

Δημήτρης Κυρίτσης\*

## Η εξέλιξη της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 2000

### Περίληψη

Ως θεματικό επίκεντρο της παρούσας μελέτης τέθηκε η διερεύνηση της εξέλιξης της ποσοτικής και ποιοτικής εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000. Τα δημοσιευμένα κατά την περίοδο αυτή άρθρα των περιοδικών *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Νέα Παιδεία*, *Τα Εκπαιδευτικά*, *Επιστήμες της Αγωγής* και *Σύγχρονη Εκπαίδευση* αποτέλεσαν τη μονάδα μέτρησης της ποσοτικής έκτασης και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εμπειρικής παιδαγωγικής, ενώ ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Εισαγωγικά αποσαφηνίστηκε νοηματικά και εννοιολογικά η Εμπειρική Παιδαγωγική και εκτέθηκε συνοπτικά η διαδρομή που διέγραψε στις ΗΠΑ, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γερμανία, στη Γαλλία και στην Ελλάδα. Στο κύριο μέρος παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, πολλά από τα οποία παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον. Διαπιστώθηκε ότι η πορεία που ακολουθεί η εμπειρική έρευνα σε σχέση με το χρόνο διατηρείται σε σχετικά σταθερό όσο και υψηλό αριθμητικά επίπεδο. Επίσης προέκυψε ότι η πλειονότητα των άρθρων πρώτον συγγράφηκε από κατόχους διδακτορικού διπλώματος, δεύτερον αναφέρεται σε ζητήματα που εντάσσονται στο γνωστικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της Ειδικής Αγωγής, τρίτον επικεντρώνεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τέταρτον διακρίνεται από τη στατιστική ποσοτικοποίηση των δεδομένων, τη χρήση του ερωτηματολογίου ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου και τον ικανοποιητικό της θεωρητικό προσανατολισμό και στατιστική ανάλυση.

Λέξεις κλειδιά: εμπειρική παιδαγωγική, έρευνα..

### The development of the empirical educational research in Greece in the 2000's

#### Abstract

The subject of the preset study focuses on the investigation of the development of both quantitative and qualitative empirical educational research in Greece in the 2000's. During the above mentioned period of time, the articles published in the journals *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (i.e. Educational Review), *Νέα Παιδεία* (i.e. New Education), *Τα Εκπαιδευτικά* (i.e. Education Affairs), *Επιστήμες της Αγωγής* (i.e. Education Sciences) και *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (i.e. Contemporary Education) constituted the

---

\* Διδάκτωρ, διδάσκων (ΠΔ 407) στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

index of the (quantitative) extend and (qualitative) characteristics of the empirical education, while content analysis was applied as the data collection means. Initially, Empirical Education was clarified both notionally and semantically; furthermore, its development in the U.S.A., the U.K., Germany, France and Greece was briefly presented. The main part of the study included the results of the research – many of which have been rather interesting. The development of empirical research in relation to time was established to be maintained on a relatively stable and rather high level. In addition, the following facts were established as well: first, that most articles on the subject were written by PhD holders; second, empirical research refers to issues coming under the fields of Sociology of Education, Teaching Methodology, Educational Psychology and Special Education; third, it focuses on Primary education; and fourth, it features statistical data quantification, the employment of questionnaire as the basic methodological tool and adequate theoretical orientation along with statistical analysis.

**Key words:** empirical education, Greece, research, development.

### *Εισαγωγικά*

Ως Εμπειρική Παιδαγωγική νοείται «η κατεύθυνση της παιδαγωγικής επιστήμης που στηρίζει τις θέσεις της περί του ανθρώπου, της εκπαιδευσιμότητάς του, των διδακτικών του επιτυχιών και της διανοητικής του εξέλιξης σε εμπειρικά αποκτώμενες μαρτυρίες από τους ανθρώπους» (Σαββόπουλος, 1987, σ. 11) και που προσβλέπει στην απόκτηση της νομοτελειακής γνώσης ως θεωρητικής βάσης για την επιστημονική περιγραφή και την εξήγηση των φαινομένων της αγωγής σε όλο τους το εύρος από το μικρο- ως το μακρο-επίπεδο. Ειδικότερα, συμπεριλαμβάνει στο αντικείμενό της τις θεματικές της μάθησης και της διαμόρφωσης κινήτρων, της επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και «κοινωνικής ανταλλαγής», του σχεδιασμού προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου, της διεύθυνσης του σχολείου, των κοινωνικών παρεπομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Κελπανίδης, 2007).

Εκκινώντας από την αρνητική διαπίστωση ότι στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής δεν έχουν οικοδομηθεί τα θεμέλια τεκμηριωμένης, συστηματικής και συσσωρευτικής επιστημονικής γνώσης και εκτιμώντας ότι κατά ένα μεγάλο μέρος η Παιδαγωγική αποτελεί ένα ετερογενές σύνολο επιμέρους συμπερασμάτων, απόψεων και προβλημάτων, εστίασε την κριτική της σε τρία σημεία. Πρώτον, εντόπισε σύγχυση στο γλωσσικό-επικοινωνιακό πεδίο, δεύτερον διαπίστωσε αποτυχία σαφούς διάκρισης ανάμεσα στις θέσεις και γνώσεις που διδάσκονται ως τεκμηριωμένες διαπιστώσεις επιβεβαιωμένες από διυποκειμενικό έλεγχο και σε εκείνες που εκφράζουν απλώς προσωπικές αξίες και ιδεολογικές πεποιθήσεις, και τρίτον εκτίμησε

έλλειψη αξιολογικής ουδετερότητας που προσδίδει μόνο κάποια επίφαση επιστημονικότητας σε ιδεολογικά ρεύματα στο πολιτικό και στο ακαδημαϊκό πεδίο (Κελπανίδης, 1990).

Η στροφή της σύγχρονης επιστήμης προς την ανάλυση της λογικής δομής των θεωριών των αναπτυγμένων φυσικών (θετικών) επιστημών είχε ως απόληξη τη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης περί επιστημονικής θεωρίας ως εννοιολογικού οικοδομήματος, το οποίο διατυπώνει σε υψηλό επίπεδο γενικότητας και σε μαθηματική-αξιωματική μορφή συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Το παράδειγμα των φυσικών επιστημών αναδείχτηκε σε κυρίαρχο μοντέλο επιστημονικής πρακτικής και η επιστημονική γνώση όφειλε να απορρέει με επαγωγικό τρόπο και να συγκροτείται μέσα στο πλαίσιο μιας πειραματικής εμπειρικής έρευνας. Για το σκοπό αυτό οι στατιστικές αναδεικνύονταν σε εξαιρετικό εργαλείο και η ανάπτυξη των διαφόρων επιστημών μπορούσε να αξιολογηθεί μέσα από τα ποσοτικά δεδομένα τους και από τον τρόπο μορφοποίησής τους (Tenbruck, 1975). Η στροφή αυτή μεταφέρθηκε σταδιακά στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Παιδαγωγική, η οποία απέκτησε εμπειρικό προσανατολισμό, αναζητώντας την επιστημολογική της θεμελίωση στη Φιλοσοφία του Λογικού Εμπειρισμού και του Κριτικού Ορθολογισμού, βασιζόμενη στην απόρριψη του μεθοδολογικού δυισμού, στη μη παραδοχή δηλαδή της ύπαρξης μεθοδολογικών διαφορών ανάμεσα στις Θετικές και τις Κοινωνικές Επιστήμες. Κοινός τους σκοπός είναι η περιγραφή, η διατύπωση γενικών προτάσεων και προβλέψεων εν μέσω λειτουργικών κανόνων νομοτελειακής γενίκευσης και της πρόγνωσης, με βασικό κριτήριο για την εγκυρότητα της επιστημονικής γνώσης τον εμπειρικό έλεγχο, που σημαίνει συμφωνία ορισμένων επιμέρους λογικών συνεπειών της θεωρίας (υποθέσεων) με τα εμπειρικά δεδομένα (Ξωχέλλης, 1993). Η Παιδαγωγική λοιπόν, υπό την εμπειρική της κατεύθυνση νοούμενη ως επιστήμη της πραγματικότητας, δύναται να επιτύχει τη διασφάλιση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μόνο με γενικεύσιμη γνώση, που συνεπάγεται μείωση της αοριστίας στην πρόγνωση των αποτελεσμάτων της ανθρώπινης δράσης και των συνεπειών των φαινομένων του εξωτερικού κόσμου.

Μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η εμπειρική παιδαγωγική παρέμενε περιορισμένη, με τον Compayre (1904) να σημειώνει ότι η εκπαίδευση είναι έργο της τύχης, στο οποίο η επιστημονική μέθοδος δεν έχει διεισδύσει (Mialaret, 2008). Ωστόσο, παρά την εκτίμηση του Durkheim (1919) ότι η Παιδαγωγική δεν μελετά επιστημονικά τα συστήματα εκπαίδευσης, αλλά προβληματίζεται πάνω σε αυτά ώστε να παρέχει στον παιδαγωγό ιδέες που θα κατευθύνουν τη δράση του, από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται μια βαθμιαία στροφή στην παραδοχή ότι η χρησιμότητά της έγκειται στο ότι δί-

νει τη δυνατότητα, με την κατάλληλη αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων, να προβλεφθούν ως ένα βαθμό τα αποτελέσματα κάποιας μεθόδου ή κάποιου εκπαιδευτικού μέσου (Cellerier, 1910). Μάλιστα ο Lapie (1915), διαπιστώνει επ' αυτού ότι, ενώ παλαιότερα οι παιδαγωγικές θεωρίες προέρχονταν από μεταφυσικές υποθέσεις, λογοτεχνικά μυθιστορήματα ή πολιτικά σχέδια, σήμερα η επιστήμη της εκπαίδευσης προσπαθεί να δανείζεται τις μεθόδους των θετικών επιστημών και οι θεωρίες της παρουσιάζονται ως προτάσεις που πηγάζουν από νόμους της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.

Η παιδαγωγική έρευνα πάντως πρώτα αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ εξαιτίας της ανάγκης της πολιτικής ηγεσίας και των αμερικανών παιδαγωγών (που διέπονταν από πραγματιστικό πνεύμα) να αντιμετωπίσουν άμεσα τα συσσωρευμένα ειδικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ζητήματα (μαζικό ρεύμα μετανάστευσης με τις διάφορες εθνικότητες που το συνθέτουν, ταχεία εκβιομηχάνιση, ανοικοδόμηση, ίδρυση πόλεων κλπ) (Planchard, 1945). Το Ηνωμένο Βασίλειο με κύριους εκπροσώπους τους Burt, Spearman, Isaacs, Ballard, Valentine, Thomson και Schonnel, αντιλήφθηκε καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη ευρωπαϊκή χώρα το όφελος που μπορούσαν να έχουν η διδασκαλία και η εκπαίδευση από τον πειραματισμό. Στη Γαλλία από τα πρώτα χρόνια του 20<sup>ου</sup> αιώνα τέθηκαν οι βάσεις της εμπειρικής έρευνας με τους Binet και Henri, οι οποίοι οραματίστηκαν τη δημιουργία μιας νέας Παιδαγωγικής βασισμένης στην παρατήρηση και στα πειράματα στο χώρο του σχολείου (Mialaret, 2008). Την ίδια περίοδο στη Γερμανία είχε αναπτυχθεί σημαντική δραστηριότητα, φορείς της οποίας υπήρξαν τα πανεπιστήμια, οι παιδαγωγικές ακαδημίες, οι εμπορικές, τεχνικές και άλλες επαγγελματικές σχολές αλλά και ορισμένα μη πανεπιστημιακά ιδρύματα και οργανισμοί που λειτουργούσαν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, των Δήμων και των Εκκλησιών (Tenorth, 2004). Η δραστηριότητα αυτή, με κύριους εκφραστές τους Meumann και Lay, είχε ως ιδεολογική βάση την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος είναι ένα μετρίσιμο και υπολογίσιμο ον, περί της αγωγής του οποίου μπορεί κανείς με διάφορα πειράματα να αποκτήσει γνώσεις, αλλά σε τελευταία ανάλυση ο άνθρωπος είναι πάντα κάτι περισσότερο απ' ό,τι μπορεί κανείς πειραματικά να πληροφορηθεί σχετικά με αυτόν (Σαββόπουλος, 1987). Μετά τη διακοπή κάθε έρευνας κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, πρωτίστως στις ΗΠΑ και δευτερευόντως στη Δυτική Ευρώπη υποστηρίχθηκε και καλλιεργήθηκε κατά το μεσοπόλεμο -παράλληλα εν μέρει με την ερμηνευτική κατεύθυνση- η Εμπειρική Παιδαγωγική (Deraepe, 2004), που άρχισε να εξαπλώνεται μετά το 1945 -και κυρίως τη δεκαετία του 1960- και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Η έκρηξη της τεχνολογίας, η εμφάνιση της έννοιας

του ελεύθερου χρόνου, η ποιοτική και ποσοτική εξέλιξη των επικοινωνιών, η απλοποίηση των μέσων μαζικής μεταφοράς, η ανακάλυψη του ηλεκτρονικού υπολογιστή στα τέλη της δεκαετίας του 1950, η πρόοδος στη στατιστική και η οικονομική άνθιση των αναπτυγμένων χωρών, συνετέλεσαν στην αξιοσημείωτη ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης (De Landsheere, 1996).

Στην Ελλάδα, όπως διαπιστώνει ο Ξωχέλλης (2003), ενώ κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960 οι περισσότερες από τις ελάχιστες εμπειρικές ή πειραματικές έρευνες που δημοσιεύτηκαν κινήθηκαν σε ένα πλαίσιο αφελούς εμπειρισμού, από το 1975 και μετά έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών -σε τομείς όπως διδασκαλία και αξιολόγηση μαθητών, μετρήσεις στάσεων εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, προγράμματα διδασκαλίας, σχολικά βιβλία, σχολικό κλίμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διεύθυνση σχολικών μονάδων-, ένα μεγάλο μέρος των οποίων είναι θεωρητικά και μεθοδολογικά άρτιες. Στην εμπειρική της μελέτη για την ανίχνευση της εξέλιξης της εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα από το 1955 ως το 1985 η Φράσσαρη (1985) καταλήγει στη διαπίστωση ότι, παρά την ανοδική πορεία που ακολουθεί από το 1970 η παιδαγωγική έρευνα, υπάρχει αδυναμία στη σαφή οριοθέτηση του προβλήματος και των υποθέσεων, απουσιάζει συχνά η απαραίτητη σύνδεση με πορίσματα προηγούμενων ερευνών, δεν περιγράφεται με πληρότητα η διαδικασία που ακολουθεί ο ερευνητής, ενώ υπάρχουν ασάφειες ως προς το είδος και το μέγεθος του δείγματος, καθώς και ως προς τον τρόπο δειγματοληψίας. Παρόμοια κατεύθυνση ακολουθεί και η κριτική που ασκούν στην ερευνητική δραστηριότητα της ίδιας περιόδου περίοδου οι Τσιμπούκης και Κασσωτάκης (1978), εκτιμώντας ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών παιδαγωγικών μελετών περιορίζεται σε περιγραφικό χαρακτήρα, δεν ξεκινά από συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζει ελλιπή αντιπροσώπηση του πληθυσμού στο δείγμα, εμφανίζει αδυναμία στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και δεν δίνεται ερμηνεία των πορισμάτων.

Παρά τη βαθμιαία ανοδική πορεία που ακολούθησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Ταρατόρη, 1994), η εκπαιδευτική έρευνα απέτυχε να λάβει εκτεταμένο και συστηματικό χαρακτήρα και περιορίστηκε σε μεμονωμένες προσπάθειες του επιστημονικού προσωπικού (Χριστομάνου, 1982). Η εξέλιξη αυτή αποδίδεται στην υποχρηματοδότηση της παιδαγωγικής έρευνας από την Πολιτεία, στην έλλειψη συντονισμού των λίγων επιστημονικών κέντρων που λειτουργούν στη χώρα μας (Τσιμπούκης & Κασσωτάκης, 1978), στην όχι πλήρη κατανόηση από τους υπεύθυνους κρατικούς εκπαιδευτικούς φορείς, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και από το πλα-

τύτερο κοινό, της αναγκαιότητας της έρευνας στη λήψη οποιασδήποτε σοβαρής απόφασης πάνω σε θέματα παιδείας, στην απουσία του κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού προσωπικού<sup>1</sup>, στην ανωριμότητα αποδοχής των όποιων πορισμάτων (Ταρατόρη, 1994), στην ιδεολογική χρησιμοποίηση της έρευνας (Μαυρογιώργος, 1986), στην απουσία ερευνητικής υποδομής, δηλαδή ερευνητικών φορέων, ερευνητικού προσωπικού και ερευνητικής παράδοσης (Ηλιού, 1986).

Ενδιαφέροντα είναι τα αποτελέσματα της μελέτης που διεξήγαγε η Γκαρανάτσιου (1999) για την εξέλιξη της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας της περιόδου 1976 ως 1996 με βάση την ανάλυση της σχετικής συχνότητας των δημοσιευμένων άρθρων στα περιοδικά *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Νέα Παιδεία*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *Λόγος και Πράξη*, *Φιλολογο*, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. Καταγράφηκαν 252 ποσοτικές έρευνες, 26 ποιοτικές, 25 άρθρα μεθοδολογικού περιεχομένου και 5 άρθρα επιστημολογικού. Διαπιστώθηκε αρχικά ανοδική πορεία στη διαχρονική εξέλιξη της συχνότητας των ποσοτικών ερευνών. Ωστόσο η παραπέρα ανάλυση ορισμένων μεθοδολογικά σημαντικών τους χαρακτηριστικών έδειξε πρώτον ότι μόνο το 67,1% των ερευνών διέθετε ένα θεωρητικό προσανατολισμό, δεύτερον ότι μόνο το 29% είχε ως αφετηρία μια συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση (ενώ 67,9% απλώς κάποιο διερευνητικό ερώτημα) και τρίτον ότι η αντιπροσωπευτικότητα των δειγμάτων ήταν ως επί το πλείστον περιορισμένη.

Δύο ήταν τα σημαντικότερα γεγονότα που συνετέλεσαν στην ανοδική πορεία στη διαχρονική εξέλιξη της συχνότητας των ποσοτικών ερευνών. Πρώτον η ένταξη της εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων και νηπιαγωγών στα πανεπιστήμια με το νόμο 1268 του 1982 (ΦΕΚ 87, τ. Α., άρθρο 6, παρ. 6), η κατάργηση του θεσμού της Έδρας και η δημιουργία Τομέων (μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι Τομείς της Παιδαγωγικής στις Φιλοσοφικές Σχολές) ήταν γεγονότα που είχαν ως συνέπεια τη στελέχωση των νεοσύστατων τμημάτων και τομέων με έναν ασυνήθιστα μεγάλο αριθμό μελών διδακτικού ερευνητικού προσωπικού με ειδικευση στις επιστήμες της αγωγής. Το νέο αυτό επιστημονικό προσωπικό, παρά την εκτίμηση του Γκότοβου (1994) ότι η πρωτογενής παιδαγωγική γνώση που παράγεται από μέλη Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Δ.Ε. αποτελεί ένα ελάχιστο ποσοστό του συνολικού α-

---

1. Ο Κελλανίδης (2001, σ. 320) θεωρεί ότι «δεν παράγεται νομοτελειακή γνώση, διότι οι ερευνητές αδυνατούν να εφαρμόσουν συστηματικά διυποκειμενικές διαδικασίες ελέγχου για την επιβεβαίωση ή απόρριψη σαφώς διατυπωμένων εμπειρικών υποθέσεων, διότι οι στατιστικές τους γνώσεις είναι φτωχές ως αναπόφευκτη συνέπεια της απουσίας σχετικών μαθημάτων στα προγράμματα σπουδών».

ριθμού των κατά όνομα επιστημονικών δημοσιεύσεων, συνεισέφερε στην αύξηση της συγγραφικής παραγωγής. Το δεύτερο σημαντικό γεγονός υπήρξε η οργάνωση και λειτουργία από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Κασσωτάκης, 2003).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Stoney, Johnson και Gallagher (1995) οι βασικές θεματικές που αποτέλεσαν τους άξονες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα ήταν η μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία, η εκπαιδευτική πολιτική, η διεύθυνση σχολικών μονάδων και η διδασκαλία και μάθηση. Μεταγενέστερη έρευνα από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2002) έδειξε ότι κάποιοι τομείς, όπως μαθησιακές δυσκολίες, εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, έχουν ερευνηθεί πολύ περισσότερο σε σχέση με άλλους, όπως οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, σύνδεση εκπαίδευσης με αγορά εργασίας, οικονομικά της εκπαίδευσης, σχολική αποτελεσματικότητα που είναι πρώτης προτεραιότητας σε πολλές χώρες της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α.

### Σκοπός και μέθοδος της έρευνας

Η διερεύνηση της εξέλιξης της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας –ποσοτικής και ποιοτικής– στην Ελλάδα τη δεκαετία του 2000 είναι ο κεντρικός σκοπός της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα στο πλαίσιο αυτό καταγράφονται αφενός η ποσοτική έκταση που κατά την περίοδο αυτή καταλαμβάνει η ποσοτική έρευνα τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά και αφετέρου η ταυτότητα-ιδιότητα των συγγραφέων. Παράλληλα, εξετάζονται ο θεωρητικός προσανατολισμός που διέπει τις ερευνητικές μελέτες, η ερευνητική υπόθεση και τα διερευνητικά ερωτήματα που προτάσσονται, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που επιλέγονται και ο τρόπος επεξεργασίας τους, ο βαθμός αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και η θεματική των άρθρων. Καταληκτικά, καταβάλλεται προσπάθεια απάντησης στο ουσιαστικό ερώτημα αν η ποσοτική έκταση που καταλαμβάνει η εμπειρική παιδαγωγική, στο βαθμό της συνέπειας που ανταποκρίνεται στην τήρηση των καθιερωμένων μεθοδολογικών κανόνων, συνεπάγεται πραγματική εξέλιξη υπό την έννοια της παραγωγής τυπικά έγκυρης γνώσης.

Εμπειρική βάση της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν τα περιοδικά *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *Νέα Παιδεία*, *Τα Εκπαιδευτικά*, *Επιστήμες της Αγωγής* και *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τα δημοσιευμένα άρθρα των οποίων από το 2000 ως το 2009 αποτέλεσαν τη μονάδα μέτρησης της ποσοτικής έκτασης και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εμπειρικής παιδαγωγικής. Η επιλογή αυτή πραγματοποιήθηκε με κριτήριο ότι μετά από εικοσαετή και πλέον συνεχή συστηματική εκδοτική παρουσία με θεματική εστιασμένη α-

μιγώς στο χώρο της παιδείας και της εκπαίδευσης, έχουν καθιερωθεί ως κύρια επιστημονικά περιοδικά στο χώρο της Παιδαγωγικής επιστήμης και συνεπώς το περιεχόμενό τους εκφράζει πολλές από τις κυρίαρχες τάσεις που επικρατούν στον αντίστοιχο χώρο.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία αποτελεί πολυδιάστατο ερευνητικό εργαλείο που παρουσιάζει μεγάλο εύρος εφαρμογών, χρησιμοποιείται σε ποικίλους επιστημονικούς κλάδους αλλά και σε πολλές τάξεις ερευνητικών προβλημάτων. Ειδικότερα δε, σύμφωνα με τους Berelson (1984) και Holsti (1969), μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση της εξέλιξης της διανόησης και για τη σκιαγράφηση της εξέλιξης των ακαδημαϊκών τάσεων και ενδιαφερόντων στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου μέσα από τη μελέτη των δημοσιευμένων σε μορφωτικά και επιστημονικά περιοδικά άρθρων. Προκρίθηκε η εφαρμογή πρωτίστως της ποσοτικής και δευτερευόντως της ποιοτικής προσέγγισης, στην επιστημονική παραδοχή ότι τα δύο αυτά υποδείγματα όχι μόνο δεν αλληλοαποκλείονται αλλά αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς η ποιοτική ανάλυση παρέχει αρχικά τις αναγκαίες κατηγορίες θεμάτων στην ποσοτική ανάλυση, ενώ γενικά η σχέση τους είναι κυκλική και καθεμία από τις δύο προσεγγίσεις παρέχει μια χρήσιμη πληροφόρηση στην άλλη ευνοώντας την εξέλιξή της (Bos & Tarnai, 1989· Huber, 1989· Πάλλα, 1992).

Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε η διαδικασία του σχηματισμού των κατηγοριών ως λειτουργικών ορισμών των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης προσαρμοσμένων στο περιεχόμενο του υπό εξέταση εμπειρικού υλικού (Weber, 1990). Η διατύπωση λοιπόν των κατηγοριών ανάλυσης ήταν η ακόλουθη: α) έκταση (συγχρονική και διαχρονική) της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, β) ταυτότητα συγγραφέων, γ) θεματική άρθρων, δ) σχολική βαθμίδα ενδιαφέροντος, ε) θεωρητικός προσανατολισμός, ζ) ερευνητική υπόθεση-διερευνητικά ερωτήματα, η) μέθοδοι συλλογής δεδομένων, θ) αντιπροσωπευτικότητα-μέγεθος δείγματος, ι) επίπεδο στατιστικής ανάλυσης.

### **Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων**

Η μελέτη των πέντε επιστημονικών περιοδικών που αποτέλεσαν την εμπειρική βάση της παρούσας έρευνας επέφερε τη μελέτη 162 τευχών, εκ των οποίων τα 18 εκδόθηκαν από την *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τα 44 από τη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τα 36 από τη *Νέα Παιδεία*, τα 34 από τα *Εκπαιδευτικά* και τα 29 από τις *Επιστήμες της Αγωγής*. Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι δεν κατέστη δυνατός ο εντοπισμός των τευχών 115 (2001), 125 (2002), 132-133 (2003), 153 και 156 (2008) της *Σύγχρονης Εκπαίδευσης* και 61-62 (2001) των *Εκπαιδευτικών*, παρότι αναζητήθηκαν στις βι-



βλιοθήκες της Θεσσαλονίκης. Από το σύνολο της αρθρογραφίας καταγράφηκαν 317 έρευνες που ακολουθούν την ποσοτική προσέγγιση και 93 που ακολουθούν την ποιοτική<sup>2</sup>, η κατανομή των οποίων ανά περιοδικό παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 του παρατήματος. Τα άρθρα λοιπόν αυτά αποτελούν την τελική βάση της μέτρησης και θεωρούνται ως δείκτες της ποσοτικής εξέλιξης της παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα.

Η κατανομή των ερευνών δεν εμφανίζει σημαντική (δια)χρονική διαφοροποίηση τουλάχιστον προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, καθώς ο αριθμός τους ελάχιστα συνδέεται με το έτος δημοσίευσης (Βλ. Σχήμα 1, σελ. 65). Οι 410 καταγεγραμμένες εμπειρικές μελέτες πραγματοποιήθηκαν από ένα σύνολο 820 συγγραφέων, η διαφοροποίηση των οποίων ως προς τον παράγοντα φύλο κρίνεται ως μικρή, καθώς οι 399 είναι άντρες και οι 421 γυναίκες. Αντίθετα ως σημαντική αξιολογείται η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης-ακαδημαϊκής βαθμίδας. Ανισοκατανομή προκύπτει στον αριθμό των εργασιών με κριτήριο την υπό εξέταση μεταβλητή (Βλ. Πίνακα 2, σελ. 66), για την οποία βέβαια η απόπειρα ερμηνείας προσκρούει στο διαφορετικό πληθυσμιακό αριθμό της κάθε κατηγορίας. Φαίνεται πάντως ότι ιδιαίτερη ερευνητική δραστηριότητα επιδεικνύουν οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (23,86%), ενώ μάλλον ικανοποιητικό είναι το ποσοστό των μελών ΔΕΠ (40% επί του πληθυσμού) τηρουμένων των πληθυσμιακών αναλογιών της συγκεκριμένης ομάδας. Το 54% των δημοσιευμένων εργασιών αποτελεί καρπό συνεργασίας δύο ή περισσότερων επιστημόνων, ενώ το υπόλοιπο 46% είναι αποτέλεσμα αυτοδύναμης έρευνας (Βλ. Πίνακα 3, σελ. 66). Η συνεργασία μεταξύ τριών και πλέων συγγραφέων προκύπτει στατιστικώς συχνότερη ( $\chi^2(1)=7,486$ ,  $p=0,00$ ) στις ποσοτικές έρευνες απ' ό,τι στις ποιοτικές (87,9%,  $z=2,7$ , έναντι 12,1%). Επίσης, τα ποσοστά των μελών ΔΕΠ, των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και των μεταπτυχιακών φοιτητών που ανέπτυξαν συνεργασίες προκειμένου να πραγματοποιήσουν εμπειρικές έρευνες είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα σε σχέση με τα αντίστοιχα των κατόχων διδακτορικού διπλώματος. Συγκεκριμένα, για τη δημοσίευση εργασιών συνεργάστηκε το 91,7% ( $z=5,6$ ) των Καθηγητών ( $\chi^2(1)=31,584$ ,  $p=0,00$ ,  $\phi=0,27$ ), το 93,8% ( $z=7$ ) των Αναπληρωτών ( $\chi^2(1)=49,021$ ,  $p=0,00$ ,  $\phi=0,35$ ), το 81,7% ( $z=5,2$ ) των Επίκουρων ( $\chi^2(1)=27,135$ ,  $p=0,00$ ,  $\phi=0,26$ ), το 66,1% ( $z=2,1$ ) των Λεκτόρων ( $\chi^2(1)=4,291$ ,  $p=0,02$ ,  $\phi=0,16$ ), το 71,1% ( $z=2,3$ ) των κατόχων Μεταπτυχιακού τίτλου ( $\chi^2(1)=$

---

2. Οι έρευνες που ακολούθησαν το συνδυασμό της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου εντάχθηκαν στην πρώτη κατηγορία, εφόσον η ανάλυση των δεδομένων χαρακτηριζόταν από ποσοτικοποίηση των πληροφοριών.

4,096,  $p=0,00$ ,  $\phi=0,19$ ) και το 95,7% ( $z=4,2$ ) των Μεταπτυχιακών φοιτητών ( $\chi^2(1)=17,281$ ,  $p=0,00$ ,  $\phi=0,21$ ). Αντίθετα, το υψηλό 53,8% ( $z=2,1$ ) των Διδακτόρων επέτυχε την αυτοδύναμη δημοσίευση άρθρων ( $\chi^2(1)=5,010$ ,  $p=0,01$ ,  $\phi=0,17$ ).

Δύσκολο αποδείχθηκε το εγχείρημα της θεματικής ταξινόμησης των εργασιών, κυρίως εξαιτίας του συχνού πολυθεματικού τους περιεχομένου. Παρατηρήθηκε δηλαδή σε αρκετές εμπειρικές μελέτες η πρόθεση των συγγραφέων να αποπειραθούν μια προσέγγιση διαθεματική, ενώ άλλοτε πάλι η ίδια η στοχοθεσία της έρευνας επέβαλε τη συμβολή περισσότερων του ενός κλάδου της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Έτσι, σχεδόν υποχρεωτικά η θεματική ομαδοποίηση πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη βασική διάσταση που προσέδωσαν οι συγγραφείς, τη διάσταση εκείνη δηλαδή που διέπει κεντρικά-πρωταρχικά την κάθε ερευνητική προσέγγιση. Υπό το κριτήριο λοιπόν αυτό προκύπτει ότι 97 δημοσιεύσεις (27,2%) εντάσσονται στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Έπονται η Διδακτική Μεθοδολογία, η Παιδαγωγική Ψυχολογία και η Ειδική αγωγή με ποσοστά 18,2%, 16,5% και 13,2% αντίστοιχα, ενώ με μεγάλη απόσταση ακολουθούν η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση (5,9%), η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (4,8%), οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και η Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (από 4,5%), τα Σχολικά Εγχειρίδια (2,8%) και η Περιβαλλοντική Αγωγή (2,5%)(Βλ. Σχήμα 2, σελ. 67). Στατιστικώς σημαντική είναι η σύνδεση ανάμεσα στη θεματική των άρθρων και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων ( $\chi^2(1)=104,015$ ,  $p=0,00$ , Cramer's  $V=0,22$ ). Συγκεκριμένα, στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εφαρμόζεται περισσότερο το ερωτηματολόγιο (91,9%,  $z=2,1$ ) και λιγότερο η πειραματική μέθοδος (3,1%,  $z=-3,2$ ), στη Διδακτική Μεθοδολογία λιγότερο το ερωτηματολόγιο (32,3%,  $z=-3,7$ ) και περισσότερο η συνέντευξη (23,1%,  $z=2$ ) και η παρατήρηση (12,3%,  $z=2$ ), ενώ στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και την Ειδική Αγωγή χρησιμοποιούνται κυρίως οι πειραματικές μέθοδοι (30,5%,  $z=4,7$  και 23,4%,  $z=2,5$  αντίστοιχα).

Από την αποδελτίωση των άρθρων προκύπτει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης που κεντρίζει περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι μακράν η Πρωτοβάθμια, καθώς περισσότερες από τις μισές δημοσιευμένες εμπειρικές μελέτες ( $N=227$ , 56,3%) απευθύνονται σε μαθητές Δημοτικού, στους δασκάλους ή στους γονείς τους. Έπονται η Δευτεροβάθμια και τη Προσχολική, στις οποίες επικεντρώνονται το 1/5 και 1/10 των ερευνών αντίστοιχα, η Τριτοβάθμια με ποσοστό 7%, ενώ σε 12 άρθρα (3%) πραγματοποιείται παράλληλη συγκριτική έρευνα σε υποκείμενα από όλες τις βαθμίδες. Τέλος, εντοπίστηκαν 5 άρθρα με σημείο ερευνητικής αναφοράς σε δείγματα ενηλίκων πέραν του πανεπιστημίου και πέρα από κάθε σχέση με τον εκπαιδευτικό

χώρο (Βλ. Σχήμα 3, σελ. 67).

Στο θεωρητικό προσανατολισμό εντάχθηκαν τα μέρη του άρθρου που αναφέρονται στη θεωρητική ή ιστορική θεμελίωση του ερευνητικού προβλήματος, στη σχέση των θεωρητικών όρων προς τους αντίστοιχους εμπειρικούς δείκτες και στην παρουσίαση του σχετικού με το θέμα παραχθέντος συγγραφικού έργου. Εντοπίστηκαν 98 (23,9%) δημοσιεύσεις που είχαν ανύπαρκτο ή ελάχιστο θεωρητικό προσανατολισμό, διατύπωναν δηλαδή απευθείας ή σχεδόν απευθείας το ερευνητικό πρόβλημα, ενώ οι υπόλοιπες 312 ανέπτυσαν με επάρκεια (μέτρια ή καλή) έναν θεωρητικό προσανατολισμό. Μεταξύ των πέντε περιοδικών ένας τέτοιος προσανατολισμός υπάρχει σε στατιστικώς μεγαλύτερο ποσοστό στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (83,9%,  $z=2,3$ ) και σε μικρότερο στα *Εκπαιδευτικά* (52%,  $z=-2,9$ ).

Η πλειονότητα των δημοσιευμένων ερευνών (83,2%) προτάσσει με τρόπο σαφή, ακριβές και κατατοπιστικό το σκοπό και τους στόχους της. Από αυτές επιλέγεται κατά 82,9% η υποβολή διερευνητικών ερωτημάτων και κατά 17,1% ερευνητικών υποθέσεων. Έτσι, διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα τα οποία δεν συνάγονται, με την αυστηρή έννοια, από ένα θεωρητικό πλαίσιο, χωρίς αυτό κατ' ανάγκη να έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της έρευνας.

Η αποδελτίωση των εργασιών ανέδειξε ως μακράν συνηθέστερη μέθοδο συλλογής δεδομένων την επισκόπηση με όργανο μέτρησης το ερωτηματολόγιο, το οποίο είτε αυτοσχέδιο ( $N=175$ ) είτε σταθμισμένο ( $N=39$ ), αποτέλεσε το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών στο 52,3% του πληθυσμού της παρούσας έρευνας. Έπονται η συνέντευξη και η πειραματική μέθοδος-τεστ που εφαρμόστηκαν στο 13,9% και 13,4% αντίστοιχα, η ανάλυση περιεχομένου που προτιμήθηκε στο 6,6%, ενώ την τελευταία θέση καταλαμβάνει η έρευνα δράση που εντοπίστηκε μόνο σε 6 (1,5%) δημοσιευμένες εργασίες. Συνδυασμός των μεθόδων ερωτηματολογίου και συνέντευξης -με ίση περίπου συμβολή των δύο στη συλλογή δεδομένων- εντοπίστηκε σε 10 εμπειρικές μελέτες (Βλ. Σχήμα 4, σελ 68).

Για την ανάλυση της κατηγορίας αντιπροσωπευτικότητα-μέγεθος του δείγματος κρίνεται σκόπιμο να προηγηθούν ορισμένες διευκρινήσεις. Η απόλυτα ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν το δείγμα είναι στατιστικά τυχαίο, ώστε κατά την επιλογή του κάθε άτομο ή περίπτωση του πληθυσμού να έχει ίση πιθανότητα να επιλεγεί. Αυτή η στατιστική παραδοχή προϋποθέτει για την ελληνική πραγματικότητα τη στατιστικώς τυχαία επιλογή σε ολόκληρη την επικράτεια (Blalock, 1979), εγχείρημα που υπό τις υπάρχουσες συνθήκες έρευνας είναι πραγματολογικά εξαιρετικά δύσκολο. Έτσι, κρίνεται σκόπιμη η "χαλάρωση" του αυστη-

ρού αυτού στατιστικού κριτηρίου και η συνακόλουθη θεώρηση ως ικανοποιητικά αντιπροσωπευτικού ενός στρωματοποιημένου ως προς τους βασικούς παράγοντες για τη φύση του κάθε ερευνητικού προβλήματος δείγματος. Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτο είναι ότι οι συγγραφείς στην πλειονότητά τους δεν παρέλειπαν να αιτιολογήσουν την αντιστοίχιση των κρίσιμων χαρακτηριστικών του δείγματος με τον πληθυσμό. Λαμβάνοντας υπόψη τους βασικούς στατιστικούς κανόνες ως προς τον τρόπο δειγματοληψίας και το μέγεθος τους δείγματος και πάντα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, τα υποκείμενα στα οποία απευθύνεται και τα προβλήματα που πραγματεύεται, προκύπτει ότι από το σύνολο των δημοσιευμένων άρθρων μόνο το 20% και 23% πληροί σε πολύ ή αρκετά ικανοποιητικό βαθμό αντίστοιχα τις προϋποθέσεις δειγματοληψίας από την οποία μπορεί να παραχθεί γενικεύσιμη γνώση. Αντίθετα, μετρίως επαρκές κρίνεται το δείγμα του 32% των ερευνών και ανεπαρκές σε ποσοστό 24%. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος ο μέσος όρος του ειδικά στις ποσοτικές έρευνες που εστιάζουν σε μαθητές χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο ανέρχεται σε 440. Ο μέσος όρος όμως στην περίπτωση αυτή δεν αποτελεί τον κατάλληλο δείκτη κεντρικής τάσης για την περιγραφή της κατανομής, λόγω του μεγάλου εύρους της ( $L=3035$ ) και κυρίως της υψηλής τυπικής απόκλισης ( $s=456$ ) που αποκαλύπτει σημαντική διασπορά μεταξύ των τιμών. Έτσι, καθαρότερη εικόνα προσφέρει η διάμεσος ( $Mdn=306$ ), η οποία στα δείγματα εκπαιδευτικών παρουσιάζει φυσιολογική (λόγω του μικρότερου πληθυσμού τους) μείωση στα 214. Ο ίδιος δείκτης στις εργασίες που χρησιμοποιήθηκε η πειραματική μέθοδος (test) μειώθηκε ακόμη περισσότερο στα 92 υποκείμενα.

Ιδιαίτερης δυσκολίας υπήρξε η προσπάθεια αξιολόγησης του επιπέδου στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών εμπειρικών ερευνών, διότι έπρεπε να συνυπολογιστούν κρίσιμοι παράγοντες, όπως οι στόχοι και το δείγμα της έρευνας, οι κλίμακες μέτρησης, η επιλογή των δεικτών συσχέτισης για την περιγραφή, τον έλεγχο και τη μελέτη του βαθμού συνάφειας ή αλληλεξάρτησης των μεταβλητών, το περιθώριο πραγματοποίησης σύνθετων μεθόδων ανάλυσης, όπως παλινδρόμησης και ανάλυσης διακύμανσης. Από τη συνεκτίμηση λοιπόν των παραπάνω προέκυψε ότι στις 204 εργασίες (64,4%) η ανάλυση περιλαμβάνει τουλάχιστον τις βασικές επαγωγικές στατιστικές μεθόδους. Μάλιστα από τις εργασίες αυτές περίπου στο 40% χρησιμοποιούνται και πιο σύνθετες μέθοδοι (πολυμεταβλητή ανάλυση). Στις 113 (35,6%), τέλος, η επεξεργασία των δεδομένων περιορίζεται σε απλή περιγραφική στατιστική. Μάλιστα το ποσοστό των εμπειρικών μελετών με κεντρική θεματική την Παιδαγωγική Ψυχολογία που εφαρμόζεται η επαγωγική στατιστική ανάλυση εκτινάσσεται στο 81,3% ( $z=3,1$ ), αποτέλεσμα που αποδί-

δεται στο επαρκέστερο στατιστικό υπόβαθρο που αποκτούν οι πτυχιούχοι των τμημάτων Ψυχολογίας ως απόρροια την ενισχυμένης θέσης της Στατιστικής στο πρόγραμμα σπουδών τους.

### **Συμπεράσματα**

Η σκιαγράφηση της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας με την ανάλυση των σημαντικών της χαρακτηριστικών στην Ελλάδα την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτέλεσε τον κεντρικό σκοπό της εργασίας. Το υλικό για την τελική βάση της μέτρησης αναζητήθηκε μέσα από την ανάλυση περιεχομένου της σχετικής αρθρογραφίας πέντε επιστημονικών περιοδικών, η θεματική των οποίων κινείται σχεδόν αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα 410 άρθρα που καταγράφηκαν -με τη λογική επιφύλαξη βέβαια ότι ως ένα σημείο ενδέχεται να εκφράζουν εκδοτικές προτιμήσεις- θεωρούνται ως δείκτες της ποσοτικής εξέλιξης της ερευνητικής δραστηριότητας στη χώρα μας.

Διαπιστώθηκε ότι η πορεία που ακολουθεί η εμπειρική έρευνα σε σχέση με το χρόνο δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες αυξομειώσεις, αλλά διατηρείται σε σχετικά σταθερό όσο και υψηλό αριθμητικά επίπεδο. Η μεγάλη πλειονότητα των δημοσιευμένων άρθρων διακρίνεται από τη στατιστική ποσοτικοποίηση των δεδομένων, τα οποία συνελέγησαν με βασικό μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Αναπτυγμένη φαίνεται η διάθεση συνεργασίας μεταξύ των συγγραφέων, αναφορικά με την ταυτότητα των οποίων προκύπτει ότι οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι εκείνοι που συγχριτικά αναπτύσσουν την εντονότερη συγγραφική δραστηριότητα. Παρατηρήθηκε ευρύτητα στη θεματική των εμπειρικών ερευνών, η πλειονότητα των οποίων όμως εντάσσεται στο ειδικό γνωστικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της Ειδικής Αγωγής. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε τη βαθμίδα που μακράν περισσότερο από κάθε άλλη κέντρισε το ενδιαφέρον των ερευνητών. Ο θεωρητικός προσανατολισμός της συγγραφικής παραγωγής κρίνεται σε γενικές γραμμές ικανοποιητικός. Η ίδια αξιολογική εικόνα αποκομίστηκε για τις ερευνητικές υποθέσεις και τα διερευνητικά ερωτήματα που τις περισσότερες φορές προτάχθηκαν με ευκρίνεια και σαφήνεια. Διαφάνηκε η καταβολή προσπάθειας επίτευξης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος κυρίως με την αντιστοίχιση των κρίσιμων χαρακτηριστικών του με τον πληθυσμό, προσπάθειας που ευοδώθηκε στις μισές περίπου έρευνες. Ειδική μέριμνα προσδόθηκε στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ποσοτικών μελετών. Διαπιστώθηκε ότι στα 2/3 των δημοσιευμένων άρθρων εφαρμόστηκε η επαγωγική στατιστική.

Καταληκτικά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η ποσοτική έκταση που καταλαμβάνει η εμπειρική παιδαγωγική τη δεκαετία του 2000 στην Ελλάδα σε συνδυασμό με το βαθμό της συνέπειας στην τήρηση των καθιερωμένων βασικών μεθοδολογικών κανόνων, διαμορφώνουν μια πραγματικότητα ουσιαστικής επιστημονικής προόδου υπό την έννοια της εδραίωσης γενικών θεωριών με ευρύ εμπειρικό περιεχόμενο που επιδέχονται γενίκευσης και επιτρέπουν ορισμένες ασφαλείς προβλέψεις των γεγονότων. Η Παιδαγωγική πλέον διαθέτει ένα έστω περιορισμένο νομοτελειακό υπόβαθρο και επακόλουθα είναι σε θέση να εφαρμόσει μέτρα που θα μειώσουν την αοριστία στην έκβαση των παιδαγωγικών πράξεων και προσπαθειών και που θα οδηγήσουν με ασφάλεια στην επίτευξη των στόχων της αγωγής. Είναι όμως γενικώς παραδεκτό στην επιστημονική κοινότητα ότι στην Ελλάδα δεν αξιοποιήθηκαν και δεν αξιοποιούνται όσο θα έπρεπε τα εμπειρικά ευρήματα, ούτε άσκησαν επιδράσεις στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα οι μεταρρυθμίσεις να έχουν συχνά πρόβλημα θεμελίωσης, κυρίως διότι δεν διασφαλίζονται από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα (Ψαχαρόπουλος, 2003· Ξωχέλλης, 2003). Φαίνεται πάντως ότι σταδιακά αρχίζει να γίνεται κοινός τόπος μεταξύ των ασχολούμενων στο χώρο της εκπαίδευσης ότι κάθε προσπάθεια προκειμένου να συγκεντρώσει σοβαρές πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να βασίζεται σε στέρεες επιστημονικές παραδοχές και σε τεκμηριωμένη ανάλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων κατόπιν εμπεριστατωμένων εμπειρικών μελετών (Σκούρας κ.ά., 2007). Καθώς η παιδαγωγική έρευνα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας της αγωγής, η αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά προϋπόθεση απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

## Βιβλιογραφία

- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.
- Blalock, H.M. (1979). *Social statistics*. Mc Graw-Hill.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In Bos, W. & Tarnai, C. (eds.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (1-13). Münster: Maxmann Wissenschaft.
- Cellerier, L. (1910). *Esquisse d' une science pédagogique: Les faits et les lois de l' Éducation*. Paris: Alcan.
- Γκαρρανάτσιου, Δ. (1999). *Η εμπειρική παιδαγωγική τις δύο τελευταίες δεκαετίες (1976-1996)*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1994). Η παραγωγή επιστημονικής γνώσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 5.
- Compayre, G. (1904). *Histoire critique des doctrines de l' éducation en France depuis le XVLe siècle*. Paris: Hachette.
- Depaere, (2004). Η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση από το 1890 έως το 1940. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (33-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- De Landsheere, G. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση: για το διεθνές γραφείο της εκπαίδευσης*. μτφ Γ. Δίπλας, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durkheim, E. (1919). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: F. Alcan.
- Ηλιού, Μ. (1986). Έρευνα και μύθοι. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 26, 58-62.
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the social sciences and humanities*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1974. Κατάθεση βιωμάτων και εμπειριών σχετικών με την εξέλιξή της. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ. Έκδ.), *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* (161-200), Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κ.Ε.Ε. (2002). *Το έργο Έρευνα 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. (1990). Εμπειρική παιδαγωγική. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τομ. 4 (1853-1856), Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μ. (2007). Εμπειρική παιδαγωγική. Στο Π. Ξωχέλλης, (ed.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κελπανίδης, Μ. (2001). Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα: Ποια πρόοδος συντελέστηκε;. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* (317-332), Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη, Θεσσαλονίκη.
- Lapie, P. (1915). *La science française* (1<sup>ος</sup> Τόμος). Paris: Larousse.

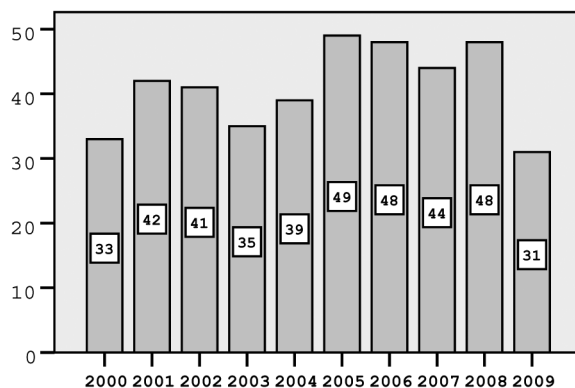
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 30, 41-60.
- Mialaret, G. (2008). *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου* (Μπρ Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1993). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). Η Παιδαγωγική στην Ελλάδα και οι επιδράσεις της στο τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα: Εμπειρίες και εκτιμήσεις. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη (eds.). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* (335-346). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πάλλα, Μ. (1992). Ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολογος*, 67, 45-54.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Planchard, E. (1945). *L' investigation pédagogique. Objets, méthodes, résultats*. Dulcot-Roulin.
- Σαββόπουλος, Φ. (1987). *Εμπειρική παιδαγωγική: Εμφάνιση, εξέλιξη και περιεχόμενό της*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., Ελευθερόπουλος, Ι. (2007). Εκπαιδευτική έρευνα: συστατικό στοιχείο διαμόρφωσης και υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 327-356.
- Stoney, S. Johnson, F. & Gallagher, S. (1995). *Review of government funded educational research and development in Europe*. C.I.D.R.E.E.
- Ταρατόρη, Ε. (1994). Η παιδαγωγική έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση. διαπιστώσεις και μελλοντικές προτάσεις. *Λόγος και Πράξη*, 56, 81-86.
- Tenbruck, F. (1975). Der Fortschritt der Wissenschaft als Trivialisierungsprozess. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 18, 10-47.
- Tenorth, H.E. (2004). Οι επιστήμες της εκπαίδευσης στη Γερμανία. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (159-200). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπούκης, Ι. & Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1978). Η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής στην Ελλάδα. Στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Λυκείου Βάσκα, *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής* (82-97), Αθήνα.
- Φράσσαρη, Α. (1985). *Η εμπειρική παιδαγωγική έρευνα στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.
- Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. California: Sage.
- Χριστομάνου, Κ. (1982). Εκπαιδευτική έρευνα και ελληνική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, 52-57.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική παιδεία: μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρης



## Παράρτημα

**Πίνακας 1.** Κατανομή των εμπειρικών ερευνών ανά περιοδικό (Στην πα-  
ρένθεση της δεύτερης στήλης παρουσιάζεται ο αριθμός των ποσοτικών και  
ποιοτικών ερευνών)

	<i>f</i>	%
Παιδαγωγική Επιθεώρηση	112 (85-27)	27,6
Σύγχρονη Εκπαίδευση	106 (76-30)	25,9
Νέα Παιδεία	63 (52-11)	15,4
Εκπαιδευτικά	25 ( 21-4)	6,1
Επιστήμες της Αγωγής	104 (83-21)	25,4
Σύνολο	410 (317-93)	100,0



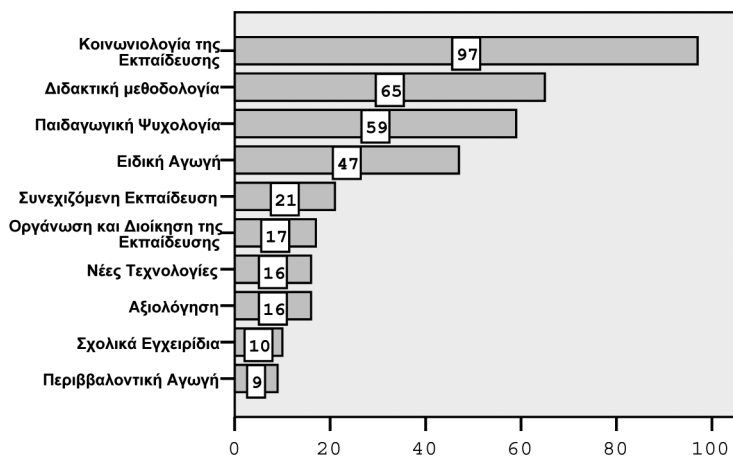
**Σχήμα 1.** Διάγραμμα του αριθμού των εμπειρικών μελετών σε συνάρτηση με το έτος δημοσίευσής τους

**Πίνακας 2.** Κατανομή των εμπειρικών ερευνών με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης-ακαδημαϊκής βαθμίδας του συγγραφέα

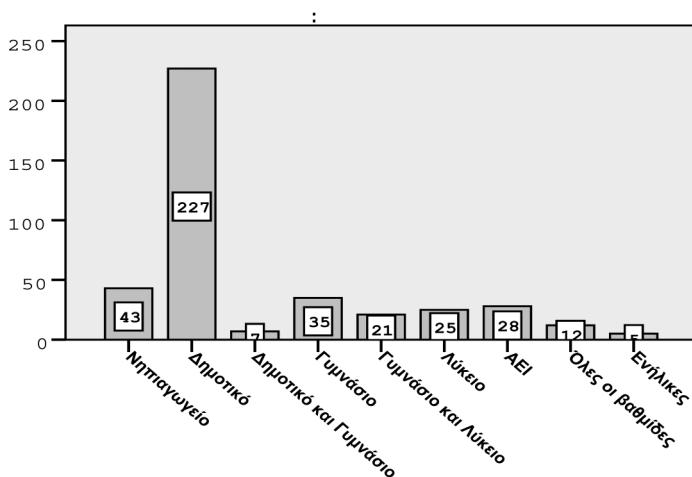
	f	% Έγκυρων
Καθηγητής	49	7,45
Αν. Καθηγητής	69	10,49
Επ. Καθηγητής	76	11,55
Λέκτορας	65	9,88
Διδάκτωρ	157	23,86
Υπ. Διδάκτωρ	60	9,12
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	46	6,99
Μεταπτυχιακός φοιτητής	48	7,29
Πτυχιούχος	83	12,61
Φοιτητής	5	0,76
Σύνολο	658	100,0
Ελλείπουσες τιμές	162	
Σύνολο	820	

**Πίνακας 3.** Κατανομή των εμπειρικών ερευνών με κριτήριο τον αριθμό των συγγραφέων

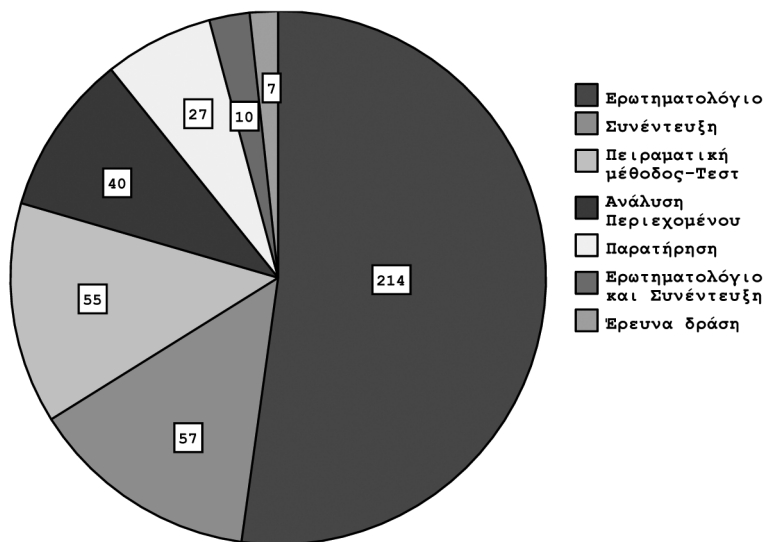
	f	% Έγκυρων	crf
Ένας συγγραφέας	190	46,3	46,3
Δύο συγγραφείς	129	31,5	77,8
Τρεις συγγραφείς	57	13,9	91,7
Τέσσερις και πλέον συγγραφείς	34	8,3	100,0
Σύνολο	410	100,0	



Σχήμα 2. Διάγραμμα του αριθμού των εμπειρικών μελετών ως προς τη θεματική τους



Σχήμα 3. Διάγραμμα του αριθμού των εμπειρικών μελετών ως προς τη σχολική βαθμίδα που ερευνούν



Σχήμα 4. Κυκλικό διάγραμμα του αριθμού των εμπειρικών μελετών ως προς τη μέθοδο έρευνας

#### Στοιχεία επικοινωνίας:

Κυρίτσης Δημήτρης  
Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης  
Μέγαρο Μπίλλη  
Πλατεία Ιπποδρομίου  
546 21 Θεσσαλονίκη  
τηλ. 6977329459  
email: dkir@otenet.gr