

Απόψεις δασκάλων και νηπιαγωγών για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή

Κυριακή Μέλλιου, Αθήνα

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την έρευνα που διεξάγει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της σχολικής του καθημερινότητας. Το δείγμα αποτέλεσαν 39 νηπιαγωγοί και 86 δάσκαλοι δημόσιων σχολείων, ενώ ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τις θετικές στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στο ρόλο ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που ερευνά, αμφισβητεί, πειραματίζεται, στοχάζεται και εξελίσσεται παράγοντας γνώση.

1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός του σήμερα βιώνει την επαγγελματική του καθημερινότητα μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων. Αλληπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλαγές Αναλυτικών Προγραμμάτων, αναβαθμισμένα επιμορφωτικά προγράμματα, προσπάθειες ενσωμάτωσης σε μια ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καινοτόμες ιδέες και μεγαλόπνοα συνθήματα συνθέτουν το παζλ της παγκόσμιας επιδίωξης ενός καλύτερου και αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού.

Παρόλα αυτά το επαγγελματικό κύρος του κλάδου εξακολουθεί να αμφισβητείται, καθώς το «μαγικό ραβδί» των μεγάλων θεωριών που διατυπώθηκαν στο

Η κ. Κυριακή Μέλλιου είναι Νηπιαγωγός - MEd Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστημίου Αιγαίου.

παρελθόν προσέφερε τις περισσότερες φορές μόνο διαπιστώσεις και όχι δραστηκές λύσεις (Μπαγάκης, 1992:31).

Έναν πρώτο σκόπελο αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν «ειδικοί», που δεν έχουν την εμπειρία της τάξης ή απέχουν πολύ καιρό από την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Πηγιάνη, 2001:53). Παρά το γεγονός ότι πριν από τρεις δεκαετίες ο Stenhouse είχε υποστηρίξει ότι «η έρευνα η σχετική με την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος πρέπει να ανήκει στον εκπαιδευτικό (Stenhouse, 2003:179)», ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν εξασφαλίζει τα εχέγγυα της αυτοκαθοδήγησης. Όπως επισημαίνει και ο Παρασκευόπουλος (2004:22), «τα σχολικά προγράμματα δεν ενσωματώνουν, ούτε καν χρονικά, διαδικασίες, όπως η παρατήρηση ή συζήτηση με συναδέλφους, η ανάμειξη σε επαγγελματικές δραστηριότητες, όπως η έρευνα, ο πειραματισμός, η διαμόρφωση του προγράμματος, ή η επαγγελματική ενημέρωση».

Την κυρίαρχη τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση συμπληρώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης. Ο αποκλεισμός των εκπαιδευτικών από τη λήψη αποφάσεων, η συμμόρφωσή τους σε καταστάσεις εξωτερικής διαχείρισης, η ανύπαρκτη σχεδόν αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των προγραμμάτων και η μαζική παραγωγή του τύπου «ένα μέγεθος για όλους, καταδικάζουν τον εκπαιδευτικό σε απραξία και παθητικότητα (Ματσαγουράς, 2005:69)».

Από την άλλη πλευρά η συνδρομή της ακαδημαϊκής κοινότητας δεν είναι πάντα επικουρική και συμβουλευτική, καθώς, όπως διαπιστώνεται από έρευνες, «οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ελάχιστα αξιοποιούν τον εκπαιδευτικό της τάξης για να επαληθεύσουν την καταλληλότητα των διδακτικών τους προτάσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πολύ συχνά το επώδυνο έργο, να εμφυτεύσουν στο σχολείο καινοτομίες (Παπαπροκοπίου, 2002:269)».

Οι εκπαιδευτικοί βέβαια δε στερούνται ευθυνών. Η τάση να μην αντιλαμβάνονται «τη σημασία της προσωπικής τους εμπειρίας και να διστάζουν να ασχοληθούν με την έρευνα τους καθιστά υπόλογους για την παθητικότητα που βιώνουν (Altrichter, 2002:31)». Η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αναβάθμιση του επαγγελματικού του προφίλ συνεπάγεται την ανάγκη διερεύνησης των «κατεκτημένων εμπειριών του (Καίλα, Θεοδωροπούλου, 1997:174)», όπως και το «να προβληματιστεί μεμονωμένα και από κοινού πάνω στην πρακτική του, να αναλύσει τη λειτουργία του σχολείου του, τα προτερήματα και τα ελαττώματά του, να διαμορφώσει στρατηγικές για το μέλλον, να τις μετατρέψει σε δράσεις και δομές και να παρακολουθήσει την επίδρασή τους σε πραγματικές καταστάσεις (Altrichter κ.ά., 1993:23)».

Στα εξήντα περίπου χρόνια που οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού στρέφονται στην έρευνα και διενεργούν ανάλογα προγράμματα, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση ενός ερευνητικού προφίλ που αντιπαράκειται στις τάσεις συγκεντρωτισμού και εξωτερικού ελέγχου. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην Ελλάδα υφίσταται μια δυσανάλογη σχέση μεταξύ της γενικότερης συζήτησης και των ερευνητικών προσπαθειών. Ενώ δηλαδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή έχει γίνει αντικείμενο συνεδρίων και δημοσιεύσεων, είναι ελάχιστες οι μελέτες που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό.

Πιο συγκεκριμένα οι Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, και Φωκάς, το 2001 δημοσίευσαν μία μελέτη που πραγματεύεται θέματα που αφορούν την έρευνα που διενεργεί ο εκπαιδευτικός. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της μελέτης προκύπτουν από συζητήσεις και συνεντεύξεις και αφορούν αποκλειστικά τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Οι Κυρίδης, Τσακιρίδου και Παλαιολόγου το 2004 πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να καταγράψουν τις απόψεις και αντιλήψεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Φλώρινας σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα. Παρόλα αυτά η μελέτη προσεγγίζει γενικά την εκπαιδευτική έρευνα, χωρίς να εξετάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή.

Η παρούσα εργασία μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο τους ως ερευνητών, επιχειρεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης. Φυσικά δεν επιδιώκεται τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να έχουν γενική ισχύ. Θεωρείται, όμως, σημαντικό το γεγονός να αποκτηθεί μία κατόπτευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύνολο των ερωτημάτων που σχετίζονται άμεσα με τη μελέτη και διερεύνηση της πρακτικής και της διδασκαλίας τους, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν διερευνηθεί, παρά ελάχιστα, οι απόψεις τους. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν ενδεχομένως να συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού, για το πώς θα γίνει πράξη η αλλαγή θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού.

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή της παιδαγωγικής του πρακτικής. Μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους, ανεξάρτητα με το ρόλο που παίζει η έρευνα στην εκπαιδευτική τους

καθημερινότητα, ευελπιστούμε ότι θα συνεισφέρουμε στον εμπλουτισμό γνώσης, σχετικά με τις απόψεις τους για το βαθμό στον οποίο μία εναλλακτική ερευνητική παρέμβαση είναι δυνατό να τους προσδώσει γνώση και ευελιξία ως προς την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί μια πολυσύνθετη κοινωνική διαδικασία που διαρθρώνεται σε πολλούς επιμέρους τομείς. Αναπόφευκτα λοιπόν η έρευνα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, πρέπει να εξετάζει όλες τις πτυχές του επαγγέλματος, όπως επίσης και τα επιμέρους επίπεδα σχέσεων που τις χαρακτηρίζουν. Προκειμένου λοιπόν να υπάρχει μια συνολική εικόνα για την ερευνητική διάσταση του εκπαιδευτικού, επιχειρείται στη συνέχεια η εξέταση των βασικών ερωτημάτων που αποτελούν τους επιμέρους στόχους της έρευνας και διαμορφώνονται ως εξής:

- A) Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι το επάγγελμά τους στερείται κύρους και αναγνώρισης;
- B) Σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοποιημένοι από τις διάφορες όψεις του επαγγέλματός τους;
- Γ) Συμφωνούν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων; Σε ποιο ή ποια στάδια πρέπει να συμβαίνει αυτό;
- Δ) Συμφωνούν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες; Ποια ή ποιες είναι κατά τη γνώμη τους η σημαντικότερη ή οι σημαντικότερες;
- E) Σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι τα πορίσματα των ερευνών, που πραγματοποιούνται από εξωτερικούς ερευνητές και όχι από τους ίδιους, επηρεάζουν την πρακτική τους;
- Στ) Συμφωνούν με την εκτίμηση ότι υπάρχει ένα κλίμα αποξένωσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα; Σε ποιους λόγους οφείλεται αυτό;
- Z) Που θα στηρίζονταν και σε ποιο βαθμό, εάν είχαν να αντιμετωπίσουν μία κατάσταση «διαφορετική» από τις συνηθισμένες;
- H) Με ποιο τρόπο θεωρούν ότι εξελίσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός;
- Θ) Συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διερευνά με συστηματικό τρόπο την καθημερινή του πρακτική; Ποια ή ποιες τεχνικές θεωρούν καταλληλότερες;
- I) Σε ποιους τομείς και σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πράξη μέσα στην τάξη;

Ια) Ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής»;

Βασική προϋπόθεση της έρευνας αποτέλεσε επίσης η διατύπωση δύο διαφορετικών ομάδων διερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία εστιάστηκε η επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Η πρώτη ομάδα αφορούσε τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους, ενώ η δεύτερη ως προς τη συμμετοχή τους ή μη σε εκπαιδευτική έρευνα.

3. Μέσο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα και αποτελεί το μέσο συλλογής ερευνητικών πληροφοριών είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε, ως επί το πλείστον, κλειστές ερωτήσεις με προκαθορισμένες απαντήσεις. Σε αρκετές από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε τετράβαθμη κλίμακα διαβάθμισης «με κατάλληλο αριθμό σημείων, πάνω στα οποία τα υποκείμενα αποτύπωναν εκτιμήσεις (Δημητρόπουλος, 2004:215)».

Στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκαν επίσης και δύο συμπληρωματικές ανοικτές ερωτήσεις αιτιολόγησης απάντησης, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, με στόχο να κατανοηθούν οι γνώμες, τα κίνητρα, οι προθέσεις και το ευρύτερο πλαίσιο από όπου προκύπτουν, αλλά και να αξιοποιηθούν αυτές οι δηλώσεις, ως νέες μεταβλητές που θα προσανατολίζουν σε νέα ερμηνευτικά πλαίσια κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2002:254).

4. Πληθυσμός αναφοράς και διαδικασία δειγματοληψίας

Πληθυσμό αναφοράς της έρευνας αποτέλεσε μέρος των εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία διαφόρων νομών της Ελλάδος, οι οποίοι επιλέχθηκαν λόγω ύπαρξης δικτύου συναδέλφων που χρησίμευσε για τη διανομή των ερωτηματολογίων. Χορηγήθηκαν 200 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 127 (ποσοστό 63,5%).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έρευνα δεν ακολούθησε κάποια συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας, ενώ το δείγμα που επιλέχθηκε δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά χαρακτηρίζεται «δείγμα ευκολίας», γεγονός που αποκλείει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

5. Περιγραφή του τελικού δείγματος

Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν στη βάση δεδομένων του στατιστικού πακέτου SPSS. Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε τα παρακάτω στοιχεία:

Φύλο: 25 ήταν άνδρες (ποσοστό 19,8%), ενώ 101 γυναίκες (ποσοστό 80,2%).

Ειδικότητα: Οι δάσκαλοι ήταν 86 (ποσοστό 68,8%), ενώ οι νηπιαγωγοί 39 (ποσοστό 31,2%).

Αστικότητα: 79 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,3%) δίδασκαν σε αστικά σχολεία ενώ 42 (ποσοστό 34,7%) ήταν τοποθετημένοι σε ημιαστικά ή αγροτικά σχολεία.

Τίτλο Σπουδών: 37 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,1%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 20 (ποσοστό 15,7%) είχαν αποφοιτήσει από τη Σχολή Νηπιαγωγών, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία, 82 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 64,6%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος.

Μεταπτυχιακός τίτλος: Το 14,2% των ερωτηθέντων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 85,8% όχι.

Μετεκπαίδευση: 35 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 27,6%) είχαν φοιτήσει στο Διδασκαλείο και 92 (ποσοστό 72,4%) όχι.

Επιμόρφωση: Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων, 112 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 88,2%), είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα ποικίλων φορέων.

Πρόσβαση στο διαδίκτυο: 95 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 74,8%) είχαν πρόσβαση, ενώ 32 (ποσοστό 25,2%) δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Ερευνητική δραστηριότητα: Μόνο 28 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22%) δήλωσαν συμμετοχή, ενώ 99 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί (ποσοστό 78%) δεν έλαβαν μέρος σε κάποια ερευνητική ομάδα. Μικρό ποσοστό συγκέντρωσε και η ανάληψη έρευνας. Μόνο 26 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 20,5%) ανέλαβαν οι ίδιοι έρευνα μέσα στην τάξη τους. Αντίθετα η πλειονότητα, 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79,5%) δεν είχαν εκδηλώσει αυτόβουλη ερευνητική δραστηριότητα.

6. Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας

- Ως προς την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό συμφωνίας τους με την άποψη που θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στερείται κύρους και αναγνώρισης: Η πλειονότητα των υποκειμένων παραδέχτηκαν την έλλειψη κύρους και αναγνώρισης που υφίσταται το επάγγελμά τους, καθώς 14 υποκείμενα (ποσοστό 11,5%) συμφώνησαν απόλυτα με αυτήν

την άποψη και 68 υποκείμενα (ποσοστό 55,7%) αρκετά. Παρόλα αυτά υπήρξαν 23 υποκείμενα (ποσοστό 18,9%) που διαφώνησαν αρκετά και 17 υποκείμενα (ποσοστό 13,9%) που διαφώνησαν απόλυτα.

- *Ως προς τις όψεις του επαγγέλματος και το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με αυτές:* Από τη μελέτη των μ.ο. των τιμών διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα του δείγματος δήλωσαν ικανοποιημένα σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τους μαθητές με μ.ο. 3,46, σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση τους με τους συναδέλφους με μ.ο. 3,20, από τη σχέση τους με τη διοίκηση του σχολείου με μ.ο. 3,08, από τη σχέση τους με τους γονείς με μ.ο. 3,08, καθώς και από την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους με μ.ο. 3,02. Σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα κυμαίνονται οι δηλώσεις που αφορούν τα περιθώρια αυτονομίας των εκπαιδευτικών με μ.ο. 2,96. Λιγότερο ικανοποιημένοι δήλωσαν για τον καθημερινό ελεύθερο χρόνο τους με μ.ο. 2,84, για τις επαγγελματικές τους προσδοκίες με μ.ο. 2,52 και για την αναγνώριση του έργου τους με μ.ο. 2,52. Οι όψεις του επαγγέλματος με τις οποίες τα υποκείμενα δεν αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένα αφορούσαν τις συνθήκες εργασίας με μ.ο. 2,42, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση με μ.ο. 2,35, τις ευκαιρίες που έχουν για επαγγελματική εξέλιξη με μ.ο. 2,21, και τις οικονομικές τους απολαβές με μ.ο. 2. Στην ερώτηση αυτή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε ερευνητικό πρόγραμμα και σε αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε τρεις όψεις του επαγγέλματος. Αναλυτικότερα στις συνθήκες εργασίας με $p=.016$, στη σχέση με τους μαθητές της τάξης τους με $p=.045$ και τέλος στις οικονομικές τους απολαβές με τιμή $p=.008$.
- *Ως προς τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων:* Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, καθώς 124 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 97,7%) συμφώνησαν απόλυτα ή αρκετά με αυτήν την άποψη. Επιπλέον 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 83,9%) πρότειναν συμμετοχή στο στάδιο της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του Α.Π., 103 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 83,1%) πρότειναν συμμετοχή στην επιλογή του περιεχομένου και 101 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 81,5%) στο στάδιο ανάπτυξης της διδακτικής στρατηγικής. Σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα δηλώθηκαν το στάδιο μελέτης της προόδου των μαθητών με ποσοστό 73,4%, το στάδιο λήψης αποφάσεων με ποσοστό 62,1% και το στάδιο εφαρμογής του Α.Π. σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια με ποσοστό 58,9%. Τέλος 60 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να συμμετάσχουν στο στάδιο μελέτης της προόδου των μαθητών.

- *Ως προς την εμφάνιση αδυναμιών στα ισχύοντα επιμορφωτικά προγράμματα:* Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους αποφάνθηκαν θετικά με ποσοστό 93%. Όσον αφορά την ιεράρχηση των αδυναμιών στην πρώτη θέση έρχεται η απόσταση της θεωρίας από την εκπαιδευτική εμπειρία με ποσοστό 84,5%, ενώ ακολουθούν η ασυμμετρία ανάμεσα στις προτεινόμενες αλλαγές και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική καθημερινότητα (ποσοστό 78,4%), η αντιγραφή ιδεών από προγράμματα του εξωτερικού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της χώρας μας (ποσοστό 69%), η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιλογή τους (ποσοστό 63,8%), η σχολειοποιημένη μορφή τους (ποσοστό 55,2%), η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό τους (ποσοστό 53,4%) και τέλος η πρόκριση της ακαδημαϊκής γνώσης με ποσοστό 48,3%. Στατιστικά σημαντική διαφορά $p = .028$, διαπιστώθηκε σε αυτήν την ερώτηση ανάμεσα στους ερωτώμενους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα συμφώνησαν με την ύπαρξη αδυναμιών σε μέσο όρο 3,05, ενώ εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διεξάγει έρευνα συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση σε μέσο όρο 3,29.
- *Ως προς τους λόγους που συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος αποξένωσης ανάμεσα σε ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα:* Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (ποσοστό 89,7%) υποστηρίζει την άποψη, που εμφανίζει τους ακαδημαϊκούς ως μία απόμακρη κοινότητα, η οποία έχει σε αποκλειστικότητα την παραγωγή εκπαιδευτικής γνώσης. Οι κυριότεροι λόγοι αφορούσαν τη στάση ειδήμονα που εκφράζουν πολλοί ακαδημαϊκοί με ποσοστό 75,4%, τη μικρή εμπιστοσύνη που δείχνουν στην εμπειρία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 73,7%, και την αποφυγή συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διατύπωση νέων διδακτικών προτάσεων με ποσοστό 72,8%. Ευθύνη σε αυτήν την κατάσταση φαίνεται όμως να έχουν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς με ποσοστό 68,4% προτείνεται η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα που ισοδυναμεί με έλλειψη προσόντων που θα ευνοούσαν τη συμμετρική επικοινωνία και συνεργασία με τους ακαδημαϊκούς ερευνητές. Από 54 υποκείμενα (ποσοστό 47,4%) δηλώθηκε ως λόγος, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και από τις δύο πλευρές. Η ελάχιστη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων από τους εκπαιδευτικούς και η προσήλωσή τους στα παραδοσιακά διδακτικά δεδομένα συγκέντρωσε ποσοστό 45,6%, ενώ τέλος η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η απόκτηση γνώσεων μόνο στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών προτάθηκε ως αίτιο από 50 ερωτώμενους (ποσοστό 43,9%). Τέλος στην ερώτηση αυτή εντο-

πίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ νηπιαγωγών και δασκάλων του δείγματος ως προς το βαθμό συμφωνίας τους με την ισχύουσα κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για τις νηπιαγωγούς είναι 3,36, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους δασκάλους είναι 3,05 ($p=.004$).

- Ως προς τους παράγοντες στήριξης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντι-μετώπιση «διαφορετικών» από τις συνηθισμένες καταστάσεων: Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο., συνάγεται ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εμπιστεύονται την εκπαιδευτική τους εμπειρία και την κρυφή τεχνική τους γνώση (μ.ο. 3,37). Η κατάρτιση σχεδίου διάγνωσης και άμεσης παρέμβασης, που συνδέεται άμεσα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς εκπορεύεται από αυτήν συγκεντρώνει μ.ο. 3,07. Έπεται η στήριξη σε κάποιον εμπειρότερο συνάδελφο με μ.ο. 3,03, οι γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί από επιμορφωτικά προγράμματα με μ.ο. 2,82, ενώ σε χαμηλότερο επίπεδο βρίσκονται η εφαρμογή συμπερασμάτων από επιστημονικά βιβλία που έχουν μελετήσει οι εκπαιδευτικοί με μ.ο. 2,73, η πίστη στην εξειδικευμένη γνώση ενός ακαδημαϊκού με μ.ο. 2,62 και η βοήθεια που μπορεί να παρέχει ο σχολικός σύμβουλος με μ.ο. 2,61. Οι γνώσεις που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τις βασικές τους σπουδές δεν παρουσιάζονται εξαιρετικά ισχυρές, καθώς συγκεντρώνουν μ.ο. 2,51, ούτε όμως και τα συμπεράσματα ερευνών που έχουν μελετήσει οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό, καθώς συγκεντρώνουν μ.ο. 2,49. Στην τελευταία θέση εμφανίζεται η στήριξη στο διευθυντή της σχολικής μονάδας με μ.ο. 2,42.
- Ως προς τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί: Αναλύοντας τις τιμές των μ.ο. διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους σκιαγραφούν με τις προτιμήσεις τους ένα μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης που είναι εμπειρική και περιλαμβάνει ευκαιρίες για εφαρμογή, ανατροφοδότηση, πειραματισμό και συστηματική αυτομόρφωση. Πιο συγκεκριμένα η διεύρυνση των σπουδών των εκπαιδευτικών μέσω της απόκτησης κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου εμφανίζεται ως η επικρατέστερη με μ.ο. 3,49. Ακολουθούν η διερεύνηση της πρακτικής με μ.ο. 3,35, η παρακολούθηση συνεδρίων, σεμιναρίων και ημερίδων με μ.ο. 3,29 και η συνεργασία με μ.ο. 3,13. Πολύ κοντά σε ποσοστά βρίσκονται οι τρεις τελευταίες δηλώσεις και πιο συγκεκριμένα με μ.ο. 3,00 η μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, η ενημέρωση από ηλεκτρονικές πηγές του διαδικτύου με μ.ο. 2,93 και τέλος η τροποποίηση των διδακτικών στρατηγικών βάσει πορισμάτων από επιστημονικές έρευνες με μ.ο. 2,85.
- Ως προς τη συστηματική διερεύνηση της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευ-

τικών: Είναι πραγματικά εντυπωσιακό ότι τα υποκείμενα με ποσοστό 95,3% συμφωνούν είτε απόλυτα είτε αρκετά με το ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή. Οι διερευνητικές τεχνικές που προτείνονται από τους ερωτώμενους είναι, οι ατομικοί φάκελοι των μαθητών με ποσοστό 82,7%, τα φύλλα εργασίας με ποσοστό 72,7%, το ημερολόγιο σχολικής ζωής με ποσοστό 68,6%, η παρατήρηση και οι μαρτυρίες έμπειρων συναδέλφων με ποσοστό 61,2%, τα ερωτηματολόγια σε γονείς με ποσοστό 47,9%, η βιντεοσκόπηση με ποσοστό 28,9% και η μαγνητοφώνηση της διδακτικής διαδικασίας με ποσοστό 26,4%.

- Ως προς τους τομείς που ενισχύονται από την εκπαιδευτική έρευνα: Από την εξέταση των δεδομένων προκύπτει ότι στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων βρίσκονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων σε μια προβληματική κατάσταση με μ.ο. 3,25, ο εντοπισμός και επίλυση καθημερινών διδακτικών προβλημάτων με μ.ο. 3,23, η σύνδεση επιστημονικής θεωρίας και πράξης με μ.ο. 3,16, η καλύτερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιλογών του εκπαιδευτικού με μ.ο. 3,09 και η απόκτηση ενός υψηλότερου γνωστικού υπόβαθρου με μ.ο. 3,04. Στις τελευταίες θέσεις εμφανίζονται η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και συναδέλφους με μ.ο. 2,78, η συμβολή του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος με μ.ο. 2,73 και τέλος η επαγγελματική του εξέλιξη με μ.ο. 2,72.
- Ως προς τις φράσεις που περιγράφουν τον όρο «εκπαιδευτικός ερευνητής»: Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο όρος που συνδέεται με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ερευνητή είναι η «επαγγελματική εξέλιξη» με ποσοστό 59,2%. Στη δεύτερη θέση συναντούμε τον όρο «έρευνα» με ποσοστό 55,3%. Από 43 ερωτώμενους (ποσοστό 41,7%) δηλώθηκε κάποια φράση σχετική με την «εκπαίδευση», ενώ αμέσως μετά ο όρος «επιμόρφωση» με ποσοστό 36,9%. Σε χαμηλότερο ποσοστό προτάθηκαν φράσεις που προσδιορίζουν την έννοια του «Αναλυτικού Προγράμματος» με ποσοστό 21,4% και την έννοια της «συνεργασίας» με ποσοστό 18,4%. Στην τελευταία θέση συγκεντρώνονται φράσεις που μαρτυρούν μια έντονη επιφυλακτικότητα από πλευράς ερωτώμενων για την υλοποίηση της προσέγγισης του εκπαιδευτικού ως ερευνητή, γι' αυτό και η κατηγορία ονομάστηκε «ουτοπία» και συγκέντρωσε ποσοστό 10,7%. Η κατηγορία αυτή εμφάνισε στατιστικά σημαντική διαφορά $p=.032$, ανάμεσα σε όσους είχαν συμμετοχή σε έρευνα και σε όσους όχι. Έτσι ένας μόνο εκπαιδευτικός που είχε αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας δήλωσε αυτήν την κατηγορία, ενώ μεγαλύτερο ποσοστό (15,9%) εκπαιδευτικών που δεν είχαν συμμετάσχει σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα θεώρησαν ουτοπικό το να διερευνούν συστηματικά την παιδαγωγική πρακτική και διαδικασία.

7. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι από την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε μια γενικότερη διαπίστωση που σχετίζεται με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, ακόμη και εάν δεν έχουν αποκτήσει γνώση ή εξειδίκευση πάνω στην έρευνα, ενδιαφέρονται να τοποθετήσουν την πρακτική τους σε ένα ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο, όπου να αξιολογούν το έργο τους, να συνεργάζονται με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, να παράγουν γνώση και να αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Πιο συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιθυμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες σχεδιασμού και αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, προτείνουν την εμπλοκή τους στη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να επιτευχθεί συμμετρία ανάμεσα στις θεωρητικές προτάσεις και την εκπαιδευτική εμπειρία, ασκούν κριτική απέναντι στην παραδοσιακή έρευνα δηλώνοντας ότι δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρακτική τους, επιζητούν συνεργασία, συμπαράσταση και καθοδήγηση από την ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα, αναδεικνύουν την τεράστια σημασία της εμπειρικής γνώσης τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα σχολικά τους προβλήματα, επιβεβαιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη που τους προσφέρει η συμμετοχή στην έρευνα, συμφωνούν με τη διερεύνηση της σχολικής τους πρακτικής, καθώς αυτή ενισχύει όλους τους τομείς της παιδαγωγικής καθημερινότητας, επισημαίνουν όλες τις διαστάσεις του ερευνητικού τους ρόλου, ενώ τέλος προτιμούν τη χρήση ερευνητικών προσεγγίσεων με μικτές μεθόδους, έτσι ώστε να προκύπτουν οι καλύτερες δυνατές βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό έργο.

Η αξιολόγηση των απαντήσεων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χάραξη πολιτικής, βασισμένης στην έρευνα και τον εκπαιδευτικό της πράξης είναι επιτακτική ανάγκη, προκειμένου ο έλληνας εκπαιδευτικός να χειραφετηθεί και να ενδυναμωθεί επαγγελματικά.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2001). Έρευνα δράση: Μια πορεία-πρόκληση μάθησης για το δάσκαλο και τους μαθητές του. Πρακτικά προβλήματα και ηθικά διλήμματα. *Η Ελληνική πραγματικότητα. Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 69-74.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge.

- Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πως θα μπορούσαν να την κάνουν;, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. (σσ 31-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουνκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7^η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο* (3^η Έκδοση). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Καίλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός* (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριδής, Α., Τσακιρίδου, Ε., Παλαιολόγου, Ν. (2004). Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα: οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (134), σσ. 57-68.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα παράξενο συναίσθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σσ. 31-35.
- Παπαπροκοπίου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ.268-276). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, σσ. 51-67.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην Έρευνα και την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.