

Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση

Ολυμπία Αγαλιανού
oagalianou@yahoo.com

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής – μουσικοπαιδαγωγός
16^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ιωνίας

Περίληψη: Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί ένα ευρύ και απαιτητικό πεδίο το οποίο αναπόφευκτα επικαλύπτεται και από άλλες επιστημονικές περιοχές. Ο επιστημολογικός προβληματισμός σχετικά με την εγκυρότητα μεθόδων / εργαλείων και τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας είναι έντονος. Η ασκούμενη κριτική στις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις καθώς και το χάσμα το οποίο χωρίζει τους ερευνητές από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν βασικές θεματικές του προβληματισμού αυτού: ο πειραματικός σχεδιασμός δίνει συνήθως μη αξιοποιήσιμα ή αυτονόητα αποτελέσματα, ενώ η αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων ελέγχεται δύσκολα. Η εκπαίδευση ως παγκόσμιο, πολυπαραγοντικό και συστημικό φαινόμενο διερευνάται δύσκολα και κάθε ερευνητικό συμπέρασμα αφορά συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η κριτική μελέτη της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πολύ-μεθοδική αντιμετώπιση, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική έρευνα, όπου αυτή είναι δυνατή, η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης και η συστημική αντιμετώπιση της διδασκαλίας, μπορούν να ενισχύσουν τη χρησιμότητα και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της στους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Λέξεις κλειδιά: έρευνα, σχεδιασμός, παρατήρηση.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εντοπίσει τις αιτίες οι οποίες δυσχεραίνουν το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης, να αναδείξει δυνατότητες σύνδεσης - αλληλεπίδρασης των δύο περιοχών και αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Αποτελεί μια επιστημολογική συζήτηση/ αναζήτηση η οποία βασίζεται στη διερεύνηση, ανάλυση και σύγκριση των βιβλιογραφικών δεδομένων. Στη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύονται οι δυσκολίες της εκπαιδευτικής έρευνας και γίνονται συχνές έμμεσες ή άμεσες αναφορές στην ασάφεια η οποία παρατηρείται στον εννοιολογικό προσδιορισμό όρων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Παρουσιάζεται, επίσης, έντονος επιστημολογικός προβληματισμός και συζήτηση σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα αυτού του είδους της έρευνας αναφορικά με την πληθώρα μεθόδων και μέσων συλλογής δεδομένων, από διαφορετικά επιστημολογικά παραδείγματα. Ένα άλλο σημείο εστίασης της επιστημολογικής συζήτησης είναι το χάσμα το οποίο χωρίζει, τις περισσότερες φορές, την εκπαιδευτική έρευνα από τη διδακτική πράξη, γεγονός το οποίο αποτελεί πυρήνα προβληματισμού, αλλά και τριβής ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το όλο θέμα αποτελεί ένα μόνιμα επίκαιρο ζήτημα για την επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα που αναζητά συνεχώς απαντήσεις και επικαιροποίηση του σχετικού προβληματισμού.

Ερευνητικές μέθοδοι των επιστημών της αγωγής: ποικιλία και ενότητα

Η αντιμετώπιση της παιδαγωγικής ως τεχνικής καθοδηγούμενης από την επιστήμη και όχι απλά ως εμπειρικής τέχνης, αναδύθηκε ως ανάγκη μέσα από τις επιστημονικές και κοινωνικό-οικονομικές εξελίξεις τον 20ό αιώνα. Η πρόοδος του συνόλου των ανθρωπιστικών επιστημών η οποία σημειώθηκε την περίοδο αυτή, έδωσε τη δυνατότητα στην έρευνα να προσεγγίσει με επιτυχία ορισμένα πολύπλοκα φαινόμενα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και, χωρίς να καταστρέψει την πολυπλοκότητά τους, να τα υποβάλει σε αυστηρή επιστημονική ανάλυση (Κρουσταλάκης, 1989). Είναι εξαιρετικά δύσκολο να διατυπωθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι μελετητές Verma & Mallic (2004), αναφέρονται σε προγενέστερες απόψεις όπως αυτές των Watson (1953), Traxler (1954), Bruner (1962), Walton & Kuetha (1963), Lovell & Lawson (1970), Travers (1978) κ.ά. για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική έρευνα επικαλύπτεται αναπόφευκτα από την έρευνα σε άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

Ο Mialaret et al. (2002) σε εργασία σχετική με τις επιστήμες της αγωγής, την οποία εκπόνησαν για το Διεθνές Γραφείο Αγωγής (Bureau International d'Éducation – BIE), αποδίδουν τέσσερις βασικές έννοιες στον όρο εκπαίδευση: α) εκπαίδευση - θεσμός, β) εκπαίδευση - δράση, γ) εκπαίδευση - περιεχόμενο, δ) εκπαίδευση προϊόν. Σε κάθε έννοια αντιστοιχεί ένας ευρύτατος ερευνητικός τομέας ενώ ταυτόχρονα, όλοι οι τομείς αλληλεπιδρούν και συνδέονται με το φαινόμενο της διδασκαλίας. Οι πολλές σημασίες της έννοιας «εκπαίδευση», οδηγούν νομοτελειακά σε ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων και σε ένα φάσμα εργαλείων συλλογής και ερμηνείας δεδομένων (Cohen & Manion, 1994).

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση υπηρετεί την ανθρωπότητα καθημερινά σε παγκόσμιο επίπεδο. Επομένως, η προσδοκία ότι η επιστημονική έρευνα μπορεί να παράξει καθολικές παιδαγωγικές υποδείξεις και κανόνες ισοδυναμεί με τον ισχυρισμό ότι είναι σε θέση να καθορίσει τον καλύτερο τρόπο επίτευξης ενός εκπαιδευτικού στόχου. Όμως, ο ισχυρισμός αυτός δεν μπορεί να ευσταθεί επειδή κάθε διδασκαλία αποτελεί ένα μοναδικό στο χώρο και το χρόνο, δυναμικό γεγονός. Οι πολυάριθμες μεταβλητές οι οποίες εμπλέκονται στη διδασκαλία μπορούν να ελεγχθούν μόνο ως ένα μόνο βαθμό με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολη η διατύπωση νομοτελειών ικανών να εξηγήσουν συνολικά τα φαινόμενα. Συμπεραίνουμε ότι η έρευνα αδυνατεί να προσφέρει γνώσεις με οικουμενική εφαρμογή, γιατί η εκπαίδευση είναι πάντα προϊόν της εποχής και του πολιτισμού στον οποίο ενσωματώνεται (Χριστιάς, 2003; Mialaret et al., 2002).

Το επιστημολογικό ερώτημα αν υπάρχει ένα και μόνο πρότυπο έρευνας για όλες τις επιστήμες ή αν οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τις φυσικές - θετικές απασχολεί έντονα και συνεχώς την επιστημονική κοινότητα (Salomon, 1991). Η σαφήνεια με την οποία τίθεται ανάμεσα στους ερευνητές της εκπαίδευσης αποτελεί ένδειξη προόδου αυτού του επιστημονικού κλάδου.

Συνήθως, η λέξη «μέθοδος» παραπέμπει σε τεχνικές συνδεδεμένες με το θετικιστικό επιστημολογικό μοντέλο και η πειραματική μέθοδος συχνά θεωρείται ως η «επιστημονική προσέγγιση» στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Προφανώς, όπως επισημαίνει και ο Landsheere (1996) η έρευνα στην εκπαίδευση - όπου το επίθετο «επιστημονική» υπονοείται - έχει πολύ ευρύτερο νόημα και περιεχόμενο από αυτό της πειραματικής παιδαγωγικής. Παρά το γεγονός ότι η πειραματική μέθοδος, συχνά, μονοπωλεί την επιστημονική θεώρηση, έχει υποστεί κριτική γιατί όπως αποδεικνύεται η εφαρμογή της

στην εκπαιδευτική έρευνα αντιμετωπίζει μια σειρά από περιορισμούς με αποτέλεσμα να αποστασιοποιείται από τις πραγματικές ανάγκες της διδασκαλίας.

Βασική αιτία της άσκησης κριτικής στην εφαρμογή του θετικισμού στην εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί η μηχανιστική επιστημονική του θεώρηση. Μελετητές, φιλόσοφοι και καλλιτέχνες όπως οι Kierkegaard, Elons, Holbrook, Shipman, Blake, Roszak, Hampder-Turner κ.ά υποστηρίζουν ότι αποκλείει εξ ορισμού τις ιδέες της επιλογής, της ελευθερίας, της ατομικότητας και της ηθικής υπευθυνότητας. Επίσης, το βασικό εργαλείο της θετικιστικής προσέγγισης, η πειραματική μέθοδος, στην εκπαιδευτική έρευνα οριοθετείται από δύο κατηγορίες περιορισμών. Η πρώτη έχει σχέση με την ίδια τη φύση των φαινομένων τα οποία μελετώνται και η δεύτερη αναφέρεται σε δεοντολογικές αρχές: ο επιστήμονας δεν έχει το δικαίωμα να πειραματίζεται ανεξέλεγκτα με οποιοδήποτε περιεχόμενο (Mialaret, 2002; Cohen & Manion, 1994).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία μιας πειραματικής ελεγχόμενης κατάστασης, πριν και κατά τη διάρκειά του πειράματος καθώς και ο έλεγχος και η εξασφάλιση σταθερότητας όλων των σχετικών παραγόντων, είναι πολύ δύσκολος ή ακατόρθωτος. Η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής την οποία προσπαθεί να κατευθύνει ο πειραματικός σχεδιασμός, ελέγχεται πλημμελώς λόγω των πολλαπλών και συνεχών αλληλεπιδράσεων. Αυτό συμβαίνει διότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα και δύσκολα κατευθύνεται απόλυτα. Υπάρχουν μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της θετικιστικής οπτικής στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες παρουσιάζει μια παραπλανητική εικόνα του ανθρώπου (Δημητρόπουλος, 2001; Κεκές, 2000; MacRae, 1999; Verma & Mallic 2004; Cohen & Manion, 1994).

Όπως είναι γνωστό, η θετικιστική ερευνητική αντιμετώπιση είναι νομοθετική, τείνει δηλαδή προς μια γενική εξήγηση, προς ένα νόμο. Για να ισχύσει όμως ο επιστημονικός νόμος στις πολύπλοκες ανθρωπιστικές επιστήμες, πρέπει να παραγνωρίσει έναν αριθμό παραγόντων οι οποίοι περιλαμβάνονται, υπό όρους, κάτω από τον τίτλο «πειραματικό σφάλμα». Το πειραματικό σφάλμα όμως, είναι πολλές φορές μεγαλύτερο από το «ερμηνευτικό» μέρος των φαινομένων (Καραγιώργος, 2002; Landsheere, 1996; Cohen & Manion 1994). Οι ερευνητές του θετικιστικού – κανονιστικού παραδείγματος, στην προσπάθειά τους να επινοήσουν και να επικυρώσουν γενικές θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και να ελέγξουν τις ποιοτικές μεταβλητές, χρησιμοποιούν πολύπλοκες ερευνητικές τεχνικές με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από την κατανόηση του καθημερινού κόσμου και την κατεύθυνσή τους σε ένα κόσμο αφαίρεσης (Cohen & Manion, 1994).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η στατιστική γνώση αναφέρεται στη μέση συμπεριφορά η οποία μπορεί να τροποποιηθεί από χιλιάδες ενδεχόμενα εξαρτώμενα από τον άνθρωπο και τις περιστάσεις. Η στατιστική «εξήγηση» είναι περιορισμένη, επειδή οι τεχνικές της (συσχετισμός, παλινδρόμηση κ.λπ.) δεν αποδίδουν την αληθινή σχέση αιτίας-αποτελέσματος, αλλά μπορούν να δώσουν χρήσιμους προσανατολισμούς. Όμως, ακόμα και τότε, δε λαμβάνουν υπόψη τη μοναδική ικανότητα των ανθρώπων να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και να τις αναπαριστούν στον εαυτό τους. Αντίθετα από τα φυσικά αντικείμενα, οι άνθρωποι ερμηνεύουν και δίνουν νόημα στη δικιά τους συμπεριφορά και των συνανθρώπων τους με σκοπό να κατανοήσουν τον κόσμο. Γι' αυτό, κατασκευάζουν θεωρίες γύρω από το κόσμο και τον εαυτό τους και ενεργούν σύμφωνα με αυτές (Landsheere, 1996).

Η πειραματική παιδαγωγική αντιμετωπίζει ακόμα άλλα δύο εμπόδια. Το πρώτο αφορά στη δυσκολία καθιέρωσης μιας αιτιώδους σχέσης μεταξύ χαρακτηριστικών και διαδικασιών από τη μία και αποτελεσμάτων από την άλλη. Το δεύτερο σχετίζεται με τη δυσκολία μέτρησης των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων μεσοπρόθεσμα και ιδιαίτερα μακροπρόθεσμα. Οι πολυάριθμοι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η δυσκολία ελέγχου των αλληλεπιδράσεών τους και η μεγάλη ανεπάρκεια εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης, οδηγούν πολλές φορές τα πειράματα σε αντιφατικά συμπεράσματα (Χριστιάς, 2003; Landsheere, 1996).

Ακόμα και όταν δεν αμφισβητείται η αξιοπιστία των ευρημάτων της πειραματικής προσέγγισης, πολλοί τα κατηγορούν ως κοινά και τετριμμένα ή μη ρεαλιστικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα ευρήματα να έχουν πολύ μικρή σπουδαιότητα για τους αποδέκτες τους, π.χ. για τους δασκάλους της τάξης. Αυτό συμβαίνει διότι όσα διαδραματίζονται σε μια αίθουσα διδασκαλίας γίνονται κατανοητά μόνο αν ερευνηθεί το συγκεκριμένο πλαίσιο (Cohen & Manion, 1994). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επικράτηση του θετικιστικού μοντέλου είναι μια από τις αιτίες οι οποίες απομάκρυναν την έρευνα από τη διδακτική πράξη.

Η αυστηρή κριτική δεν αναιρεί τη σημασία των ποσοτικών ερευνών και της στατιστικής ανάλυσης. Ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται μόνο με τη βοήθειά της. Ακόμα και στη μελέτη μιας διδασκαλίας, η ποσοτικοποίηση και η στατιστική ανάλυση συγκεκριμένων δεδομένων βοηθά στην περιγραφή των φαινομένων. (Mialaret et al., 2002).

Στον αντίποδα του προκαθορισμένου σχεδιασμού στην εκπαιδευτική έρευνα, λειτουργούν οι ποιοτικές-ερμηνευτικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν και μελετούν το είδος της συμπυκνωμένης δράσης που παρατηρείται στις αίθουσες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Woods (1993), οι κατευθύνσεις αυτές μελετούν την εκπαίδευση ως μια δράση η οποία συνεχώς προσαρμόζεται, υπολογίζεται, εκτιμάται, διαπραγματεύεται, επενεργεί και αλλάζει. Το γεγονός αυτό τις καθιστά εξαιρετικά ελκυστικές στον ερευνητή της εκπαίδευσης. Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις αναφέρονται σε «δράστες» και «δράσεις» (actors and actions) και όχι σε «υποκείμενα» και «συμπεριφορές» και προσανατολίζουν τα ερωτήματά της στο «πώς έγινε» και όχι στο «τι έγινε» (Mialaret et al., 2002; Burns, 2000).

Ως κύριο πλεονέκτημά τους αναφέρουμε τη δυνατότητά τους να διατηρούν «ακέραια» την κατάσταση η οποία μελετάται και να ελαχιστοποιούν την επίδραση του ερευνητή στη δόμηση, ανάλυση και ερμηνεία της κατάστασης αυτής. Οι ερευνητές του ερμηνευτικού παραδείγματος ξεκινούν από τα άτομα και επιχειρούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους με αποτέλεσμα η θεωρία να αναδύεται από συγκεκριμένες καταστάσεις και να θεμελιώνεται σε δεδομένα που παράγονται στην ερευνητική πράξη (Cohen & Manion, 1994) Επομένως, η θεωρία παράγεται από την πράξη. Η παραγόμενη με τον τρόπο αυτό θεωρία πρέπει να είναι κατανοητή από τα υποκείμενα της έρευνας. Σκοπός της επιστημονικής διερεύνησης είναι η κατανόηση του τρόπου ερμηνείας της πραγματικότητας που αναπτύσσουν τα υποκείμενα της έρευνας σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και η σύγκριση με την ερμηνεία άλλων υποκειμένων (Mertens, 1998). Το γεγονός αυτό διασφαλίζει την κατανόηση και τη χρησιμότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τους εκπαιδευτικούς της πράξης και διευκολύνει την επικοινωνία των δύο περιοχών.

Παρ' ότι οι ερμηνευτικές οπτικές έχουν παρουσιάσει μοντέλα του ανθρώπου περισσότερο συμβατά με την κοινή εμπειρία, οι μέθοδοί τους δεν είναι υπεράνω επικρίσεων. Πολλοί

μελετητές επισημαίνουν τον κίνδυνο να εγκαταλειφθούν οι επιστημονικές διαδικασίες επαλήθευσης καθώς και τον κίνδυνο παραίτησης των ερευνητών από την ελπίδα να ανακαλύψουν χρήσιμες γενικεύσεις σχετικά με τη συμπεριφορά. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις είναι πολύ δύσκολη και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Burns, 2000).

Η δυσκολία αυτή, ως ένα μεγάλο βαθμό οφείλεται στο γεγονός ότι στην ποιοτικής έρευνα ο ερευνητής είναι το «εργαλείο» και έχει προσωπική εμπλοκή και εμπαθή κατανόηση. Βέβαια, η συνδυαστική χρησιμοποίηση μεθόδων συλλογής δεδομένων μπορεί να επικαλύψει την αδυναμία αυτή και να ενισχύσει την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας (Marshall & Rossman, 1999).

Επισημαίνουμε ότι οι ποιοτικές μέθοδοι δεν αποτελούν «εναλλακτικό ερευνητικό τρόπο». Προέρχονται από διαφορετικές φιλοσοφικές αντιλήψεις και αποτελούν, όπως κι οι ποσοτικές, «νόμιμα ερευνητικά εργαλεία» ικανά να συνεισφέρουν στη γνώση σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών γεγονότων και καταστάσεων επιβάλλει την ποικιλία των μεθόδων. Η πολυεπίπεδη, τμηματική και σταδιακή κατάκτηση της γνώσης επιβάλλει την πολυμεθοδική προσέγγιση (Gerdes & Conn, 2001; Burns, 2000; Biggs, 1993).

Η απάντηση στην διαμάχη μεταξύ των δύο επιστημολογικών μοντέλων έρχεται από μελετητές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι αποχρώσεις των ερευνητικών προσεγγίσεων δεν πρέπει να υποβιβάζονται σε αυστηρές πολικότητες. Οι όροι «ποιοτική» και «ποσοτική» μεθοδολογία επισκιάζουν τη διαλεκτική και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσπάθειες να «γνωρίσουμε» και να «κατανοήσουμε». Οι πιο γοητευτικές και πνευματικά διεγερτικές εξελίξεις στην εκπαιδευτική έρευνα είναι προϊόντα διαλεκτικής σχέσης. Η επιλογή μιας προσέγγισης δεν απαγορεύει στον ερευνητή να μετακινείται ανάμεσα σε μεθόδους ανεξάρτητα με το χαρακτηρισμό τους ως ποσοτικές ή ποιοτικές (Bell, 1997; Landsheere, 1996). Ίσως η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις διάφορες προσεγγίσεις βασίζεται στον επαγωγικό ή στον απαγωγικό τρόπο σχεδιασμού τους. Η δυνατότητα του επαγωγικού σχεδιασμού να ξεκινά από ένα πραγματικό γενικό πρόβλημα και στη συνέχεια να αφήνει τα ίδια τα περιστατικά να υποδείξουν ποιοι είναι οι σημαντικοί παράγοντες, οι υποθέσεις και οι σχέσεις, μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική έρευνα. Αντίθετα, το γεγονός ότι η απαγωγική διαδικασία ξεκινά από παραδοχές σχετικά με τις μεταβλητές και από υποθέσεις διατυπωμένες πριν από τη συλλογή των δεδομένων, δίνει μια μόνο δυνατότητα: την αποδοχή ή την απόρριψη των «a priori» υποθέσεων με αποτέλεσμα να αδυνατεί ο δεσμός με τα προβλήματα που πραγματικά απασχολούν τον εκπαιδευτικό και την τάξη. (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η σύνθεση και η «συνομιλία» μεταξύ των επιστημολογικών παραδειγμάτων είναι ζητούμενη στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα αποτελεσμάτων τα οποία θα είναι κατανοητά και χρήσιμα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Έρευνα και διδακτική πράξη: αντιθέσεις και προοπτικές

Υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν καθοδήγηση για τη δουλειά τους στην έρευνα. Επίσης, ούτε τα εκπαιδευτικά στελέχη και οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να αντλούν από την έρευνα χρήσιμες πληροφορίες. (Leglar & Collay, 2002). Μια άλλη πτυχή του προβλήματος της σύνδεσης της θεωρίας με την

πράξη είναι ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές, συνήθως, σχεδιάζονται από πολιτικούς, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ερευνητικά δεδομένα και προκύπτουν ως ένα τμήμα ενός ευρύτερου πολιτικού σχεδιασμού. Στη συνέχεια, επιβάλλονται σε εκπαιδευτικούς και σχολεία με τη μεγαλόστομη πεποίθηση ότι θα φέρουν θετικά αποτελέσματα (Verma & Mallic, 2004)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία, αντιλαμβάνονται την έρευνα ως μια κλειστή εσωτερική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μόνο στα πανεπιστήμια και σχετίζεται ελάχιστα με τη διδασκαλία. Πιστεύουν ότι, τις περισσότερες φορές, η έρευνα θέτει ερωτήματα που έχουν λίγη ή και καθόλου σχέση με τις συνθήκες διδασκαλίας. Επίσης, δυσανασχετούν με τον τρόπο που γίνεται η δημοσιοποίηση και διάχυση (dissemination) των αποτελεσμάτων της έρευνας ή αισθάνονται μπερδεμένοι απέναντι σε αντιφατικά συμπεράσματα των ερευνών. Νιώθουν ότι οι ερευνητές μάλλον δημιουργούν απορίες, παρά απαντούν στα ερωτήματά τους. Καταλήγουν ότι η έρευνα δε βοηθά στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και δεν επιζητούν σε αυτή λύσεις στα προβλήματά τους (Verma & Mallic, 2004; Topping & Hoffman, 2002; McDonald et al., 2002; Brand, 1984). Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών να απευθύνονται σε άλλους ερευνητές και να ανακυκλώνονται σε ένα κλειστό σύστημα χωρίς να καλύπτουν ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μερίδιο ευθύνης για την απόσταση που τους χωρίζει από την έρευνα. Εμφανίζονται περισσότερο συντηρητικοί, παρά ριζοσπαστικοί, στον τρόπο αντιμετώπισης των νέων μεθόδων, όσο καλά και αν έχουν σχεδιασθεί ή πραγματοποιηθεί. Επίσης, δεν αναπτύσσονται επαρκώς γνωστικά ώστε να κατανοούν τη χρησιμότητα και τα αποτελέσματα της βασικής έρευνας (Verma & Mallic 2004).

Διαφαίνεται ότι η διαρκής επικοινωνία μεταξύ ερευνητικών κέντρων και εκπαιδευτικής πρακτικής είναι αναγκαία συνθήκη για ουσιαστική και εποικοδομητική έρευνα. Οι ερευνητικές ιδέες πρέπει να προέρχονται από τη βάση και τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι κατανοητά από αυτή. Μια παιδαγωγική μέθοδος επιβεβαιώνεται και αναπροσαρμόζεται μόνο μέσα στη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας και επιστήμονας, δεν καλείται να εφαρμόσει συνταγές. Καλείται να χρησιμοποιεί με λειτουργικό τρόπο εργαλεία που γνωρίζει τα χαρακτηριστικά τους, τις δυνατότητες και τα όριά τους. Γι αυτό, η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής δεν έχει νόημα αν στοχεύει στην προσφορά προκατασκευασμένων λύσεων. Αντίθετα, αποκτά νόημα όταν προμηθεύει τον εκπαιδευτικό με πληροφορίες και επιστημονικά αποτελέσματα, διαθέσιμα να τα χρησιμοποιήσει κατά βούληση ανάλογα με την κατάσταση την οποία καλείται να αντιμετωπίσει (Ματσαγγούρας, 2005; Χρυσάφιδης, 2005).

Όμως επισημαίνει και η Πάσουλα (2005), ο εκπαιδευτικός οφείλει να επανατοποθετείται συνεχώς στο χώρο και το χρόνο και να επιλύει προβλήματα με αυθεντικό τρόπο. Γι αυτό είναι επιθυμητό να μπορεί ο ίδιος να ερευνά ο ίδιος τη δράση του.

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής της διδασκαλίας του

Ως μια σημαντική προοπτική στη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ έρευνας και διδακτικής πράξης προβάλλει η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην έρευνα και η έρευνα δράσης. Οι έρευνες μεικτού τύπου, οι οποίες προετοιμάζονται από έναν οργανισμό ή έναν ερευνητή και γίνονται επιτόπου, με την απαραίτητη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, αποτελούν μια

μεγάλη αυτόνομη κατηγορία και αποτελούν μια από τις πιθανές απαντήσεις στο πρόβλημα (Deglau et al., 2006; Elliot & Adelman, 1996; Κοσμίδου & Μαρμαρινός 1994; Μπαγάκης, 1993).

Η έρευνα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, είναι παλιά ιδέα. Αυτονόητα, όποιος εκπαιδεύεται ως εκπαιδευτικός και μπορεί να ανοίξει τον κόσμο της γνώσης στα παιδιά, είναι ικανός να συμμετέχει σε μια ερευνητική ομάδα και να συνεισφέρει ουσιαστικά στους σκοπούς της (Verma & Mallic, 2004; Κοσμίδου-Hardy, 2002). Η έρευνα, η οποία διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, εκτός από μέσον γεφύρωσης θεωρίας και πράξης, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί και λιγότερο αναπαραγωγικοί. Ο Stenhouse (1975) από το 1975, τόνιζε τους περιορισμούς του μπιχεβιοριστικού μοντέλου σύνταξης αυστηρά στοχοπροσανατολισμένων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη στείρα αναπαραγωγή και τους απομακρύνουν από την παραγωγή μιας θεωρίας, βασισμένης στην εμπειρία τους μέσα στη σχολική τάξη.

Η συμμετοχή βέβαια του εκπαιδευτικού στην έρευνα δεν είναι πάντα εύκολη και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι Hutchinson και Whitehouse (1986), παρακολουθώντας τις προσπάθειες εκπαιδευτικών να σχηματίσουν ομάδες συνεργασίας με στόχο την έρευνα, εντόπισαν πολλές πηγές δυσχερειών. Ορισμένες δυσκολίες προέρχονταν από την πλευρά των διευθυντών, αλλά κυρίως προέρχονταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί προέβαλαν μεγάλη αντίσταση στις προσπάθειες του ερευνητή να τους οδηγήσει στη διεξοδική διερεύνηση της ατομικής και κοινωνικής πρακτικής τους. Η αντίσταση αυτή μπορεί να αποδοθεί στην ιεραρχική δομή του σχολείου. Η δομή αυτή, διαφοροποιεί την εξουσία από την ευθύνη, διατηρεί την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη κι έτσι, συμβάλλει στην αντίσταση του εκπαιδευτικού για κριτική, αλλαγή και βελτίωση.

Αν ισχυριστούμε ότι όλες οι έρευνες μπορούν να γίνουν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, δηλώνουμε άγνοια της επιστημονικής πραγματικότητας ή σκέτη αντίδραση και παραβλέπουμε κίνδυνους από τη δράση των αυτοαποκαλούμενων επιστημόνων, οι οποίοι παραγνωρίζουν τις απαιτήσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Landsheere, 1996).

Η μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική έρευνα

Η μελέτη περίπτωσης είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική έρευνα. Η δυνατότητα της να επικεντρώνεται σε ερωτήματα όπως «πώς», «ποιος», «γιατί» και «τι» και η επικέντρωση σε ένα σύγχρονο, πραγματικό φαινόμενο, ενσωματωμένο στην πραγματική ζωή αποτελούν δυνατότητες γεφύρωσης της έρευνας και της διδακτικής πράξης. Υπενθυμίζεται ότι η μελέτη περίπτωσης είναι όρος γενικός και συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών τακτικών και μεθόδων (Burns, 2000). Ο Stake (1997) διευκρινίζει ότι δεν πρόκειται για μεθοδολογική επιλογή, αλλά για επιλογή του προς διερεύνηση αντικειμένου. Στη συνέχεια, επιλέγεται η μέθοδος που του ταιριάζει. Ο ερευνητής που την επιλέγει, κατά κανόνα, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός προσώπου με σκοπό να διερευνήσει και να αναλύσει ολιστικά και σε βάθος τα πολυσχιδή φαινόμενα της ζωής της μονάδας που μελετά (Creswel, 1998).

Η αδυναμία γενίκευσης αποτελεί το βασικό μειονέκτημά της. Η δυνατότητά της όμως να δώσει αποτελέσματα ικανά να βοηθήσουν μέλη παρόμοιων ομάδων να αναγνωρίσουν τα προβλήματά τους και ίσως να οδηγηθούν στη λύση τους αποτελεί πλεονέκτημα. Η

σχετικότητα μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ' ό τι η γενίκευσή της γιατί έχει τη δυνατότητα να διερευνά τα ζητήματα σε βάθος. Η αξία μιας μελέτης περίπτωσης στην εκπαίδευση εξαρτάται από το βαθμό της λεπτομερούς παρουσίασης και ανάλυσής της. Αν αυτός είναι ικανοποιητικός, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει συσχετίσεις με τη δική του τάξη (Bell, 1997).

Ο Stenhouse (1978), αναφερόμενος στην εκπαιδευτική έρευνα κάνει λόγο για τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης:

1. Η εθνογραφική αποτελεί μία σε βάθος μελέτη αυτού που ορίζεται ως περίπτωση, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων.
2. Η έρευνα δράσης στοχεύει στην αλλαγή αυτού που ορίζεται ως περίπτωση, μέσα από συνεργατική έρευνα.
3. Η αξιολογική, ασχολείται με την αξιολόγηση ενός προγράμματος.
4. Η εκπαιδευτική στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής δράσης (Sturman, 1997).

Οι μελέτες περίπτωσης με εθνογραφικό χαρακτήρα, αν και ειδικά στην Ελλάδα δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες, θεωρούνται πολύτιμες για την εκπαίδευση και αποτελούν τρόπο άμεσης επικοινωνίας της εκπαιδευτικής έρευνας με τη διδακτική πράξη. Προσανατολίζονται στην κατανόηση και ερμηνεία καταστάσεων και δομών οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται ως κλειστές κατασκευές, αλλά δυναμικά εξελισσόμενες μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επειδή στη διδασκαλία τίποτα δεν είναι κλειστό και στατικό, τα νοήματα και οι προσωπικότητες δεν είναι μετρήσιμες. Ο ερευνητής, χωρίς να προσπαθήσει να ελέγξει ή να χειριστεί την κατάσταση, μελετά τις δράσεις των ανθρώπων σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο αυτές συμβαίνουν. Το πλαίσιο, η κατάσταση και οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ολιστικά (Burns, 2000; LeComptre et al., 1993; Carspecken, 1996; Francis 1993). Γι' αυτό η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης είναι η πλέον τυπική μέθοδος για τη μελέτη της διδασκαλίας στο φυσικό χώρο ενός σχολείου και θεωρείται ως η καταλληλότερη για να απαντήσει σε ορισμένες κατηγορίες ερευνητικών ερωτημάτων (Burns, 2000; Κυριαζή, 1999; Cohen & Manion, 1994).

Η εθνογραφική μελέτη, ως μελέτη πεδίου, μπορεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της διάστασης η οποία παρατηρείται μεταξύ των όσων οι άνθρωποι λένε ή νομίζουν ότι πράττουν με αυτό που στην πραγματικότητα πράττουν. Μια από τις αιτίες του προβλήματος είναι η διάσταση μεταξύ αυτού που οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν με αυτό που κάνουν στην πραγματικότητα. Τα μέσα συλλογής και ανάλυσης δεδομένων της μεθόδου φωτίζουν μια σειρά από κρυμμένα περιεχόμενα και ανεπίσημες όψεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» ή «παραπρόγραμμα» η μελέτη του οποίου ρίχνει φως στην πραγματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποκαλύπτει αυτό που πραγματικά διδάσκεται. Ο εντοπισμός και ο ρόλος των στοιχείων των κρυφών Αναλυτικών Προγραμμάτων γίνεται όλο και συχνότερα αντικείμενο επιστημονικής έρευνας (Ματσαγκούρας, 2005; Πάσουλα, 2005; Μαρμαρινός, 2000; Pollard et al., 1999; Parker –Rees, 1997).

Η στροφή των ερευνητών της εκπαίδευσης στην κατανόηση της εμπειρίας και στο νόημα που δίνουν σε αυτή όσοι τη βιώνουν επέβαλε τη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων (Fontana & Frey, 1998; Seidman, 1998). Η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιεί τη συνέντευξη στην προσπάθειά της να κατανοήσει το προς διερεύνηση πεδίο. Έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές ότι η άμεση αλληλεπίδραση κατά τη

διαδικασία της συνέντευξης αποτελεί ταυτόχρονα την πηγή των πλεονεκτημάτων, αλλά και των μειονεκτημάτων της. Για παράδειγμα, ενώ πλεονέκτημα της χρήσης της είναι ότι επιτρέπει την έρευνα σε βάθος, μειονέκτημά της αποτελεί η ενδεχόμενη υποκειμενική λειτουργία του ερευνητή (Burns, 2000; Seidman, 1998; Cohen & Manion, 1994). Παρόλα αυτά φέρνει στο προσκήνιο τους δράστες της διερευνώμενης κατάστασης και μειώνει την απόσταση του ερευνητικού σχεδιασμού από την εκπαιδευτική πράξη.

Οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής έρευνας που μελετά ένα σύστημα το οποίο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα, εμπεριέχει υποσυστήματα και εντάσσεται σε ένα υπέρ-σύστημα. Τα συστήματα και τα μέρη τους βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή, δηλαδή σε μια διεργασία η οποία εξελίσσεται συνεχώς στο χώρο και το χρόνο. Ο όρος συναλλαγή σημαίνει ότι το Α βρίσκεται σε συνεχή διεργασία με το Β, με αποτέλεσμα το Α να μεταλλάσσει συνεχώς το Β ενώ ταυτόχρονα μεταλλάσσεται συνεχώς από αυτό (Βασιλείου, 1987). Οποιαδήποτε άλλη αντιμετώπιση κινδυνεύει να δώσει αποτελέσματα τα οποία δεν έχουν καμία πρακτική σημασία.

Στην εθνογραφική μελέτη περίπτωσης και στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην έρευνα, βασικό μέσο συλλογής δεδομένων αποτελεί η συμμετοχική παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Madurana (1988) έναν από τους θεμελιωτές της συστημικής θεωρίας, ό,τι λέγεται, λέγεται από έναν παρατηρητή. Ο Von Foester (2003) συμπληρώνει πως ό,τι, λέγεται, λέγεται σε ένα παρατηρητή. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της γλώσσας και επισημαίνει τη δυσκολία της παρατήρησης. Η δεύτερη κυβερνητική της συστημικής επιστημολογίας στρέφει την εστίαση της παρατήρησης στο σύστημα και στις σχέσεις, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στις έννοιες της πολυπλοκότητας, της ανάδυσης και της συνεξέλιξης (Farrell, 2007). Το γεγονός ότι η παρατήρηση αποτελεί τη βάση της επιστημονικής σκέψης και ταυτόχρονα, σε κάθε περίπτωση ενέχει την υποκειμενικότητα, απασχολεί έντονα τη συστημική επιστημολογία (Shkliarevsky, 2007).

Η συμμετοχική παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κάθε εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης η οποία λειτουργεί ως μελέτη πεδίου (field work). Σε ένα φυσικό περιβάλλον όπως είναι η τάξη ή το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, ο ερευνητής/ παρατηρητής είναι δύσκολο να δρα ως μη συμμετέχων χωρίς η παρουσία του να επηρεάζει τη δράση των προσώπων. Η δυσκολία αυξάνεται όταν παρατηρείται η δράση παιδιών. Επειδή οποιαδήποτε συμπεριφορά γίνεται αντικείμενο παρατήρησης τροποποιείται, οι περισσότερες μελέτες σε φυσικά περιβάλλοντα στρέφονται στην αδόμητη συμμετοχική παρατήρηση. Η στάση του ερευνητή, ως παρατηρητής, απαιτεί τη μελέτη του τρόπου της εμπλοκής του στη δράση και τη διερεύνηση της έντασης της παρουσίας του και της εξασφάλισης ότι μπορεί να παραμείνει αφοσιωμένος και συγκεντρωμένος μακριά από προκαταλήψεις (Marsall & Rossman, 1993).

Όμως, οι ερευνητές του θετικιστικού παραδείγματος υποστηρίζουν ότι είναι αδύνατο να γίνει μια αντικειμενική και πλήρης ανάλυση χωρίς την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου εργαλείου παρατήρησης. Θεωρούν ότι οι συμμετοχικές παρατηρήσεις είναι υποκειμενικές, εμπρεσσιονιστικές και ιδιοσυγκρασιακές και ότι οι ποσοτικοποιημένες μετρήσεις του πειραματισμού και η επισκόπηση, αποτελούν τη σφραγίδα της επιστημονικής έρευνας. Αναγνωρίζουν βέβαια ότι η μελέτη της αλληλεπίδρασης, όπως ο θετικισμός την εννοεί, αποτελεί ανέκαθεν κεντρικό ερώτημα στην εκπαιδευτική έρευνα και γι' αυτό ανέπτυξαν

συγκεκριμένα εργαλεία παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης της συμπεριφοράς, διδασκόντων και μαθητών στη τάξη (Burns, 2000; Landsheere, 1996; Cohen & Manion 1994).

Αν και η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει σε ένα κατάλληλα εκπαιδευμένο άτομο να παρατηρεί, να καταγράφει και να αναλύει την αλληλεπίδραση των ατόμων με αξιόπιστο τρόπο, του επιβάλλει την επικέντρωση της όρασής του αυστηρά σε όσα προβλέπει το συγκεκριμένο εργαλείο παρατήρησης. Η συνθήκη αυτή απομονώνει τον παρατηρητή από εξωτερικά γεγονότα και εσωτερικά ερεθίσματα, όσο σημαντικά και αν τα θεωρεί. Ως αποτέλεσμα μένουν εκτός παρατήρησης δεδομένα σημαντικά για τη ρεαλιστική περιγραφή, απόδοση και διερεύνηση μιας κατάστασης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία απόστασης μεταξύ έρευνας και πραγματικότητας. Βέβαια, πάρα τους εγγενείς περιορισμούς της, έχει διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη διατύπωση ορισμένων γενικών απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας (Cohen & Manion, 1994).

Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή της εκπαίδευσης να έρχεται σε άμεση επαφή με το παιδαγωγικό πλαίσιο και τη διδασκαλία και να τα αντιμετωπίζει ως δυναμικά συστήματα. Η ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει ότι οι συμπεριφορές θεωρούνται σκόπιμες και εκφράζουν βαθύτερες αξίες και αντιλήψεις. Στο πρώτο στάδιο της ποιοτικής αναζήτησης ο ερευνητής καλείται να ασχοληθεί με το δείγμα του έχοντας οριοθετημένες περιοχές ενδιαφέροντος, χωρίς όμως να εστιάζει την παρατήρηση σε προκαθορισμένα θέματα. Η τακτική αυτή προσφέρει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τα μοτίβα συμπεριφοράς, τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις οι οποίες είναι σημαντικές για το συγκεκριμένο δείγμα. Έτσι, αποκαλύπτεται ολιστικά και ρεαλιστικά η εικόνα αυτού που μελετάται, για παράδειγμα η δράση μέσα σε μια σχολική τάξη (Marsall & Rossman, 1993). Το αποτέλεσμα είναι η εγγύτερη σχέση έρευνας και διδασκαλίας και η παραγωγή αξιοποιήσιμων κατανοητών και συμπερασμάτων από τα μέλη του δείγματος. Ο Wolcott (1973) περιγράφει τη συμμετοχική παρατήρηση ως μια διαδικασία αναμονής, προκειμένου ο ερευνητής να εντυπωσιαστεί από την περιοδικότητα ορισμένων θεμάτων τα οποία επανεμφανίζονται με ποικίλα περιεχόμενα.

Παραδείγματα ερευνών οι οποίες συνδέουν την εκπαιδευτική έρευνα με τη εκπαιδευτική πράξη

Η έρευνα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας, οδήγησε στην διατύπωση μιας ολόκληρης μεθοδολογικής κατεύθυνσης και στην έρευνα δράσης. Το 1950 στις ΗΠΑ, εμφανίζεται ήδη αυτή η ερευνητική τάση ως αποτέλεσμα της επιρροής του έργου του Dewey και του κινήματος της προοδευτικής αγωγής, με αποτέλεσμα την ισχυροποίηση της πεποίθησης ότι, οποιαδήποτε θεωρητική κατεύθυνση έχει νόημα μόνο αν έχει εφαρμοστεί στην πράξη (Hammersly, 1993). Το παράδειγμα των ΗΠΑ ακολούθησε και η Αγγλία και το 1973 εφαρμόζεται το πρόγραμμα “Ford Teaching Project” στο οποίο σαράντα εκπαιδευτικοί εξέτασαν την πρακτική και τη διδασκαλία τους στην τάξη με στοχαστικό και κριτικό τρόπο. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε μια φυσική συνέχεια του προηγηθέντος «Humanities Curriculum Project (HMP)» κατά την εφαρμογή του οποίου (1967-1972) ο Stenhouse καθοδήγησε εκπαιδευτικούς με στόχο να εντοπίσουν ποιες στρατηγικές διευκολύνουν μια διδασκαλία με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα ώστε να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί και λιγότερο αναπαραγωγικοί (Elliot & Adelman, 1996). Μια από τις βασικές πηγές έμπνευσης της εξέλιξης αυτής της προσέγγισης αποτέλεσαν οι απόψεις των Carr και Kemmis οι οποίες βασίστηκαν στην θεωρία του Habermas. Ο

Habermas κατηγοριοποιεί τα ενδιαφέροντα – κίνητρα για τη γνώση σε τεχνικά, πρακτικά και χειραφετικά. Τα τεχνικά ενδιαφέροντα συνδέονται με την εργαλειακή γνώση (αιτιώδης εξήγηση) και τις εμπειρικό-αναλυτικές ή φυσικές επιστήμες. Τα πρακτικά ενδιαφέροντα συνδέονται με την κατανόηση και τις ερμηνευτικές επιστήμες. Τα χειραφετικά ενδιαφέροντα, συνδέονται με την χειραφετική – κριτική σκέψη και με τις κριτικές επιστήμες (Carr & Kemmis, 2001).

Το 2001, στην Αγγλία, άρχισε η εφαρμογή του προγράμματος «Continuing Professional Development Strategy (DFEE)» με στόχο τη «βασισμένη στο σχολείο επαγγελματική ανάπτυξη» (school-based professional development). Τα αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματος, μέχρι το 2005, έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδοτικότεροι όταν υιοθετούν ερευνητικούς ρόλους και ότι μαθαίνουν καλύτερα μέσω άλλων συναδέλφων τους. Το DFEE αποτελεί ένα ακόμα πετυχημένο παράδειγμα σύνδεσης έρευνας και διδακτικής πράξης με διάχυση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική κοινότητα και θετική επιρροή στους εκπαιδευτικούς.

Δύο από τα κύρια κοινά στοιχεία αυτών των παραδειγμάτων είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και ο επαγωγικός σχεδιασμός της. Από το 1979 ο Eggleston έχει εκφράσει την άποψη ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι δυνατό να επιτευχθεί όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενεργεί με στοχαστικό και εμπειρικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενεργούν με αυτό τον τρόπο, παύουν να είναι ανιαρές μεσολαβητικές μεταβλητές και γίνονται ενσυνείδητα όργανα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Verma & Mallic, 2004). Βασισμένοι σε αυτή την τοποθέτηση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη έρευνα, εκτός των άλλων συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, λόγω της πολυπλοκότητάς της είναι, σχεδόν πάντα, διαφορετικά με αποτέλεσμα κάθε περίπτωση να μπορεί να θεωρηθεί μοναδική. Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να αντιμετωπίζει ολιστικά και συστημικά τα ερωτήματά της διότι, όπως επισημαίνει και ο Landsheere (1996), οι σημαντικότερες αποφάσεις σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα δε στηρίζονται ποτέ σε αντικειμενικές αναλύσεις και αυστηρούς ποσοτικούς προσδιορισμούς, αλλά είναι αποτελέσματα εκτίμησης αξιών.

Συμπεράσματα

Ο ερευνητής της εκπαίδευσης καλείται να διερευνήσει ένα ευρύτατο και σύνθετο πεδίο με στόχο να καταλήξει σε συμπεράσματα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης. Καμία μέθοδος δεν μπορεί να οδηγήσει την εκπαιδευτική έρευνα σε συμπεράσματα με καθολική και γενική ισχύ. Αυτό όμως δεν αναιρεί τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Η διδασκαλία, ως μοναδικό γεγονός, μελετάται σε σχέση με το χώρο και το χρόνο, τις έννοιες και τα νοήματα τα οποία γίνονται κατανοητά από όσους εμπλέκονται σε αυτή. Τα θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, η διάχυση και η αξιοποίησή τους από την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν πεδία προβληματισμού και αντιπαράθεσης. Οι πολυμεθοδικές ερευνητικές προσεγγίσεις, ακόμα και όταν αυτές προέρχονται από αντίθετα επιστημολογικά παραδείγματα, είναι απαραίτητες προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής έρευνας. Αν η αντιπαράθεση ανάμεσα σε ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις δώσει τη θέση της

στην αλληλοσυμπλήρωση και το γόνιμο διάλογο θα αξιοποιηθούν ικανοποιητικότερα τα ερευνητικά αποτελέσματα στην πράξη. Η απαίτηση του επαγωγικού σχεδιασμού από τον ερευνητή να παραμένει ανοιχτός σε επαναπροσδιορισμούς ερωτημάτων και μεθοδολογικών επιλογών, βοηθά στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης, ως έρευνα πεδίου, ενισχύει το δεσμό έρευνας και εκπαιδευτικής πρακτικής και παράγει κατανοητά και άμεσα αξιοποιήσιμα αποτελέσματα από την προς διερεύνηση ομάδα. Οι μελέτες περίπτωσης αν και στερούνται τη δυνατότητα γενίκευσης, όταν μελετάνε ενδελεχώς το προς διερεύνηση πεδίο, προχωρούν σε βάθος με αποτέλεσμα να παρέχουν πολύτιμες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες για παρόμοιες περιπτώσεις και να ενισχύουν τους δεσμούς έρευνας και διδασκαλίας. Η συμμετοχική παρατήρηση, παρά τους περιορισμούς της, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην ερευνητική διαδικασία, στις περιπτώσεις που αυτό είναι δυνατό, βοηθά στη διατύπωση ουσιαστικών ερωτημάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και στην ουσιαστική γεφύρωση της έρευνας και της διδασκαλίας καθώς και της θεωρίας με την πράξη. Η συμμετοχή αυτή απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και προθυμία από την πλευρά του εκπαιδευτικού να συνεισφέρει τόσο στην εκπαιδευτική έρευνα όσο και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

Αναφορές

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, μτφ. Αναστασία – Β. Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher education research and development*, 12(1), p.p.73-85.
- Brand, M. (1984). Music teachers versus researchers: a truce, *Bulletin of the Council Music Education*, 80, 1984, σ.8-9.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. International Edition: Sage Publications.
- Carr, W., Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία, Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*, μτφρ, Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού, & Κ. Ρωδιάνου- Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Carspecken, F. (1995). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Carspecken, P. F., & Apple, M. W. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge/Falmer.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φίλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswel, J., W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Traditions*. USA: Sage Publications.
- Deglau, D., Ward P., O'Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Professional Dialogue as Professional Development. *Journal of Teaching Physical Education* 25(4), p.p. 413-427.
- Elliot, J., & Adelman, C. (1996). Reflecting were the action research is: The Design of the Ford Teaching Project in C., O'Hanlon (Edr), *Professional Development through Action Research in Educational Settings*. U.K.: the Falmer Press p.p. 7-18.
- Farrell, K. N. (2007). Living with living systems: the co-evolution of values and valuation. *The International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 14(1), p.p. 14-26.
- Fernandez-Balboa, J. M. (1993). Socio-cultural characteristics of the hidden-curriculum in physical education. *Quest*, 45, p.p. 124-128.
- Fontana, A., & Frey, J.H. (1998) Interviewing, the Art of science, in N.K., Denzin, Y.S., Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, p.p. 47-77. USA: Sage Publications.

- Gerdes, D.A., & Conn, J.H. (1999). A User –Friendly Look at Qualitative Research methods. *The Physical Educator*, 58(4), p.p.183-190.
- Hammersly, M. (1993). On the teacher as Researcher. *Educational Action Research*. 1(3), p.p. 425-426.
- Hutchinson, B., & Whitehouse, P. (1986). Action research, professional competence and school organization. *British Educational Research Journal*, 12 (1), p.p. 85-94.
- Landsheere De, G. (1996). *Εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, μτφρ., Γ. Δίπλας, Α. Μπρούζος (επιμ.). Αθήνα: τυποθήτω.
- LeComptre, M.D., Preissle, J., & Tetch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. USA: Academic Press.
- Leglar, M., & Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell, C. Richardson, (Edts), *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, p.p. 855-878
- MacRae, S. (1999). *Μοντέλα και μέθοδοι για τις επιστήμες της συμπεριφοράς*, επιμ., Θ. Βελλή, μτφρ., Κ. Πετρουλάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsall, C., & Rossman, G.B. (1993). *Designing Qualitative research*. USA: Sage Publications.
- Mertens, D. N. (1988). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. USA: Sage Publications.
- Mialaret, G., Clerc, P., Isambert-Jamati V., Léon, A., Khôl L.T., Lourié, S., Orivel, F., Reboul, O., & Tiburcio, L. (2002). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, μτφρ. Γεωργία Ζακοπούλου, Ουρανία Κουλούρη – Αντωνοπούλου (επιμ.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Parker –Rees, R. (1997). The Tale of the Task: Learning Beyond the map, in A. Pollard, D. Thiessen, & A. Filer (eds), *Children and their Curriculum: The perspectives of Primary and Elementary School Children*. London: Routledge Falmer, p.p. 34-48.
- Pollard, A., Thiessen, D., & Filer, A. (1999). Introduction: New Challenges in Taking Children’s Perspectives Seriously, in A. Pollrad, D. Thiessen, & Ann Filer,(edt), *Children and Their Curriculum: The perspectives of Primary and Elementary School Children*. London: Routledge Flamer, p. 2-7.
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The Analytic and Systemic Approaches. *Educational Researcher*, 20(6) p.p. 10-18.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research, a Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. USA: Teacher Collage Press.
- Shkliarevsky, G. (2007). The paradox of observing, autopoiesis, and the future of social sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 24(3), p.p. 323-332.
- Stake, R.E. (1997²). Case Study methods, in J.R., Keenes, Edr, *Educational Research Methodology and Measurement, an International Handbook*. USA:Pergamon.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction of Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stenhouse, L. (1978). Case Study and Case Records: towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, 4(2), p.p. 21-39.
- Sturman, A. (1997). Case Study methods. In J.R., Keeves, Ed., *Educational Research Methodology and Measurements, an International Handbook*. USA: Pergamon.
- Topping, D. H., & Hoffman, S.J. (2002). Helping Teachers Become Teacher Researchers. *Journal of Reading Education*, 27(3), p.p. 20-29
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α. Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Von Foerster, H. (2003). Cybernetics of cybernetics. In *Understanding Understanding*. New York: Springer, p.p. 283-286.
- Woods, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. London: Falmer Press.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Καραγιώργος, Δ. Λ. (2002). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Μια Διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κεκές, Ι.Ι. (2000). Εκπαιδευτική έρευνα και σχολείο: προκλήσεις και αναγκαιότητες στην κοινωνία της πληροφορίας. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 16-43.
- Κοσμίδου, Χ., & Μαρμαρινός, Γ. (1994). Ο δάσκαλος και η Ενεργός έρευνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 79, σ. 51-59.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. Ι. (2002). Ευ-ευρετική Διδασκαλία: ένα Συν-θετικό Μοντέλο, στο Χ.Ι. Κοσμίδου-Hardy, Ζ.Κ. Μπέλα (επιμ) *Σύνθεση: Προωθώντας την Ευ-ευρετική Διδασκαλία*. Αθήνα: Prisma Publishing. σ. 41-61.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1989). *Raymond Buysse Θεμελιωτής της Πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Λύχνος.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγκούρας, Η. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικο - κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Τι είναι η Έρευνα δράσης και ποια η Αναγκαιότητά της Σήμερα στην Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 1993, σ. 36-40.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τμ.1. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πάσουλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοi όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 100-108.
- Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της θεωρίας και της πράξης (η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος), στο Γ. Μπαγάκης(επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 92-103.