

**Η ‘περιπέτεια’ ενός ερευνητικού προγράμματος: από τη σύλληψη και την έγκριση
μέχρι τη δημοσιοποίηση των ‘παραδοτέων’**

Γουβιάς Διονύσης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιου Αιγαίου

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί προσπάθεια καταγραφής της πορείας ενός συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος, χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στόχος είναι να περιγραφούν, μέσα από μια καθαρά «φαινομενολογική /«ερμηνευτική» προσέγγιση, τόσο οι βασικές συνιστώσες της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, όσο και οι ευρύτερες επιστημολογικές, θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές διαστάσεις της έρευνας στην Ελλάδα των αρχών του 21^{ου} αιώνα. Γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής, στο μακρο- και το μικρο-επίπεδο, οι οποίες (κρίνεται ότι) θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση των διαδικασιών αξιολόγησης, οργάνωσης, διεξαγωγής και δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων ερευνών που εκπονούνται από ερευνητικές ομάδες.

Λέξεις κλειδιά

Έρευνα, Ερμηνεία, Ομάδα, Εκπαιδευτική Πολιτική.

Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια προσπάθεια αποτύπωσης μια *προσωπικής πορείας*, δηλαδή της πορείας ενός μέλους ΔΕΠ ενός Ελληνικού πανεπιστήμιου, μέσα σε (και

από) τη διεξαγωγή ενός συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος, χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στόχος είναι να περιγραφούν, πέρα από τις βασικές συνιστώσες της ερευνητικής διαδικασίας, όπως αυτή προδιαγράφηκε από τα αρμόδια Κοινοτικά και εθνικά όργανα και εφαρμόστηκε στο συγκεκριμένο πλαίσιο (ερευνητική ομάδα στην οποία συμμετείχε ο γράφων), και ευρύτερες *επιστημολογικές, θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές* διαστάσεις μιας ερευνητικής διαδικασίας στην Ελλάδα των αρχών του 21^{ου} αιώνα. Επίσης, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν –πότε άμεσα και πότε έμμεσα— κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής –στο μακρο- και το μικρο-επίπεδο— οι οποίες (κρίνεται ότι) θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση των διαδικασιών *αξιολόγησης, οργάνωσης, διεξαγωγής και δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων* ερευνών που εκπονούνται από ερευνητικές ομάδες.

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο μέσω του οποίου επιδιώκεται η προσέγγιση και η κατανόηση μιας πραγματικότητας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία (Κυριαζή 1999). Η επιλογή της μεθόδου στη διερεύνηση ενός φαινομένου δεν είναι ανεξάρτητη από το υπό μελέτη ζήτημα και τον τρόπο που το τελευταίο γίνεται αντιληπτό από την προσέγγιση που επιδιώκεται. Έτσι η προσέγγιση της πραγματικότητας, όπως αυτή επιδιώκεται στην παρούσα έρευνα, από την οπτική των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν, υπαγορεύει μία μεθοδολογία που κινείται στο πλαίσιο μιας αντι-θετικιστικής θεώρησης (Cohen and Manion 2008, κεφ. 1).

Ακριβώς λόγω του ορισμού της έννοιας ως διαδικασίας και όχι ως κατάστασης, η ερευνητική της προσέγγιση δεν είναι δυνατό να αναδείξει σημαντικά ευρήματα και μεγάλης κλίμακας κατηγοριοποιήσεις. Αντίθετα, και στο βαθμό που η ακριβής σημασία

του φαινομένου αποτελεί ζητούμενο για τις κοινωνικές επιστήμες, η αναζήτηση των νοηματοδοτήσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα στον κοινωνικό αποκλεισμό και στις διαδικασίες που συνδέονται με αυτόν, κρίνεται απαραίτητη πριν από οποιαδήποτε απόπειρα διερεύνησης σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Υπό αυτή την έννοια, δεν επιδιώκεται η παροχή έτοιμων λύσεων ή «πυξίδων» προς εν δυνάμει ή ενεργούς νέους ερευνητές/τριες, αλλά η όσο το δυνατόν πιο πλούσια συνεισφορά στην ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, υλικού και σχολίων μεταξύ ερευνητών/τριών.

Πρόγραμμα Πυθαγόρας II

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, και του Ερευνητικού Προγράμματος «ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II» ([Ενίσχυση Ερευνητικών Ομάδων στα Πανεπιστήμια](#)), εκπονήθηκε (2005-07) από ερευνητική ομάδα του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου το έργο «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες».

Βασικός σκοπός του ερευνητικού αυτού έργου ήταν η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα φύλου και ισότητας, με ειδική αναφορά στο φύλο και τις νέες τεχνολογίες.

Επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα στόχος γιατί αποτελούν έναν από τους βασικότερους φορείς κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων, που όλη τους την ενέργεια

μεταβιβάζουν τις γνώσεις του «φανερών αναλυτικού προγράμματος», αλλά σε μεγάλο βαθμό, διαπλάθουν και επιδρούν στη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και προσανατολισμών ζωής, υλοποιούν δηλαδή το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» της ευρύτερη κοινωνίας.

Όπως τονίστηκε και στο τελικό (κυρίως) πόρισμα της έρευνας (Παύλου 2007), τα αποτελέσματα της έρευνας, σε επίπεδο επιστημονικό, αναμένεται «να συμβάλλουν τόσο στον εμπλουτισμό της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας όσο και στη σύγκριση με τα δεδομένα αντίστοιχων διεθνών ερευνών και στη συμβολή στο σχετικό επιστημονικό διάλογο» (σελ. 10). Σε επίπεδο άσκησης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αναμένεται να αξιοποιηθούν τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και από άτομα και φορείς ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και ισότητας.

Πέρα όμως από το βασικό σκοπό του ερευνητικού αυτού έργου, αναπτύχθηκαν και μια σειρά από ευρύτερου ενδιαφέροντος θέματα και ερευνητικοί προβληματισμοί, που είχαν να κάνουν με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) έναντι των Τ.Π.Ε., καθώς και πρακτικών σε σχέση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Περί ερευνητικών προγραμμάτων και επιστημονικών εργασιών

Οι επιστημονικές εργασίες, και ιδιαίτερα εκείνες που προκύπτουν μέσα από ερευνητικά δεδομένα, γράφονται για να δώσουν απαντήσεις ή να σχολιάσουν κριτικά διάφορα κοινωνικά και άλλα ζητήματα, πάνω στη βάση των πορισμάτων της εγχώριας και

διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας. Οι εργασίες αυτές πρέπει να στηρίζονται σε στοιχεία που μπορούν να προέρχονται από:

- Φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, ψυχολογικές έννοιες
- Ευρέως αποδεκτές θεωρίες
- Συμπεράσματα από έρευνα
- Στατιστικά δεδομένα

Εδώ φυσικά, ιδίως, όταν μιλάμε για διεπιστημονικές ερευνητικές ομάδες, συχνά αναφύονται ζητήματα, αντιφάσεις και αντιδικίες που έχουν να κάνουν με διαφορετικές απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις περί επιστημολογίας και μεθοδολογίας της κοινωνικής έρευνας, ενώ πολύ συχνά υπάρχουν πολλοί περιορισμοί που έχουν να κάνουν με τεχνικά–πρακτικά θέματα (ελλιπείς πόροι και υποδομές, καθυστερήσεις σε εγκρίσεις προγραμμάτων και πληρωμές, απρόβλεπτα κοινωνικά και φυσικά φαινόμενα κ.λπ.), με την ιδιοσυγκρασία των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τη θέση που κατέχουν τα διάφορα μέλη της «ομάδας» στην πυραμίδα της εξουσίας, τόσο σε ερευνητικό–επιστημονικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο.

Συνεργάτες

Η επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος ήταν κοινωνιολόγος. Επίσης, προβλεπόταν από το πρόγραμμα ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ να υπάρχει και μια μεταδιδασκτορική ερευνήτρια, η οποία θα έπρεπε να απασχολείται full-time με την έρευνα και να αμείβεται από αυτήν. Αυτή ήταν εκπαιδευτικός, τα βασικά ερευνητικά ενδιαφέροντα της οποίας επικεντρώνονται στις μαθησιακές προτιμήσεις, στα κίνητρα των μαθητών και στην αρχική αλλά και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των δασκάλων. Μέλη της επιστημονικής ομάδας ήταν 2 ακόμα κοινωνιολόγοι, μια κοινωνική λαογράφος, 2

ψυχολόγοι και 2 οικονομολόγοι, οι οποίοι/ες είχαν μια στενότερη ή χαλαρότερη σχέση με το ΤΕΠΑΕΣ.

Συστήθηκε δηλαδή μια διεπιστημονική ομάδα, η οποία βασίστηκε, πάνω από όλα στην *χωρική εγγύτητα* των εργασιακών περιβαλλόντων τους, γεγονός που αποτελεί –ακόμα και σήμερα, στην «Εποχή της Πληροφορίας» και των ανεπτυγμένων συστημάτων εξ αποστάσεως επικοινωνίας— ένα βασικό παράγοντα για τη διαδικασία δημιουργίας ενός αποτελεσματικού «ερευνητικού κλίματος», αλλά και γενικότερα της εμπέδωσης ενός αισθήματος «Ερευνητικής Κοινότητας». Σίγουρα οι διαπροσωπικές σχέσεις έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού όλοι/ες οι συμμετέχοντες, εκτός από επαγγελματικές, είχαν αναπτύξει και φιλικές σχέσεις, γεγονός που εγγυόταν ένα ελάχιστο εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης. Βέβαια, αυτό δεν αποτελεί αυτόματα εγγυητή της ανυπαρξίας προβλημάτων στα στάδια της έρευνας, τουναντίον μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην ταχύτητα λήψης επειγουσών αποφάσεων, μέσα από την εμπλοκή του συναισθηματικού στοιχείου (βλ. και παρακάτω).

Συναντήσεις - Προγραμματισμός

Οι αρχικές σκέψεις για την έρευνα έγιναν σε άτυπο επίπεδο –με την έννοια ότι δεν υπήρξε κάποια πρόσκληση σε επίσημο business meeting— το φθινόπωρο του 2004, με πρωτοβουλία και της ίδιας της επιστημονικά υπεύθυνης, αλλά και μεμονωμένων μελών της (μετέπειτα) επιστημονικής ομάδας. Κυριότερο στοιχείο αυτών των αρχικών ανταλλαγών απόψεων ήταν η «αδεοθύελλα» (*brainstorming*), μέσα από την οποία θεωρήθηκε ότι θα προέκυπτε μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα, τόσο για το αντικείμενο της έρευνας, όσο και για τον τρόπο διεξαγωγής της. Αυτό έπρεπε μάλιστα να πραγματοποιηθεί το συντομότερο δυνατόν, αφού έπρεπε παράλληλα με το

ερευνητικό κομμάτι, να προετοιμαστεί και υποβληθεί και ολόκληρη η Πρόταση, σύμφωνα με τις (χρονοβόρες και απίστευτα γραφειοκρατικές) διαδικασίες που είτε προέβλεπαν οι κανονισμοί, είτε επέβαλε η Διαχειριστική Αρχή του ΕΠΕΑΕΚ II (περισσότερα στο <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/index.html>).

Η πίεση που επέβαλε το παραπάνω θεσμικό πλαίσιο, με όλες τις αλλαγές και καθυστερήσεις που προέκυψαν στην πορεία (από αλλαγές στα απαραίτητα έγγραφα, μέχρι καθυστερήσεις στις εγκρίσεις συγκεκριμένων δαπανών) ήταν ένα ζήτημα το οποίο –αν και γνωστό, λόγω της εμπειρίας της συγκεκριμένης ομάδας σε θέματα διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ— συνεχώς παρεμβαλλόταν στην διαδικασία της έρευνας και επηρέαζε το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. Ευτυχώς, η τεχνική και γραμματειακή υποστήριξη που υπήρχε, τόσο από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Π. Αιγαίου (Επιτροπή Ερευνών), όσο και από –κυρίως θα έλεγε κανείς— 3 τεχνικούς συνεργάτες της επιστημονικά υπεύθυνης, δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ομαλή κατάθεση της πρότασης στην αρμόδια Αρχή και την, εν συνεχεία, έγκρισή της.

Δια ζώσης έγιναν 4 συναντήσεις με όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, ενώ οι κατ' ιδίαν συναντήσεις μεμονωμένων μελών στα διάφορα στάδια της έρευνας ήταν πολλές. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εξ αποστάσεως επικοινωνία (η-ταχυδρομείο, τηλέφωνα), μέσω της οποίας λύθηκαν πολλά ζητήματα θεωρητικής αλλά και τεχνικής φύσης σχετικά με την έρευνα, καθ' όλη τη διάρκεια του ερευνητικού έργου, μέχρι και τη δημοσίευση των «παραδοτέων».

Η κατανομή αρμοδιοτήτων στο κάθε μέλος της ερευνητικής ομάδας δεν ήταν εύκολη υπόθεση, δοθέντων των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων στα οποία δραστηριοποιούνταν και των επιστημολογικών παραδόσεων από τις οποίες προέρχονταν τα μέλη, ενώ θα πρέπει να υπολογιστεί σοβαρά και η διαφορετική

ιδιοσυγκρασία τους, γεγονός που φάνηκε και στον τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Αυτά μάλιστα δεν ήταν λίγα, κυρίως στα πρώτα στάδια του σχεδιασμού της έρευνας και της κατάθεσης της τελικής πρότασης. Πολύ συχνά οι θεωρητικές γνώσεις και η ερευνητική εμπειρία των μελών της ομάδας ήταν σε εκ διαμέτρου αντίθετες κατευθύνσεις, και υπήρχε πολύ συχνά η αίσθηση ότι «δεν καταλαβαίνομαστε»! Κάποιοι/ες είχαν πολύ συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις, τις οποίες προωθούσαν και πολύ ενεργά, αν και αυτό προσέκρουε σε μια τελείως διαφορετική προσέγγιση των υπό μελέτη ζητημάτων από τα υπόλοιπα μέλη. Αυτό όμως ξεπερνιόταν, είτε γιατί μερικοί/ές δεν ήταν συγκρουσιακοί τύποι (εδώ οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις αποσόβησαν πολλές συγκρουσιακές καταστάσεις) , είτε γιατί το επιστημονικό ενδιαφέρον τους για το υπό μελέτη θέμα δεν ήταν τόσο έντονο όσο των πρώτων, με αποτέλεσμα να αναζητούνται συμβιβαστικές λύσεις, οι οποίες αποφόρτιζαν την κατάσταση.

Κομβικός ήταν ο ρόλος της επιστημονικά υπεύθυνης, η οποία, και ως ισχυρή προσωπικότητα, αλλά και ως πρόσωπο με αυξημένη θέση ισχύος στο όλο εγχείρημα (μην ξεχνούμε ότι για οποιαδήποτε έγκριση δαπάνης από την Επιτροπή Ερευνών του ιδρύματος χρειάζεται υπογραφή του/της επιστημονικά υπεύθυνου/ης), προσπαθούσε να συνταιριάζει αποκλίνουσες απόψεις και να προωθήσει ταχύτερα το πρόγραμμα. Σημαντικότερος όμως αποδείχτηκε ο ρόλος της μεταδιδακτορικής ερευνήτριας, η οποία, έχοντας και προσωπικό επαγγελματικό και επιστημονικό ενδιαφέρον για την εξέλιξη της έρευνας, και εργαζόμενη (σχεδόν) κατ' αποκλειστικότητα με το πρόγραμμα αυτό πίεσε έντονα την έρευνα σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις (μοντέλο, εργαλεία κ.λπ.), παρά τις πολλές διχογνωμίες που υπήρχαν, αποδεικνύοντας ότι, ακόμα και ερευνητικά προγράμματα που εκ πρώτης όψεως φαίνονται «θετικιστικού προσανατολισμού», όπως το συγκεκριμένο (βλ. παρακάτω), η σημασία της προσωπικής «νοηματοδότησης» και της «διαπραγμάτευσης» και «αναστοχασμού», παίζουν

πρωτεύοντα ρόλο στην πραγματοποίηση της κοινωνικής έρευνας, αλλά και στην αποτίμηση της αξίας της εκ των υστέρων (Cohen and Manion 2008: 37-42).

Πολύ σημαντικό στοιχείο στην όλη διαδικασία ανατροφοδότησης ήταν η με ευθύνη της μεταδιδασκατορικής ερευνήτριας τήρηση «πρακτικών» των συναντήσεων, μέσα στα οποία, πέρα από καταγραφή των σημαντικότερων αλλαγών στη θεωρητική επεξεργασία της έρευνας και των πιο πρόσφατων βημάτων εξέλιξης της έρευνας, γινόταν μια όσο το δυνατόν πιο πιστή αποτύπωση των παράλληλων υποέργων και του χρονοπρογραμματισμού των δραστηριοτήτων που κάθε μέλος της ομάδας είχε αναλάβει. Η κατανομή έργου αποτυπωνόταν και σε γενικά διαγράμματα ή πίνακες (π.χ. διαγράμματα Gantt), αλλά και σε πίνακες «υλοποίησης υποέργου», έτσι όπως προβλέπονταν από τη Διαχειριστική Αρχή του Έργου ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ, όπου τα λεγόμενα «Πακέτα Εργασίας» (βασικός όρος του ΕΠΕΑΕΚ) αναθέτονταν σε συγκεκριμένα μέλη της ομάδας.

Φυσικά, συνεχής υπήρξε και η επεξεργασία του θεωρητικού μοντέλου, αλλά και η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για το εξεταζόμενο ζήτημα («αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα φύλου και ισότητας, με ειδική αναφορά στο φύλο και τις νέες τεχνολογίες»), ούτως ώστε να προκύψει: α) ένα όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο, και β) μια υλοποιήσιμη πρόταση.

Μοντέλο

Οι διάφορες μορφές του προτεινόμενου ερευνητικού μοντέλου προέκυπταν καθ' όλη τη διάρκεια των πρώτων μηνών της ερευνητικής προσπάθειας. Τυπικά το έργο εγκρίθηκε

να αρχίσει το Σεπτέμβριο του 2005, αλλά στην ουσία διάφορες παραλλαγές του μοντέλου έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας και τους προηγούμενους μήνες. Μέχρι τον Φεβρουάριο του 2006 είχαν προταθεί και επανεπεξεργαστεί τέσσερις (4) μορφές μοντέλου.

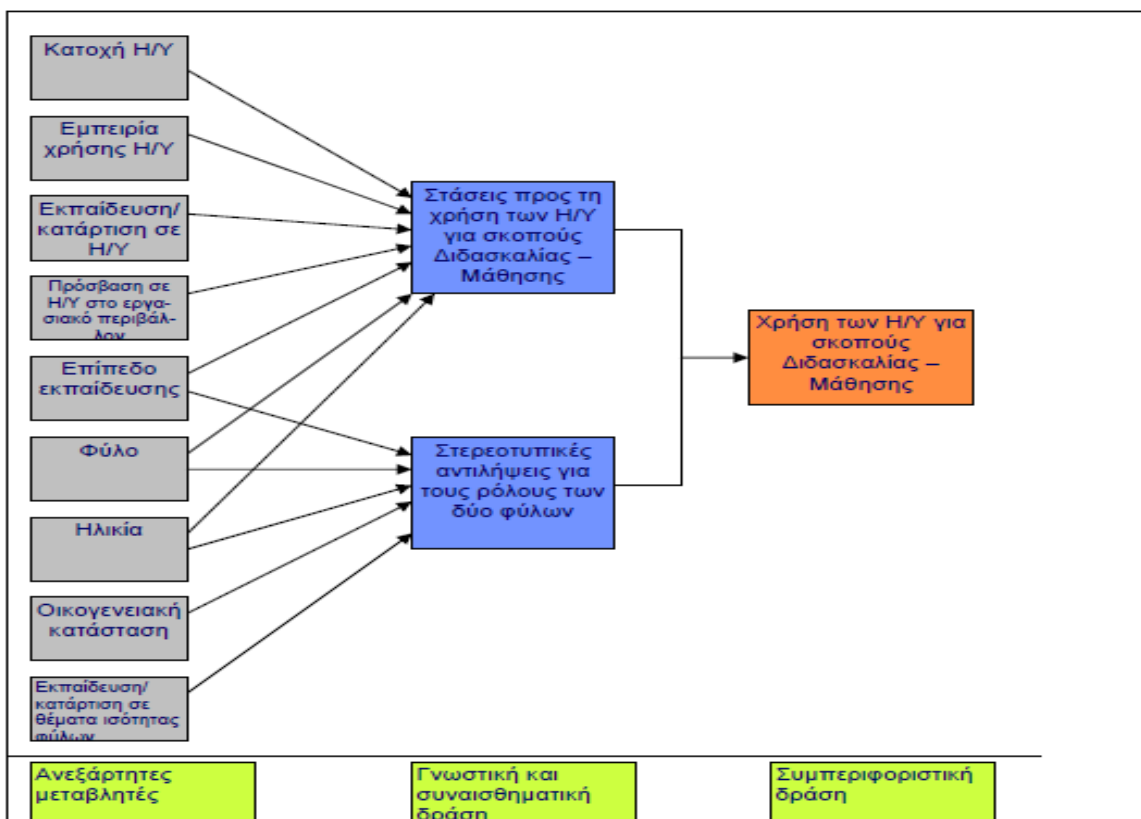
Το τελικό μοντέλο βασίστηκε στο γεγονός ότι, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο και τις νέες τεχνολογίες στο σχολείο. Ειδικότερα, η πραγματοποιηθείσα έρευνα στόχευσε (βλ. Παύλου 2007: 24-25):

1. στην καταγραφή των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων σε διάφορους χώρους, όπως για παράδειγμα στο χώρο της οικογένειας και της εκπαίδευσης,
2. στην καταγραφή των στάσεων, απόψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, και ειδικότερα των υπολογιστών, για σκοπούς διδασκαλίας-μάθησης, και
3. στην επεξήγηση των πιθανών διαφοροποιήσεων στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές σε σχέση με μια σειρά από ανεξάρτητες μεταβλητές όπως: (i) δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία, τόπος προέλευσης, έτη προϋπηρεσίας, κλπ.), και (ii) κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά (π.χ. εκπαίδευση, επαγγελματική ειδίκευση, ίδια ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε προγράμματα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα φύλου και ισότητας, κλπ).

Το μοντέλο δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ΗΥ) για σκοπούς διδασκαλίας-μάθησης, και βασίστηκε σημαντικά σε ένα γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία μοντέλο, εκείνο της τεχνολογικής

αποδοχής (*technology acceptance model-TAM*) του Davis (1989). Το μοντέλο, όπως διαμορφώθηκε τελικά προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, λαμβάνει υπόψη του και μια σειρά από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες (τις λεγόμενες «ανεξάρτητες μεταβλητές») οι οποίες μπορούν να επεξηγήσουν πιθανές διαφοροποιήσεις στις στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές γύρω από τις Τ.Π.Ε. στο/α εκπαιδευτικό/ά περιβάλλον/τα. Οι μεταβλητές αυτές είναι: (α) δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία, τόπος προέλευσης, έτη προϋπηρεσίας κλπ., και (β) κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, όπως εκπαίδευση, επαγγελματική ειδίκευση, ίδια ενασχόληση με τις νέες τεχνολογίες, συμμετοχή σε προγράμματα ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα «φύλου και ισότητας», κλπ. Το τελικό μοντέλο σε αναλυτική μορφή, με περιγραφική αναπαράσταση όλων των παραγόντων φαίνεται στο Διάγραμμα 1.

Διάγραμμα 1: Το ερευνητικό μοντέλο



Διεξαγωγή της έρευνας

Από τον Φεβρουάριο μέχρι τον Μάιο του 2006, έγινε η αρχική διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, η δειγματοληψία, η πιλοτική έρευνα και —στη βάση της τελευταίας— η τελική διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων.

Ο ερευνούμενος πληθυσμός αποφασίστηκε λοιπόν να είναι οι εκπαιδευτικοί της (δημόσιας) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτελέστηκε από 450 εκπαιδευτικούς (293 γυναίκες και 157 άντρες, 258 εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 192 εργάζονταν στη δευτεροβάθμια), οι οποίοι/-ες συμπλήρωσαν ένα πακέτο ερωτηματολογίων. Τα σχολεία στα οποία εργάζονταν βρίσκονταν σε 17 από τους 52 νομούς της χώρας. Επίσης, διεξήχθησαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν έξι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τρεις άντρες και τρεις γυναίκες) και έξι εκπαιδευτικοί από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τρεις άντρες και τρεις γυναίκες) (περισσότερα για τη μεθοδολογία, αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας βλ. στα Παύλου 2007 και Γουβιάς 2007).

Η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια του Μαΐου 2006 και Ιουλίου 2006 με τη μέθοδο *χιονοστιβάδας*. Συγκεκριμένα με στόχο τη διασφάλιση ενός ικανοποιητικού ποσοστού ανταπόκρισης στο πακέτο των ερωτηματολογίων εντοπίστηκε ένας/μία εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο, ο οποίος/ η οποία θα λειτουργούσε ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα σχολεία και το ερευνητικό πρόγραμμα. Τα ερωτηματολόγια αποστάλθηκαν στον/στην εκπαιδευτικό αυτό/-η, ο/η οποίος/-α τα διαμοίρασε στους συναδέλφους του/της και ήταν υπεύθυνος/-η για τη συλλογή και την επιστροφή τους.

Αρχικά εντοπίστηκαν 65 εκπαιδευτικοί οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα μεταπτυχιακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα που εκείνη την περίοδο εργάζονταν σε σχολεία σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Στη σχετική πρόσκληση για συμμετοχή στο παρόν έργο ανταποκρίθηκαν 45 εκπαιδευτικοί οι οποίοι/-ες συνέλεξαν κατά μέσο όρο 10 ερωτηματολόγια από το σχολείο τους (συνολικά είχαμε ένα δείγμα 450 εκπαιδευτικών). Τα σχολεία στα οποία εργάζονταν είχαν μια ικανοποιητική διασπορά και βρίσκονταν σε 17 από τους 52 νομούς της χώρας.

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε κατά τη περίοδο Ιουνίου - Οκτωβρίου του 2006. Συγκεκριμένα έγιναν εστιασμένες ημι-δομημένες συνεντεύξεις με επιλεγμένο δείγμα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης, το φύλο και οι εμπειρίες που είχαν με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Με βάση αυτά τα κριτήρια έγιναν έξι σε βάθος συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έξι με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για κάθε βαθμίδα επελέγησαν τρεις άντρες και τρεις γυναίκες.

Δυσκολίες σε επίπεδο *υποκειμένων της έρευνας* –πέρα από τις γραφειοκρατικές δυσκολίες εξασφάλισης των απαραίτητων αδειών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο— δεν υπήρξαν στη διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, και υπήρξαν πολύ μικρά ποσοστά, είτε άρνησης συμμετοχής, είτε μη συμπλήρωσης συγκεκριμένων ερωτήσεων, λόγω έλλειψης πρότερης εμπειρίας ή μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων (λεπτομέρειες στο Παύλου, 2007: κεφ. 3).

Σε επίπεδο *μελών της ερευνητικής ομάδας*, η πίεση χρόνου και οι απαιτήσεις για ομαλότερη διεξαγωγή της ήταν πιο έντονες πάνω στην μεταδιδασκτορική ερευνήτρια, η οποία είχε και το συντονισμό της διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας. Από την άλλη, όμως, όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συνεισέφεραν στην προετοιμασία της

έρευνα πεδίου μέσα κυρίως από την κινητοποίηση δικτύων φίλων και συνεργατών (π.χ. υποψηφίων διδασκτόρων του τμήματος), οι οποίοι/ες ήταν απαραίτητοι/ες αρωγοί στην προσπάθεια ομαλής διεξαγωγής της όλης διαδικασίας (επαφή με σχολεία, φωτοτύπηση ερωτηματολογίων, διανομή, έλεγχος της συμπλήρωσης και συλλογή τους, και επαναποστολή τους στη Ρόδο).

«Παραδοτέα»

Ανάμεσα στα λεγόμενα «παραδοτέα» --σύμφωνα με την ορολογία του ΕΠΕΑΕΚ— ήταν τα λεγόμενα *'working papers'* με τους άξονες της εμπειρικής έρευνας και τον χρονοπρογραμματισμό της, όπως καταγράφηκαν, κυρίως, από τη μεταδιδακτορική ερευνήτρια.

Κομμάτι των «παραδοτέων» ήταν και τα *πρωτότυπα εργαλεία* που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (π.χ. ψυχομετρικές κλίμακες που κατασκευάστηκαν ειδικά για την έρευνα, και ερωτηματολόγια δημογραφικών χαρακτηριστικών ή πρακτικών). Στη διάρκεια του ερευνητικού αυτού έργου χρησιμοποιήθηκαν ή διαμορφώθηκαν εκ νέου διάφορα εργαλεία (ερωτηματολόγια & δελτία ατομικών συνεντεύξεων), τα οποία επεδίωξαν να καταγράψουν όσο το δυνατό περισσότερες πλευρές των στάσεων/αντιλήψεων πάνω στις Τ.Π.Ε., και αποτέλεσαν «παράλληλες» δράσεις του ερευνητικού έργου (π.χ. ανάπτυξη «κλίμακας μέτρησης άγχους για τους Η/Υ» [*computer anxiety*], ή «Κλίμακα αυτεπάρκειας στους Η/Υ» [*self-efficacy*]), ενώ τα κύρια εργαλεία πάνω στα οποία βασίστηκαν τα πορίσματα της έρευνας εστιάστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη και στις στάσεις/αντιλήψεις και πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα *χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαιδευτική πράξη*. Πιο συγκεκριμένα κατασκευάστηκαν (για περισσότερα βλ. Παύλου 2007: κεφ. 2):

- ❖ Για τις *στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαιδευτική πράξη*, διαμορφώθηκε μια νέα κλίμακα, με τέσσερις υποκλίμακες (διαστάσεις):
- ❖ Για την αντικειμενική καταγραφή της *πραγματικής χρήσης (actual use) ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαιδευτική πράξη*, δημιουργήθηκε εκ νέου μία κλίμακα μέτρησης (με πέντε προτάσεις) της πραγματικής χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών από εκπαιδευτικούς για σκοπούς διδασκαλίας-μάθησης, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της οποίας αποδείχθηκαν ικανά να συνηγορήσουν υπέρ της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της στον ελληνικό πληθυσμό.

Ως «παραδοτέα» θεωρήθηκαν και τα αντίστοιχα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά ή εισηγήσεις σε συνέδρια, τα οποία παρουσίαζαν στην Επιστημονική Κοινότητα τα εργαλεία αυτά, και φυσικά τα αντίστοιχα άρθρα και εισηγήσεις για την παρουσίαση των πορισμάτων του ερευνητικού έργου (π.χ. Γουβιάς, Παύλου και Βιτσιλάκη 2008).

Τέλος, ως «παραδοτέα» θεωρήθηκαν και οι *Ερευνητικές Αναφορές* (research reports), είτε του κύριου έργου, ή συμπληρωματικών έργων, ακόμα και αν δε δημοσιεύτηκαν σε κάποιο συλλογικό τόμο ή σε επιστημονικό περιοδικό. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η Ερευνητική Αναφορά του γράφοντος, η οποία μάλιστα ολοκληρώθηκε στο τέλος του όλου έργου (Δεκέμβριος 2007), από τη στιγμή που για τη συγγραφή της έπρεπε να έχουν ολοκληρωθεί όλα τα προηγούμενα στάδια της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη αναφορά αφορούσε την κατάθεση προτάσεων πολιτικής –εκπαιδευτικής ή άλλης— σε εθνικό επίπεδο, στη βάση των πορισμάτων της έρευνας. Αυτό, μάλιστα, αποτελεί πάντα ένα εν δυνάμει πρόβλημα που έχει να κάνει όχι μόνο με θεωρητικές, μεθοδολογικές και τεχνικές διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος, αλλά και άμεσες επαγγελματικές ανάγκες του συγγραφέα. Με άλλα λόγια, όταν υπάρχουν οι όποιες καθυστερήσεις στο εξαγόμενο «προϊόν» μιας ερευνητικής ομάδας, οι συνέπειές τους

δεν μοιράζονται ισομερώς σε όλα τα μέλη της ομάδας, αφού η δουλειά κάποιων εξαρτάται από εκείνη των προηγούμενων χρονικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το πρακτικό πρόβλημα για εμένα ήταν ότι, σε μια κρίσιμη εποχή επαγγελματικής μου εξέλιξης όπου ήταν σημαντικό το βιογραφικό μου να περιέχει αποδείξεις ενός ολοκληρωμένου ερευνητικού πορίσματος, οι καθυστερήσεις προηγούμενων δημοσιεύσεων της υπόλοιπης ερευνητικής ομάδας είχαν –ευτυχώς— μια μικρή αρνητική επίδραση στον όγκο του δημοσιευμένου έργου μου –χωρίς αυτό να σημαίνει ότι καταλογίζω ευθύνες για σκόπιμες καθυστερήσεις σε οποιοδήποτε άλλο μέλος της ομάδας.

Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Στη βάση των πορισμάτων του εν λόγω ερευνητικού προγράμματος, προέβην σε μια σειρά από προτάσεις πολιτικής για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των νέων Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δικαιότερη διανομή των πλεονεκτημάτων χρήσης της. Αυτές οι προτάσεις πολιτικής έλαβαν υπόψη, τόσο τις γενικότερες εξελίξεις στη χρήση των Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε διεθνές επίπεδο, αλλά και το θεσμικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με το ρόλο των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Δεν είναι στόχος του παρόντος κειμένου να παρουσιάσω αναλυτικά τις προτάσεις αυτές, αλλά πιστεύω ότι πρέπει να ειπωθεί ότι κινήθηκαν σε 7 άξονες (Γουβιάς 2007: Μέρος ΙΙΙ):

1. Εξασφάλιση εργασιακών ωφελειών.

2. Προσωπική ικανοποίηση.
3. Ευκολία πρόσβασης.
4. Βελτίωση της αποδοτικότητας και της ποιότητας των υπηρεσιών.
5. Βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας και του περιεχομένου μάθησης.
6. Θέματα δικαιοσύνης – ισότητας πρόσβασης.
7. Ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευόμενου – διαδραστικότητα.

Το σημαντικότερο όμως είναι, κατά τη γνώμη μου, να αναφερθούμε στο πως και μέσω ποιων μηχανισμών μπορούν να αξιοποιηθούν όλα τα πορίσματα του έργου σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα έθεσα («θέσαμε» θα έλεγα, μέσα από το πρόγραμμα) ερωτήματα για το πώς μπορεί να υπάρξει *δημιουργική ενσωμάτωση* των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδακτική πράξη και στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και *καταπολέμηση των έμφυλων στερεοτύπων* στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τόνισα ότι με βάση τα *πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την προώθηση ξεχωριστών προγραμμάτων* επιμόρφωσης/κατάρτισης για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων για τα δύο βασικά θέματα (ισότητα των φύλων & χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο), προκύπτει ότι είναι χρήσιμο να υπάρξει μια *όσμωση*, και να εισαχθεί η διάσταση του «φύλου» σε όσο το δυνατόν περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα εκπονούνται από εδώ και στο εξής. Τα μέχρι τώρα θεσμικά μέτρα αντιμετώπισης των έμφυλων διακρίσεων κατά των γυναικών εκπαιδευτικών και τα προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα φύλου, παραμένουν τελείως αποκομμένα από εκείνα που αφορούν την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού τις περισσότερες φορές τα τελευταία αποτελούν πολύ στοχευμένα χρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα με περιορισμένους στόχους και χρονικά περιθώρια.

Επιπλέον τόνισα πως- αν δεχθούμε ότι η σεμιναριακού τύπου επιμόρφωση που παρέχεται με τα προγράμματα που έχουν έως τώρα εκπονηθεί ή εκπονούνται από τους φορείς που επιβλέπει το ΥΠΕΠΘ (βλ. Μέρος I, ενότητα 5) είναι απαραίτητη- *δεν έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία στην πλευρά της «ζήτησης» και επικρατεί σύγχυση γύρω από τις εκπαιδευτικές αναγκαιότητες που –στη συγκεκριμένη συγκυρία και με τα δεδομένα πειστικά χρονοδιαγράμματα— αυτή ικανοποιεί.*

Επίσης, όπως έδειξε και η ανάλυση, τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας, *δεν υπάρχει μια «μαγική συνταγή» η οποία θα ταιριάζει σε όλους/ες το ίδιο. Διαφορετικές στάσεις (σημαντική διάσταση των οποίων είναι η «ευχαρίστηση» που αντλεί κάποιος/α από τη χρήση των Τ.Π.Ε.) έχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί από ότι οι νεώτεροι/ες, ενώ εξίσου σημαντικές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται ανάμεσα σε έγγαμους και άγαμους. Επίσης, διαφορετικές στάσεις έχουν αναπτύξει εκείνοι/ες που έχουν –για τον ένα ή άλλο λόγο— μεγάλη εμπειρία χρήσης των Τ.Π.Ε., σε σχέση με εκείνους/ες που δεν έχουν καμιά ή μικρή εμπειρία.*

Ίσως τα όποια επιμορφωτικά προγράμματα χρειάζεται να σχεδιάζονται καλύτερα, όχι μόνο σε εθνικό, αλλά σε περιφερειακό ή και τοπικό επίπεδο, και να λαμβάνουν υπόψη τους τις *ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού δυναμικού των σχολείων.* Αυτό βέβαια προϋποθέτει τη διεξαγωγή κοινωνικών ερευνών πολύ πριν την εκπόνηση των ανωτέρω προγραμμάτων, ή –τουλάχιστον— την καλή μελέτη προϋπαρχουσών μελετών –όπως η παρούσα— πάνω στους παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργική εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε. Δυστυχώς, η μέχρι τώρα εμπειρία της πολιτικής που ακολουθούν το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσον αφορά στην δημόσια διαβούλευση που έχουν ακολουθήσει σχετικά με την εκπόνηση αναλόγων προγραμμάτων και ενσωμάτωση πορισμάτων παλαιότερων μελετών για παρόμοια θέματα (εκπαιδευτική

αρθρογραφία, δημοσιευμένα ερευνητικά πορίσματα, εξειδικευμένες μονογραφίες, εισηγήσεις σε συνέδρια κλπ.), δεν δημιουργεί μεγάλη αισιοδοξία σε αυτόν τον τομέα.

Επιπροσθέτως, τονίστηκε ότι, όταν μιλάμε για «πρόσβαση» στις Τ.Π.Ε., δεν εννοούμε μόνο την πρόσβαση σε τεχνικά άρθρα εργαστηριακή υποδομή, αλλά και την (εύκολη) πρόσβαση σε τεχνική, διοικητική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση σχετικά με την εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη της εργασίας (Ευθυμίου & Βιτσιλάκη 2007: 160-161· επίσης στο Παύλου, 2007: 21-22). Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση (πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια), δυστυχώς, εξαντλείται σε κάποια μαθήματα εκμάθησης Η/Υ και εφαρμογών τους, τα οποία είναι αποκομμένα από το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα, στην ουσία διατηρώντας ένα πρότυπο μάθησης που έχει καταδικαστεί στο παρελθόν ως «απομονωμένο και τεχνοκρατικό», το οποίο δε διευκολύνει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ή και μεταξύ των ιδίων των μαθητών/τριών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: μέρος F Κυρίδης, Δρόσος και Ντίνας 2003: 148-150). Με άλλα λόγια, η προσβασιμότητα στις Τ.Π.Ε. για τη δημιουργική τους χρήση μέσα στην τάξη πρέπει να συνδέεται με γενικότερη αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των βαθμίδων, και ιδιαίτερα των ανώτερων (με την ηλικιακή έννοια) βαθμίδων, δηλαδή του γυμνασίου και λυκείου, όπου η βαθιά εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων (η αυστηρή «ταξινόμηση», σύμφωνα με τον Bernstein [1973, 1977]), είναι πιο έντονη και συνοδεύεται μάλιστα με εξίσου έντονη αξιολόγηση, γεγονός που δεν αφήνει περιθώρια μια διαθεματικής προσέγγισης στη χρήση των Τ.Π.Ε.

Όπως κατέδειξαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ποιοτικό μέρος της εν λόγω έρευνας (βλ. Παύλου, 2007: κεφ. 3.2), ακόμα και ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός στη χρήση των Τ.Π.Ε., πολύ δύσκολα θα κάνει συστηματική χρήση τους

μέσα στην τάξη, αν ο (σημαντικός) χρόνος και το κόστος που επενδυθεί εκ μέρους του για την ενέργεια αυτή, δεν συμβαδίζει με αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές και θεσμικές πρωτοβουλίες από μεριάς ελληνικής πολιτείας. Η βελτίωση λοιπόν της αποδοτικότητας και της ποιότητας των υπηρεσιών που καλούνται να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί συνδέεται –από ό,τι δηλώνουν οι ίδιοι/ες— με τη γενικότερη απαξίωση που νιώθουν καθημερινά –ως υπάλληλοι και ως παιδαγωγοί- γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύ μεγάλο εμπόδιο για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους.

Για την *έμφυλη διάσταση* τονίστηκε πως θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα εφαρμογής για πολιτική ίσων ευκαιριών, ώστε και οι γυναίκες να έχουν τη δυνατότητα να αποκτούν τα αναγκαία προσόντα και να συναγωνίζονται με ίσους όρους τους άνδρες συναδέλφους τους κατά την επιλογή για θέσεις στελεχών. Θα πρέπει, ανεξάρτητα από φύλο και πέρα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις που έχουν γίνει, να αλλάξουν οι νοοτροπίες μέσα από *εξειδικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης των υποψηφίων* και των *υπηρετούντων εκπαιδευτικών*, τα οποία θα αναφέρονται σε θέματα ισότητας των δύο φύλων. Όλες οι πολιτικές των ίσων ευκαιριών θα αποτύχουν, αν δε δημιουργηθεί ένα εργασιακό περιβάλλον που να στηρίζεται σε αξίες όπως η αξιοκρατία, η προστασία της μητρότητας, η ύπαρξη ίσων ευκαιριών. Δυστυχώς, οι πρόσφατες θεσμικές πρωτοβουλίες (βλ. οι πρόσφατοι ασφαλιστικοί νόμοι του 2008 και 2010) που στην ουσία καταργούν διάφορα μέτρα θετικών διακρίσεων υπέρ του γυναικείου φύλου (π.χ. χαμηλότερα όρια συνταξιοδότησης) δεν δημιουργούν αισιοδοξία για το μέλλον.

Επειδή όμως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί –όπως και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα— δεν αποτελούν μια ομοιογενή και αδιαφοροποίητη κοινωνική ομάδα, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη και οι *ατομικές ιδιαιτερότητες των επιμορφούμενων*. Με άλλα λόγια, πρέπει να εκπονούνται προγράμματα επιμόρφωσης-κατάρτισης με διαφορετικές ομάδες-στόχους (*target-groups*), στη βάση όχι μόνο της ειδικότητας και της εμπειρίας

στη χρήση των Τ.Π.Ε., αλλά των γεωγραφικών (π.χ. διάκριση σε κατοίκους αστικών ή απομακρυσμένων περιοχών), υπηρεσιακών (διάκριση σε «μόνιμες», «αναπληρώτριες», «ωρομίσθιες» εκπαιδευτικούς), οικογενειακών (διάκριση σε «έγγαμες», «άγαμες», «διαζευγμένες» εκπαιδευτικούς) και ατομικών (π.χ. προτιμήσεις για κατάρτιση σε συγκεκριμένο λογισμικό και εφαρμογές) χαρακτηριστικών.

Το να ζητάμε, βέβαια, να προσαρμόζονται οι όποιες πρωτοβουλίες επιμόρφωσης & κατάρτισης στις Τ.Π.Ε. στις ανάγκες, απαιτήσεις και χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (γυναικών ή ανδρών) είναι δύσκολη υπόθεση, σε ένα εξαιρετικά *συγκεντρωτικό και βραδυκίνητο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, όπου σχεδόν όλα αποφασίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Αυτό, από την άλλη, οδηγεί στην αναγκαιότητα για μια ουσιαστική αποκέντρωση αρμοδιοτήτων –τουλάχιστον στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών— και μια σειρά πρωτοβουλιών από «τα κάτω», από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή περιφέρειας, για επέκταση και εμπλουτισμό των μηχανισμών αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων, τόσο σε θέματα χρήσης των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και σε θέματα έμφυλων στερεοτύπων.

Γενικότερα θέματα - επίλογος

Σχεδόν τέσσερα χρόνια μετά τη δημοσίευση και του τελευταίου «παραδοτέου» του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου, αυτό που παραμένει ανυπέρβλητο εμπόδιο στην ικανοποίηση των ερευνητών-μελών της ομάδας –και προσωπικά με στεναχωρεί αφάνταστα— είναι η παντελής αδιαφορία της Πολιτείας (υπουργεία και άλλοι επίσημοι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής) να αξιοποιήσει τα ευρήματα της έρευνας, ή τουλάχιστον να λάβει σοβαρά υπόψη τις προτάσεις πολιτικής που αναδείχθηκαν μέσα από αυτή. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, είναι ένα ευρύτερο πρόβλημα, που έχει να κάνει

με την *πολιτική βούληση* των κυβερνήσεων –και φυσικά των πολιτικών παρατάξεων που εναλλάσσονται στην εξουσία— να στηρίζουν αποτελεσματικά την έρευνα σε εθνικό επίπεδο, όχι μόνο στις «Ανθρωπιστικές & Κοινωνικές Επιστήμες», αλλά και στις λεγόμενες «Θετικές & Τεχνολογικές».

Ένα ζήτημα που προκύπτει εδώ σε επίπεδο εξαγγελιών είναι και η αρκετά ρευστή ορολογία που χρησιμοποιείται στους βασικούς στόχους χρηματοδότησης της λεγόμενης «εφαρμοσμένης» έρευνας, όπως για παράδειγμα η αναφορά σε «τομείς εθνικής προτεραιότητας», ή για δημιουργία «τεχνολογικής βάσης»! Αν για παράδειγμα πιστέψουμε εκείνους τους μεγαλο-παράγοντες και πολιτικούς ότι η «βαριά βιομηχανία» μας είναι ο Τουρισμός, τότε τι είδους «εθνική προτεραιότητα» μπορεί να δοθεί για την ανάπτυξη μιας τεχνολογικής βάσης; Σε ποιους τομείς, και με ποιο όραμα (αν μιλάμε βέβαια με όρους «έθνους-κράτους») για την παραγωγική αναδιάρθρωση της χώρας;

Επίσης, αναρωτιέμαι πως μπορεί να προωθηθεί η έρευνα, και ιδιαίτερα σε τομείς αιχμής, όταν αναγκαζόμαστε (ΑΕΙ-ΤΕΙ, Ερευνητικά Κέντρα, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων) να λειτουργούμε –άρα και να είμαστε ικανοί/ές να παράγουμε νέα γνώση— μέσα σε ασφυκτικά γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά θεσμικά πλαίσια, τα οποία μάλιστα γίνονται ολοένα και στενότερα, παρά τις κατά καιρούς «μεταρρυθμίσεις» (βλ. πρόσφατο Νόμο-Πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση). Πως μπορούμε να παράγουμε γνώση –γεγονός που απαιτεί επένδυση σημαντικού προσωπικού χρόνου και κόπου— όταν ξέρουμε ότι η όποια υλική ανταμοιβή (και δεν εννοώ μόνο χρηματική αμοιβή εισοδηματικού χαρακτήρα, αλλά π.χ. κάλυψη εξόδων συμμετοχής σε ένα συνέδριο ή ερευνητικό φόρουμ) θα γίνει πολύ καθυστερημένα, ύστερα από πληθώρα διαδικασιών εμπλοκής με ‘χαρτοβασίλειο’ και με πάντα ορατό τον κίνδυνο να μην πληρωθούμε – εμείς ή οι συνεργάτες μας— ποτέ το κόστος, λόγω της κακής συμπλήρωσης ενός (από

τα δεκάδες) εντύπου, ή λόγω της υπερβολικής τυπολατρίας ενός παρέδρου του Ελεγκτικού Συμβουλίου!

Αν έρθουμε στην «πεζή» πραγματικότητα της χρηματοδότησης της έρευνας στην Ελλάδα του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα, θα διαπιστώσουμε ότι η μέχρι τώρα εμπειρία δεν μας δίνει ενθαρρυντικά αποτελέσματα για την αξιοπιστία του κεντρικού Κράτους όσον αφορά στη γενναία χρηματοδότηση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

- Η χώρα μας, σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT, είναι τελευταία στην Ε.Ε. (των '15') στις δαπάνες για την Παιδεία με 3,4% επί του ΑΕΠ –με τάσεις μείωσης, αν αναλογιστούμε την πρόσφατη αναθεώρηση του ΑΕΠ— έναντι 5% του μέσου όρου και 4,4% της αμέσως επόμενης χώρας.
- Η δημόσια δαπάνη για έρευνα είναι η χαμηλότερη στις χώρες του ΟΟΣΑ. Κάνοντας μια σύντομη συγκριτική μελέτη των στατιστικών στοιχείων από άλλες τεχνολογικά ανεπτυγμένες χώρες, πιστεύω ότι το αίτημα που προβάλλουν οι πανεπιστημιακοί (και όχι μόνο!), να αυξηθεί η δημόσια χρηματοδότηση για έρευνα από το 0,6% που είναι σήμερα στο 1,5% του ΑΕΠ, είναι αρκετά λογικό και επίκαιρο.
- Το 'άνοιγμα' της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την ίδρυση νέων ΑΕΙ, Τμημάτων και Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών αποσιωπά το γεγονός ότι οι λειτουργικές δαπάνες των ΑΕΙ ανά φοιτητή (με την τεράστια αύξηση του αριθμού των φοιτητών) παρουσιάζουν μείωση σε σταθερές τιμές της τάξης του 25% κατά την τελευταία δεκαετία.
- Οι τακτικές δαπάνες των ΑΕΙ μέσα στο 2011 μειώθηκαν σε ποσοστά που φθάνουν το 50%, ενώ οι Δημόσιες Επενδύσεις είναι μηδαμινές! Όταν, για παράδειγμα, ακούμε ότι «δεν υπάρχουν χρήματα» ούτε για αναλώσιμα, ενώ

αναγκαζόμαστε να καλύπτουμε βασικές ανάγκες σε υποδομές (π.χ. εργαστηριακός εξοπλισμός) αλλά και απαραίτητες ενέργειες επιστημονικής μας βελτίωσης (βλ. μετακινήσεις για συνέδρια ή/και διεθνείς συνεργασίες) από Προγράμματα με ημερομηνία λήξης (π.χ. ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ), πως θα γίνει «υποστήριξη της βασικής έρευνας κυρίως με εθνική χρηματοδότηση», όπως πολύ συχνά γράφεται σε προπαγανδιστικά κείμενα των κυβερνήσεων;

Ιδιαίτερα, όσο αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα, διαπιστώνεται μια απαισιόδοξη εικόνα, όσο αφορά στη χρηματοδότηση από Εθνικούς Πόρους:

- Η χρηματοδότηση ερευνητικών έργων σε κρίσιμους εκπαιδευτικούς τομείς είναι μηδαμινή. Αυτό δεν βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προβλημάτων και των δυσλειτουργιών της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, που θα επιτρέψει στη συνέχεια την επιτυχή αντιμετώπισή τους. Επίσης, τα γραφειοκρατικά εμπόδια για την εκπόνηση βασικής έρευνας είναι μεγάλα (βλ. διαδικασίες αδειοδότησης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία της χώρας).
- Γίνεται συνεχώς λόγος για «βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου διδασκόντων και διδασκομένων σε όλες τις βαθμίδες», αλλά δεν υπάρχουν δεσμεύσεις γι' αυτήν.
- Η ευκαιρία σε νέους ερευνητές ή σε ομάδες ερευνητών να διεξάγουν ή και να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές έρευνες δίνεται μόνο από ευρωπαϊκά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ κ.λπ.).
- Η προώθηση με δημοσιεύσεις καθώς και με κάθε άλλο πρόσφορο μέσο της διάδοσης των αποτελεσμάτων των ερευνών στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι ισχνή, ενώ η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη φαίνεται να αφήνει «φανερά αδιάφορο το ΥΠΕΠΘ», το οποίο έχει

«παράλληλους» --στην ουσία «ξεκομμένους» από την υπόλοιπη ερευνητική κοινότητα— θεσμούς για την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και τη δημιουργία μαθησιακού υλικού (βλ. μέχρι πρόσφατα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΚΕΕ κ.λπ.)

- Η διευκόλυνση και η διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην πληροφορία και γνώση για τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς και κάθε ενδιαφερόμενο (βλ. και τα γραφειοκρατικά εμπόδια, παραπάνω). Η δημιουργία πανελληνίων σχολικών δικτύων (π.χ. του *school.gr*, ή του *e-yliko.gr*), αν και ελπιδοφόρα, δεν οδηγεί και σε αξιοποίησή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες είναι κακοπληρωμένοι/ες, χωρίς κίνητρα για «εκτός ωραρίου» μάθηση, και ταυτόχρονα συνθλίβονται ανάμεσα σε ένα «ασφυκτικό», κεντρικά σχεδιασμένο, αναλυτικό πρόγραμμα, από τη μια, και τις ολοένα αυξανόμενες γνωστικές και συναισθηματικές απαιτήσεις μια νεολαίας που αμφισβητεί (και καλά κάνει) και απαιτεί λύσεις στα πολλαπλά προβλήματα που οι «παγκοσμιοποιημένες» κοινωνίες μας την «φορτώνει».

Πέρα όμως από τα παραπάνω, η συγκεκριμένη καταγραφή πιστεύω ότι κατέδειξε και ζητήματα/προβλήματα της κοινωνικής έρευνας και στο *μικρο-επίπεδο*, τα οποία δεν λύνονται με θεσμικά μέτρα, κεντρικές ερευνητικές πολιτικές αποφάσεις και εξορθολογισμό των χρηματοδοτικών διαδικασιών. Όπως είδαμε έχουν να κάνουν και θέματα (μικρο)πολιτικής, στο πλαίσιο άσκησης της οποίας ο/η κάθε επιστήμονας «κουβαλά» το δικό του/της γνωστικό και συναισθηματικό κεφάλαιο, αλλά και τη δική του/της θέση στην επιστημονική παραγωγή, γεγονός που επηρεάζει και την προσωπική επαγγελματική του/της πορεία, αλλά και την ποιοτική και ποσοτική έκφραση του τελικού παραγόμενου (επιστημονικού) έργου.

Βιβλιογραφία

Bernstein, Basil. 1977a. "Social class, language and socialisation", στο *Power and Ideology in Education*, επιμέλεια J. Karabel and A. H. Halsey. New York, Oxford University Press.

----- . 1977b. *Class, codes and control, vol. 3: towards a theory of educational transmissions*. London, Routledge & Kegan Paul.

Γουβιάς, Διονύσης. 2007. *Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες – Προτάσεις Πολιτικής*. Ερευνητικό Πόρισμα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ερευνητικού προγράμματος 'ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ' (Δεκέμβριος).

Γουβιάς, Διονύσης, Παύλου, Βικτωρία και Βιτσιλάκη, Χρυσή. 2008. «Θέματα ισότητας των δύο φύλων, στη χρήση των Τ.Π.Ε. από τους/τις εκπαιδευτικούς - Προτάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Πρακτικά του 6^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» (Αθήνα, 05-07/12/2008).

Cohen, Louis and Manion, Lawrence. 2008. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Davis, Fred. D. 1989. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3): 319-339.

- Ευθυμίου, Ηλίας και Βιτσιλάκη, Χρυσή. 2007. *Νέες Μορφές Μάθησης και ο ρόλος της Τεχνολογίας. Η περίπτωση της Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γεωργία. 1995. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κυριαζή, Νότα. 1999. *Η κοινωνική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Αργύρης, Δρόσος, Βαγγέλης και Ντίνας, Κώστας. 2003. *Η Πληροφοριακή Επικοινωνιακή Τεχνολογία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παύλου, Βικτωρία. 2007. «Διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, και πρακτικών σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ειδική αναφορά στις νέες τεχνολογίες». Μονογραφία – Ερευνητικό Πόρισμα του ερευνητικού προγράμματος ‘ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ ΙΙ’, στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Γ’ ΚΠΣ). Ρόδος.

Διαδικτυακοί τόποι (WEB-SITES)

- ❖ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/index.html>