αισθάνονται οι γονείς από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας των παιδιών τους, ανάμεσα στις οποίες και η συμβολή τόσο στη σχολική ζωή (τσάντα, γραφική ύλη, καθημερινό κολατσιό) όσο και στην εξωσχολική ζωή (Μ.Ο. = 3,10, Τ.Α. = 1). Λιγότερο πιθανή αιτία θεωρούν ότι είναι η αδυναμία παρουσίας των γονέων στο σχολείο (Μ.Ο. = 2,40, Τ.Α. = 0,90) (Βλ. Πίνακα 6) (Κακανά κ.ά., 2016: 93).	2,40 (0,90)	

Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, που ουσιαστικά δίνουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, ή επαληθεύουν ή διαψεύδουν τις υποθέσεις. Τα συμπεράσματα πρέπει να παρουσιάζονται με ευκρίνεια και να είναι φανερό ότι βασίστηκαν στα δεδομένα που έχουν συλλεγεί, όπως αναλύθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποίησε η ερευνητική ομάδα. Η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι μια διαδικασία, κατά την οποία συμπλέκονται τα θεωρητικά στοιχεία με τα δεδομένα της έρευνας στην προοπτική της παραγωγής νέων θεωρητικών δεδομένων.

Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα από τα συμπεράσματα της έρευνας του παραδείγματος. Σε ποια παράμετρο εστιάζει κάθε συμπέρασμα, ποιο δηλαδή ερώτημα διερευνά, και πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιούν τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που έλαβε υπόψη της η ερευνητική ομάδα;

Η ποσοτική αποτύπωση της οικονομικής κρίσης στα παιδιά έδειξε ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των περισσότερων από τα 2/3 των εκπαιδευτικών, πλήγη η συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες, όπως οι εκδρομές και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ανέφεραν και προβλήματα στη σίτιση και ένδυση/υπόδηση των μαθητών. Σε σχέση με την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (τα 2/3) ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν ως ένα βαθμό με προηγούμενες έρευνες. Για παράδειγμα, η έμφαση που δίνουν οι οικογένειες στην κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού, παραμερίζοντας τις κοινωνικές και δημιουργικές δράσεις που εξασφαλίζουν τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Ντολιοπούλου, 2015), όπως οι εξωσχολικές δραστηριότητες και η συμμετοχή σε εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις του σχολείου (Γαλανάκη, 2015β· Shafiq, 2010) επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Από την άλλη, η επίδραση στην σχολική επίδοση, τα συναισθηματικά προβλήματα, τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και τα περιστατικά υποσιτισμού των παιδιών (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Γαλανάκη, 2015β· Gounias, Katsis, & Limakouroulou, 2012· Shafiq, 2010) φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένα (Κακανά κ.ά., 2016: 97).

Έμφαση σε μια ανθρωπιστική-φιλόνητη αντίληψη για την αντιμετώπιση της κρίσης αλλά και για τα παιδιά που πλήττονται από αυτή (να νιώσουν τα παιδιά καλά, να ξεφύγουν από τις εντάσεις της οικογένειας λόγω κρίσης). Έτσι σε επίπεδο παρεμβάσεων φαίνεται να δίνεται μεγάλη έμφαση στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για εξασφάλιση δωρεών, χορηγιών που θα ανακουφίσουν τις άμεσες ανάγκες. Οι πρωτοβουλίες είναι και ατομικές (μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ή κάποια μέλη ενός συλλόγου εκπαιδευτικών), αλλά προκύπτουν και από συνεργασία με κοινωνικούς φορείς. Γενικότερα οι δράσεις «υλικής» κυρίως υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους υπερτερούν των δράσεων παροχής ποιοτικού και καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου. Οι περισσότεροι δεν φαίνεται να κινούνται στην κατεύθυνση της εξα-

σφάλισης εκείνων των όρων με βάση τους οποίους τα παιδιά θα ενδυναμωθούν, ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και, ταυτόχρονα, θα οργανώσουν μορφές συλλογικότητας. Η ανθρωπιστική-φιλόνητη αυτή λοιπόν προσέγγιση δεν δίνει έναν δυναμικό προσανατολισμό δράσης ή έστω παρεμβατικής διεκδίκησης στην προοπτική διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών και κοινωνικών συνθηκών. Αποσιωπώνται έτσι και οι κοινωνικές ανισότητες που εντείνονται στο περιβάλλον της συγκεκριμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (Ανδρούσου κ.ά., 2017: 34).

Οι ερευνητές/ήτριες βέβαια οφείλουν να αναφέρουν τους περιορισμούς της έρευνας, ερωτήματα που φαίνονται αναπάντητα αλλά και νέα ερωτήματα που ανέκυψαν και μπορούν να οδηγήσουν σε νέες έρευνες.

5. Η πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας

Ποιες ήταν οι ανάγκες που γέννησαν την εκπαιδευτική έρευνα; Ποιες δηλαδή ήταν εκείνες οι συνθήκες που οδήγησαν στην ανάγκη να διερευνηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία; Ποιες παράμετροι όρισαν το ερευνητικό πλαίσιο με βάση το οποίο συγκροτήθηκαν οι ερευνητικοί προσανατολισμοί κατά την προσέγγιση της εκπαίδευσης ως θεσμού και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης; Πρόκειται για ερωτήματα που πρέπει να συζητήσουμε για να κατανοήσουμε και την πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας και τις ποικίλες ερευνητικές προσεγγίσεις που προέκυψαν.

Η εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να προέκυψε ως ανάγκη στην προσπάθεια να ανταποκριθεί σε δύο αιτήματα, που ήταν απόρροια της προσέγγισης της εκπαίδευσης, που διαμορφώθηκε σταδιακά από τα τέλη του 18ου αιώνα και εξής (Ενόν. Α.1):

- Η θεσμοποιημένη φοίτηση, ως αποτέλεσμα του αιτήματος για γενίκευση της εκπαίδευσης και της ορθολογικής οργάνωσης του κράτους και της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες.
- Η ανάγκη για «επιστημονική» στήριξη της Παιδαγωγικής, στην προοπτική της συγκρότησής της ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου, καθώς η έρευνα θεωρήθηκε ότι μπορούσε να παράσχει την επιστημονική βάση για τη συγκρότηση της θεωρίας της Παιδαγωγικής.

5.1. Η θετικιστική φάση

Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική έρευνα ακολούθησε την πορεία των κοινωνικών επιστημών. Υπό την επίδραση αρχικά του θετικισμού (Ενόν. Α.1) και σε συνουμία με την επιστήμη κατά πρώτον της Πειραματικής Ψυχολογίας αναζητεί κανόνες και νόμους που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας καθορίστηκαν κυρίως από τις παρακάτω ανάγκες:

- α) Ορθολογική οργάνωση της διδασκαλίας, σε άμεση συσχέτιση με την ορθολογικοποίηση της κοινωνίας και του κράτους στα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν από τη Βιομηχανική Επανάσταση.
- β) Εύρεση μεθόδων αποτελεσματικής διδασκαλίας, στο πλαίσιο του συμπεριφοριστικού μοντέλου «ερέθισμα-αντίδραση».
- γ) Διοικητικές ανάγκες οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που μπορούσαν να τροφοδοτηθούν από στατιστικές μελέτες. Σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η αποκάλυψη των «κοινωνικών γεγονότων», που συνθέτουν τον κόσμο μας, όπως τα φυσικά φαινόμενα συνθέτουν τον φυσικό κόσμο, στην προοπτική της παραγωγής γενικευτικού τύπου ερευνητικών πορισμάτων, που θα μπορούσαν να καλύψουν τις συγκεκριμένες ανάγκες. Πρώτη συγκροτημένη μορφή ήταν η Πειραματική Παιδαγωγική (Ενότ. Α.1), που αξιοποίησε την εκπαιδευτική έρευνα, ως μέσον τόσο επιστημονικής συγκρότησης της Παιδαγωγικής όσο και διαμόρφωσης νόμων και κανόνων της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η εκπαιδευτική έρευνα δανείστηκε λοιπόν στα πρώτα της στάδια τις αυστηρά δομημένες διαδικασίες έρευνας από τον χώρο των φυσικών επιστημών και υιοθέτησε τη θετικιστική οπτική με στόχο να αποκτήσει επιστημονικό κύρος.

Οι θετικιστές πιστεύουν ότι η έρευνα μπορεί να ανακαλύψει τις δομές που δημιουργούν την τάξη η οποία φαίνεται να διέπει την κοινωνική ζωή. Ισχυρίζονται ότι η κοινωνία μπορεί να διερευνηθεί με τον ίδιο αντικειμενικό τρόπο όπως και ο φυσικός κόσμος. Η προσέγγιση είναι εμπειρική με την έννοια ότι αποδεικνύει την ύπαρξη κάποιου πράγματος βάσει παρατηρήσεων, δηλαδή βάσει δεδομένων. Προχωρώντας πέρα από τη θεωρία και τη συζήτηση, οι θετικιστές ερευνητές/ήτριες επιχειρούν να δείξουν ότι αυτό που διαμείβεται στις θεωρίες υπάρχει στην πραγματικότητα επειδή έχει εξωτερική υπόσταση και δεν είναι απλώς κάτι υποθετικό. Στόχος είναι να αποκαλυφθούν τα κοινωνικά γεγονότα που συνθέτουν τον κόσμο μας (Barlet & Barton, 2019: 73).

Παράλληλα, υπό την επίδραση κυρίως της Ψυχολογίας, στη συμπεριφοριστική της εκδοχή (Thorndike, Skinner, Galton κ.ά.), οι ερευνητές/ήτριες που ασχολούνταν με εκπαιδευτικά ζητήματα επεδίωκαν μέσω της μέτρησης και της αξιολόγησης να διαμορφώσουν νόμους (για παράδειγμα νόμος του αποτελέσματος, νόμος της ενίσχυσης), που θα οδηγούσαν σε πιο αποτελεσματικές και «αντικειμενικές» μεθόδους διδασκαλίας. Πρόκειται ουσιαστικά για τη μορφή της εκπαιδευτικής έρευνας που επέτρεψε τις πρώτες κανονιστικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου: αυτό που πρέπει να γίνει σχολείο για να οδηγηθούμε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το σύστημα των αμοιβών και των ποινών στην εκπαίδευση θεμελιώνεται στη συγκεκριμένη συμπεριφοριστική θεωρία, που αποτελεί προϊόν ερευνών της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας (Ενότ. Δ.2). Η «επιστημονική» άλλωστε γνώση, που παράγεται μέσα από τις συγκεκριμένες θετικιστι-

κού τύπου έρευνες, αποτέλεσε και τη βάση για την κριτική των προοδευτικών παιδαγωγικών προτάσεων, όπως για παράδειγμα αυτές του κινήματος της Νέας Αγωγής (Ενότ. Δ.1).

[Το κίνημα της Νέας Αγωγής] κατηγορήθηκε ότι προήγαγε απλές δοξασίες σε επιστημονικά αποδεδειγμένες προτάσεις. Στους λιγότερο συνετούς από τους υποστηρικτές του, άνοιξε τον δρόμο στην αυθαιρεσία και στην έλλειψη επιστημονικής ακρίβειας (Landsheere 1996: 25).

Σε ένα τέτοιο ερευνητικό πλαίσιο ορίστηκε και η σχέση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Η θεωρία διαμόρφωνε προτάσεις που βασιζόνταν σε ερευνητικά πορίσματα, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να εφαρμόσουν. Καθώς σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η παραγωγή γενικευτικού τύπου ερευνητικών αποτελεσμάτων με κριτήριο την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που δοκιμάζονταν, γίνεται σαφές ότι, σύμφωνα με αυτή την οπτική, η παιδαγωγική θεωρία καθοδηγεί την πρακτική προβλέποντας ουσιαστικά τι θα συμβεί αν μεταβληθούν κάποιες πλευρές μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Η γνώση, έτσι, που η θεωρία παρέχει είναι αδιαμφισβήτητη και έχει κυρίως εργαλειακή αξία. Η πράξη αποτελεί απλώς εφαρμογή της θεωρίας, που προδιαγράφει για τον εκπαιδευτικό τον διεκπεραιωτικό ρόλο του καταναλωτή των επιστημονικών θεωριών.

Η εκπαίδευση, όπως και η Ιατρική και η Μηχανική, είναι ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων και κατανοούμε καλύτερα πώς να τις διεκπεραιώνουμε, εάν κατανοήσουμε τους φυσικούς νόμους που έχουν εφαρμογή στο υλικό που πρέπει να δουλέψουμε (O'Connor, 1957: 48).

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που ακολούθησαν κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (τεχνολογική έκρηξη που διαμορφώνει νέες συνθήκες στη βιομηχανική κοινωνία, η επείγουσα στο πλαίσιο του ψυχροπολεμικού ανταγωνισμού ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό...) ενισχύει όχι μόνο τη θετικιστική οπτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους σχετικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς. Το κίνημα της διδασκαλίας με «αντικειμενικούς» στόχους,² που αποτελούν μετάφραση συγκεκριμένων συμπεριφορών, απαντά στις διαμορφούμενες οικονομικές κυρίως ανάγκες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται και να εντείνεται ο τεχνοκρατικός ερευνη-

2. Ο Tyler, ένας από τους ιδρυτές του κινήματος για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) κατά τον 20ό αιώνα, στο βιβλίο του *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), που θεωρήθηκε η Βίβλος των Α.Π., καθώς έχει επηρεάσει τόσο τη θεωρία όσο και την πρακτική των Α.Π. ως τις μέρες μας, κατέληξε σε ένα υπόδειγμα ανάπτυξης Α.Π. που βασίζεται στην τεχνοκρατική ορθολογιστική λογική. Σύμφωνα με αυτό το υπόδειγμα, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι γραμμική και συντίθεται από μια σειρά προκαθορισμένων βημάτων, που οδηγούν σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα, επίσης, αποτελέσματα.

τικός προσανατολισμός που βασίζεται σε μετρήσεις και επιδιώκει τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, λόγω της ευρύτερης δυσφορίας από την υποκειμενικότητα της αποτίμησης της σχολικής επίδοσης προέκυψε το αίτημα για «αντικειμενική αξιολόγηση», οπότε αναπτύχθηκε το κίνημα για την εξεταστική μεταρρύθμιση, που οδήγησε στην τάση για κατασκευή αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Το σχολείο δεν θα έμενε τελικά ξένο προς την εκτεταμένη τεχνική πρόοδο. Η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει έλθει για να παραμείνει. Και ήταν μια τεχνολογική πρόοδος η εκτόξευση του πρώτου σοβιετικού Σπούτνικ, πράγμα που στις ΗΠΑ και αλλού δεκαπλασίασε την αποφασιστικότητα αυτών των χωρών να αποκτήσουν επαρκή επιστημονική και τεχνολογική γνώση, ώστε να εξακολουθήσουν να μπορούν να ανταγωνίζονται πολιτικά (Landsheere 1996: 24).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική έρευνα μετατρέπεται σε εργαλείο ελέγχου της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και μέσο κανονιστικής παρέμβασης μέσα από τη διατύπωση προτάσεων και την εξαγωγή γενικευτικών πορισμάτων. Στόχος της γίνεται η παραγωγή αδιαμφισβήτητης θεωρίας, η οποία, σύμφωνα με αυτή την οπτική, καθώς παρουσιάζεται με τη μορφή γενικών νόμων και αιτιακών ερμηνειών, ορίζει την πράξη. Τα πορίσματα δηλαδή της εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να καταλήγουν σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις και σε κριτήρια αξιολόγησης, που, καθώς προκύπτουν από τον επιστημονικό έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προβάλλονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως τα μόνα αποτελεσματικά.

Σταδιακά, ωστόσο, υπό την επίδραση των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων αλλά και των νέων επιστημολογικών ρευμάτων, ασκήθηκε έντονη κριτική στον θετικιστικό προσανατολισμό.

Ποια κριτική ασκείται στην υιοθέτηση της θετικιστικής επιστημονικής οπτικής των Φυσικών Επιστημών από την εκπαιδευτική έρευνα και ευρύτερα από τις Κοινωνικές Επιστήμες σύμφωνα με τα παρακάτω αποσπάσματα;

Μια από τις πιο προβληματικές παραδοχές ενός ερευνητή αυτής ακριβώς της πραγματικότητας – τον οποίο εδώ θα ονομάσουμε συμβατικά «απλοϊκό θετικιστή» – είναι η πίστη ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι από καιρό έτοιμη να ερευνηθεί από κάποιον και περιμένει, όπως η πεντάμορφη το βασιλόπουλο, να την πλησιάσει και να την ερευνήσει. Η κόρη είναι έτοιμη να του δείξει τα πάντα, δεν υπάρχουν ούτε αντιστάσεις, ούτε κρυμμένα μυστικά, ούτε αόρατα σημεία, ούτε στρατηγικές διαχείρισης της πληροφορίας. Τα πράγματα είναι απλά και το μόνο που χρειάζεται το βασιλόπουλο είναι μάτια και αφτιά – στην περίπτωσή μας μαγνητόφωνα, φωτογραφικές μηχανές, ερωτηματολόγια και φύλλα παρατήρησης (Γκότοβος, 2016: 36).

Η γνώση που παράγεται από την ανάδειξη των σχέσεων αιτίου - αιτιατού είναι η εξηγητική γνώση: εκείνη που αποδεικνύει ότι ένα γεγονός μπορεί να υπαχθεί σε ένα γενικό νόμο. Η εξηγητική γνώση με τη σειρά της ενέχει τη δυνατότητα της πρόβλεψης και του ελέγχου. Π.χ. αν όλα τα μέταλλα διαστέλλονται θερμαινόμενα, τότε και ο σίδηρος θα διασταλεί. Αν όλοι οι μαθητές με χαμηλή ευφυΐα αποτυγχάνουν, τότε και ο Πέτρος που έχει χαμηλή ευφυΐα θα αποτύχει [...] για τον θετικισμό η έγκυρη επιστημονική γνώση είναι α) αξιολογικά ουδέτερη και β) συναισθηματικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αποπλαισιωμένη, άρα «αντικειμενική». Αξιολογική ουδετερότητα σημαίνει μη ενασχόληση με ηθικά προβλήματα, με ιδεώδη, με ερωτήματα για την ουσία των πραγμάτων, τη δεοντολογία και τις αξίες. Με τους όρους του προηγούμενου παραδείγματος σημαίνει μη ενασχόληση με ερωτήματα, όπως «τι χρειάζεται ο Πέτρος, για να ζήσει ικανοποιημένος και αξιοπρεπής;». «Αντικειμενικότητα» της γνώσης, για το παράδειγμά μας, σημαίνει ότι η χαμηλή ευφυΐα του Πέτρου δεν διακρίνεται από ποιοτικά χαρακτηριστικά, δεν συνδέεται λ.χ. με συναισθηματικά ελλείμματα (δεν πήρε αρκετή αγάπη και αποδοχή), με καθυστερημένη κοινωνικοποίηση (δεν είχε κοινωνικές εμπειρίες στην ηλικία που έπρεπε), με πολιτισμική υστέρηση (έζησε σε περιβάλλον φτωχό σε πολιτισμικά ερεθίσματα) ή και με πολιτισμική διαφορά (είναι αλλοδαπός). Η ευφυΐα του Πέτρου εξισώνεται με μια οποιαδήποτε άλλη «χαμηλή ευφυΐα», εφόσον έχει μετρηθεί με το ίδιο έγκυρο εργαλείο και έχει εμφανίσει τον ίδιο δείκτη. Είναι μια «αντικειμενική χαμηλή ευφυΐα», που θα τον ταξινομήσει οριστικά και θα ορίσει την πορεία της ζωής του (Φρυδάκη, 2009: 55).

Το να περιμένουμε ότι η έρευνα μπορεί να καθορίσει καθολικούς παιδαγωγικούς κανόνες, σημαίνει ότι ισχυριζόμαστε πως είναι σε θέση να ανακαλύψει τον καλύτερο και τον μοναδικό τρόπο πραγματοποίησης ενός εκπαιδευτικού στόχου και ότι, αφού έχει ανακαλυφθεί αυτός ο τρόπος, όλοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές θα σπεύσουν να τον υιοθετήσουν. Ένας τέτοιος ισχυρισμός αγνοεί ορισμένους αποφασιστικούς παράγοντες. Πρώτα από όλα στα εκπαιδευτικά ζητήματα οι σημαντικότερες αποφάσεις δεν στηρίζονται ποτέ σε αντικειμενικές αναλύσεις ή αυστηρούς ποσοτικούς προσδιορισμούς, αλλά μάλλον σε εκτιμήσεις αξιών. Δεύτερον, ένα ορισμένο είδος μαθησιακής διαδικασίας έχει σχεδόν πάντα διαφορετικά αποτελέσματα. Τέλος, η παιδαγωγική διαδικασία είναι τόσο πολύπλοκη και μεταβλητή, ώστε κάθε περίπτωση μπορεί ουσιαστικά να θεωρηθεί μοναδική (Landsheere 1996: 158).

5.2. Οι αντιθετικιστικοί προσανατολισμοί

Στη βάση αυτής της κριτικής αναπτύχθηκαν σταδιακά νέοι προσανατολισμοί. Η δεκαετία του 1960 αποτελεί τομή για την επιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Ενότη. Α.1). Με την ανάπτυξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης η παιδαγωγική σκέψη βγαίνει από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και του σχολείου και, εμπλουτισμένη με φιλοσοφικές, ψυχολογικές, κοινωνικοπολιτικές οπτικές, εξετάζει το εκπαιδευτικό γεγονός στην πολυπλοκότητά του και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό του πλαίσιο (Ενότητα Γ'). Η νέα αυτή προσέγγιση αμφισβητεί την κυ-

ρίαρχη ως τότε θετικιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, θεωρώντας την περιοριστική, και ορίζει σταδιακά νέους προσανατολισμούς στη μελέτη της.

Σε συνδυασμό, μάλιστα, με τις νέες επιστημολογικές παραδοχές, που έχουν αναδυθεί ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, προβάλλουν όμως ως συγκροτημένη οπτική από τα μέσα κυρίως του 20ού αιώνα και προκρίνουν νέες οπτικές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και τους τρόπους που αυτή παράγεται,³ συντελείται μια σημαντική τομή και στο επιστημονικό πεδίο μελέτης της εκπαίδευσης. Σταδιακά το πεδίο μελέτης αναγνωρίζεται ως ένας διεπιστημονικός χώρος προσέγγισης της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην ευρεία της διάσταση (θεσμός, διαδικασία, πλαίσια ανάπτυξης της, παράμετροι που ορίζουν την εκπαιδευτική πράξη...) και η εκπαίδευση ως μια δυναμική διαδικασία, που σχετίζεται όχι μόνο με αντικειμενικά δεδομένα αλλά και με τους τρόπους που κατανοείται και ερμηνεύεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε αυτή, τα δρώντα δηλαδή υποκείμενα, όπως ορίζονται στο πλαίσιο της νέας αυτής οπτικής. Έτσι αναπτύσσεται ένας νέος ερευνητικός προσανατολισμός με ποικίλες εκδοχές, με βάση τον οποίο δεν επιδιώκουμε την εξήγηση των εκπαιδευτικών φαινομένων αλλά την κατανόησή τους.

Μελετήστε το παρακάτω παράδειγμα που παραθέτει ο Claparède (Landsheere, 1996: 47) και προσπαθήστε να συζητήσετε τη διαφορά της «αντικειμενικής» εξήγησης από την «υποκειμενική» κατανόηση. Θα μπορούσατε να σκεφτείτε ένα ανάλογο παράδειγμα που να αφορά την εκπαιδευτική πράξη;

Στο ερώτημα «Γιατί τρέχεις;» η εξήγηση θα ήταν «κάποιες φυσικο-χημικές διαδικασίες δραστηριοποιούν τα κινητήρια κέντρα που ελέγχουν τους μύς των ποδιών μου» ενώ η κατανόηση θα δινόταν με την απάντηση «Για να μη χάσω το τρένο».

Δύο λοιπόν φαίνεται να είναι κυρίως οι παράμετροι που θα εμπλουτίσουν τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής έρευνας και θα οδηγήσουν σε εναλλακτικές εκδοχές της:

- Δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική γνώση του κοινωνικού κόσμου, καθώς αυτή διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση και αφορά φαινόμενα που μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο και καθορίζονται πάντοτε από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Γι' αυτό δεν μπορούμε να αναζητάμε την

3. Από τους γενικευτικούς νόμους περνάμε στους νόμους της αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει τάξη και σταθερότητα, αλλά αναπτύσσεται δυναμικά μέσα από ποικίλες συγκρούσεις και αλληλεπιδράσεις. Αυτόν τον κόσμο του «γίνεσθαι», τον συνδιαμορφώνουμε καθώς συμμετέχουμε σε αυτόν. Επομένως, η επιστήμη δεν είναι ένας γνωστικός χώρος που υπάρχει έξω από τον άνθρωπο, αλλά ένα δημιούργημα του ανθρώπου μέσα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες.

αντικειμενική υπόσταση του εκπαιδευτικού κόσμου, ούτε τους αιτιοκρατικούς νόμους εξήγησής του. Έτσι θεωρούνται ανέφικτες οι γενικεύσεις κανονιστικού χαρακτήρα.

- Τα εκπαιδευτικά φαινόμενα πρέπει να ερευνώνται ως πολυσύνθετα φαινόμενα που ορίζονται από ποικίλες παραμέτρους. Επομένως η κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου προϋποθέτει διερεύνηση και κατανόηση όλων αυτών των παραμέτρων με βάση τα ποικίλα επιστημονικά πεδία των Επιστημών της Εκπαίδευσης, που σταδιακά συγκροτήθηκαν.

Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα και προσπαθήστε να τα συσχετίσετε με καθεμία από τις παραπάνω παραμέτρους.

Τη συμπεριφορά των δρώντων δεν την καθορίζουν τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης, αλλά οι ερμηνείες των αντικειμενικών χαρακτηριστικών από τους ίδιους τους δρώντες, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι δρώντες κατανοούν ή ερμηνεύουν την περίπτωση (Κελλανίδης, 2016: 58).

Τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σ' αυτό (Sadler 1964, στο Ματθαίου, 2002: 1).

Όταν δίνουμε βάρος στις τοπικές συνθήκες, κάθε γενίκευση γίνεται υπόθεση εργασίας και όχι συμπέρασμα (Cronbach, 1975: 125).

Εστιάζοντας έτσι στα υποκείμενα και την επικοινωνία, αντιπροτείνονται οι έννοιες της κατανόησης του νοήματος και της στοχαστικής δράσης στη θέση των θετικιστικών προταγμάτων της εξήγησης, της πρόβλεψης και του ελέγχου (Carr & Kemmis, 1997/1986: 117-118).

Ο κοινωνικός κόσμος είναι μια πολύπλοκη συμβολική κατασκευή, που συγκροτείται μέσα από νοήματα που παράγουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή και πράξη, και ως συνέπεια των εγχειρημάτων τους να τον κατανοήσουν ή να τον εξηγήσουν για λογαριασμό τους (Τσιώλης, 2006: 45).

5.2.1. Από την εξήγηση στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαφοροποιείται και η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας και οι προσανατολισμοί της. Καθώς δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική γνώση του κοινωνικού, οπότε και του εκπαιδευτικού κόσμου, αφού αυτή διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση, δεν μπορούμε να αναζητάμε τους αιτιοκρατικούς νόμους εξήγησής του. Στόχος δεν είναι πλέον η εξήγηση αλλά η κατανόηση του εκπαιδευτικού κόσμου, που συγκροτείται από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που

ερμηνεύουν τα συμβάντα και ανταποκρίνονται σε αυτά. Οι ανθρώπινες πράξεις είναι συνέπειες των ηθικών επιλογών και δεσμεύσεων των ανθρώπων που συγκροτούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, οπότε μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο στο πλαίσιο των αξιών, επιδιώξεων και προθέσεών τους, που και αυτές με τη σειρά τους έχουν ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Οι πράξεις λοιπόν αυτές μπορούν να κατανοηθούν αν συλλάβουμε το «υποκειμενικό νόημα» που τους δίνουν τα δρώντα υποκείμενα, που βέβαια και αυτά δεν είναι αχρονικά, καθώς δρουν σε συγκεκριμένο πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένο χώρο. Οι κυρίαρχες επίσης αξίες και οι νόρμες, οι παγιωμένες δηλαδή αντιλήψεις και πρακτικές, δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένες, καθώς μπορούν να αποκτούν διαφορετικό νόημα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο πεδίο δράσης, που και αυτό επηρεάζεται από τις ευρύτερες ιστορικές συνθήκες.

Ο Dilthey (1833-1911) διακρίνει τις επιστήμες της φύσης που προσπαθούν να «εξηγήσουν» τα διάφορα φαινόμενα από τις επιστήμες του ανθρώπου και τις κοινωνικές επιστήμες που επιχειρούν την «κατανόηση».

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο. Ποια είναι τα δρώντα υποκείμενα στον εκπαιδευτικό κόσμο; Θα προσθέτατε κάποια άλλα; Τι πιστεύετε ότι μπορεί να προσφέρει η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα δρώντα υποκείμενα ερμηνεύουν τον εκπαιδευτικό κόσμο;

Οι ερευνητές/ήτριες στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος προσπαθούν να δείξουν πώς επιλέγουν να δράσουν οι συμμετέχοντες ή οι κοινωνικοί δρώντες σε κοινωνικές περιστάσεις εντός της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης. Για τους συγκεκριμένους ερευνητές/ήτριες δεν υπάρχει μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα, έξω και πέρα από τις ερμηνείες των κοινωνικών δρώντων, αλλά μόνο διαφορετικές εκδοχές των συμβάντων. Οι μαθητές, ο δάσκαλος της τάξης, οι άλλοι δάσκαλοι του σχολείου, οι γονείς, όλοι έχουν μια άποψη για το «τι συμβαίνει» και ενεργούν ανάλογα με τον τρόπο που ερμηνεύουν τα συμβάντα. Οι ερευνητές/ήτριες αυτού του παραδείγματος επιδιώκουν να «κατανοήσουν» αυτές τις πράξεις (Barlet & Barton, 2019: 75).

Ένας τέτοιος ερευνητικός προσανατολισμός βέβαια διαμορφώνει και μια διαφορετική οπτική για τη σχέση της θεωρίας, είτε έχει ακαδημαϊκή είτε ερευνητική προέλευση, με την πράξη, οπότε και της αξιοποίησης των ερευνητικών πορισμάτων στο πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης. Η θεωρία δεν παρέχει ένα σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων προς εφαρμογή. Αντίθετα, σε μια αλληλεπιδραστική σχέση η θεωρία όχι μόνο εμπλουτίζει την πράξη, καθώς επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να αναζητήσουν το νόημα στη δράση τους, αλλά και αναμορφώνεται μέσα από την ανασηματοδότησή της κατά την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι η εκπαιδευτική έρευνα δεν επιδιώκει να προσθέσει στοιχεία σε ένα υπάρχον σώμα γνώ-

σης για τη διδασκαλία, αλλά να συμβάλει και στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η σχέση θεωρίας με την πρακτική είναι τέτοια ώστε η θεωρία να εφαρμοστεί από την πρακτική [...]. Αντίθετα η θεωρία, με το να υποτάσσει σε λογική επανεξέταση τις πεποιθήσεις και τις αιτιολογήσεις στις παραδόσεις που συνεχίζουν να επιζούν εμπλουτίζει και μεταμορφώνει την πρακτική, εμπλουτίζοντας και μεταμορφώνοντας τους τρόπους με τους οποίους η πρακτική βιώνεται και κατανοείται (Carr & Kemmis, 1997: 157).

5.2.2. Προς μια κριτική κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και του ευρύτερου πλαισίου που την ορίζει

Με βάση την κριτική θεωρία, που συγκροτείται σταδιακά από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, διευρύνεται το πεδίο μελέτης της ανθρώπινης δράσης και αναθεωρείται ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών. Οι Κοινωνικές Επιστήμες πρέπει να συμβάλλουν όχι στη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών μέσα από τον επιστημονικό έλεγχο της ανθρώπινης δράσης (θετικιστική οπτική), ούτε στην ερμηνευτική κατανόησή τους στην προοπτική απλώς της βελτίωσής τους (ερμηνευτική οπτική της κατανόησης). Αντίθετα, οι Κοινωνικές Επιστήμες μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν στη ριζική ανατροπή των κοινωνικών δομών μέσα από τη διαφώτιση και την αφύπνιση των υποκειμένων στην προοπτική της ένταξής τους σε ομάδες συλλογικής δράσης.

Η Κριτική Θεωρία είναι ένα ιδιαίτερα γόνιμο και από πολλές απόψεις αντισυμβατικό σώμα ιδεών, μια νεο-μαρξιστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τη «Σχολή της Φραγκφούρτης», όπως συμβατικά καθιερώθηκε να αποκαλείται η δράση ενός κύκλου στοχαστών που έδρασαν στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου της Φραγκφούρτης. [...] Πρόκειται δηλαδή για ένα παρεμβατικό ρεύμα σκέψης, καθώς επιδιώκει τον μετασχηματισμό της καταπιεστικής κοινωνίας μέσα από την ανάδειξη και την αναγνώριση από τους πολίτες του τρόπου, με τον οποίο συγκεκριμένες μορφές ιδεολογίας υπηρετούν τη λογική της κυριαρχίας. Σε αυτή την προοπτική η επιστήμη μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει την αλλοτρίωσή του από τις κοινωνικές δομές και διεργασίες (Τσάφος, 2017: 52, 56).

Δεν αρκεί, δηλαδή, να κατανοούμε τις κοινωνικές δομές, τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται μια κοινωνία. Ούτε απλώς να την προσεγγίζουμε κριτικά. Η διαπίστωση για παράδειγμα ότι το σχολείο παρέχοντας άνισες ευκαιρίες αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες οδηγεί στην αναζήτηση εναλλακτικών εκδοχών του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ποιες δηλαδή οπτικές και δράσεις μπορούν να προσδώσουν έναν διαφορετικό προσανατολισμό στο σχολείο; Πώς μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει αντισταθμιστικά; Πώς τη θέση των αποκλεισμών μπορεί να πάρει η ενδυνάμωση των μαθητών και των μαθητριών; Δεν πρόκειται για

αναζήτηση πρακτικών οδηγιών αλλά νέων προσεγγίσεων που οδηγούν σε διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές διερευνήσεις μέσα από μια αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική διαδικασία.

Η νέα αυτή οπτική που σταδιακά συγκροτείται ανοίγει νέους προσανατολισμούς για την έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σε αυτό το πλαίσιο κριτικής προσέγγισης αναπτύσσεται και η κριτική εκπαιδευτική έρευνα στα επιστημονικά πεδία που μελετούν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα.

Η ιδέα ότι ο σκοπός της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να είναι η κατανόηση των εμπειριών, των ερμηνειών και των κινήτρων των παραγόντων προκειμένου να καταστήσουν εύλογους τους λόγους για τους οποίους ενεργούν με τον τρόπο που κάνουν, δημιουργεί, ωστόσο, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα, το οποίο είναι αν ο λογαριασμός που οι άνθρωποι δίνουν για τις δικές τους ενέργειες, αντιλήψεις και κίνητρα μπορεί να ληφθεί ως αληθινή ή σωστή περιγραφή του τι συμβαίνει. Είναι εδώ ότι η μαρξιστική φιλοσοφία και η θεωρία έχουν εγείρει το ενδεχόμενο οι κατανοήσεις μας να μπορέσουν να διαστρεβλωθούν ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο οι δομές της κοινωνικής εξουσίας επηρεάζουν τις κατανοήσεις και τις ερμηνείες μας (Biesta, 2020: 19).

5.2.3. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Η εξέλιξη έτσι του αντιθετικιστικού προσανατολισμού οδήγησε σταδιακά στη στροφή της έρευνας και στον/την εκπαιδευτικό. Όχι όμως μόνο ως αντικείμενο έρευνας, σε μια προσπάθεια δηλαδή να κατανοήσουμε τον τρόπο δράσης του και τις παιδαγωγικές ή άλλες (πολιτικές και ιδεολογικές) αρχές ή ευρύτερα το αξιακό σύστημα στο οποίο θεμελιώνεται η δράση του. Μια τάση, που ξεκίνησε ως κίνημα, αυτό του εκπαιδευτικού ερευνητή, ως μια εναλλακτική αρχικά ερευνητική προσέγγιση, αναγνώρισε πρωταγωνιστικό ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό (Ενότ. ΣΤ.4). Σε αυτή της την εκδοχή η εκπαιδευτική έρευνα, που ορίζεται ως έρευνα-δράση, έχει ως στόχο τη βελτίωση της πράξης μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που οργανώνει ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αλλά και την επαγγελματική εξέλιξή του/της μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες. Γιατί η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, καθώς εμπλέκει τους/τις ίδιους/ες τους τις εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση του νοήματος που οι ίδιοι/ες δίνουν στην πρακτική τους, τους/τις (προ)καλεί ουσιαστικά να επανεξετάσουν κριτικά τόσο τις αντιλήψεις όσο και συνήθειες που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει στις πρακτικές τους. Διενεργώντας έρευνα οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην αλλαγή τόσο της εκπαιδευτικής δράσης όσο και του τρόπου με τον οποίο την προσλαμβάνουν. Γίνεται δηλαδή μια ερευνητική (ανα)στοχαστική διαδικασία που τους επιτρέπει να φέρουν στη συνείδησή τους τις λανθάνουσες θεωρίες που καθορίζουν τη δράση τους στην προοπτική όχι μόνο της ανανομηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της παρέμβασής τους σε αυτή.

Ο Stenhouse προβάλλει την έννοια του εκπαιδευτικού ως διευρυμένου επαγγελματία, με χαρακτηριστικά του την ικανότητα να διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διενεργώντας έρευνα στην τάξη του. Ο/η εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη του έχει τον κεντρικό ρόλο σε κάθε σχετική έρευνα. Έχει, δηλαδή, ο ίδιος σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη της εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιείται, εφόσον παίρνει αποφάσεις κατά τη δράση και συμμετέχει και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την πορεία της διδακτικής και ερευνητικής διαδικασίας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Γιατί τόσο η βιωμένη εμπειρία εκπαίδευσης, από τη μαθητική και φοιτητική τους ζωή, οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το σχολείο και τον ρόλο του, οι ιδεολογικές τους αφετηρίες, όσο και η πολιτική τους στάση, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες τον ρόλο τους επηρεάζουν και την οπτική και τη δράση τους. Και τις περισσότερες φορές όλα αυτά είναι άρρητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνείδηση όλων αυτών των ετεροκαθορισμών της δράσης τους. Ο στοχασμός λοιπόν που εκκινεί μια τέτοια ερευνητική ματιά απέναντι στη δράση τους αλλά και στον τρόπο που στοχάζονται για αυτή μπορεί αρχικά να κάνει το άρρητο ρητό (Grundy, 2003/ 1987: 91). Και έτσι να εκκινήσει διαδικασίες επαναπροσδιορισμού του, καθώς ουσιαστικά εκθέτει «σε προσωπική κριτική σκέψη το θεωρητικό πλαίσιο που ορίζει την πράξη» (Carr & Kemmis, 1997/1986: 127).

Στην κριτική μάστιγα εκδοχή της έρευνας-δράσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας ως υποκείμενα στην εκπαιδευτική έρευνα δεν επιδιώκουν μόνο να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται και επιβάλλονται συγκεκριμένες οπτικές προσέγγισης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τον κριτικό στοχασμό αναμορφώνουν αυτές τις οπτικές και αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις. Πώς δηλαδή οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες, πολλές από τις οποίες έχουν ασυνείδητα υιοθετήσει, δημιουργούν και εμμέσως επιβάλλουν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση για τον/την εκπαιδευτικό; Πώς αυτή καθορίζει και την οπτική και την πρακτική τους; Πώς αυτές οι εκπαιδευτικές αξίες οδηγούν σε περιορισμούς τόσο τους ίδιους και τις ίδιες όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριά τους; Ποιοι είναι οι θεσμικοί περιορισμοί; Συγκροτούν έτσι θεωρίες, που τους επιτρέπουν τόσο να κατανοήσουν τον κόσμο του σχολείου όσο και να τον αλλάξουν. Μέσω της έρευνας εξετάζουν τις υποκείμενες αντιλήψεις, που συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και επιχειρούν αλλαγές που στοχεύουν στη χειραφέτησή τους, οπότε και στη διαμόρφωση ενός μη καταπιεστικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Διαμεσολαβούν έτσι οι εκπαιδευτικοί συστηματικά τόσο στη παραγωγή γνώσης για την πρακτική όσο και στη βελτίωση της ίδιας της πρακτικής μέσα από μια διαδικασία αλληλοτροφοδότησης.

Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζεται και ένας άλλος ρόλος στους/ις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, που έχουν πλέον την ευθύνη, ατομικά αλλά και συλλο-

γικά, για την αναζήτηση εναλλακτικών κατανοήσεων του εκπαιδευτικού κόσμου μέσα από τον στοχασμό και τη δράση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταναλωτές επιστημονικών θεωριών, αλλά επαγγελματίες, που με την κρίση και το στοχασμό τους, ατομικό και συλλογικό, συμμετέχοντας σε συλλογικές δράσεις, συνειδητοποιούν την ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνει τις ζωές τους και τη δυνατότητά τους να τη μεταβάλουν (Carr & Kemmis, 1997/1986: 209). Μια τέτοια διαδικασία τούς ενδυναμώνει στην προοπτική της αλλαγής τόσο του σχολείου μέσα από την υπέρβαση των περιορισμών, ακόμη και των θεσμικών, όσο και από τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Για παράδειγμα, η μαθησιακή θεωρία για την αυτόνομη διερεύνηση ως διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης δεν μπορεί να κατευθύνει σε εφαρμογή συγκεκριμένων προ-σχεδιασμένων διαδικασιών. Αντίθετα μέσα από την κατανόηση του υλικού πλαισίου της μάθησης κατά τη δράση, ο εκπαιδευτικός διερευνά τα εμπόδια, που το ίδιο το πλαίσιο εγείρει σε μια τέτοια προοπτική. Και σε αυτό το πλαίσιο δράσης εμπλέκει και τους ίδιους τους μαθητές σε αυτή τη διερεύνηση αμφισβητώντας έμπρακτα και τη βάση των σχέσεων εξουσίας, στις οποίες στηρίζεται η παραδοσιακή εκπαίδευση (Τσάφος, 2017: 61).

5.2.4. Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση διεπιστημονικά -

Ερευνώντας τις ποικίλες παραμέτρους που ορίζουν την εκπαίδευση

Η εστίαση στις ποικίλες παραμέτρους που ορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και η σταδιακή συγκρότηση του διεπιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης και η θεσμοποίησή του αρχικά με την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων και στη συνέχεια και ερευνητικών κέντρων διαφοροποίησε και τους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα άλλες Κοινωνικές Επιστήμες εστίαζαν σε εκπαιδευτικά θέματα και σχεδόν ως το τέλος του αιώνα εκπαιδευτικά ζητήματα απασχολούσαν την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Ιστορία, την Οικονομία και την Εκπαιδευτική Πολιτική. Αυτό που μπόρεσε σε κάποιο βαθμό να αναμορφώσει τον ερευνητικό προσανατολισμό είναι ότι η διεπιστημονική θεώρηση της εκπαίδευσης καθιστούσε αναγκαίο τον διάλογο ανάμεσα στις επιστήμες με εκκίνηση από το εκπαιδευτικό θέμα προς διερεύνηση. Για παράδειγμα η «αδιαφορία» των παιδιών και οι «μαθησιακές δυσκολίες» τους μπορεί να συσχετισθεί με τα κίνητρα μάθησης, που ωστόσο δεν αφορούν μόνο την επιστήμη της Ψυχολογίας (ενδογενή - εξωγενή κίνητρα, συναισθηματική ανάπτυξη, δυναμική της ομάδας...). Τα κίνητρα συσχετίζονται και με άλλες παραμέτρους: κοινωνικές (η εξοικείωση με τις πρακτικές του σχολείου με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών και τη βιογραφία τους, τις εμπειρίες τους δηλαδή στο κοινωνικό πλαίσιο που μεγαλώνουν...), φιλοσοφικές (προσανατολισμός της εκπαίδευσης, τι αξίζει να διδάσκεται και με ποια κριτήρια) και ιστορικές (η συγκρότηση της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου και των παγιωμένων πρακτικών). Παράλληλα οι «μαθησια-

κές δυσκολίες» απασχόλησαν ένα νέο πεδίο που αναπτύχθηκε, τις σπουδές για την αναπηρία, που ουσιαστικά απαντούσε στις νέες ανάγκες που ανέκυψαν από τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, που εστίαζαν στη συμπερίληψη, σε άμεση όμως συνάφεια με το πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο που προέκρινε την άρση των αποκλεισμών, τα ίσα δικαιώματα...

Σκεφτείτε άλλα ενδιαφέροντα για σας εκπαιδευτικά ζητήματα και προσπαθήστε να ορίσετε τις παραμέτρους με τις οποίες μπορούν να ερευνηθούν.

Η εξέλιξη αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα να κατανοήσουμε το εκπαιδευτικό φαινόμενο σε πολλά επίπεδα και με βάση διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ποικίλους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Plaisance & Vergnaud, 2005: 23). Για να διερευνήσουμε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται χρειάζεται η συνδρομή ενός μεγάλου αριθμού επιστημονικών πεδίων: α) επιστήμες που μελετούν τις ευρύτερες συνθήκες του σχολικού θεσμού, τη σχέση του με το κοινωνικό πλαίσιο, τις ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες, β) επιστήμες που μελετούν την παιδαγωγική σχέση και την εκπαιδευτική πράξη (Mialaret, 1996: 13) και γ) επιστήμες που μελετούν τις προοπτικές της δυναμικής εξέλιξης του σχολείου ως θεσμού και της εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι νέες κοινωνικές κυρίως ανάγκες. Δημιουργήθηκαν έτσι ερευνητικές τάσεις που αφορούσαν τη διερεύνηση όλων αυτών των παραμέτρων στη βάση κάθε ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης, αλλά και στην προοπτική της διεπιστημονικής προσέγγισης μέσα από την ταυτόχρονη συμβολή των διαφορετικών πεδίων στη διερεύνηση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου.

6. Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική

Ταυτόχρονα ωστόσο στο διαμορφούμενο πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο μετά κυρίως τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και με βάση τις ποικίλες οικονομικές θεωρίες συνδέθηκε η οικονομική ανάπτυξη με την εκπαίδευση και την έρευνα. Αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης ήταν η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας με την ίδρυση κρατικών ερευνητικών κέντρων, για παράδειγμα το Εθνικό Ινστιτούτο της παιδαγωγικής Έρευνας στη Γαλλία (INRP), αλλά και τμημάτων ενασχόλησης με την εκπαίδευση σε διεθνείς οργανισμούς [(Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), Παγκόσμια Τράπεζα κ.λπ.] (Ενότ. Β.2). Με αυτό τον τρόπο καθώς συνδέεται η εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσονται και συγκεκριμένοι ερευνητικοί προσανατολισμοί. Για παράδειγμα, εάν πολιτικός στόχος είναι η διερεύνηση του ποσοστού του αναλφαβητισμού με προοπτική την εξάλειψή του, χρηματοδοτούνται παγκοσμίως σχετικές έρευνες. Εάν η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά

εργασίας, πριμοδοτείται ο σχετικός ερευνητικός προσανατολισμός. Στο παγκοσμιοποιημένο πλέον πλαίσιο, όπως το ορίζουν οι διαμορφούμενες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, είναι προφανές ότι οι έρευνες για την εκπαίδευση ορίζονται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες. Θέματα όπως η «αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου», η «μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας», η «αξιολόγηση και επιδόσεις εκπαιδευομένων» μαρτυρούν την άμεση συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής έρευνας. Ιδρύθηκαν έτσι ερευνητικά κέντρα με αντικείμενό τους την εκπαιδευτική έρευνα.

Επισκεφτείτε τους διαδικτυακούς τόπους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής [<http://www.iep.edu.gr/el/>], του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου ή του Εθνικού Ινστιτούτου για την Παιδαγωγική Έρευνα της Γαλλίας (INRP)⁴ [http://www.inrp.fr/internet_en/] και, με βάση τις δράσεις του και τις αναρτήσεις που υπάρχουν, προσπαθήστε να επισημάνετε τα εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν σήμερα την έρευνα.

Παράλληλα ιδρύονται εκπαιδευτικοί επιστημονικοί οργανισμοί, εθνικοί⁵ ή διεθνείς,⁶ των οποίων βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη και η εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση. Τέτοιοι οργανισμοί ενθαρρύνουν ερευνητές να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα και προωθούν τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων, εκδίδοντας επιστημονικά περιοδικά και διοργανώνοντας διεθνή συνέδρια.

Επισκεφτείτε τους διαδικτυακούς τόπους της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας [<http://www.pee.gr/>], της Ένωσης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (ATEE) [<https://atee.education>], τη Διεθνή Ένωση για τους Εκπαιδευτικούς και τη Διδασκαλία (ISATT) [<https://www.isatt.net>] και το Συμβούλιο των Ινστιτούτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (CIDREE) [<http://www.cidree.org/about/>] και, με βάση τα Συνέδρια που διοργανώνουν και τις δράσεις τους, προσπαθήστε να επισημάνετε τους ερευνητικούς τους προσανατολισμούς.

4. «Το 1976 το Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξελίσσεται σε Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας (INRP). [...] Το INRP διατηρεί όλα τα χρόνια την επαφή του με την εκπαιδευτική πράξη, κάτι εξάλλου που το χαρακτηρίζει. Οι ερευνητικές ομάδες συνεργάζονται με πολλούς εκπαιδευτικούς (πάνω από 1000). Χάρη σε αυτή τη συνεργασία, οι έρευνες λαμβάνουν υπόψη αυτά που συμβαίνουν στην πράξη και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται κατάλληλα προκειμένου να φωτίζουν τις παιδαγωγικές πραγματικότητες» (Mialaret, 2008: 25-26).

5. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.

6. Ενδεικτικά αναφέρουμε: AERA (The American Education Research Association), BERA (The British Education Research Association), CERI (The Center for Educational Research and Innovation), IAIE (International Association for Intercultural Education), CARN (Collaborative Action Research Network), EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

7. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα

Κατά τα τέλη του 20ού αιώνα, τόσο οι επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης με τη θεσμοποίησή τους όσο και οι ευρύτερες εξελίξεις, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δημιούργησαν σε νέα ερευνητικά πεδία αλλά και σε ποικίλους τρόπους πραγμάτευσής τους. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αυτόνομα διερευνούν το πεδίο μελετώντας παραμέτρους της εκπαίδευσης, που είναι συναφείς με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Ταυτόχρονα ωστόσο διαμορφώνονται ερευνητικά δίκτυα, που, αναγνωρίζοντας την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση όλων των εκπαιδευτικών φαινομένων, τα οποία αναπτύσσονται δυναμικά στο πλαίσιο των ποικίλων αλληλεπιδράσεων και της συνομιλίας των ποικίλων επίσης φωνών (Landsheere, 1996), τα διερευνούν οικοδομώντας σταδιακά μια κοινή γλώσσα μέσα από τον διάλογο και τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης των επιστημονικών οπτικών για να κατανοήσουμε αυτό που γίνεται στο σχολείο.

Τα νέα πεδία άλλωστε εκπαιδευτικής έρευνας που προκύπτουν από τις ποικίλες ανακατατάξεις (παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση, προσφυγικό ζήτημα, περιβαλλοντικά προβλήματα, τεχνολογική επανάσταση, οικονομική κρίση κ.ά.) και το συνεχώς αναμορφούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο προϋποθέτουν τη συνεργασία και τη διεπιστημονική μελέτη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την αειφορία, οι σπουδές για την αναπηρία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν πεδία έρευνας που δεν μπορούν να μελετηθούν παρά μέσα από έναν τέτοιο διάλογο γνώσεων, οπτικών και προσανατολισμών ποικίλων επιστημονικών κλάδων. Μια τέτοια ερευνητική πρακτική συνδέει όχι μόνο τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά μπορεί να συνδέσει και την εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. Γιατί μελετώντας ζητήματα που αφορούν την πραγματικότητα του σχολείου αποκτά αξία και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σταδιακά τα διαμορφούμενα αυτά δίκτυα συμπεριλαμβάνουν και εκπαιδευτικούς στην προοπτική άμεσης συσχέτισης με την εκπαιδευτική πράξη, που μπορεί να οδηγήσει στη συνομιλία ουσιαστικά των δύο πόλων, τους επιστημονικού, που αφορά τις γνώσεις που παράγονται από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αυτόνομα αλλά και αλληλεπιδραστικά, και του πρακτικού, που αφορά την πράξη καθηγητή και τον προσανατολισμό προς τη δράση (Meirieu, 1995: 241). Με τη διάδοση μάλιστα του κινήματος του εκπαιδευτικού ερευνητή, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση έπειτα από πολλές περιπέτειες, έντονες συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις, αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που τη συγκροτούν και των διαδικασιών που τη συνθέτουν (Τσάφος, 2018: 14).

Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό, που αναγνωρίζει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στην έρευνα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε σε αυτόνομες έρευνες, είτε

σε ερευνητικά προγράμματα στο πλαίσιο δικτύων, οι εκπαιδευτικοί, άλλοτε αυτόνομα και άλλοτε σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς και ερευνητές, προσεγγίζουν διαλεκτικά την επιστημονική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι η θεωρία δεν αποτελεί ένα ακαδημαϊκό μόνο αντικείμενο, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα τροφοδοτεί, αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση. Πρόκειται βέβαια για μια αντίληψη της εκπαιδευτικής θεωρίας, «ως μια μορφή πρακτικής θεωρίας, σκοπός της οποίας δεν είναι η δημιουργία επιστημονικής αλήθειας αλλά η ανάπτυξη “ορθολογικά δικαιολογημένων αρχών” για εκπαιδευτική δράση» (Biesta, 2020: 85).

Από την άλλη η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και του έντονου ανταγωνισμού προβάλλεται ως μονόδρομος, οδηγεί σε διαφορετικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς (Biesta, 2008). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης μέσα από την αντικειμενικοποίηση των αποτελεσμάτων, τους συγκεντρωτικούς πίνακες επίδοσης και με στόχο την αναζήτηση προτύπων, την πρόβλεψη, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Ball, 2012: 514). Σημασία έχει το «τι λειτουργεί», τι είναι πιο αποδοτικό. Τέτοιου είδους έρευνες θεωρούν δεδομένους τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέουν την αποτίμηση με ένα δεδομένο προϊόν. Ωστόσο, σε τομείς όπως η εκπαίδευση,

το ζήτημα δεν μπορεί ποτέ να αφορά απλώς «τι λειτουργεί» αλλά πάντα πρέπει να διατυπωθεί ως το ερώτημα «Τι λειτουργεί για τι;». Το θέμα είναι ότι κάθε ιδέα της «εργασίας» πρέπει πάντα να γίνεται κατανοητή σε σχέση με τον στόχο ή τους στόχους της επαγγελματικής δράσης σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Biesta, 2020: 109).

8. Η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα, επομένως, τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική της εκδοχή, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση μέσα από την παραγωγή θεωρίας, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με την αξιοποίηση των πορισμάτων τους από τους θεσμικούς φορείς, στη διεύρυνση της διεπιστημονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη προγραμμάτων από ερευνητικές ομάδες και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όταν αξιοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Altricher, Posch, & Somekh, 2001).

Η εκπαιδευτική έρευνα έτσι μπορεί να φωτίσει πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό αρκεί να μην παρέχει νόμους και κανόνες, πρότυπα εκπαιδευτικής δράσης, συνταγές και αποτελεσματικά μοντέλα. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο, το οποίο μπορούμε να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε αξιοποιώντας πορίσματα, άξονες και κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης, τρόπους σκέψης από τα διάφορα επιστημονικά πεδία. Το εκπαιδευτικό άλ-

λωστε πλαίσιο είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικό και τα ερωτήματα που ανακύπτουν ξεχωριστά κάθε φορά.

Προκύπτουν κάθε σχολική μέρα εκατοντάδες στιγμές κατά τις οποίες [οι εκπαιδευτικοί] πρέπει να επιλέξουν τι να κάνουν, με ποιο τρόπο και με ποιο βήμα και με διαφορετικές ομάδες μαθητών. Καμία εντολή δεν μπορεί να πάρει μια τέτοια μορφή ώστε να ελέγξει αυτό το είδος κρίσης και συμπεριφοράς, με τις απαιτήσεις για συχνές, στιγμιαίες επιλογές των τρόπων με τους οποίους [ο εκπαιδευτικός] θα ανταποκριθεί σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη συνθήκη (Schwab, 1983: 245).

Αρκεί βέβαια η εκπαιδευτική έρευνα όχι μόνο να αφορά αλλά και να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματά της δηλαδή να είναι προσπελάσιμα από εκείνους για τους οποίους σχεδιάστηκε. Γιατί κυρίαρχη πρακτική των ερευνητών ήταν να δημοσιεύουν τα περιοδικά ή ανάλογες εκδόσεις που απευθύνονται στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Verma, & Mallick, 2004: 348). Με αυτόν όμως τον τρόπο το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη βαθαίνει και διευρύνεται.

Γεφύρωση βέβαια ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική τάξη μπορεί να επιτευχθεί όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ίδια τη διδασκαλία ως έρευνα και το αντίθετο τα οφέλη για τη διδακτική πράξη φαίνεται να είναι σημαντικά. Γιατί σε αυτή την περίπτωση οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν πλαισιώνουν θεωρητικά τη δουλειά του/της εκπαιδευτικού, ούτε παράγουν έτοιμες πρακτικές υποδείξεις προς εφαρμογή. Αντίθετα τον/την βοηθούν να κατανοήσει τη σημασία του διαφορετικού κάθε φορά πλαισίου, το οποίο με τις προϋποθέτει κατανόηση και σχεδιασμό στη βάση των συνεχών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται δυναμικά από τις ποικίλες παραμέτρους που το προσδιορίζουν. Όταν ο/η εκπαιδευτικός γίνει ο ίδιος ερευνητής/ήτρια του έργου του, μπορεί όχι μόνο να αξιοποιήσει τα πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών για τον σχεδιασμό του, αλλά και να διευρύνει την οπτική του απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη, κατανοώντας τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν. Αυτή η κατανόηση αποτελεί και την απαραίτητη προϋπόθεση για έναν σχεδιασμό που θα ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα παιδιά σε ένα σχολείο που θα αναπτύσσει ερευνητική κουλτούρα με οφέλη σημαντικά για όλους και όλες. Μια κατανόηση βέβαια που θα βαθαίνει μέσα από τη συνεχή διερεύνηση της πράξης στη δυναμική της ανάπτυξη.

Συχνά ευφρείς αντιδράσεις σε κάποια πρακτική περίπτωση δεν μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων. Παρόμοιες καταστάσεις είναι εξαιρετικά πολύπλοκες και απρόβλεπτες ως προς την εξέλιξή τους. Οι κρίσεις για την επιλογή της δράσης και τον τρόπο αντίδρασης στα πλαίσια τέτοιων καταστάσεων πρέπει να γίνονται επί τόπου (in situ). Από κει προκύπτει και η πρακτική σημασία της κατανόησης της κατάστασης. Η σωστή πρακτική δεν είναι θέμα αναπαραγωγής προγραμματισμένων αντιδράσεων, αλλά ευφρούς και ορθής αντίδρασης σε μία κατάσταση που εξελίσσεται. Επιπλέον, η κατανόηση και η δράση έχουν αμφίδρομη σχέση. Δεν προηγείται η κατανόηση και ακολουθεί η πράξη. Η κατανόηση αναπτύσσεται μέσω της δράσης

στο πλαίσιο της περίπτωσης και η δράση βελτιώνεται, ενόσω αναπτύσσεται η κατανόηση. Επομένως, από τη σκοπιά της ερμηνευτικής που περιέγραψα αδρομερώς, η δραστηριότητα της διδασκαλίας αποτελεί ένα είδος «πρακτικής επιστήμης» (Elliott, 1993: 19).

Στον ίδιο προσανατολισμό και οι εκπαιδευτικοί, υποψήφιοι ή εν ενεργεία, μπορούν μελετώντας πορίσματα ερευνών αλλά και διενεργώντας οι ίδιοι/ες έρευνα να στοχαστούν σχετικά με τον ρόλο τους, την προοπτική του σχολείου, τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και να αναστοχαστούν σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η οπτική τους. Μέσα από τη διεύρυνση αυτή του (ανα)στοχασμού διευρύνουν και την προοπτική βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κριτικής κατανόησής της.

Παρέχοντας διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έρευνα δεν μπορεί μόνο να βοηθήσει εκείνους που εργάζονται σε τέτοιες καταστάσεις να δουν τα πράγματα με έναν πιο ακριβή τρόπο, αλλά μπορεί επίσης να μας προειδοποιήσει σε προβλήματα που ίσως δεν αντιμετωπίσαμε πριν. Κατά συνέπεια, η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα μπορεί επίσης να αξιώνει τη χρησιμότητα, όχι επειδή μας παρέχει απλώς ευκαιρίες ελέγχου, αλλά επειδή μας παρέχει ένα ευρύτερο φάσμα δυνατοτήτων δράσης, με βάση ένα ευρύτερο φάσμα κατανοήσεων. Είναι εδώ που η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα συχνά επιθυμεί να τοποθετηθεί η ίδια όχι ως τεχνολογία ελέγχου αλλά ως χειραφέτηση, δηλαδή, που παρέχει στους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες για τη δική τους κρίση, τη λήψη αποφάσεων και τη δράση (Biesta, 2020: 20-21).

Μια τέτοια προοπτική ανοίγει τον δρόμο σε νέες μορφές επικοινωνίας όχι μόνο ανάμεσα στη θεωρία, την έρευνα και την πράξη, ούτε μόνο ανάμεσα στο Σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Ανοίγει μια προοπτική για την επικοινωνία ανάμεσα σε ερευνητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς αλλά και τους ίδιους εκπαιδευτικούς που ως ερευνητές/ήτριες συζητούν μεταξύ τους. Δυναμικά δίκτυα, τώρα μάλιστα που η διαδικτυακή τεχνολογία μας έχει εφοδιάσει με ποικίλα μέσα, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν υπεύθυνη δράση και πρωτοβουλία, στη θέση της παθητικής αποδοχής και της αβεβαιότητας. Αυτή η προοπτική αναδεικνύει και μια νέα μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς ή τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή της ανταλλαγής απόψεων σε ισότιμη βάση. Η πρακτική αυτή στηρίζεται στην ανάπτυξη μιας πιο δυναμικής κουλτούρας μάθησης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, που πρέπει να στηριχθούν και όχι να ανακοπούν από επιβαλλόμενες αλλαγές. Καλείται έτσι ο/η εκπαιδευτικός να αναλάβει πρωτοβουλία και να συμβάλει όχι μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά στη βελτίωση του σχολείου.

Σε αυτή την προοπτική αποκτά και διαφορετικό προσανατολισμό και η εκπαίδευσή σας ως υποψήφιων εκπαιδευτικών. Γιατί σε μια τέτοια λογική η εξοικείωση με την εκπαιδευτική έρευνα δεν αφορά μόνο τους/τις ακαδημαϊκούς και ερευνητές/ήτριες, αλλά και τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο. Ποια οφέλη προκύπτουν, σύμφωνα με τον συγγραφέα, για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από την εξοικείωση με την έρευνα σε μια τέτοια λογική; Βασιζόμενοι/ες στις εμπειρίες από τις σπουδές σας, συμμαρτυρήστε τις απόψεις του;

Το σημαντικό όφελος από μια τέτοια διαδικασία είναι ότι οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με την αντίληψη ότι η πρακτική έχει μια δική της δυναμική, που δεν προκύπτει από την εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης, που παράγεται από τους ακαδημαϊκούς, κάποια εκπαιδευτικά κέντρα ή κάποιο ανώτερο ιεραρχικά όργανο. Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη μπορεί σε σημαντικό βαθμό να αναδείξει κάποια θεωρία, να παραγάγει θεωρητική γνώση, αρκεί να αντιμετωπισθεί με συστηματικό τρόπο. Και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευόμενος όχι μόνο συνειδητοποιεί τη σημασία που έχει να αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως έρευνα και το αντίστροφο, αλλά είναι λιγότερο πρόθυμος να αποδεχτεί στο μέλλον –όταν βρεθεί στη σχολική τάξη– ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, αυτόν του εντολοδόχου, που έχει ως στόχο μόνο να εφαρμόζει τη θεωρία που διαμορφώνει η επιστημονική ή η διοικητική ιεραρχία.

Μια τέτοια προοπτική αμφισβητεί πλέον και έμπρακτα την αντίληψη για την εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έδινε προτεραιότητα στην ανάπτυξη θεωρητικής γνώσης και ευκαιρίες στους φοιτητές να δείξουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν αυτή τη θεωρία στην πράξη, μέσω των διδακτικών πρακτικών ασκήσεων σε επιλεγμένα σχολεία. Ούτε πάλι εκγυμνάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, με κριτήριο κάποιες προκαωδικοποιημένες δεξιότητες, προωθώντας μια τεχνοκρατικό τύπου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Elliott, 1993: 17).

9. Δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης

A. Μελετήστε τις παρακάτω εκπαιδευτικές συνθήκες:

Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA φέρνουν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις κατάταξης τόσο ως προς την κατανόηση κειμένου όσο και ως προς τις επιδόσεις στις θετικές επιστήμες. Παρά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις συνεχείς αναμορφώσεις στα Προγράμματα Σπουδών κατά την τελευταία εικοσαετία οι επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών από την Ελλάδα δεν βελτιώνονται.

Σε πολλά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι μαθήτριες έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Οι περισσότερες επιλέγουν να ακολουθήσουν θεωρητικές επιστήμες. Αρκετοί μαθηματικοί υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια δεν έχουν κλίση στα Μα-

θηματικά. Στα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων ωστόσο πολλές μαθήτριες έχουν υψηλές επιδόσεις ακόμη και σε Θετικές Επιστήμες.

Ένας εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεται για δεύτερη χρονιά σε ένα Δημοτικό Σχολείο μιας μεσοαστικής περιοχής. Στην τάξη της Δ' Δημοτικού που έχει αναλάβει έχει 25 παιδιά (10 αγόρια και 15 κορίτσια), από τα οποία τρία είναι μεταναστόπουλα με μέτρια γνώση της γλώσσας και δύο προσφυγόπουλα, που μόλις έχουν εγκατασταθεί σε μία δομή προσφύγων και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Από τις πρώτες μέρες καταλαβαίνει ότι τα παιδιά είναι συνηθισμένα να εργάζονται με φωτοτυπίες και η συμμετοχή τους σε όποια άλλη δραστηριότητα του μαθήματος είναι περιορισμένη. Αντιλαμβάνεται επίσης σταδιακά ότι υπάρχουν σχέσεις ανταγωνισμού ανάμεσα στα παιδιά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ τους, έμμεσες και σε λεκτικό επίπεδο μέσα στην τάξη, αλλά και πιο έντονες με κάποιες εκδηλώσεις βίας εκτός τάξης στα διαλείμματα.

Ποια ερωτήματα μπορούν να προκύψουν προς διερεύνηση σε κάθε συνθήκη; Με βάση το διεπιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, σε ποιες παραμέτρους μπορούν να εστιάσουν οι ερευνητές/ήτριες σε κάθε συνθήκη;

- B. Έχετε αποφοιτήσει από το Λύκειο και συμμετείχατε στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή σας στο Πανεπιστήμιο. Ποια είναι τα ζητήματα που θα θεωρούσατε σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία και θα θέλατε να προσεγγιστούν ερευνητικά; Ποιες παραμέτρους αφορούν και με βάση ποια/ποιες Επιστήμη/ες της Εκπαίδευσης θα τα προσεγγίζατε;
- Γ. Μελετώντας το παρακάτω πλαίσιο κριτικής ερευνητικών άρθρων: α) Σχεδιάστε μια εκπαιδευτική έρευνα αναφέροντας τα εξής: Ζήτημα ή πεδίο που θα ερευνηθεί, Ερευνητικά ερωτήματα, Είδος Έρευνας, Μέθοδοι συλλογής δεδομένων. β) Επιλέξτε ένα ερευνητικό άρθρο και κάντε μια κριτική ανάλυση με βάση τον παρακάτω πίνακα:

Πλαίσιο κριτικής ερευνητικών άρθρων

ΤΙΤΛΟΣ:	
ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ/ΕΙΣ:	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	

Στόχοι/περίληψη και ευρήματα:	
<ul style="list-style-type: none"> • Ποιοι είναι οι σκοποί της έρευνας; • Δηλώνονται με σαφήνεια; • Ποια είναι τα βασικά ευρήματα της έρευνας; • Με ποιον τρόπο η έρευνα/τα ευρήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της γνώσης που ήδη έχουμε; • Είναι σαφές το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας; • Είναι σαφής η ερευνητική προσέγγιση του άρθρου; • Συνδέονται τα ευρήματα με τα ερευνητικά δεδομένα; 	
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
<ul style="list-style-type: none"> • Δίνονται επαρκή στοιχεία για τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν; Είναι κατάλληλες; • Τεκμηριώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας από τα δεδομένα; 	
ΑΞΙΑ	
<ul style="list-style-type: none"> • Πέτυχε τον σκοπό της η έρευνα; 	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
<ul style="list-style-type: none"> • Υπάρχει επαρκής αριθμός και ποικιλία βιβλιογραφικών αναφορών; • Αξίζει να διερευνησετε κάποιες από αυτές; 	

10. Για περαιτέρω μελέτη

Landsheere de, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση* (επιμ. Α. Μπρούζος, μτφρ. Γ. Δίπλας). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του πλάτους και του βάθους των προβλημάτων που αφορούν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης καθώς και οι διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι με τις οποίες επιχειρείται η εξήγηση, η ερμηνεία και η κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων και καταστάσεων. Με την αντίληψη ότι η παιδαγωγική στην προσπάθειά της να ερευνησει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στηρίζεται στον μεθοδολογικό μονισμό, παρουσιάζονται τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και οι λογικές που τα διέπουν, συσχετίζοντάς τα με τα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Verma, G. J. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζονται οι έννοιες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται ευρέως στη διεπιστημονική περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι συγγραφείς αναλύουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και παρουσιάζουν με τρόπο κατανοητό τα στάδια της ερευνητικής δια-

δικασίας και τις επιλογές που προσφέρονται κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος. Το βιβλίο επίσης περιλαμβάνει γλωσσάριο, το οποίο προσφέρει συνοπτική ερμηνεία των ευρέως χρησιμοποιούμενων όρων και εννοιών.

11. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001/1993). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge.
- Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσίδης, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., & Κακανά, Δ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης: ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. *Νέα Παιδεία*, 161, 30-39.
- Bartlett, S. & Burton, D. *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (μτφρ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London & New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2008). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (eds.). *Re-reading education policies: Studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997/1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Cronbach L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Γκότοβος, Α. (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση* (σσ. 34-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Elliott, J. (1993). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In J. Elliott (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp. 17-19). London: The Falmer Press.
- Grundy, Sh. (2003/1987). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξη;* (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κακανά, Δ. Μ., Γκαραγκούνη-Αραίο, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π. Μαβίδου, Α., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α. Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN1: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 78-102.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη Διδασκαλία στην Έρευνα - Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κελπανίδης, Μ. (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση* (σσ. 49-68). Αθήνα: Πεδίο.
- Landsheere de, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση* (επιστ. επιμ. Α. Μπρούζος, μτφρ. Γ. Δίπλας). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματθαίου, Δ. (2002). Νέες Ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας - Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναγκαστική. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 43-58). Αθήνα: Λιβάνης.
- Merieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Mialaret, G. (2008). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Η Διαμόρφωση και η Εξέλιξη ενός Επιστημονικού Πεδίου* (μτφρ. Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- O'Connor, D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Παλής, Ζ. (2016). Το κανονιστικό στοιχείο και η φιλοσοφική έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Plaisance, E. & Verganiud, G. (2005). *Les Sciences de l' Education*. Paris: La Découverte.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: something for curricular professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Τσάφος, Β. (2017). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Επιστημονικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού Ε. & Β. Τσάφος (επιμ.), *Ορίζοντας την εκπαιδευτική έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Αθήνα & Ρέθυμνο: ΦΚΣ & TEAΠH [http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/10_symposio.pdf].
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Verma, G. J. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.