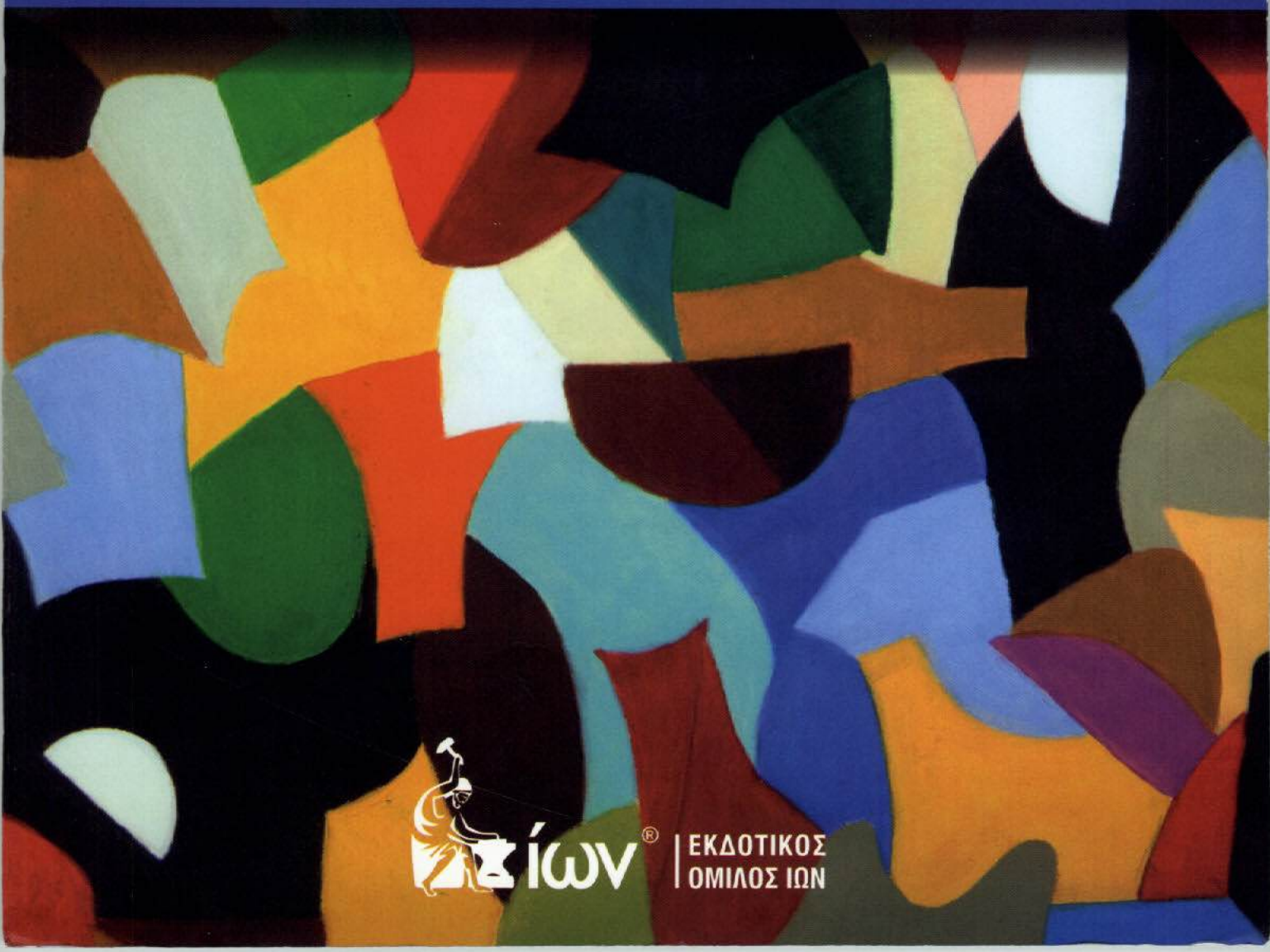
ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Η Έρευνα στην Εκπαίδευση

Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας

JOHN CRESWELL

Επιστημονική Επιμέλεια: Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης



ΙΩΝ® | ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ

Συνοπτικά Περιεχόμενα

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ 1

Μια Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Έρευνα

Θεωρήστε την έρευνα ως το προσωπικό σας ταξίδι. Θα είναι δύσκολο αλλά και συναρπαστικό. Πάρτε μαζί σας στο ταξίδι μια εργαλειοθήκη. Στο Κεφάλαιο 1 θα σας παρουσιαστούν τα βασικά εφόδια. Στο σακίδιό σας βάλτε μια καλή κατανόηση της "έρευνας". Επίσης πάρτε μαζί σας ένα χάρτη -τα έξι στάδια στη διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας. Συνειδητοποιήστε ότι σ' αυτό το ταξίδι πρέπει να σέβεστε τους ανθρώπους και τα μέρη που επισκέπτεστε. Απολαύστε τη διαδικασία χρησιμοποιώντας τις φυσικές σας ικανότητες, όπως αυτή της επίλυσης γρίφων, της χρήσης βιβλιοθηκών και της συγγραφής. Αφού μάθετε τη διαδικασία της έρευνας, αποφασίστε ποιο από τα δύο κύρια μονοπάτια - την ποσοτική ή την ποιοτική έρευνα- θα ακολουθήσετε. Και τα δύο είναι εφικτά και, στο τέλος, μπορείτε να επιλέξετε να τα συνδυάσετε και τα δύο, όμως καθώς ξεκινάτε μια μελέτη, σκεφτείτε ένα από τα μονοπάτια για το ταξίδι σας στην έρευνα.

Ας ξεκινήσουμε λοιπόν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1

Η Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας Χρησιμοποιώντας Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις

Τί είναι έρευνα; Έρευνα είναι μια διαδικασία στα πλαίσια της οποίας ακολουθείτε ένα μικρό σύνολο λογικών βημάτων. Στο κεφάλαιο αυτό, ορίζουμε την έρευνα, συζητάμε γιατί είναι σημαντική, προτείνουμε έξι στάδια για τη διεξαγωγή της, και προσδιορίζουμε πώς μπορείτε να διεξάγετε έρευνα στη βάση ηθικών αρχών χρησιμοποιώντας δεξιότητες που ήδη διαθέτετε. Μπορείτε να προσεγγίσετε την έρευνα με δύο τρόπους μέσω μιας ποσοτικής ή μέσω μιας ποιοτικής μελέτης- ανάλογα με το είδος του προβλήματος που θέλετε να ερευνήσετε. Η επιλογή της μίας από αυτές τις προσεγγίσεις θα διαμορφώσει τις διαδικασίες που χρησιμοποιείτε σε κάθε ένα από τα έξι στάδια της έρευνας. Στο παρόν κεφάλαιο, διερευνώ τις πολλές απόψεις, με βάση τις οποίες οι δύο αυτές προσεγγίσεις μοιάζουν και διαφέρουν.

Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου, πρέπει να μπορείτε:

- Να ορίζετε και να περιγράφετε τη σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας.
- Να περιγράφετε τα έξι στάδια στη διαδικασία της έρευνας.
- Να προσδιορίζετε τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας στα έξι στάδια.
- Να προσδιορίζετε το είδος των ερευνητικών σχεδιασμών που συνδυάζονται με την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα.
- Να συζητάτε σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας στη διεξαγωγή έρευνας.
- Να αναγνωρίζετε τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή έρευνας.

Η Μαρία, μια καθηγήτρια με 10 χρόνια εμπειρίας, διδάσκει Αγγλικά σε ένα μητροπολιτικό λύκειο μεσαίου μεγέθους. Τελευταία, έχει σημειωθεί ένας αριθμός περιστατικών, στα οποία συμμετείχαν μαθητές της σχολικής περιφέρειας που είχαν στην κατοχή τους όπλα:

- Ένας καθηγητής βρήκε στο ντουλάπι ενός μαθητή της πρώτης λυκείου ένα μαχαίρι.
- Μια μαθήτρια της τρίτης λυκείου απείλησε κάποιον άλλο μαθητή, λέγοντάς του ότι "δεν θα ξαναδεί το φως της μέρας" αν δεν σταματήσει να την ενοχλεί.
- Σε κάποιο κοντινό λύκειο, ένας μαθητής σημάδεψε με περίστροφο έναν άλλο έξω από το σχολείο.

Τα περιστατικά αυτά ανησύχησαν τους αξιωματούχους της περιφέρειας, τους διευθυντές των σχολείων και τους καθηγητές. Ο λυκειάρχης σχημάτισε μια επιτροπή αποτελούμενη από διευθυντές και καθηγητές για να αναπτύξει κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τον τρόπο αντίδρασης του σχολείου σ' αυτές τις καταστάσεις. Ως απάντηση στο κάλεσμα για συμμετοχή των καθηγητών στην επιτροπή αυτή, η Μαρία αμέσως προσφέρθηκε εθελοντικά.

Η Μαρία βλέπει την θέση της στη σχολική επιτροπή και τις απαιτήσεις που τίθενται από το πτυχιακό της πρόγραμμα για ερευνητική μελέτη ως άριστες ευκαιρίες για έρευνα πάνω στη σχολική βία και την οπλοκατοχή. Από πού ξεκινά;

Η κατάσταση εύρεσης ισορροπίας ανάμεσα στους δύο ρόλους του επαγγελματία και του πτυχιακού φοιτητή που αντιμετωπίζει η Μαρία, μπορεί να σας είναι οικεία. Ας κάνουμε μια εκτίμηση της παρούσας ερευνητικής κατάστασης:

- Η Μαρία αναγνωρίζει την ανάγκη προσεκτικής εξέτασης ενός σημαντικού ζητήματος -σχολική βία και οπλοκατοχή στο σχολείο- παρόλο που η έρευνα είναι κάτι καινούριο γι' αυτή. Ωστόσο, δεν της είναι άγνωστη η αναζήτηση θεμάτων σε βιβλιοθήκες ή στο Διαδίκτυο όταν έχει κάποιο ερώτημα σχετικά με ένα θέμα. Έχει ψάξει ορισμένες φορές σε ερευνητικά περιοδικά, όπως το *High School Journal*, το *Journal of Educational Research*, και το *Theory into Practice*, στη σχολική βιβλιοθήκη της και έχει ακούσει άλλους καθηγητές να μιλούν για ερευνητικές μελέτες πάνω στο θέμα της σχολικής βίας. Παρόλο που δεν έχει ερευνητική εμπειρία, περιμένει ότι η έρευνα θα δώσει σημαντικά ευρήματα στην επιτροπή του σχολείου της και παράλληλα θα τη βοηθήσει να εκπληρώσει την απαίτηση για διεξαγωγή μιας έρευνας μικρής κλίμακας για το πτυχίο της.
- Για να ολοκληρώσει την απαιτούμενη έρευνα για το πτυχιακό της πρόγραμμα σπουδών, η Μαρία πρέπει να ξεπεράσει τους φόβους της για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας μελέτης. Για να το καταφέρει αυτό, δεν πρέπει να σκεφτεί την έρευνα ως ένα μεγάλο, τρομερό έργο, αλλά ως μια σειρά μικρών και διαχειρίσιμων σταδίων. Η γνώση αυτών των μικρότερων σταδίων είναι το κλειδί για την επιτυχία του σχεδιασμού και την ολοκλήρωση της έρευνάς της.

Η κατάστασή σας μπορεί να είναι παρόμοια μ' αυτή της Μαρίας. Σ' αυτό το στάδιο, οι προβληματισμοί σας μπορούν να ξεκινήσουν με το ερώτημα "τι είναι έρευνα;"

ΕΝΑΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ

Έρευνα (research) είναι μια διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος. Σε ένα γενικό επίπεδο, η έρευνα αποτελείται από τρία στάδια:

1. Θέτουμε ένα ερώτημα.
2. Συγκεντρώνουμε δεδομένα για να απαντήσουμε στο ερώτημα.
3. Παρουσιάζουμε μια απάντηση στο ερώτημα.

Αυτή είναι ήδη μια γνώριμη διαδικασία. Επιδίδεστε στην επίλυση προβλημάτων κάθε μέρα και ξεκινάτε με ένα ερώτημα, συγκεντρώνετε μερικές πληροφορίες, και έπειτα διατυπώνετε μια απάντηση. Παρόλο που υπάρχουν και μερικά ακόμα στάδια στην έρευνα πέρα από αυτά τα τρία, αυτό είναι το συνολικό πλαίσιο της έρευνας. Όταν εξετάσετε μια δημοσιευμένη μελέτη ή διεξάγετε τη δική σας, θα διαπιστώσετε ότι αυτά τα τρία μέρη αποτελούν τα κεντρικά στοιχεία.

Δεν κατανοούν ούτε εκτιμούν όλοι οι εκπαιδευτικοί την έρευνα. Για μερικούς, η έρευνα μπορεί να μοιάζει σαν κάτι που είναι σημαντικό μόνο για τους πανεπιστημιακούς των κολεγίων και των πανεπιστημίων. Παρόλο που είναι αλήθεια ότι οι πανεπιστημιακοί διεξάγουν και αξιολογούν έρευνες, ωστόσο διαβάζει και χρησιμοποιεί τις έρευνες το προσωπικό από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς όπως είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι λυκειάρχες, τα μέλη των σχολικών συμβουλίων, οι εκπαιδευτικοί ενηλίκων ατόμων, οι διευθυντές κολεγίων και οι πτυχιακοί φοιτητές. Η έρευνα είναι σημαντική για τρεις λόγους.

Η Έρευνα Αυξάνει τις Γνώσεις μας

Οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται για συνεχή βελτίωση. Αυτός ο στόχος απαιτεί την αντιμετώπιση προβλημάτων ή ζητημάτων και την αναζήτηση πιθανών λύσεων. **Αύξηση των γνώσεων** (adding to knowledge) σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν έρευνα για να συνεισφέρουν στις υπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με τα ζητήματα. Όλοι έχουμε επίγνωση των κρίσιμων εκπαιδευτικών ζητημάτων που συζητιούνται σήμερα, όπως η ένταξη της εκπαίδευσης σχετικά με το AIDS στο σχολικό πρόγραμμα.

Η έρευνα παίζει ζωτικό ρόλο στην προσέγγιση τέτοιων ζητημάτων. Μέσω της έρευνας καταλήγουμε σε αποτελέσματα που μας βοηθούν να απαντήσουμε σε ερωτήματα. Καθώς συγκεντρώνουμε αυτά τα αποτελέσματα αποκτούμε βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων. Έτσι, οι ερευνητές μοιάζουν πολύ με τους οικοδόμους που χτίζουν έναν τοίχο τούβλο-τούβλο, προσθέτοντας συνεχώς σ' αυτόν και δημιουργώντας στην πορεία μια ισχυρότερη κατασκευή.

Πώς μπορεί η έρευνα να διευρύνει με συγκεκριμένο τρόπο τη βάση των γνώσεων και την υπάρχουσα βιβλιογραφία; Μια ερευνητική αναφορά μπορεί να αποτελέσει τη βάση για μια μελέτη που δεν έχει διεξαχθεί κι έτσι να καλύψει ένα κενό στις υπάρχουσες γνώσεις. Μπορεί επίσης να παρέχει πρόσθετες πληροφορίες για να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει αποτελέσματα προηγούμενων μελετών. Μπορεί να βοηθήσει στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας σχετικά με τις πρακτικές που λειτουργούν ή που βελτιώνουν τις υπάρχουσες, τις οποίες μπορούν να δοκιμάσουν οι εκπαιδευτικοί στο δικό τους πλαίσιο. Μπορεί να παρέχει πληροφορίες για ανθρώπους και τόπους που δεν έχουν μελετηθεί προηγουμένως.

Ας υποθέσουμε ότι αποφασίζετε να ερευνήσετε πώς οι μαθητές του δημοτικού σχολείου αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες. Αν μελετήσετε πώς τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, και οι προηγούμενες έρευνες δεν έχουν εξετάσει αυτό το ζήτημα, η ερευνητική σας μελέτη καλύπτει ένα κενό στις υπάρχουσες γνώσεις. Αν η μελέτη σας ερευνά πώς τα παιδιά των Αφροαμερικανών χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στο δρόμο της επιστροφής από το σχολείο στο σπίτι, η μελέτη σας θα επαναλάμβανε παλαιότερες έρευνες αλλά θα εξέταζε αποτελέσματα από νέους συμμετέχοντες σε έναν νέο τόπο. Αν η μελέτη σας εξετάζει πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες όταν παίζουν, όχι στο σχολικό χώρο, αλλά καθώς επιστρέφουν από το σχολείο στο σπίτι, θα συνεισέφερε στις γνώσεις επεκτείνοντας την κατανόησή μας σχετικά με το ζήτημα αυτό. Αν η μελέτη σας εξετάζει κορίτσια καθώς αυτά επιστρέφουν από το σχολείο στο σπίτι, θα πρόσθετε κοριτσίστικες φωνές που σπάνια ακούγονται στην έρευνα. Αν η μελέτη σας έχει εφαρμογές στον τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, έχει πρακτική αξία.

Η Έρευνα Βελτιώνει την Πρακτική

Η έρευνα είναι επίσης σημαντική επειδή *υποδεικνύει βελτιώσεις* για την πρακτική. Οπλισμένοι με ερευνητικά αποτελέσματα, οι δάσκαλοι και οι άλλοι εκπαιδευτικοί γίνονται αποτελεσματικότεροι επαγγελματίες. Αυτή η αποτελεσματικότητα μεταφράζεται σε καλύτερη μάθηση για τα παιδιά. Για παράδειγμα, μέσω της έρευνας, το προσωπικό που συμμετέχει σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε σχολεία γνωρίζει πολύ περισσότερα για την εκπαίδευση τους σήμερα από ό,τι πριν από 20 χρόνια. Ο Zeichner (1999) συνόψισε τον αντίκτυπο της έρευνας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (βλ. Πίνακα 1.1). Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών σήμερα γνωρίζουν για τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά των καλών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τις επαναλαμβανόμενες πρακτικές στα προγράμματα αυτά, την ανάγκη αμφισβήτησης πεποιθήσεων και κοσμοθεωριών των μαθητών, και τις εντάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών μέσα στα ιδρύματά τους. Όμως, πριν μπορέσουν αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα να επιδράσουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή σε κάποια άλλη πτυχή της, τα άτομα αυτά πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση των αποτελεσμάτων από έρευνες, να γνωρίζουν πώς να διαβάζουν ερευνητικές μελέτες, να εντοπίζουν τα χρήσιμα συμπεράσματα απ' αυτές, και να εφαρμόζουν τα ευρήματα στις δικές τους μοναδικές καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την έρευνα μπορεί να είναι νηπιαγωγοί αλλά και καθηγητές μέχρι την τρίτη λυκείου, επιθεωρητές σε γραφεία των σχολικών περιφερειών, σχολικοί ψυχολόγοι που εργάζονται με παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, ή εκπαιδευτικοί ενηλίκων που διδάσκουν τα Αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα. Η έρευνα μπορεί να βοηθήσει αυτά τα άτομα να βελτιώσουν τις πρακτικές στη δουλειά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1

Η Περίληψη του Zeichner (1999) για τα Κύρια Ερευνητικά Αποτελέσματα στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Έρευνα που Πραγματοποιήθηκε	Τι Έμαθαν οι Ερευνητές
Δημοσκοπικές έρευνες από φοιτητές που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	• Από τα ακαδημαϊκά, φυλετικά, εθνικά χαρακτηριστικά και από τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής τάξης και του φύλου τόσο των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών όσο και των φοιτητών τους, η έρευνα έχει αμφισβητήσει την υπόθεση ότι οι φοιτητές που ασχολούνται με τη διδασκαλία είναι ακαδημαϊκά κατώτεροι από εκείνους που ασχολούνται με άλλους τομείς. • Παρά τα μεταβαλλόμενα δημογραφικά στοιχεία των Η.Π.Α., τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δέχονται κυρίως φοιτητές που είναι λευκοί και αγγλόφωνοι.
Συγκεκριμένες περιπτωσιολογικές μελέτες μεμονωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	• Τα επιτυχημένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν ένα συνεπές όραμα για τη σωστή διδασκαλία και διατηρούν στενούς δεσμούς με τα τοπικά σχολεία. • Οι ερευνητές πρέπει να δαπανούν αρκετό χρόνο μέσα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για να τα κατανοήσουν.
Εννοιολογική και ιστορική έρευνα πάνω στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	• Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους, όπως είναι η σημασία των γνώσεων πάνω σε έναν τομέα έναντι της μάθησης των φοιτητών, ή έναντι της κριτικής που ασκείται για τις κοινωνικές ανισότητες στις σχολικές πρακτικές. • Τα προγράμματα σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα έχουν δώσει έμφαση σε πρακτικές όπως η εκπαίδευση εκπαιδευτικών που βασίζεται στην επίδοση.
Μελέτες για τη μάθηση της διδασκαλίας σε διαφορετικό πλαίσιο.	• Είναι δύσκολο να αλλάξουμε τις σιωπηρές πεποιθήσεις, αντιλήψεις και κοσμοθεωρίες που φέρνουν μαζί τους οι φοιτητές στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. • Ο αντίκτυπος ενός προγράμματος στους φοιτητές μπορεί να αυξηθεί μέσω δημιουργίας συμπαγών ομάδων κοορτών, ανάπτυξης χαρτοφυλακίου, περιπτωσιολογικών μελετών, και χρήσης αφηγηματικών μεθόδων στα πλαίσια των οποίων εξετάζονται οι πεποιθήσεις τους.
Μελέτες για το χαρακτήρα και τον αντίκτυπο των δραστηριοτήτων και των αυτοαξιολογήσεων (self-studies) της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	• Παρά τις μερικές φορές, μη ευνοϊκές δομικές συνθήκες για το έργο των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, οι φωνές τους ακούγονται. • Οι διδάσκοντες σ' αυτές τις αυτοαξιολογήσεις περιγράφουν τις εντάσεις και τις αντιφάσεις που περιλαμβάνονται στο να είναι κανείς εκπαιδευτής εκπαιδευτικών.

Η έρευνα προσφέρει στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς *νέες ιδέες* προκειμένου αυτοί να σκεφτούν καθώς εργάζονται. Από την ανάγνωση ερευνητικών μελετών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν για νέες πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί σε άλλο πλαίσιο ή σε άλλες καταστάσεις. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενηλίκων που εργάζεται με μετανάστες μπορεί να διαπιστώσει ότι η αλληλεπίδραση μικρών ομάδων που εστιάζει στη χρήση πολιτισμικών αντικειμένων από τις διάφορες πατρίδες μπορεί να αυξήσει το ρυθμό εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες.

Η έρευνα επίσης βοηθά τους επαγγελματίες να *αξιολογούν προσεγγίσεις*, οι οποίες ελπίζουν ότι θα λειτουργήσουν με τα άτομα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει το "κοσκίνισμα" της έρευνας για τον εντοπισμό των αποτελεσμάτων που θα είναι χρησιμότερα. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.1, το οποίο εστιάζει σε τρία στάδια που μπορεί να ακολουθήσει ένας διδάσκων στην τάξη του (Connelly, Dukacz, & Quinlan, 1980). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.1, ένας διδάσκων αποφασίζει πρώτα τι πρέπει να εφαρμοστεί στην τάξη, έπειτα εξετάζει εναλλακτικές κατευθύνσεις έρευνας, και τελικά αποφασίζει ποια κατεύθυνση έρευνας μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη αυτού που πρέπει να γίνει.

Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος της γλώσσας αποφασίζει να συμπεριλάβει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με πολιτισμικές απόψεις στην τάξη. Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτό μπορεί να γίνει με αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη προσκαλώντας ομιλητές στην αίθουσα (κατεύθυνση Α) ή ζητώντας από τα παιδιά να εξετάσουν και να σκεφτούν (γνωστικά) τις

ΣΧΗΜΑ 1.1

Κατευθύνσεις της Έρευνας και Λήψη Αποφάσεων Εκ Μέρους σας

Στάδιο1. Αποφασίστε τι θέλετε να κάνετε μέσα στην τάξη σας (π.χ., να συμπεριλάβετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολιτισμικές απόψεις μέσα στην τάξη).

↓

Στάδιο 2. Διαπιστώστε τι έχει να πει η έρευνα.

Κατευθύνσεις Έρευνας

↓

Α	Β	Γ	Δ
Πλεονεκτήματα προσκαλούμενων ομιλητών	Εμβάπτιση σε πολιτισμικά πλαίσια	Ευαισθησία σε πολιτισμικά μηνύματα	Μελέτη συγκεκριμένων πολιτισμικών λέξεων, όπως συναντώνται σε ομιλίες
Ευρήματα Α	Ευρήματα Β	Ευρήματα Γ	Ευρήματα Δ

↓

Στάδιο 3. Αποφασίστε ποιες από τις κατευθύνσεις έρευνας θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν να κάνετε τα πράγματα που θέλετε μέσα στην τάξη σας.

Πηγή: "Lines of research and your decision-making" από το Curriculum Planning for the Classroom, επιμέλεια F. Michael Connelly, Albert S. Dukacz, και Frank Quinlan. © Ontario Institute for Studies in Education, 1980. Ανατύπωση με άδεια του εκδότη.

διαφορετικές πολιτισμικές απόψεις μιλώντας με άτομα σε κάποιο τοπικό πολιτισμικό κέντρο (κατεύθυνση Β). Μπορεί επίσης να επιτευχθεί αν ζητηθεί από τα παιδιά να ερευνήσουν τα πολιτισμικά μηνύματα που κρύβονται στις διαφημίσεις (κατεύθυνση Γ) ή να προσδιορίσουν το πολιτισμικό περιεχόμενο στις ομιλίες διάσημων Αμερικανών (κατεύθυνση Δ). Έπειτα επιλέγεται μια κατεύθυνση έρευνας που βοηθά το δάσκαλο ή τη δασκάλα να επιτύχει στόχους μέσα στην τάξη. Η δασκάλα αυτή μπορεί να είναι η Μαρία, η καθηγήτριά μας, η οποία διεξάγει έρευνα πάνω στην οπλοκατοχή στα σχολεία και τη βία που μπορεί πιθανώς να προκύψει. Η Μαρία ελπίζει να παρουσιάσει επιλογές αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος στην επιτροπή της, και πρέπει να προσδιορίσει χρήσιμες κατευθύνσεις έρευνας και να εξετάσει τις προσεγγίσεις που υιοθετούν άλλα σχολεία.

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η έρευνα βοηθά τον επαγγελματία εκπαιδευτικό να *δημιουργήσει δεσμούς* με άλλους εκπαιδευτικούς που δοκιμάζουν παρόμοιες ιδέες σε διαφορετικούς χώρους. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής, για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν δεσμούς σε ερευνητικά συνέδρια όπου τα άτομα αναφέρονται σε θέματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος, όπως η χρήση στρατηγικών σε μικρές ομάδες για τη διαχείριση της πειθαρχίας μέσα στις τάξεις.

Η Έρευνα Παρέχει Πληροφορίες στις Συζητήσεις περί Πολιτικής

Εκτός του ότι η έρευνα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες, οδηγεί επίσης σε συζητήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα, όταν οι διαμορφωτές πολιτικής συζητούν εκπαιδευτικά θέματα. Οι διαμορφωτές της πολιτικής μπορεί να είναι από υπάλληλοι της κυβέρνησης και δημόσιοι υπάλληλοι μέχρι μέλη συμβουλίων και διευθυντές τοπικών σχολείων, να συζητούν και να παίρνουν θέσεις πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα που είναι σημαντικά για τους ψηφοφόρους. Για τα άτομα αυτά, η έρευνα προσφέρει αποτελέσματα που μπορούν να τους βοηθήσουν να εκτιμήσουν διάφορες απόψεις. Όταν οι διαμορφωτές της πολιτικής διαβάζουν έρευνες πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα, ενημερώνονται για τις τρέχουσες συζητήσεις και για τις στάσεις που υιοθετούν άλλοι δημόσιοι αξιωματούχοι. Για να είναι χρήσιμη, η έρευνα πρέπει να έχει ξεκάθαρα αποτελέσματα, να συνοψίζεται με περιεκτικό τρόπο, και να περιλαμβάνει στοιχεία που βασίζονται σε δεδομένα. Για παράδειγμα,

μια έρευνα χρήσιμη στους διαμορφωτές της πολιτικής θα μπορούσε να συνοψίζει τις εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με:

- Την πρόνοια και την επίδρασή της πάνω στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών μεταξύ οικογενειών με χαμηλό εισόδημα.
- Την επιλογή σχολείου και τα επιχειρήματα που προτείνουν οι αντίπαλοι και οι υπερασπιστές της.

Ορισμένα Προβλήματα που Αντιμετωπίζει η Έρευνα Σήμερα

Παρά τη σημασία της έρευνας, πρέπει να αξιολογούμε ρεαλιστικά τις συνεισφορές της. Μερικές φορές τα αποτελέσματα φανερώνουν μόνο αντιφατικά ή αόριστα ευρήματα. Ένας διοικητικός εκπαιδευτικός που εργάζεται στην Επιτροπή Εκπαίδευσης και Εργασίας (Education and Labor Committee) της Βουλής των Αντιπροσώπων των Η.Π.Α. για 27 χρόνια εξέφρασε αυτή τη σύγχυση: "Διαβάζω κάθε αξιολόγηση ... αναζητώντας μια αποδεδειγμένη πρόταση -μια δήλωση- κάτι που θα μπορούσα να συμπεριλάβω στη νομοθεσία, και υπήρχαν πολύ λίγες" (Viadero, 1999, σελ. 36). Δεν είναι μόνο οι διαμορφωτές της πολιτικής που αναζητούν μια σαφή "δήλωση", αλλά και πολλοί αναγνώστες εκπαιδευτικών ερευνών αναζητούν κάποια στοιχεία που να αποτελούν μια άμεση δήλωση πάνω σε ένα εκπαιδευτικό ζήτημα. Πρέπει, ωστόσο, να λάβουμε υπόψη ότι τα ερευνητικά στοιχεία συγκεντρώνονται αργά, και αυτό που μπορεί να μοιάζει αντιφατικό, με τον καιρό αποκτά νόημα. Με βάση τις γνωστές πληροφορίες, για παράδειγμα, χρειάστηκαν πάνω από 4 χρόνια για να προσδιοριστούν οι πιο στοιχειώδεις παράγοντες σχετικά με το πώς οι πρόεδροι συμβουλίων βοηθούν τους πανεπιστημιακούς να γίνουν καλύτεροι ερευνητές (Creswell, Wheeler, Seagren, Egly, & Beyer, 1990).

Ένα άλλο πρόβλημα με την έρευνα είναι το ζήτημα των διαμφισβητούμενων δεδομένων. Ο συγγραφέας μιας συγκεκριμένης ερευνητικής αναφοράς μπορεί να μην έχει συγκεντρώσει πληροφορίες από ανθρώπους που είναι ικανοί να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν το πρόβλημα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί επίσης να είναι πολύ μικρός, γεγονός που ίσως προκαλέσει προβλήματα στο να καταλήξει κανείς σε σωστά στατιστικά συμπεράσματα. Η δημοσκοπική έρευνα που χρησιμοποιήθηκε σε μια μελέτη μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήματα που είναι διφορούμενα και αόριστα. Σε τεχνικό επίπεδο, ο ερευνητής μπορεί να έχει επιλέξει μια ακατάλληλη στατιστική μέθοδο για την ανάλυση των δεδομένων. Απλώς επειδή η έρευνα δημοσιεύεται σε κάποιο φημισμένο περιοδικό, δεν την καθιστά αυτόματα "καλή" έρευνα.

Στα ζητήματα αυτά θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τις ασαφείς δηλώσεις σχετικά με το σκοπό της μελέτης, την έλλειψη πλήρους αποκάλυψης των διαδικασιών συγκέντρωσης δεδομένων, ή τις ασαφείς διατυπώσεις του ερευνητικού προβλήματος που οδηγεί την έρευνα. Η έρευνα έχει όρια, και πρέπει να ξέρουμε πώς να αποκρυπτογραφούμε τις ερευνητικές μελέτες, επειδή οι ερευνητές ίσως να μην τις γράφουν με τόση σαφήνεια και τόση ακρίβεια όση θα επιθυμούσαμε. Δεν μπορούμε να σβήσουμε όλες τις "κακές" έρευνες που αναφέρονται στο ερευνητικό πεδίο. Μπορούμε, ωστόσο, ως υπεύθυνοι ερευνητές, να προσπαθούμε να συμφιλιώνουμε τα διαφορετικά ευρήματα και να χρησιμοποιούμε έγκυρες διαδικασίες για τη συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων, και να εξασφαλίζουμε την σαφή κατεύθυνση στην έρευνά μας.

ΤΑ ΕΞΙ ΣΤΑΔΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

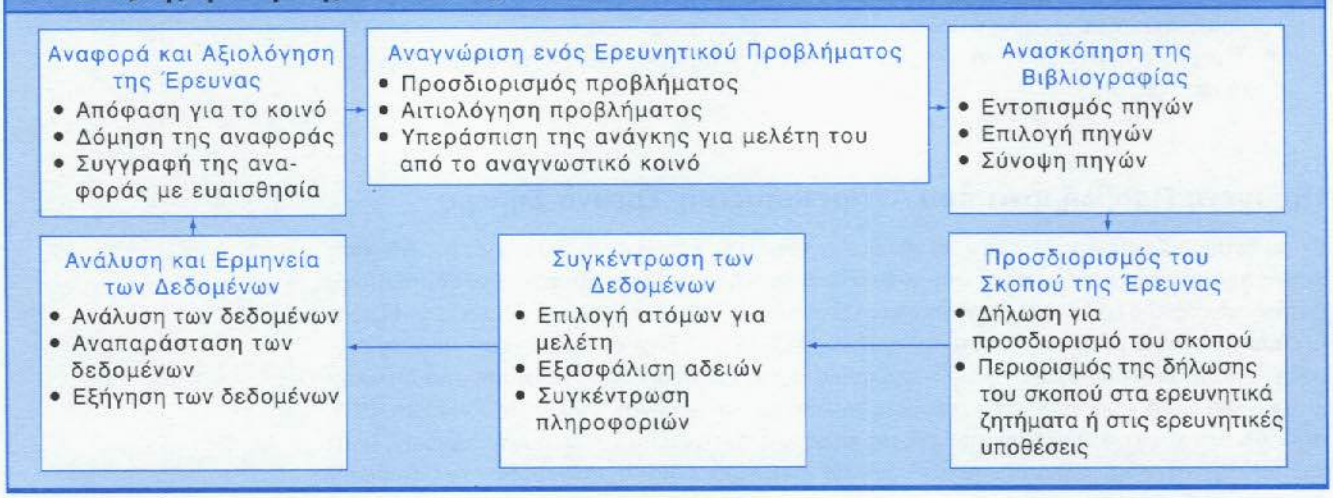
Όταν οι ερευνητές διεξάγουν μια μελέτη, ακολουθούν ένα σαφές σύνολο σταδίων. Πριν από χρόνια τα στάδια αυτά ορίστηκαν ως η "επιστημονική μέθοδος" έρευνας (Kerlinger, 1972, Leedy & Ormrod, 2010). Χρησιμοποιώντας μια "επιστημονική μέθοδο", οι ερευνητές:

- Εντοπίζουν ένα πρόβλημα που καθορίζει το στόχο της έρευνας.
- Κάνουν μια πρόβλεψη, η οποία, αν επιβεβαιωθεί, λύνει το πρόβλημα.
- Συγκεντρώνουν δεδομένα που σχετίζονται μ' αυτή την πρόβλεψη.
- Αναλύουν και ερμηνεύουν τα δεδομένα για να δουν αν υποστηρίζουν την πρόβλεψη και επιλύουν το ζήτημα που οδήγησε στο ξεκίνημα της έρευνας.

Όπως ακολουθούνται σήμερα, τα στάδια αυτά παρέχουν το θεμέλιο για την εκπαιδευτική έρευνα. Αν και όλες οι μελέτες δεν περιλαμβάνουν προβλέψεις, ακολουθούμε αυτά τα στάδια

ΣΧΗΜΑ 1.2

Ο Κύκλος της Ερευνητικής Διαδικασίας



όποτε σχεδιάζουμε μια ερευνητική μελέτη. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.2, η **διαδικασία της έρευνας** (process of research) αποτελείται από έξι στάδια:

1. Αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας
3. Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας
4. Συγκέντρωση των δεδομένων
5. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
6. Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας

Κάθε ένα από αυτά τα στάδια θα εξεταστεί λεπτομερώς στα κεφάλαια 3 έως 10, ωστόσο παρακάτω θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση.

Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος

Ξεκινάτε μια ερευνητική μελέτη εντοπίζοντας ένα θέμα για μελέτη -συνήθως κάποιο ζήτημα ή πρόβλημα στην εκπαίδευση που χρειάζεται επίλυση. Η **αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος** (identifying a research problem) συνίσταται στον προσδιορισμό ενός ζητήματος για μελέτη, αναπτύσσοντας τις αιτίες για τη μελέτη του, και υποστηρίζοντας τη σημασία της για το επιλεγμένο κοινό που θα διαβάσει την αναφορά. Προσδιορίζοντας ένα "πρόβλημα", περιορίζετε το θεματικό περιεχόμενο και εστιάζετε την προσοχή σε μια συγκεκριμένη πτυχή της μελέτης. Ας δούμε τα παρακάτω "προβλήματα", για κάθε ένα από τα οποία αξίζει να γίνει έρευνα:

- Οι έφηβοι στις κοινότητές τους δεν μαθαίνουν πώς να συνδέονται με άλλους.
- Το εφηβικό κάπνισμα θα οδηγήσει σε πολλούς πρόωρους θανάτους.

Αυτές οι ανάγκες, τα ζητήματα, ή οι διαμάχες προκύπτουν από κάποια εκπαιδευτική ανάγκη, η οποία εκφράζεται από διδάσκοντες, σχολεία, διαμορφωτές πολιτικής, ή ερευνητές. Αναφερόμαστε σ' αυτά ως *ερευνητικά προβλήματα* (research problems). Τα διατυπώνετε στα εισαγωγικά μέρη μιας ερευνητικής αναφοράς και παρέχετε μια λογική που να εξηγεί τη σημασία τους. Με μια πιο επίσημη έννοια, τα προβλήματα αυτά αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου γραπτού μέρους που ονομάζεται "καθορισμός του προβλήματος". Το τμήμα αυτό περιλαμβάνει το θέμα, το πρόβλημα, μια αιτιολόγηση του προβλήματος, και τη σημασία της μελέτης του για ένα συγκεκριμένο αναγνωστικό κοινό, όπως οι διδάσκοντες, οι διευθυντές, ή οι ερευνητές.

Ας εξετάσουμε την έρευνα της Μαρίας για να διαπιστώσουμε πώς θα προσδιορίσει το ερευνητικό πρόβλημα της μελέτης της.

Η Μαρία σχεδιάζει να μελετήσει τη σχολική βία και την οπλοκατοχή στα σχολεία. Ξεκι-

νάει με ένα πρόβλημα: την όλο και συχνότερη οπλοκατοχή από τους μαθητές στα λύκεια. Πρέπει να αιτιολογήσει το πρόβλημα παρέχοντας στοιχεία για τη σημασία του και τεκμηριώνοντας το πώς η μελέτη της θα αποτελέσει μια νέα άποψη γι' αυτό.

Στην έρευνά της, η Μαρία θα πρέπει να προσδιορίσει και να αιτιολογήσει το ερευνητικό πρόβλημα που μελετά.

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Είναι σημαντικό να γνωρίζετε ποιος έχει μελετήσει το ερευνητικό πρόβλημα που σχεδιάζετε να εξετάσετε. Μπορεί να φοβάστε ότι θα ξεκινήσετε και θα διεξάγετε μια μελέτη που απλώς επαναλαμβάνει προηγούμενες έρευνες. Ωστόσο, οι πανεπιστημιακοί και οι σύμβουλοι συχνά φοβούνται ότι θα σχεδιάσετε μια μελέτη, η οποία δεν βασίζεται στις υπάρχουσες γνώσεις και δεν εμπλουτίζει το σύνολο των ευρημάτων πάνω σε ένα ζήτημα. Λόγω των παραπάνω προβληματισμών, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ένα σημαντικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. **Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας** (reviewing the literature) σημαίνει εντοπισμό περιλήψεων, βιβλίων, περιοδικών και ευρετηρίων δημοσιεύσεων πάνω σε ένα θέμα· προσεκτική επιλογή της βιβλιογραφίας που θα συμπεριληφθεί στην ανασκόπησή σας· και έπειτα σύνοψη της βιβλιογραφίας σε γραπτή μορφή.

Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναπτύσσονται με τον καιρό και την εξάσκηση. Μπορείτε να μάθετε πώς να εντοπίζετε άρθρα περιοδικών και βιβλία σε μια ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη, να έχετε πρόσβαση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, να επιλέγετε και να αξιολογείτε την ποιότητα των ερευνών πάνω στο θέμα σας, και να τις συνοψίζετε σε μια ανασκόπηση. Ο όγκος των πηγών στις βιβλιοθήκες μπορεί να είναι τεράστιος, επομένως είναι σημαντική η ύπαρξη μιας στρατηγικής στη βιβλιογραφική έρευνα και στη συγγραφή της ανασκόπησης. Ας εξετάσουμε την προσέγγιση της Μαρίας στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Για να ενημερώσει την επιτροπή της σχετικά με την πρόσφατη βιβλιογραφία πάνω στη σχολική βία και να σχεδιάσει τη δική της έρευνα, η Μαρία πρέπει να πραγματοποιήσει μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την εξοικείωσή της με την πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη, την αφιέρωση χρόνου για την ανασκόπηση των πηγών και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βιβλιογραφία που πρέπει να χρησιμοποιήσει, και τη συγγραφή μιας επίσημης σύνοψης της βιβλιογραφίας πάνω στη σχολική βία. Συμβουλεύεται τον κατάλογο της βιβλιοθήκης στο πανεπιστήμιό της και σχεδιάζει να ψάξει στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων.

Για να κάνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η Μαρία θα πρέπει να εξοικειωθεί με τη βιβλιογραφία και να επισκεφθεί τη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου της.

Προσδιορισμός του Σκοπού της Έρευνας

Αν το ερευνητικό πρόβλημα καλύπτει ένα ευρύ θέμα ενδιαφέροντος, πρέπει να εστιάσετε σε κάτι, ώστε να μπορέσετε να το μελετήσετε. Μια εστιασμένη διατύπωση του προβλήματος είναι η *δήλωση του σκοπού* (purpose statement). Η δήλωση αυτή εκφράζει το γενικό στόχο ή την πρόθεση της έρευνάς σας. Για το λόγο αυτό, είναι η σημαντικότερη δήλωση στην ερευνητική σας μελέτη. Κάνει μια εισαγωγή σε ολόκληρη τη μελέτη, σηματοδοτεί τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσετε για τη συλλογή δεδομένων, και φανερώνει τα είδη των αποτελεσμάτων που ελπίζετε να βρείτε.

Ο **σκοπός της έρευνας** (purpose of research) συνίσταται στον προσδιορισμό της κύριας πρόθεσης ή του στόχου της μελέτης και στον περιορισμό της σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις. Η δήλωση του σκοπού περιλαμβάνει το κύριο σημείο εστίασης της μελέτης, τους συμμετέχοντες στη μελέτη, και τη θέση ή τον τόπο της έρευνας. Αυτή η δήλωση του σκοπού έπειτα περιορίζεται στα ερευνητικά ερωτήματα ή στις προβλέψεις, στις οποίες σχεδιάζετε να δώσετε απαντήσεις στην ερευνητική σας μελέτη. Ας στραφούμε και πάλι στη Μαρία για να δούμε πώς θα διατυπώσει τη δήλωση του σκοπού και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η Μαρία πρέπει τώρα να γράψει το σκοπό της μελέτης της και να διατυπώσει τα ερωτήματα που θα θέσει στα άτομα που επέλεξε για τη μελέτη της. Σε διάφορα προσχέδια κάνει μια πρώτη περιγραφή αυτής της δήλωσης του σκοπού, αναγνωρίζοντας ότι θα παρέχει την κύρια κατεύθυνση στην έρευνά της και θα τη βοηθήσει να παραμείνει εστιασμένη στον πρωταρχικό σκοπό της μελέτης της. Από αυτό το γενικό σκοπό, η Μαρία πρέπει τώρα να περιορίσει τη μελέτη της σε συγκεκριμένες δηλώσεις ή ερωτήματα, στα οποία θα ήθελε να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Το κεφάλαιο 5, "Προσδιορισμός Σκοπού και Ερευνητικών Ερωτημάτων ή Υποθέσεων", παρέχει πληροφορίες πάνω στα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει η σωστή συγγραφή δηλώσεων σκοπού, ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.

Η Μαρία θα πρέπει να γράψει μια καλή δήλωση σκοπού και τα ερευνητικά ερωτήματα για τη μελέτη της.

Συγκέντρωση των Δεδομένων

Τα στοιχεία σας βοηθούν να δώσετε απαντήσεις στα ερευνητικά σας ερωτήματα και στις υποθέσεις. Για να πάρετε αυτές τις απαντήσεις, περνάτε από το στάδιο της συλλογής ή της συγκέντρωσης δεδομένων. **Συγκέντρωση των δεδομένων** (collecting data) σημαίνει εντοπισμός και επιλογή των ατόμων για μια μελέτη, εξασφάλιση της άδειάς τους για συμμετοχή, και συλλογή πληροφοριών θέτοντας στους ανθρώπους ερωτήσεις ή παρατηρώντας τις συμπεριφορές τους. Ύψιστης σημασίας σ' αυτή τη διαδικασία είναι η ανάγκη να εξασφαλιστούν ακριβή δεδομένα από άτομα και τόπους. Το στάδιο αυτό θα οδηγήσει σε συλλογή αριθμών (βαθμολογίες σε τεστ ή συχνότητα συμπεριφορών) ή λέξεων (απαντήσεις, γνώμες, ή αναφορές). Μόλις βρείτε τα άτομα και τους χώρους, συγγράφετε στις ερευνητικές σας μελέτες τα μέρη της μεθόδου ή της διαδικασίας. Τα μέρη αυτά περιλαμβάνουν λεπτομερείς, τεχνικές συζητήσεις πάνω στο μηχανισμό και στη διαχείριση της συγκέντρωσης δεδομένων. Πολλές αποφάσεις, ωστόσο, αφορούν στη δημιουργία μιας σωστής διαδικασίας συγκέντρωσης δεδομένων. Ας δούμε πώς η Μαρία θα προσεγγίσει τη συγκέντρωση των δεδομένων.

Σ' αυτό το σημείο της ερευνητικής διαδικασίας, η Μαρία πρέπει να σκεφτεί πού θα πραγματοποιήσει τη μελέτη της πάνω στη βία και στην οπλοκατοχή στα σχολεία, ποιοι θα συμμετέχουν, πώς θα πάρει την άδεια να τους μελετήσει, τι δεδομένα θα συγκεντρώσει, και πώς θα συλλέξει τα δεδομένα. Πρέπει να αποφασίσει αν θα ζητήσει από τους μαθητές να συμπληρώσουν έντυπα ή αν θα τους μιλήσει άμεσα για να συλλέξει τα δεδομένα που θα απαντούν στα ερευνητικά της ερωτήματα. Όποια πορεία κι αν διαλέξει, θα χρειαστεί την άδεια των μαθητών του λυκείου και, επειδή οι μαθητές είναι ανήλικοι, την άδεια των γονιών τους.

Η Μαρία θα ακολουθήσει τα στάδια της συλλογής δεδομένων για να συγκεντρώσει τα δεδομένα που χρειάζεται για να προσεγγίσει τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Ανάλυση και Ερμηνεία των Δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της συγκέντρωσης δεδομένων ή αμέσως μετά, πρέπει να βγάλετε νόημα από τις πληροφορίες που δόθηκαν από τα άτομα στη μελέτη. Η ανάλυση συνίσταται στην "αποσυναρμολόγηση των δεδομένων" για να προσδιοριστούν οι ατομικές απαντήσεις και έπειτα στη "συναρμολόγησή τους" για να συνοψιστούν. Η **ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων** (analyzing and interpreting the data) περιλαμβάνει την κατάληξη σε συμπεράσματα σχετικά μ' αυτά· την αναπαράστασή τους σε πίνακες, σχήματα και εικόνες για να συνοψιστούν· και την εξήγηση των συμπερασμάτων με λόγια, ώστε να εξασφαλιστούν απαντήσεις στα ερευνητικά σας ερωτήματα. Η ανάλυση και η ερμηνεία στα μέρη μιας ερευνητικής αναφοράς συνήθως τιτλοφορείται με όρους όπως "Αποτελέσματα", "Ευρήματα", ή "Συζήτηση". Πώς θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει η Μαρία τα δεδομένα στην έρευνά της;

Αν η Μαρία συγκεντρώσει πληροφορίες σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο από μαθητές ολόκληρης της σχολικής περιφέρειας, θα πρέπει να περάσει τις απαντήσεις από το ερω-

τηματολόγιο σε κάποιο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή, να επιλέξει στατιστική διαδικασία, να πραγματοποιήσει τις αναλύσεις, να αναφέρει τα αποτελέσματα σε πίνακες και να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με (ή να ερμηνεύσει) το αν τα δεδομένα επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τις αναμενόμενες τάσεις ή προβλέψεις της. Αν πραγματοποιήσει ατομικές συνεντεύξεις, θα συλλέξει κασέτες με τους μαθητές να μιλούν για την οπλοκατοχή στο σχολείο και θα μεταγράψει αυτές τις κασέτες για να έχει ένα γρα-πτό αρχείο. Με τις μεταγραφές της, θα αρχίσει να εξάγει συμπεράσματα από τα σχόλια των μαθητών επιλέγοντας συγκεκριμένες προτάσεις και παραγράφους και εντοπίζοντας θέματα με πληροφορίες. Από τα θέματα αυτά, θα ερμηνεύσει το νόημα των σχολίων των μαθητών υπό το φως της δικής της προσωπικής στάσης και των προτάσεων που περιλαμβάνονται σε μελέτες του παρελθόντος.

Προκειμένου να βοηθηθεί στη φάση της ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων της μελέτης της, η Μαρία θα πρέπει να αναλύσει τα δεδομένα της και να δώσει μια ερμηνεία προκειμένου να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα.

Αναφορά και Αξιολόγηση της Έρευνας

Αφού διεξάγετε την έρευνά σας, θα συντάξετε μια γραπτή αναφορά και θα τη μοιράσετε σε επιλεγμένο αναγνωστικό κοινό (όπως συνάδελφοι διδάσκοντες, διευθυντές, γονείς, μαθητές) που μπορεί να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες σας. Η **αναφορά της έρευνας** (reporting research) περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το αναγνωστικό κοινό, τη δομή που πρέπει να είναι σε μορφή αποδεκτή γι' αυτό το αναγνωστικό κοινό, και έπειτα τη συγγραφή της αναφοράς με τρόπο που φανερώνει ευαισθησία απέναντι σε όλους τους αναγνώστες. Το αναγνωστικό κοινό της έρευνας ξεκινά από ακαδημαϊκούς ερευνητές, οι οποίοι συνεισφέρουν και διαβάζουν άρθρα περιοδικών, μέχρι πανεπιστημιακούς συμβούλους και επιτροπές που κάνουν ανασκοπήσεις μεταπτυχιακών εργασιών και διατριβών, και μέχρι το προσωπικό σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σχολικές περιφέρειες που αναζητά αναφορές ερευνών πάνω σε επίκαιρα θέματα. Η δομή που θα δώσετε στην ερευνητική αναφορά θα είναι διαφορετική ανάλογα με το αναγνωστικό κοινό, ξεκινώντας από μια επίσημη μορφή για μεταπτυχιακές εργασίες και διδακτορικές διατριβές, και φτάνοντας μέχρι πιο ανεπίσημα έγγραφα για εσωτερική σχολική χρήση. Σε όλα τα είδη αναφορών, ωστόσο, οι ερευνητές πρέπει να δείχνουν σεβασμό και να αποφεύγουν το λεξιλόγιο που κάνει διακρίσεις με βάση το φύλο, το σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή ή την εθνική καταγωγή.

Το αναγνωστικό κοινό της αναφοράς σας θα έχει τα δικά του πρότυπα, με βάση τα οποία θα κρίνει την ποιότητα και τη χρησιμότητα της έρευνας. Η **αξιολόγηση της έρευνας** (evaluating research) συνίσταται στην εκτίμηση της ποιότητας μιας μελέτης χρησιμοποιώντας κριτήρια που προτείνονται από άτομα στην εκπαίδευση. Δυστυχώς, δεν υπάρχουν άκαμπτα κριτήρια για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής έρευνας στην ακαδημαϊκή ερευνητική κοινότητα, στις σχολικές περιφέρειες, ή στους τοπικούς, πολιτειακούς ή ομοσπονδιακούς οργανισμούς. Ωστόσο, χρειαζόμαστε ένα μέτρο προσδιορισμού της ποιότητας των μελετών, ειδικά των δημοσιευμένων ερευνών ή των αναφορών που παρουσιάζονται σε κοινό επαγγελματιών. Ας δούμε πώς σκέφτεται η Μαρία σχετικά με το πως θα την οργανώσει την ερευνητική αναφορά της.

Η Μαρία σκέφτεται πώς θα οργανώσει την τελική αναφορά της για τη σχολική επιτροπή και την πτυχιακή επιτροπή του πανεπιστημίου της. Η πτυχιακή επιτροπή πιθανά έχει ορίσει κάποια δομή στην ερευνητική μελέτη της, και πρέπει να αποταθεί στο σύμβουλο για τη μορφή που χρησιμοποιούν συνήθως οι φοιτητές. Θα πρέπει να έχει μια γενική ιδέα σχετικά με το ποια θα είναι τα κύρια μέρη της μελέτης της. Ωστόσο, τα περιεχόμενα των συγκεκριμένων παραγράφων και οι ιδέες θα πάρουν μορφή στην πορεία της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων της.

Η αναφορά στο σχολείο πιθανά θα έχει διαφορετική μορφή από την ερευνητική. Η αναφορά που θα υποβληθεί στο σχολείο θα είναι κατατοπιστική και περιεκτική, θα παρέχει υποδείξεις, και θα περιλαμβάνει ελάχιστες συζητήσεις σχετικά με μεθόδους και διαδικασίες. Όποιο και αν είναι το αναγνωστικό κοινό και όποια και αν είναι η δομή της αναφοράς, θα πρέπει να δείχνει σεβασμό στους αναγνώστες και να στερείται μεροληπτικής γλώσσας.

Η Μαρία πρέπει να οργανώσει και να δώσει μια αναφορά της έρευνάς της με τρόπους κατάλληλους για διαφορετικούς αναγνώστες.

√ *Ελέγξτε την κατανόηση που έχετε πετύχει στο ηλεκτρονικό κείμενο της* ***Pearson.***

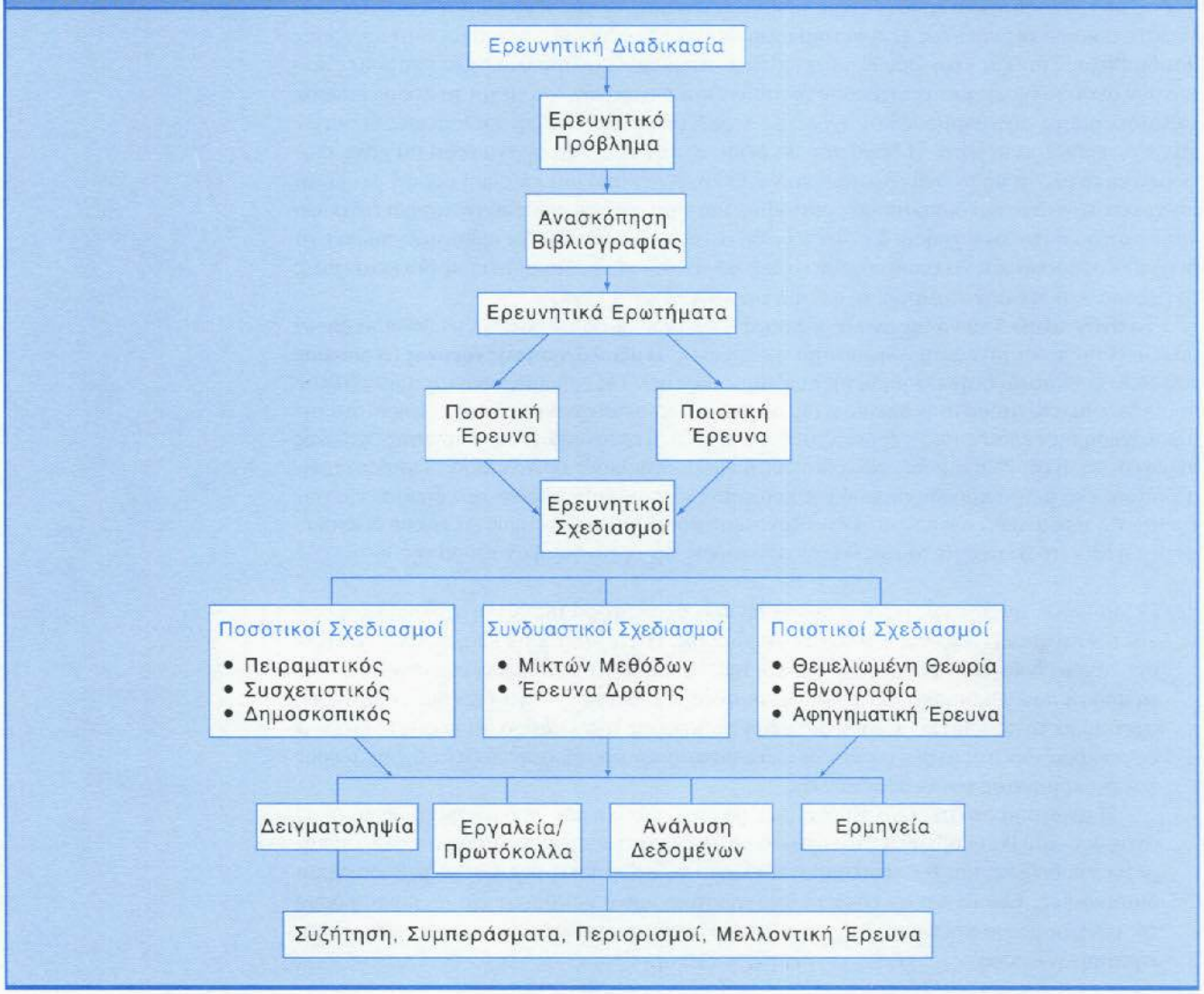
ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΞΙ ΣΤΑΔΙΑ

Η διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας είναι κάτι περισσότερο από το να ακολουθούμε τα κύρια στάδια στη διαδικασία της έρευνας. Περιλαμβάνει επίσης το σχεδιασμό και τη συγγραφή της έρευνας ακολουθώντας μία από τις δύο κύριες κατευθύνσεις: ποσοτική έρευνα ή ποιοτική έρευνα. Το πώς αυτό εξελίσσεται παρουσιάζεται στο διάγραμμα ροής της ερευνητικής διαδικασίας, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1.3.

Με βάση το χαρακτήρα του ερευνητικού προβλήματος και τα ερωτήματα που θα τεθούν για την προσέγγισή του (και τη συνοδευτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που τεκμηριώνει τη σημασία του προβλήματος), ο ερευνητής επιλέγει είτε την ποσοτική είτε την ποιοτική ερευνητική κατεύθυνση. Το πρόβλημα, τα ερωτήματα και η βιβλιογραφία βοηθούν τον ερευνητή

ΣΧΗΜΑ 1.3

Διάγραμμα Ροής της Ερευνητικής Διαδικασίας μέσω Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας



να κατευθυνθεί είτε προς την ποσοτική είτε προς την ποιοτική οδό. Τα παραπάνω, με τη σειρά τους, παρέχουν τη βάση για το συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό που θα χρησιμοποιηθεί και τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται σ' αυτόν, όπως η δειγματοληψία, τα εργαλεία ή τα πρωτόκολλα συλλογής δεδομένων, οι διεργασίες, η ανάλυση των δεδομένων και η τελική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής και της ποιοτικής ερευνητικής κατεύθυνσης σε κάθε στάδιο αυτής της ερευνητικής διαδικασίας; Καθώς εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά της κάθε μίας, είναι χρήσιμο να δούμε πρώτα δύο δείγματα άρθρων περιοδικών στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου επειδή θα παραπέμπουμε σ' αυτά με παραδείγματα για κάθε χαρακτηριστικό. Περιλαμβάνονται σημειώσεις στο περιθώριο των άρθρων για τον προσδιορισμό του συγκεκριμένου αποσπάσματος που περιλαμβάνει τα ποσοτικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Το πρώτο άρθρο αναφέρεται σε μια ποσοτική έρευνα, ενώ το δεύτερο αφορά μια ποιοτική. Τα δύο αυτά άρθρα επιλέχθηκαν επειδή αντιπροσωπεύουν επαρκώς τις δύο κατευθύνσεις έρευνας και περιλαμβάνουν καλές διαδικασίες έρευνας. Θα αποτελέσουν ένα πλαίσιο αναφοράς για κάθε στάδιο της έρευνας για την ποσοτική και την ποιοτική κατεύθυνση. Τα δύο άρθρα είναι τα εξής:

- *Ποσοτικό*: Deslander, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation and parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- *Ποιοτικό*: Shelden, D. L., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Roseland, B. D. (2010). School principals' influence on trust: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Journal of Educational Research*, 103, 159-170.

Χαρακτηριστικά της Ποσοτικής Έρευνας

Στην **ποσοτική έρευνα** (quantitative research), τα κύρια χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω μιας περιγραφής τάσεων ή μιας ανάγκης εξήγησης της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές.
- Ανάθεση ενός σημαντικού ρόλου στη βιβλιογραφία μέσω της υπόδειξης των ερευνητικών ερωτημάτων που πρόκειται να τεθούν και της αιτιολόγησης του ερευνητικού προβλήματος, και της δημιουργίας μιας ανάγκης για την κατεύθυνση (δήλωση σκοπού και ερευνητικά ερωτήματα ή ερευνητικές υποθέσεις) της μελέτης.
- Διατύπωση δηλώσεων σκοπού, ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που έχουν συγκεκριμένο, περιορισμένο, μετρήσιμο και παρατηρήσιμο χαρακτήρα.
- Συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων χρησιμοποιώντας εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις.
- Ανάλυση τάσεων, σύγκριση ομάδων, ή συσχέτιση μεταβλητών χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα μέσω της σύγκρισης με προηγούμενες προβλέψεις και παρελθοντικές μελέτες.
- Συγγραφή της αναφοράς της έρευνας χρησιμοποιώντας τυποποιημένες, καθορισμένες δομές και κριτήρια αξιολόγησης και υιοθετώντας μια αντικειμενική, αμερόληπτη προσέγγιση.

Στην *ποσοτική έρευνα*, ο ερευνητής *προσδιορίζει ένα ερευνητικό πρόβλημα* με βάση τις τάσεις στον τομέα ή την ανάγκη εξήγησης του γιατί συμβαίνει κάτι. Περιγραφή μιας τάσης σημαίνει ότι το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα από μια μελέτη, στην οποία ο ερευνητής προσπαθεί να επαληθεύσει τη γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πώς αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για παράδειγμα, μπορεί να επιθυμείτε να μάθετε πώς οι ψηφοφόροι περιγράφουν τις στάσεις τους απέναντι σε ένα χρηματοοικονομικό ζήτημα. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής μπορούν να μας ενημερώσουν σχετικά με το πώς ένας μεγάλος πληθυσμός βλέπει ένα ζήτημα καθώς και σχετικά με την ποικιλία των απόψεών τους.

Ωστόσο, μερικά ποσοτικά ερευνητικά προβλήματα απαιτούν να εξηγήσετε πώς μια μεταβλητή επηρεάζει κάποια άλλη. Οι *μεταβλητές* είναι μια ιδιότητα (π.χ., η στάση απέναντι στα χρηματοοικονομικά ζητήματα του σχολείου) ή ένα χαρακτηριστικό των ατόμων (π.χ., το φύλο) που μελετάται από τους ερευνητές. Εξηγώντας μια σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές, ενδιαφέρεστε να προσδιορίσετε αν μία ή περισσότερες μεταβλητές θα μπορούσαν να επηρε-

άσουν μια άλλη μεταβλητή. Για παράδειγμα, οι ποσοτικοί ερευνητές μπορεί να επιθυμούν να μάθουν γιατί ορισμένοι ψηφοφόροι ψήφισαν κατά των οικονομικών μέτρων στα σχολεία. Οι μεταβλητές, το φύλο και η στάση απέναντι στην ποιότητα των σχολείων, μπορεί να επηρεάζουν τις ψήφους των ατόμων σε σχέση με τα οικονομικά μέτρα.

Για παράδειγμα, δείτε το δείγμα άρθρου ποσοτικής έρευνας -τη μελέτη της συμμετοχής των γονέων- στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου. Οι συγγραφείς στη μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005) ενδιαφέρονται λιγότερο για την περιγραφή του επιπέδου της συμμετοχής των γονέων στη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση και περισσότερο για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα σε τέσσερις παράγοντες -την κατασκευή ρόλων των γονέων, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών και τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των εφήβων- ως προβλέπτες της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο (βλ. Παράγραφο 02). Για να εξετάσουν αυτή τη σχέση, συγκέντρωσαν ερευνητικά δεδομένα από 770 γονείς παιδιών της Έβδομης, της Όγδοης και της Ένατης Τάξης (οι αντίστοιχες αμερικανικές τάξεις στις τάξεις των καναδικών σχολείων). Έτσι, το πρόβλημα που μας απασχολεί είναι ότι δεν γνωρίζουμε πολλά για τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στη δευτεροβάθμια σχολική εκπαίδευση. Για την αξιολόγησή του, δηλαδή αν ορισμένοι παράγοντες προβλέπουν κάποιο αποτέλεσμα, είναι περισσότερο κατάλληλη η ποσοτική έρευνα.

Στην *ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* στην ποσοτική έρευνα, συνήθως βλέπετε μια εκτεταμένη συζήτηση της βιβλιογραφίας στην αρχή της μελέτης. Έτσι, η βιβλιογραφία παίζει σημαντικό ρόλο με δύο τρόπους: αιτιολογεί την ανάγκη μελέτης του ερευνητικού προβλήματος και προτείνει πιθανούς σκοπούς και πιθανά ερευνητικά ερωτήματα. Η αιτιολόγηση του ερευνητικού προβλήματος σημαίνει ότι χρησιμοποιείτε τη βιβλιογραφία για να τεκμηριώσετε τη σημασία του ζητήματος που εξετάζεται στη μελέτη. Για να το πετύχετε αυτό, ψάχνετε στη βιβλιογραφία, εντοπίζετε μελέτες που προσδιορίζουν το πρόβλημα ως σημαντικό για μελέτη και έπειτα αναφέρετε αυτή τη βιβλιογραφία στα πρώτα μέρη της ερευνητικής αναφοράς.

Η βιβλιογραφία επίσης δημιουργεί την ανάγκη για μελέτη, όπως εκφράζεται συγκεκριμένα στη δήλωση του σκοπού και στα ερευνητικά ερωτήματα ή στις ερευνητικές υποθέσεις. Εντοπίζετε στη βιβλιογραφία τις σημαντικές μεταβλητές, τις σχέσεις και τις τάσεις, και τις χρησιμοποιείτε για να δώσετε κατεύθυνση στα ερευνητικά σας ερωτήματα και να διατυπώσετε τις υποθέσεις. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στους φοιτητές κολεγίων, για παράδειγμα, μπορεί να δείξει ότι δεν γνωρίζουμε πολλά για το πρόβλημα της υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, ωστόσο, μπορεί να αναγνωρίζει τη σημασία των ομάδων συνομηλίκων και τα είδη αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ομάδες φοιτητών. Έτσι, σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να αφορούν στο πώς οι συνομήλικοι και τα είδη αλληλεπίδρασής τους επηρεάζουν την υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ στις πανεπιστημιουπόλεις των κολεγίων. Μ' αυτό τον τρόπο, η βιβλιογραφία σε μια ποσοτική μελέτη αφενός τεκμηριώνει την ανάγκη μελέτης του προβλήματος και αφετέρου παρέχει κατεύθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη ποσοτική μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005), οι συγγραφείς κάνουν εκτεταμένη συζήτηση της βιβλιογραφίας στην αρχή του κεφαλαίου. Στις παραγράφους αυτές, οι συγγραφείς βασίζονται στο μοντέλο της διαδικασίας συμμετοχής των γονέων, και συζητούν τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, η οποία εμπεριέχει κάθε έναν από τους τέσσερις κύριους παράγοντες που αναμένεται να επηρεάσουν τη συμμετοχή των γονέων. Ξεκινούν κάνοντας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στους δημογραφικούς ή ατομικούς παράγοντες, όπως το μέγεθος της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο, και έπειτα συνεχίζουν με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πάνω στους κύριους παράγοντες που προβλέπεται ότι θα επηρεάσουν τη συμμετοχή των γονέων -την κατασκευή ρόλων, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών, και τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών. Μ' αυτό τον τρόπο, η εισαγωγή παρουσιάζει την έρευνα που έχει αναφερθεί από τη βιβλιογραφία πάνω σε κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες της μελέτης και προαναγγέλλει τα ερευνητικά ερωτήματα που θα τεθούν.

Στα *ποσοτικά ερευνητικά ερωτήματα*, θέτετε συγκεκριμένα, περιορισμένα ερωτήματα για να εξασφαλίσετε μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές. Οι σημαντικές δηλώσεις και τα ζητήματα κατεύθυνσης σε μια μελέτη -η δήλωση του σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις- είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, επειδή προσδιορίζετε μόνο μερικές μεταβλητές για μελέτη. Από τη μελέτη των μεταβλητών αυτών, εξα-

σφαλίζετε μετρήσεις ή αξιολογήσεις σε ένα εργαλείο ή καταγράφετε τιμές σε μια κλίμακα από παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη για τις επιλογές σταδιοδρομίας από εφήβους, η μεταβλητή -ρόλος του σχολικού συμβούλου- περιορίζει τη μελέτη σε μια συγκεκριμένη μεταβλητή ανάμεσα σε πολλές που θα μπορούσαν να μελετηθούν (π.χ., ο ρόλος των γονέων ή η προσωπική επένδυση εκ μέρους του μαθητή). Για να εξεταστεί ο αντίκτυπος του σχολικού συμβούλου στις επιλογές σταδιοδρομίας από τους εφήβους, πρέπει να εξασφαλιστούν δεδομένα από τους μαθητές.

Στην ποσοτική μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005), οι συγγραφείς εντοπίζουν και επιλέγουν μερικούς παράγοντες που προβλέπουν ότι θα εξηγήσουν τη συμμετοχή των γονέων. Δηλώνουν το σκοπό της μελέτης τους και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Λένε ότι θα εξετάσουν τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, και έπειτα προσδιορίζουν τους τέσσερις παράγοντες που προβλέπουν ότι θα επηρεάσουν αυτή τη συμμετοχή. Έτσι, τα ερευνητικά τους ερωτήματα αφορούν στους συγκεκριμένους τέσσερις παράγοντες. Παρακάτω, στο μέρος της μεθόδου, εξηγούν πώς θα μετρήσουν τους παράγοντες αυτούς.

Στην *ποσοτική συγκέντρωση δεδομένων*, χρησιμοποιείτε ένα εργαλείο για να μετρήσετε τις μεταβλητές της μελέτης. Το *εργαλείο* (instrument) είναι ένα μέσο με το οποίο μετράτε, παρατηρείτε ή τεκμηριώνετε ποσοτικά δεδομένα. Περιλαμβάνει συγκεκριμένα ερωτήματα και πιθανές απαντήσεις που καθορίζετε ή αναπτύσσετε πριν τη μελέτη. Παραδείγματα εργαλείων είναι τα ερωτηματολόγια των δημοσκοπικών ερευνών, τα σταθμισμένα τεστ και οι κατάλογοι αναφοράς (checklists) που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να παρατηρήσετε τις συμπεριφορές κάποιου μαθητή ή καθηγητή. Δίνετε το εργαλείο αυτό στους συμμετέχοντες και συγκεντρώνετε δεδομένα με τη μορφή αριθμών. Για παράδειγμα, μπορεί να συγκεντρώσετε απαντήσεις βασισμένες στα κουτάκια που έχουν επιλέξει οι μαθητές σε μια φόρμα, ή από καταλόγους αναφοράς που συμπληρώνετε καθώς παρακολουθείτε κάποιον μαθητή να εκτελεί μια άσκηση μέσα στην τάξη. Ο σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να εφαρμόσει τα αποτελέσματα (διαδικασία που ονομάζεται *γενίκευση αποτελεσμάτων*) από ένα μικρό αριθμό ατόμων σε ένα μεγάλο αριθμό. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ατόμων που μελετώνται, τόσο πιθανότερο είναι να εφαρμόσουμε τα αποτελέσματα σε ένα μεγάλο αριθμό ατόμων. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα που στάλθηκε σε 500 γονείς σε μια σχολική περιφέρεια, ο ερευνητής ζητά πληροφορίες για τις στάσεις των γονέων απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εγκύων εφήβων στα σχολεία. Ο ερευνητής επιλέγει ένα εργαλείο, "Στάσεις Απέναντι στην Εκπαίδευση των Εγκύων Εφήβων", που το βρίσκει μετά από αναζήτηση στη βιβλιογραφία. Οι 500 γονείς που λαμβάνουν αυτό το εργαλείο αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ανθρώπων από όλα τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα στη σχολική περιφέρεια. Μετά τη συγκέντρωση και την ανάλυση αυτών των δεδομένων, ο ερευνητής θα καταλήξει σε συμπεράσματα για όλους τους γονείς σ' αυτή τη σχολική περιφέρεια, με βάση το αντιπροσωπευτικό δείγμα που μελετάται.

Η συγκέντρωση δεδομένων αποτελεί επίσης αναπόσπαστο μέρος της ποσοτικής μελέτης της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005). Οι συγγραφείς μελετούν ένα μεγάλο αριθμό γονέων (δηλ., 770) παιδιών στην Έβδομη, στην Όγδοη και στην Ένατη Τάξη. Κάνουν δημοσκοπική έρευνα με γονείς χρησιμοποιώντας μια προσαρμογή του εργαλείου, "Sharing the Dream! Parent Questionnaire", καθώς και στοιχεία από ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από άλλους ερευνητές για να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών. Τα στοιχεία της δημοσκοπικής έρευνας μεταφράζονται στα Γαλλικά για να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο του Κεμπέκ και συγκεντρώνονται ποσοτικά δεδομένα (τιμές) στη δημοσκοπική μελέτη. Οι ερευνητές συζητούν τις κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση των δεδομένων και το πώς βαθμολογούνται (δηλ., από 1 = *διαφωνώ πάρα πολύ* μέχρι 6 = *συμφωνώ πάρα πολύ*).

Στην *ποσοτική ανάλυση δεδομένων*, αναλύετε τα δεδομένα χρησιμοποιώντας μαθηματικές διαδικασίες που ονομάζονται στατιστική. Οι αναλύσεις αυτές αποτελούνται από το χωρισμό των δεδομένων σε μέρη, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι στατιστικές διαδικασίες, όπως η σύγκριση ομάδων ή η συσχέτιση τιμών για άτομα, παρέχουν πληροφορίες ώστε να προσεγγίσετε τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις ερευνητικές υποθέσεις. Έπειτα ερμηνεύετε τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης υπό το φως των αρχικών προβλέψεων ή των προηγούμενων μελετών. Η ερμηνεία αυτή είναι μια εξήγηση του γιατί τα αποτελέσματα είναι αυτά που είναι. Επιπλέον θα εξηγήσετε πώς τα αποτελέσματα είτε υποστηρίζουν είτε διαψεύδουν τις αναμενόμενες προβλέψεις στη μελέτη.

Για παράδειγμα, στη μελέτη συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005), οι συγγραφείς συγκεντρώνουν απαντήσεις από τους γονείς μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι σημειώνουν τιμές στο εργαλείο που χρησιμοποιείται. Η δημοσκοπική έρευνα περιλαμβάνει ερωτήματα που σχετίζονται με κάθε έναν από τους οκτώ παράγοντες (ή τις εννοιολογικές κατασκευές-μεταβλητές) και τις μετρήσεις των αποτελεσμάτων όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Για να εξετάσουν τη σχέση των παραγόντων με τη συμμετοχή των γονέων, οι ερευνητές δεν χρησιμοποιούν όλα τα στοιχεία της δημοσκοπικής έρευνας επειδή μερικά δεν αποτελούσαν καλές μετρήσεις των παραγόντων. Χρησιμοποιούν ένα στατιστικό πρόγραμμα (δηλ., ανάλυση παραγόντων) για να τους βοηθήσει να εντοπίσουν τα σημαντικότερα ερωτήματα για κάθε μία από τις τέσσερις κλίμακες, οι οποίες αποτελούνται από τα στοιχεία (ή τους παράγοντες) της μελέτη. Μ' αυτό το μειωμένο σύνολο ερωτημάτων για κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες στη μελέτη, διεξάγουν έπειτα περιγραφική ανάλυση (δηλ., μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3), και χρησιμοποιούν το στατιστικό πρόγραμμα της ανάλυσης παλινδρόμησης για να προβλέψουν αν ο έλεγχος, τα προσωπικά στοιχεία ή οι τέσσερις παράγοντες πρόβλεψης εξηγούν καλύτερα τη διακύμανση για κάθε μία από τις τρεις σχολικές τάξεις (7, 8, 9) και για τις δύο μετρήσεις, της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Εν συντομία, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν στατιστική ανάλυση, στην οποία διακρίνονται τρεις φάσεις: ανάλυση παραγόντων, περιγραφική ανάλυση και ανάλυση παλινδρόμησης. Ο τελικός στόχος ήταν η συσχέτιση μεταβλητών για να διαπιστωθεί ποιοι παράγοντες πρόβλεψης (δημογραφικοί ή οι τέσσερις παράγοντες) εξηγούν καλύτερα τη συμμετοχή των γονέων. Έπειτα, στο μέρος του άρθρου που αναφέρεται στα συμπεράσματα, οι συγγραφείς συζητούν τα κύρια αποτελέσματα της μελέτης και τα συγκρίνουν με εκείνα που βρέθηκαν σε άλλες μελέτες στη βιβλιογραφία.

Στην *αναφορά και στην αξιολόγηση της ποσοτικής έρευνας*, η γενική μορφή μιας μελέτης ακολουθεί ένα προβλέψιμο σχήμα: εισαγωγή, ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μέθοδος, αποτελέσματα και συζήτηση. Η μορφή αυτή δημιουργεί μια τυποποιημένη δομή για τις ποσοτικές μελέτες. Επιπλέον, οδηγεί επίσης σε συγκεκριμένα κριτήρια που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να κρίνετε την ποιότητα μιας ποσοτικής ερευνητικής αναφοράς. Για παράδειγμα, εξετάζετε μια ποσοτική μελέτη για να δείτε αν περιλαμβάνει εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αν εξετάζει έγκυρα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις, αν χρησιμοποιεί αυστηρές, αμερόληπτες διαδικασίες για τη συγκέντρωση των δεδομένων, αν εφαρμόζει σωστές στατιστικές διαδικασίες, και αν καταλήγει σε ερμηνείες που ακολουθούν με φυσικό τρόπο τα δεδομένα.

Στην ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιείτε επίσης διαδικασίες για να εξασφαλίσετε ότι οι δικές σας προκαταλήψεις και αξίες δεν επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Χρησιμοποιείτε εργαλεία που έχουν αποδεδειγμένη αξία και που έχουν δώσει στο παρελθόν αξιόπιστες και έγκυρες τιμές. Σχεδιάζετε μελέτες που ελέγχουν όλες τις μεταβλητές που ίσως εισάγουν προκατάληψη σε μια μελέτη. Τέλος, γράφετε την αναφορά της έρευνας χωρίς να συμπεριλάβετε τον εαυτό σας ή την προσωπική σας αντίδραση.

Στην ποσοτική μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005), οι συγγραφείς υποδιαιρούν την έρευνα στα καθιερωμένα μέρη που συνήθως συναντώνται στις ποσοτικές μελέτες. Η μελέτη ξεκινά με μια εισαγωγή που περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τη δήλωση του σκοπού και τα ερευνητικά ερωτήματα· τις μεθόδους· τα αποτελέσματα· τη συζήτηση· και, τέλος, τις σημασίες και τους περιορισμούς. Ολόκληρη η μελέτη μεταδίδει έναν απρόσωπο και αντικειμενικό τόνο. Οι ερευνητές δεν εισάγουν στη μελέτη ούτε τις προκαταλήψεις ούτε τις προσωπικές τους γνώμες. Χρησιμοποιούν έγκυρα εργαλεία για να μετρήσουν τις μεταβλητές και εφαρμόζουν πολλαπλές στατιστικές διαδικασίες για να προσδώσουν αντικειμενικότητα στη μελέτη.

Χαρακτηριστικά της Ποιοτικής Έρευνας

Στην **ποιοτική έρευνα** (qualitative research), βλέπουμε διαφορετικά κύρια χαρακτηριστικά σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας:

- Διερεύνηση ενός προβλήματος και ανάπτυξη μιας λεπτομερούς κατανόησης ενός κεντρικού φαινομένου.
- Ανάθεση δευτερεύοντος ρόλου στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά αιτιολόγηση του προβλήματος.

- Δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων με ανοιχτό τρόπο προκειμένου να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων.
- Συλλογή δεδομένων με βάση τις λέξεις (π.χ., από συνεντεύξεις) ή από εικόνες (π.χ., φωτογραφίες) από ένα μικρό αριθμό ατόμων έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων.
- Ανάλυση των δεδομένων για περιγραφές και θέματα χρησιμοποιώντας την ανάλυση κειμένου και ερμηνεύοντας τη γενικότερη σημασία των ευρημάτων.
- Συγγραφή της αναφοράς χρησιμοποιώντας ευέλικτες, αναδυόμενες δομές και αξιολογικά κριτήρια και συμπεριλαμβάνοντας τον υποκειμενικό **αναστοχασμό** (reflexivity) και τη μεροληψία των ερευνητών.

Η ποιοτική έρευνα είναι καταλληλότερη για την προσέγγιση ενός *ερευνητικού προβλήματος* στα πλαίσια του οποίου δεν γνωρίζετε τις μεταβλητές και πρέπει να διερευνήσετε. Η βιβλιογραφία ίσως να δίνει λιγοστές πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο της μελέτης, και χρειάζεται να μάθετε περισσότερα από τους συμμετέχοντες μέσω διερεύνησης. Για παράδειγμα, η βιβλιογραφία μπορεί να μην αναφέρεται επαρκώς στη χρήση της νοηματικής γλώσσας στα μαθήματα εξ αποστάσεως. Μια ποιοτική ερευνητική μελέτη είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση του φαινομένου αυτού από την πλευρά των φοιτητών της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως. Αναμφισβήτητα, η χρήση της νοηματικής γλώσσας στα μαθήματα αυτού του είδους είναι πολύπλοκη και ίσως να μην έχει εξεταστεί από την προηγούμενη βιβλιογραφία. Το *κεντρικό φαινόμενο* είναι η σημαντική έννοια, ιδέα ή διαδικασία που μελετάται στην ποιοτική έρευνα. Έτσι, το ερευνητικό πρόβλημα της δυσκολίας στη διδασκαλία παιδιών που είναι κωφά απαιτεί τόσο μια διερεύνηση (επειδή χρειάζεται να μάθουμε πώς να διδάσκουμε καλύτερα αυτά τα παιδιά) και μια κατανόηση (λόγω της πολυπλοκότητάς της) της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι συγγραφείς στο δείγμα άρθρου πάνω στην εμπιστοσύνη των μητέρων στους σχολικούς διευθυντές (Shelden et al., 2010) υποστηρίζουν τη σημασία της εμπιστοσύνης στα πρώτα μέρη του άρθρου. Ισχυρίζονται ότι πρόκειται για ένα σημαντικό ζήτημα και ότι έχει θετική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών. Περιορίζουν έπειτα τη συζήτηση στην εμπιστοσύνη των σχολικών αξιωματούχων και έπειτα των γονέων των παιδιών με αναπηρίες, και τέλος στις σχέσεις ανάμεσα σε συνεργασίες οικογένειας και σχολείου για μαθητές με αναπηρίες. Επισημαίνουν το πρόβλημα των πιθανά ασύμφωνων απόψεων ανάμεσα σε γονείς και σχολεία –ένα ενδεχόμενο πρόβλημα με το οποίο πρέπει να ασχοληθούμε. Έπειτα μιλούν για την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του κρίσιμου ρόλου των διευθυντών στη δημιουργία εμπιστοσύνης στις σχέσεις ανάμεσα στις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι ξεκινούν το άρθρο μιλώντας για το σημαντικό κεντρικό φαινόμενο της εμπιστοσύνης και διερευνώντας τις πιθανές ασύμφωνες απόψεις ανάμεσα στις μητέρες των ατόμων με αναπηρίες και τους διευθυντές. Λένε ότι θεωρούν την εμπιστοσύνη ως το "κεντρικό φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και κατανόηση" (σελ. 161).

Στην ποιοτική έρευνα, η *ανασκόπηση της βιβλιογραφίας* παίζει λιγότερο σημαντικό ρόλο στην αρχή της μελέτης από ό,τι στην ποσοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα, παρόλο που μπορεί να κάνετε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για να αιτιολογήσετε την ανάγκη μελέτης του ερευνητικού προβλήματος, η βιβλιογραφία δεν παρέχει σημαντική κατεύθυνση στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι η ποιοτική έρευνα βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη και λιγότερο στην κατεύθυνση που αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία από τον ερευνητή. Έτσι, η χρήση της βιβλιογραφίας για να προαγγελθεί ή για να προσδιοριστεί η κατεύθυνση της μελέτης είναι ασύμβατη με την ποιοτική προσέγγιση της μάθησης από τους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ένας ποιοτικός ερευνητής που μελέτησε τον εκφοβισμό στα σχολεία ανέφερε αρκετές μελέτες στην αρχή της έρευνας για να παρέχει στοιχεία για το πρόβλημα, αλλά δεν χρησιμοποίησε τη βιβλιογραφία για να προσδιορίσει ερευνητικά ερωτήματα. Αντίθετα, ο ερευνητής αυτός προσπάθησε να απαντήσει στην έρευνα στο πιο γενικό, ανοιχτό ερώτημα που ήταν δυνατό να τεθεί, "τί είναι εκφοβισμός;", προκειμένου να μάθει πώς οι μαθητές διαμόρφωναν την άποψή τους για την εμπειρία αυτή.

Στο επεξηγηματικό δείγμα ποιοτικής μελέτης των Shelden et al. (2010), οι συγγραφείς ξεκινούν το άρθρο παραθέτοντας πολυάριθμες μελέτες από τη βιβλιογραφία. Αυτή η ανασκόπηση βιβλιογραφίας δεν έχει σκοπό να προσδιορίσει ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν· αντίθετα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τεκμηριώνει το νόημα και τη σημασία του κεντρικού φαινομένου της εμπιστοσύνης –το γιατί είναι σημαντική και τις σχέσεις που χρει-

άζονται στα σχολεία οι οποίες αφορούν γονείς και εκπαιδευτικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών. Στο άρθρο αυτό, δεν υπάρχει ξεχωριστό μέρος ανασκόπησης βιβλιογραφίας, και η βιβλιογραφία χρησιμοποιείται για να αιτιολογήσει τη σημασία της μελέτης του ενδεχόμενου προβλήματος των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς (δηλ., τις μητέρες) και τα σχολεία (δηλ., τους διευθυντές).

Στην ποσοτική έρευνα, η *δήλωση σκοπού* και τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορείτε να μάθετε όσο το δυνατόν περισσότερα από τους συμμετέχοντες. Διερευνάτε ένα μεμονωμένο φαινόμενο ενδιαφέροντος και διατυπώνετε το φαινόμενο αυτό σε μια δήλωση σκοπού. Μια ποιοτική μελέτη που εξετάζει τον "επαγγελματισμό" των δασκάλων, για παράδειγμα, ρωτά τους σχολικούς δασκάλους, "τί σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας;". Η ερώτηση αυτή εστιάζει στην κατανόηση μιας μόνο ιδέας -το να είναι κανείς επαγγελματίας- και οι απαντήσεις σ' αυτή θα αποφέρουν ποιοτικά δεδομένα, όπως παραθέσεις λεγομένων.

Στην ποιοτική μελέτη της εμπιστοσύνης των μητέρων στους σχολικούς διευθυντές (Shelden et al., 2010), οι συγγραφείς λένε ότι η μελέτη προέκυψε μέσα από μια ευρύτερη μελέτη πάνω στις απόψεις των μητέρων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με την εμπιστοσύνη προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι συγγραφείς θέτουν το εξής ερώτημα: "ποιες είναι οι απόψεις των μητέρων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με την εμπιστοσύνη προς τους σχολικούς διευθυντές;" (σελ. 161). Πρόκειται για ένα γενικό και ευρύ ερώτημα που έχει σκοπό την κατανόηση (ή την "απόκτηση μιας οπτικής", σελ. 161) των απόψεων των μητέρων.

Στην ποιοτική έρευνα, *συλλέγετε δεδομένα* για να μάθετε πράγματα από τους συμμετέχοντες στη μελέτη και, καθώς προχωρά η έρευνα, να αποτυπώσετε τα δεδομένα σε φόρμες, που ονομάζονται *πρωτόκολλα*. Οι φόρμες αυτές θέτουν γενικά ερωτήματα έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε αυτά. Συχνά τα ερωτήματα σε αυτές τις φόρμες αλλάζουν, και αναφύονται αλλά κατά τη συγκέντρωση των δεδομένων. Στα παραδείγματα αυτών των πρωτοκόλλων περιλαμβάνονται το *πρωτόκολλο συνέντευξης* (interview protocol), το οποίο αποτελείται από τέσσερα ή πέντε ερωτήματα, ή το *πρωτόκολλο παρατήρησης* (observational protocol), στο οποίο ο ερευνητής καταγράφει σημειώσεις για τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Επιπλέον, συγκεντρώνετε λεκτικά (κείμενα) ή οπτικά (εικόνες) δεδομένα. Οι μεταγραμμένες ηχογραφήσεις αποτελούν μια βάση δεδομένων που αποτελείται από λέξεις. Παρατηρώντας τους συμμετέχοντες στην εργασία ή στο οικογενειακό τους πλαίσιο, κρατάτε σημειώσεις που θα αποτελέσουν μια ποιοτική βάση δεδομένων. Όταν οι ερευνητές ζητούν από μικρά παιδιά να γράψουν τις σκέψεις τους σε κάποιο ημερολόγιο, αυτές οι καταχωρήσεις στα ημερολόγια γίνονται επίσης μια βάση δεδομένων από κείμενα. Με κάθε μορφή δεδομένων, θα συλλέγετε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες προκειμένου να γράψετε μια λεπτομερή αναφορά σε μια τελική ερευνητική έκθεση.

Στο δείγμα ποιοτικής μελέτης των Shelden et al. (2010), οι συγγραφείς συγκέντρωσαν ένα δείγμα μητέρων παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπηρίες και πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με δεκαέξι από τις μητέρες αυτές. Στο άρθρο του περιοδικού, οι συγγραφείς παραθέτουν τις οκτώ ανοιχτές ερωτήσεις που έθεσαν. Οι συνεντεύξεις αυτές τούς έδωσαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν περισσότερες πληροφορίες, και να αναπτύξουν και να αποσαφηνίσουν απαντήσεις παραμένοντας "ανοιχτοί" στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στην ποιοτική έρευνα, συνήθως συγκεντρώνετε μια βάση δεδομένων κειμένου, επομένως η *ανάλυση δεδομένων* του κειμένου περιλαμβάνει τη διαίρεσή του σε ομάδες προτάσεων, που ονομάζονται *τμήματα κειμένου*, και τον προσδιορισμό του νοήματος κάθε ομάδας προτάσεων. Αντί να χρησιμοποιείτε στατιστική, αναλύετε λέξεις ή εικόνες για να περιγράψετε το κεντρικό φαινόμενο που μελετάται. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μια περιγραφή μεμονωμένων ανθρώπων ή τόπων. Σε μερικές ποιοτικές μελέτες, ολόκληρη η αναφορά αποτελεί κυρίως μια μακρά περιγραφή αρκετών ατόμων. Το αποτέλεσμα μπορεί επίσης να περιλαμβάνει θέματα ή ευρείες κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν τα ευρήματά σας. Στις ποιοτικές μελέτες, στις οποίες περιγράφετε άτομα αλλά και προσδιορίζετε θέματα, αναδύεται μια πλούσια, πολύπλοκη εικόνα. Από αυτή την πολύπλοκη εικόνα, κάνετε μια ερμηνεία σχετικά με τη σημασία των δεδομένων μέσω στοχασμού πάνω στο πώς τα ευρήματα σχετίζονται με τις υπάρχουσες έρευνες, δηλώνοντας μια προσωπική σκέψη σχετικά με τη σημασία των μαθημάτων που πήρατε κατά τη διάρκεια της μελέτης, ή καταλήγοντας σε ευρύτερες, περισσότερο αφηρημένες σημασίες.

Στη μελέτη των απόψεων των μητέρων για την εμπιστοσύνη προς τους σχολικούς διευθυντές (Shelden et al., 2010), μπορούμε να δούμε αυτά τα στάδια στην ανάλυση των δεδομέ-

νων. Οι συγγραφείς ανέλυσαν δεδομένα κειμένου με βάση μαγνητοφωνημένα και μεταγραμμένα κατά λέξη αποσπάσματα ομιλίας όπως αναφέρθηκαν στο μέρος των συνεντεύξεων. Σ' αυτό το μέρος της ανάλυσης δεδομένων, μιλούν για την "κωδικοποίηση γραμμή-προς-γραμμή" των δεδομένων τους, στην οποία χρησιμοποίησαν τις λέξεις των συμμετεχόντων για τη δημιουργία κατηγοριών. Δίνουν στον Πίνακα 1 ένα λεπτομερές περιγραφικό πορτρέτο των συμμετεχόντων στη μελέτη τους, επισημαίνοντας την εθνότητα, το είδος αναπηρίας, τη σχολική βαθμίδα, και άλλες προσωπικές πληροφορίες. Στο μέρος των αποτελεσμάτων, βρίσκουμε τα διάφορα θέματα που προσδιόρισαν, όπως τις κύριες ιδιότητες και τις κύριες ενέργειες. Στο μέρος των συμπερασμάτων, κάνουν ανασκόπηση όλων αυτών των ευρημάτων, δημιουργώντας έτσι μια πολύπλοκη εικόνα της σχέσης ανάμεσα σε μητέρες και σχολικούς αξιωματούχους. Αν και σ' αυτή τη μελέτη η παρουσίαση των προσωπικών τους σκέψεων είναι ελάχιστη, οι συγγραφείς μιλούν για τις δυσκολίες τους στην εύρεση ατόμων που θα συμμετείχαν στη μελέτη, και για το πώς προσπάθησαν να προστατέψουν την ταυτότητα των συμμετεχόντων.

Στην *αναφορά* της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιείτε μια ευρεία ποικιλία μορφών αναφοράς των μελετών σας. Αν και η συνολική γενική μορφή ακολουθεί τα καθιερωμένα στάδια στη διαδικασία της έρευνας, η σειρά αυτών των "μερών" έρευνας τείνει να διαφέρει από τη μία ποιοτική αναφορά στην άλλη. Μια μελέτη μπορεί να ξεκινά με μια μακροσκελή, προσωπική αφήγηση με τη μορφή μιας ιστορίας, ή με μια αντικειμενικότερη επιστημονική αναφορά που μοιάζει με ποσοτική έρευνα. Με τέτοια ποικιλία, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα πρότυπα για την αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας είναι επίσης ευέλικτα. Οι καλές ποιοτικές αναφορές, ωστόσο, πρέπει να είναι ρεαλιστικές και πειστικές για να είναι βέβαιος ο αναγνώστης ότι η μελέτη αποτελεί μια ακριβή και αξιόπιστη πηγή. Οι ποιοτικές αναφορές συνήθως περιλαμβάνουν μια εκτεταμένη συλλογή δεδομένων για να καλύψουν τον πολύπλοκο χαρακτήρα του φαινομένου ή της διαδικασίας. Η ανάλυση των δεδομένων αντικατοπτρίζει την περιγραφή και τα θέματα καθώς και την αλληλοσυσχέτισή τους. Επιπλέον, θα συζητήσετε το ρόλο ή τη θέση σας στην ερευνητική μελέτη, δηλαδή θα είστε *αναστοχαστικός*. Αναστοχασμός σημαίνει ότι οι ερευνητές σκέφτονται πάνω στις δικές τους προκαταλήψεις, αξίες και υποθέσεις, και τις περιλαμβάνουν ενεργά και γραπτώς μέσα στην έρευνά τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη συζήτηση πάνω σε προσωπικές εμπειρίες ή τον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο συνεργαστήκατε με τους συμμετέχοντες κατά τις φάσεις της εργασίας. Μπορείτε επίσης να συζητήστε το πώς οι εμπειρίες και η πολιτισμική προέλευσή σας (π.χ., ασιατικο-αμερικανικές απόψεις) επηρεάζουν τις ερμηνείες και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγετε.

Στο δείγμα της μελέτης πάνω στην εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους σχολικούς διευθυντές (Shelden et al., 2010), οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν περισσότερο μια επιστημονική παρά μια λογοτεχνική δομή για τη συγγραφή του άρθρου τους. Αυτό μπορεί να συνέβη λόγω των προϋποθέσεων του περιοδικού σχετικά με την αναφορά ορισμένων πτυχών (π.χ., μέθοδοι, αποτελέσματα και συζήτηση). Ωστόσο, το άρθρο απομακρύνεται από την παραδοσιακή δομή επειδή δεν περιλαμβάνει ένα ξεχωριστό μέρος ανασκόπησης της βιβλιογραφίας· αντί αυτού, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ενσωματώθηκε στην εισαγωγή για την τεκμηρίωση της σημασίας του κεντρικού φαινομένου -εμπιστοσύνη- και για την παρουσίαση της ανάγκης για τη μελέτη. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν την προσωπική αντωνυμία "εμείς" όταν αναφέρονται στους εαυτούς τους στη μελέτη, ένας υποκειμενικός προσανατολισμός που συνήθως συσχετίζεται με την ποιοτική, λογοτεχνική γραφή. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, απουσιάζουν οι αναφορές στον εαυτό τους, και ειδικά στο πώς το παρελθόν τους διαμόρφωσε την ερμηνεία τους.

Ομοιότητες και Διαφορές ανάμεσα στην Ποσοτική και την Ποιοτική Έρευνα

Στο σημείο αυτό, ίσως αναρωτιέστε σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα. Από άποψη ομοιότητας, και οι δύο μορφές έρευνας ακολουθούν τα έξι στάδια στην ερευνητική διαδικασία. Υπάρχουν μικρές διαφορές επίσης στην εισαγωγή σε μια μελέτη -το μέρος του ερευνητικού προβλήματος- όσον αφορά στο ότι και τα δύο είδη έρευνας πρέπει να τεκμηριώσουν τη σημασία του προβλήματος. Στην ποσοτική έρευνα, το μέρος του ερευνητικού προβλήματος χρησιμοποιείται για να κατευθύνει τα είδη των ερωτημάτων ή των υποθέσεων που διατυπώνονται στη μελέτη, ενώ στην ποιοτική έρευνα, η συζήτηση του

ερευνητικού προβλήματος συνήθως χρησιμοποιείται για την τεκμηρίωση της σημασίας της κεντρικής ιδέας. Οι διαφορές αυτές είναι εμφανείς στη σύγκριση της εισαγωγής στην ποσοτική μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005) και εκείνης στην ποιοτική μελέτη της εμπιστοσύνης προς τους σχολικούς διευθυντές (Shelden et al., 2010).

Υπάρχει ακόμα μία ομοιότητα στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική συλλογή δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιούν παρόμοιες προσεγγίσεις, όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις. Ωστόσο, οι ποσοτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν περισσότερο κλειστές μεθόδους, στα πλαίσια των οποίων ο ερευνητές προσδιορίζει προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων (π.χ., συμφωνώ έντονα, διαφωνώ έντονα, κ.ο.κ.), ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ακολουθούν ανοιχτότερες μεθόδους, στα πλαίσια των οποίων ο ερευνητής θέτει γενικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες και οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τις πιθανές απαντήσεις (π.χ., σε μια συνέντευξη με ένα δάσκαλο, ένας ποιοτικός ερευνητής μπορεί να ρωτήσει, "τί σημαίνει για σας επαγγελματική εξέλιξη;").

Υπάρχουν σαφείς διαφορές πέρα από τις μορφές συγκέντρωσης δεδομένων. Στην ανάλυση δεδομένων, οι διαδικασίες είναι αρκετά διαφορετικές. Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής βασίζεται στη στατιστική ανάλυση (μαθηματική ανάλυση) των δεδομένων, τα οποία συνήθως έχουν αριθμητική μορφή. Στην ποιοτική έρευνα, δεν χρησιμοποιείται στατιστική για την ανάλυση των δεδομένων· αντί αυτού, ο ερευνητής αναλύει λέξεις (π.χ., μεταγραφές συνεντεύξεων) ή εικόνες (π.χ., φωτογραφίες). Αντί να βασίζεται σε στατιστικές διαδικασίες, ο ποιοτικός ερευνητής αναλύει τις λέξεις για να τις ομαδοποιήσει σε ευρύτερα νοήματα προς κατανόηση, όπως κώδικες, κατηγορίες ή θέματα. Επίσης οι μορφές αναφοράς συνήθως διαφέρουν, με την ποσοτική δομή να περιλαμβάνει τα τυπικά μέρη της εισαγωγής, της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, των μεθόδων, των αποτελεσμάτων, και των συμπερασμάτων. Στην ποιοτική έρευνα, μερικά από αυτά τα μέρη μπορεί να απουσιάζουν, όπως στην περίπτωση της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας στη μελέτη των Shelden et al. (2010), και η μορφή μπορεί να μοιάζει περισσότερο με λογοτεχνική εισαγωγή, με μια προσωπική σύντομη περιγραφή ή ένα προσωπικό κείμενο, μια ιστορία που εξελίσσεται, τη χρήση εκτεταμένων παραθέσεων των λεγομένων των συμμετεχόντων, και προσωπικές σκέψεις του ερευνητή.

Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι, αντί να θεωρούμε την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα ως τα δύο άκρα μιας διχοτόμησης, θα πρέπει να τις θεωρούμε ως διαφορετικά σημεία πάνω σε ένα συνεχές. Οι μελέτες μπορεί να περιλαμβάνουν μερικά στοιχεία των χαρακτηριστικών της ποσοτικής έρευνας και μερικά στοιχεία της ποιοτικής έρευνας. Ωστόσο, οι μελέτες όντως *τείνουν* προς τη μία ή προς την άλλη κατεύθυνση, και η γνώση των χαρακτηριστικών που συσχετίζονται με κάθε είδος έρευνας δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αξιολογεί αν μια συγκεκριμένη μελέτη ευνοεί είτε την ποσοτική είτε την ποιοτική έρευνα.

Πώς επιλέγετε αν θα χρησιμοποιήσετε μια ποσοτική ή μια ποιοτική προσέγγιση; Τρεις παράγοντες είναι σημαντικοί. Πρώτον, η αντιστοίχηση της προσέγγισής σας με το ερευνητικό σας πρόβλημα. Θυμηθείτε ότι τα προβλήματα που μελετώνται καλύτερα με ποσοτική έρευνα είναι εκείνα στα οποία πρέπει να προσδιοριστούν τάσεις ή να δοθούν εξηγήσεις. Στην ποιοτική έρευνα, τα προβλήματα πρέπει να διερευνηθούν για την εξασφάλιση μιας βαθιάς κατανόησης. Δεύτερον, η προσέγγισή σας πρέπει να αντιστοιχεί στους αναγνώστες της αναφοράς της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί γράφουν για αρκετά είδη αναγνωστών, όπως διαμορφωτές πολιτικής, επιτροπές πανεπιστημιακών και φοιτητών, επιμελητές και συμβούλια αξιολόγησης, αξιολογητές προτάσεων χρηματοδότησης, και ανθρώπους σε σχολεία ή σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Είναι σημαντικό οι αναγνώστες να είναι εξοικειωμένοι με την προσέγγιση που χρησιμοποιείται σε μια μελέτη. Τρίτον, συσχετίστε την προσέγγισή σας με την προσωπική σας εμπειρία και κατάρτιση. Ένας ποσοτικός ερευνητής συνήθως έχει παρακολουθήσει κάποια μαθήματα ή κάποια κατάρτιση πάνω στη μέτρηση, στη στατιστική και στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, όπως πειράματα, συσχετιστικούς σχεδιασμούς ή τεχνικές δημοσκοπικής έρευνας. Οι ποιοτικοί ερευνητές χρειάζονται εμπειρία στις μελέτες πεδίου, όπου εξασκούνται στη συγκέντρωση πληροφοριών μέσα σε ένα πλαίσιο και στην εκμάθηση των δεξιοτήτων της παρατήρησης ή των συνεντεύξεων με ανθρώπους. Τα μαθήματα ή η εμπειρία πάνω στην ανάλυση δεδομένων κειμένου είναι κάτι χρήσιμο, όπως και η εμπειρία σε ερευνητικούς σχεδιασμούς, συμπεριλαμβανομένων της θεμελιωμένης θεωρίας, της εθνογραφίας ή της αφηγηματικής έρευνας. Μερικά άτομα έχουν εμπειρία και κατάρτιση πάνω σε προσεγγίσεις στην έρευνα, οι οποίες συνδυάζουν και ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, όπως είναι η έρευνα μικτών μεθόδων ή η έρευνα δράσης.

Ερευνητικοί Σχεδιασμοί που Συνδέονται με την Ποσοτική και την Ποιοτική Έρευνα

Δεν αρκεί να γνωρίζουμε τα στάδια στη διαδικασία της έρευνας και το ότι οι ποσοτικές και οι ποιοτικές διαδικασίες διαφέρουν σε κάθε ένα από αυτά. Σ' αυτό το βιβλίο, θα αναφερθούμε επίσης σε λεπτομερείς διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην ποσοτική, στην ποιοτική και στο συνδυασμό των δύο. Οι **ερευνητικοί σχεδιασμοί** (research designs) είναι οι συγκεκριμένες διαδικασίες που περιλαμβάνονται στα τρία τελευταία στάδια της διαδικασίας: συγκέντρωση δεδομένων, ανάλυση δεδομένων και συγγραφή αναφοράς. Το Σχήμα 1.4 δείχνει πώς τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας συσχετίζονται με την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα και παρουσιάζει οκτώ διαφορετικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές, και παρουσιάζονται στο παρόν βιβλίο.

Πειραματικοί Σχεδιασμοί

Μερικοί ποσοτικοί ερευνητές προσπαθούν να ελέγξουν αν μια εκπαιδευτική πρακτική ή ιδέα κάνει τη διαφορά στα άτομα. Οι διαδικασίες της πειραματικής έρευνας είναι ιδανικές για τη μελέτη αυτή. Οι *πειραματικοί σχεδιασμοί* (experimental designs) (που επίσης ονομάζονται μελέτες παρέμβασης ή μελέτες σύγκρισης ομάδων) είναι διαδικασίες ποσοτικής έρευνας, στις οποίες ο ερευνητής καθορίζει αν μια δραστηριότητα ή κάποιο υλικό κάνει τη διαφορά στα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες. Αξιολογείτε αυτό τον αντίκτυπο δίνοντας σε μια ομάδα ένα σύνολο δραστηριοτήτων (που ονομάζεται *παρέμβαση*) ενώ σε κάποια άλλη ομάδα όχι.

Συσχετιστικοί Σχεδιασμοί

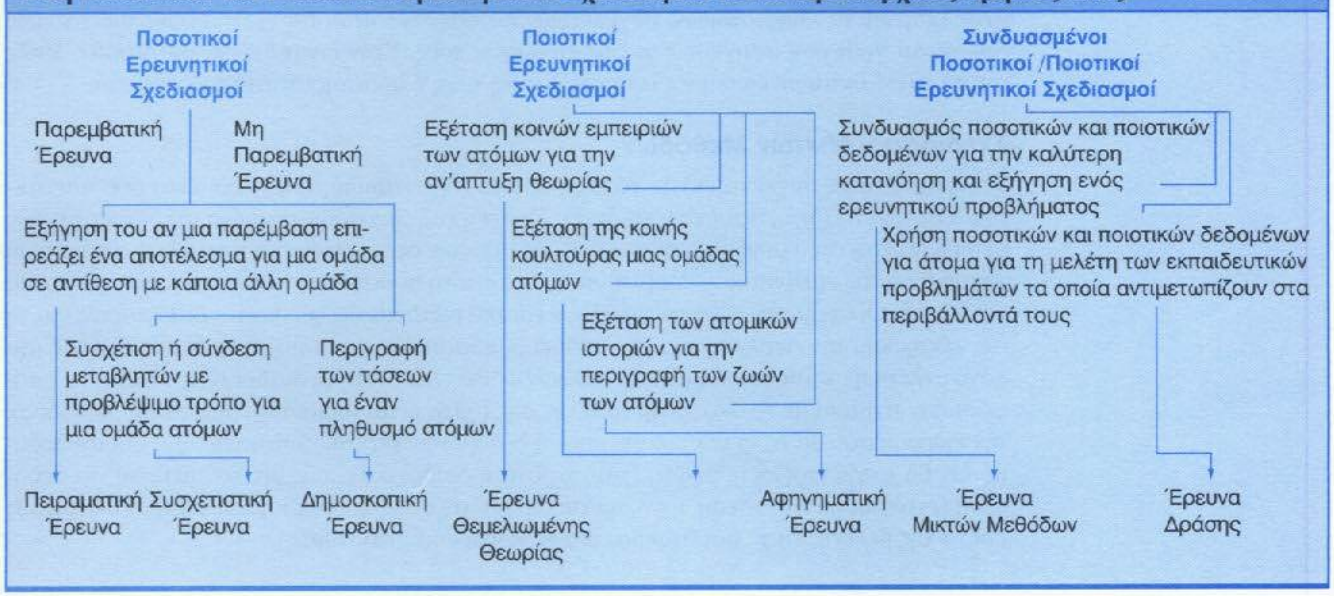
Σε μερικές μελέτες, ίσως να μην μπορείτε να εξασφαλίσετε κάποια παρέμβαση ή να εντάξετε τα άτομα σε ομάδες. Επιπλέον, εστιάζετε περισσότερο στην εξέταση της συσχέτισης ή της σχέσης μιας ή περισσότερων μεταβλητών παρά στην εξέταση του αντίκτυπου των δραστηριοτήτων ή των υλικών. Οι *συσχετιστικοί σχεδιασμοί* (correlational designs) είναι διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας, στις οποίες οι ερευνητές μετρούν το βαθμό της συσχέτισης (ή της σχέσης) ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές, χρησιμοποιώντας τη στατιστική διαδικασία της ανάλυσης συσχέτισης. Ο βαθμός συσχέτισης, που εκφράζεται ως αριθμός, δείχνει αν οι δύο μεταβλητές σχετίζονται ή αν η μία μπορεί να προβλέψει την άλλη. Για να το πετύχετε αυτό, μελετάτε μία ομάδα ατόμων αντί δύο ή περισσότερες ομάδες, όπως σε κάποιο πείραμα.

Δημοσκοπικοί Ερευνητικοί Σχεδιασμοί

Σε μια άλλη μορφή ποσοτικής έρευνας, μπορεί να μη θέλετε να εξετάσετε κάποια δραστη-

ΣΧΗΜΑ 1.4

Είδη Ποσοτικών και Ποιοτικών Ερευνητικών Σχεδιασμών και οι Πρωταρχικές Χρήσεις τους



ριότητα ή υλικό, ή μπορεί να μην ενδιαφέρεστε για τη συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Αντίθετα, προσπαθείτε να περιγράψετε τάσεις μέσα σε ένα μεγάλο πληθυσμό ατόμων. Σ' αυτή την περίπτωση, μια δημοσκοπική μελέτη αποτελεί μια καλή διαδικασία προς χρήση. Οι δημοσκοπικοί *ερευνητικοί σχεδιασμοί* (survey designs) είναι διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες χορηγείτε μια κλίμακα ή ένα ερωτηματολόγιο σε μια μικρή ομάδα ατόμων (που ονομάζεται δείγμα) για να προσδιορίσετε τάσεις στις στάσεις, στις γνώμες, στις συμπεριφορές ή στα χαρακτηριστικά μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων (που ονομάζεται πληθυσμός).

Σχεδιασμοί Θεμελιωμένης Θεωρίας

Αντί να μελετήσετε μία μόνο ομάδα, μπορείτε να εξετάσετε έναν αριθμό ατόμων που όλα έχουν βιώσει μια πράξη, μια αλληλεπίδραση ή μια διαδικασία. Οι *σχεδιασμοί θεμελιωμένης θεωρίας* (grounded theory designs) είναι συστηματικές, ποιοτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι ερευνητές για να καταλήξουν σε μια γενική εξήγηση (με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων, που ονομάζεται θεμελιωμένη θεωρία), η οποία ερμηνεύει μια διαδικασία, μια πράξη ή μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι διαδικασίες ανάπτυξης αυτού του τύπου θεωρίας περιλαμβάνουν τη συγκέντρωση δεδομένων κυρίως από συνεντεύξεις, την ανάπτυξη και τη συσχέτιση κατηγοριών (ή θεμάτων) πληροφοριών, και τη σύνθεση ενός σχήματος ή οπτικού μοντέλου που απεικονίζει τη γενική ερμηνεία. Μ' αυτό τον τρόπο, η ερμηνεία "θεμελιώνεται" από τα δεδομένα των συμμετεχόντων. Από την εξήγηση αυτή, κατασκευάζετε δηλώσεις πρόβλεψης των εμπειριών των ατόμων.

Εθνογραφικοί Σχεδιασμοί

Μπορεί να ενδιαφέρεστε για τη μελέτη μιας ομάδας ατόμων, για την εξέτασή τους μέσα στο περιβάλλον όπου ζουν και εργάζονται και για την ανάπτυξη μιας περιγραφής του τρόπου με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν. Η εθνογραφική μελέτη είναι πολύ κατάλληλη για το σκοπό αυτό. Οι *εθνογραφικοί σχεδιασμοί* (ethnographic designs) είναι ποιοτικές διαδικασίες για την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των κοινών σχημάτων συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων και της γλώσσας μιας πολιτισμικής ομάδας, όπως αυτά αναπτύσσονται μέσα στο χρόνο. Στην εθνογραφία, ο ερευνητής παρέχει μια λεπτομερή εικόνα της ομάδας των ατόμων με κοινό πολιτισμό, βασιζόμενος σε διάφορες πηγές πληροφοριών. Ο εθνογράφος επίσης περιγράφει την ομάδα μέσα στο πλαίσιό της, ερευνά θέματα ή ζητήματα που αναπτύσσονται μέσα στο χρόνο καθώς η ομάδα αλληλεπιδρά και δίνει μια λεπτομερή περιγραφή της ομάδας.

Αφηγηματικοί Ερευνητικοί Σχεδιασμοί

Μπορεί να μην ενδιαφέρεστε για την περιγραφή και την ερμηνεία ομαδικών συμπεριφορών ή ιδεών ή για την ανάπτυξη μιας εξήγησης που βασίζεται στις εμπειρίες πολλών ατόμων. Αντίθετα, επιθυμείτε να πείτε τις ιστορίες ενός ή δύο ατόμων. Οι *αφηγηματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί* (narrative research designs) είναι ποιοτικές διαδικασίες, στις οποίες οι ερευνητές περιγράφουν τις ζωές ατόμων, συγκεντρώνουν και λένε ιστορίες για τις ζωές των ατόμων αυτών και γράφουν αφηγήσεις για τις εμπειρίες τους. Στην εκπαίδευση, οι ιστορίες αυτές συχνά σχετίζονται με εμπειρίες από τη σχολική τάξη ή δραστηριότητες στα σχολεία.

Σχεδιασμοί Μικτών Μεθόδων

Αποφασίζετε να συγκεντρώσετε τόσο ποσοτικά (δηλ., αριθμητικά δεδομένα) όσο και ποιοτικά δεδομένα (δηλ., κείμενα ή εικόνες). Το κεντρικό επιχείρημα για ένα σχεδιασμό μικτών μεθόδων είναι ότι ο συνδυασμός και των δύο μορφών δεδομένων εξασφαλίζει μια καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος από ό,τι τα ποσοτικά ή τα ποιοτικά δεδομένα από μόνα τους. Οι *σχεδιασμοί μικτών μεθόδων* (mixed methods designs) είναι διαδικασίες για τη συγκέντρωση, την ανάλυση και την ανάμειξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε μία μόνο μελέτη ή σε μια σειρά μελετών πολλών φάσεων. Σ' αυτή τη διαδικασία, πρέπει να αποφασίσετε σχετικά με το σκοπό της μελέτης σας (γιατί είναι σημαντική μια "μικτή" μέθοδος), την έμφαση που θα δώσετε σε κάθε μορφή δεδομένων (προτεραιότητα), ποια μορφή δεδομένων θα συγκεντρώσετε πρώτα (ταυτόχρονα ή διαδοχικά), πώς θα "αναμείξετε" τα δεδομένα (ενοποίηση, ή σύνδεση, ή ενσωμάτωση) και αν θα χρησιμοποιήσετε κάποια θεωρία ως οδηγό της μελέτης (π.χ., μια θεωρία από τις κοινωνικές επιστήμες).

Σχεδιασμοί Έρευνας Δράσης

Όπως η έρευνα μικτών μεθόδων, οι σχεδιασμοί της έρευνας δράσης συχνά χρησιμοποιούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, όμως εστιάζουν περισσότερο στις διαδικασίες που είναι χρήσιμες για την ενασχόληση με πρακτικά προβλήματα στα σχολεία και στις τάξεις. Οι *σχεδιασμοί έρευνας δράσης* (action research designs) είναι συστηματικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από δασκάλους (ή από άλλα άτομα σε κάποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο) για τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων προκειμένου να εισάγουν βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, στη διδασκαλία τους και στη μάθηση των μαθητών τους. Σε ορισμένες έρευνες δράσης, προσπαθείτε να προσεγγίσετε και να επιλύσετε τοπικά, πρακτικά προβλήματα, όπως το ζήτημα της πειθαρχίας που αντιμετωπίζει ένας δάσκαλος μέσα στην τάξη. Σε άλλες μελέτες, ο στόχος σας ίσως να είναι η ενίσχυση, η μεταμόρφωση και η χειραφέτηση των ατόμων μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΗΘΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σεβασμός για τους αναγνώστες και η χρήση μη μεροληπτικής γλώσσας αποτελούν **ηθικά ζητήματα** (ethical issues) που η Μαρία πρέπει να σεβαστεί. Όπως η Μαρία, όλοι οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πρέπει να έχουν επίγνωση των ηθικών ζητημάτων στην έρευνά τους και να τα λαμβάνουν υπόψη. Η ανάγκη αυτή προέρχεται από τη φρίκη των ερευνών πάνω σε ανθρώπους και τη μεταχείρισή τους από τη ναζιστική Γερμανία, καθώς και τις ανάρμοστες μελέτες πάνω στη σύφιλη στο Tuskegee (Mark & Gamble, 2009). Από αυτές και άλλες παραβάσεις στη μεταχείριση συμμετεχόντων αναπτύχθηκαν ομοσπονδιακές οδηγίες για τη διεξαγωγή έρευνας, όπως ανακοινώθηκαν το 1978 από τη National Commission for the Protection of Human Subjects on Biomedical and Behavioral Research και την *Αναφορά Belmont* (Department of Health, Education, and Welfare, 1978). Οι τρεις βασικές αρχές αυτής της *Αναφοράς* περιλαμβάνουν τον ευεργετικό χαρακτήρα της μεταχείρισης των συμμετεχόντων (μεγιστοποίηση καλών αποτελεσμάτων και ελαχιστοποίηση κινδύνων), το σεβασμό για τους συμμετέχοντες (προστασία της αυτονομίας και εξασφάλιση μιας εθελοντικής συμμετοχής που χαρακτηρίζεται από επαρκή πληροφόρηση), και τη δικαιοσύνη (δίκαιη κατανομή κινδύνων και ωφελειών).

Θεσμικά Συμβούλια Αξιολόγησης

Στις πανεπιστημιουπόλεις δημιουργήθηκαν υπηρεσίες για να ελέγχουν την τήρηση των αρχών αυτών, και αναδύθηκαν οι υπηρεσίες των θεσμικών συμβουλίων αξιολόγησης. Οι ομοσπονδιακές χρηματοδοτήσεις θα μπορούσαν να παρακρατηθούν για τις πανεπιστημιουπόλεις στις οποίες διεξάγονταν έρευνες που δεν προστάτευαν τους συμμετέχοντες. Αναλόγως, στις πανεπιστημιουπόλεις που λαμβάνουν ομοσπονδιακή χρηματοδότηση, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πρέπει να μάθουν τις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην αίτηση έγκρισης από τις υπηρεσίες των θεσμικών τους συμβουλίων αξιολόγησης και να ακολουθούν τις οδηγίες στην ανάπτυξη εφαρμογών και στο σχεδιασμό εντύπων συναίνεσης που συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες και εγγυώνται την προστασία τους.

Επαγγελματικοί Οργανισμοί

Από επαγγελματικούς οργανισμούς διατίθενται ηθικά πρότυπα για χρήση στην έρευνα. Στα παραδείγματα επαγγελματικών οργανισμών που παρέχουν χρήσιμες οδηγίες περιλαμβάνονται οι American Educational Research Association (2011), American Psychological Association (2010a), American Anthropological Association (2012), και Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011).

Σύμφωνα μ' αυτές τις οδηγίες, τα άτομα που συμμετέχουν σε μια μελέτη έχουν ορισμένα δικαιώματα. Πριν συμμετάσχουν στην έρευνα, τα άτομα πρέπει να γνωρίζουν το σκοπό και τους στόχους της μελέτης, τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων, και τις πιθανές κοινωνικές

συνέπειες που θα έχει στη ζωή τους. Έχουν επίσης το δικαίωμα να αρνηθούν να συμμετάσχουν σε μια μελέτη και να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή. Όταν συμμετέχουν και παρέχουν πληροφορίες, ο ερευνητής προστατεύει και εγγυάται την ανωνυμία τους. Δεν πρέπει να προσφέρονται στα άτομα υπερβολικά οικονομικά κίνητρα για να συμμετάσχουν σε κάποιο έργο. Οι συμμετέχοντες επίσης έχουν το δικαίωμα να κερδίσουν κάτι από μια μελέτη. Οι ερευνητές πρέπει να αναζητούν ενεργά τρόπους "επιστροφής" (ή ανταπόδοσης) στους συμμετέχοντες σε μια μελέτη, επειδή οι συμμετέχοντες έχουν αφιερώσει με τη θέλησή τους ένα μέρος από το χρόνο τους. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη που αφορούσε άτομα με HIV, ο συγγραφέας μοιράστηκε την πληρωμή των πνευματικών δικαιωμάτων του βιβλίου με τους συμμετέχοντες σ' αυτή. Σε κάποια άλλη μελέτη, ένας ερευνητής προσφέρθηκε να βοηθήσει στην επιτήρηση της αίθουσας του φαγητού ως αντάλλαγμα για πληροφορίες από τους μαθητές του σχολείου.

Ηθικές Πρακτικές σε Όλη τη Διάρκεια της Ερευνητικής Διαδικασίας

Σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, πρέπει να ακολουθείτε ηθικές πρακτικές. Η εφαρμογή ηθικών πρακτικών αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα που περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την απλή τήρηση ενός συνόλου στατικών οδηγιών, όπως εκείνες που δίνονται από επαγγελματικές οργανώσεις ή τη συμμόρφωση με τις οδηγίες των πανεπιστημιακών θεσμικών συμβουλίων αξιολόγησης. Η ηθική έχει γίνει μια ευρύτερη ιδέα που εκτείνεται από την προέλευση μιας ερευνητικής μελέτης μέχρι την τελική ολοκλήρωση και διανομή της. Η ηθική θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό ζήτημα αντί μια σκέψη εκ των υστέρων, και θα πρέπει να βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας του ερευνητή (Hesse-Bieber & Leavy, 2006). Από όλα τα στάδια στην ερευνητική διαδικασία, τείνει να σχετίζεται στενότερα με τη συλλογή και την αναφορά δεδομένων και με τη διανομή των αναφορών από ό,τι οποιαδήποτε από τις άλλες φάσεις τις έρευνας. Μερικά από τα ζητήματα αυτά αναφέρονται παρακάτω.

Μερικά Ηθικά Ζητήματα στη Συλλογή Δεδομένων

Είναι σημαντικό να σεβόμαστε τον τόπο όπου πραγματοποιείται η έρευνα. Ο σεβασμός αυτός θα πρέπει να εκφράζεται με την εξασφάλιση άδειας πριν την επίσκεψη σε έναν τόπο, ενοχλώντας όσο το δυνατόν λιγότερο κατά τη διάρκεια μιας μελέτης, και θεωρώντας τους εαυτούς μας ως "προσκεκλημένους" στο χώρο μιας μελέτης. Τα Δημόσια Σχολεία Λίνκολν (n.d.) στο Λίνκολν της Νεμπράσκα παρέχουν επεξηγηματικές οδηγίες για την πραγματοποίηση έρευνας με την ελάχιστη δυνατή ενόχληση για τη σχολική περιφέρεια. Οι οδηγίες αυτές παραθέτουν αρκετούς λόγους για τους οποίους μπορεί να μην εγκριθεί ένα έργο. Τα μη εγκεκριμένα έργα είναι εκείνα που δαπανούν σημαντικές διδακτικές ώρες· απαιτούν πολύ χρόνο από δασκάλους, διευθυντές ή εργαζόμενους (η περιφέρεια μπορεί να ζητήσει να αποζημιωθεί για το κόστος της συλλογής πληροφοριών, το χρόνο του προσωπικού ή τα υλικά)· εμποδίζουν τη συλλογή δεδομένων της περιφέρειας ή την πορεία των ερευνητικών έργων που βρίσκονται σε εξέλιξη· σχεδιάζονται για τον πρώτο ή τον τελευταίο μήνα του σχολικού έτους· ή έρχονται πολύ αργά μέσα στη χρονιά για να ανασκοπηθούν επαρκώς.

Μια άλλη στρατηγική έκφρασης σεβασμού στον τόπο της έρευνας με ελάχιστη ενόχληση είναι η απόκτηση πρόσβασης μέσω "ιθυνόντων" (ή αξιωματούχων). Οι ερευνητές ίσως χρειαστεί να συμβουλευτούν αρκετούς "ιθύνοντες" σε πολλά επίπεδα ενός οργανισμού. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη σε κάποια τάξη του λυκείου, ο ερευνητής ζήτησε άδεια από αρκετά άτομα, συμπεριλαμβανομένων των μελών του σχολικού συμβουλίου, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εξασφάλιση της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των συμμετεχόντων, του υπεύθυνου ερευνών της σχολικής περιφέρειας, του λυκειάρχη του σχολείου, του καθηγητή του μαθήματος, των ίδιων των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη, και των γονιών τους.

Κατά τη συλλογή δεδομένων προκύπτουν και άλλα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα είδη ερευνητικών σχεδιασμών. Δεν πρέπει σκόπιμα να στερείτε από μερικούς συμμετέχοντες μια μεταχείριση που τους βοηθά, να δημοσιεύετε μόνο τα θετικά αποτελέσματα, ή να μην αποκαλύπτετε το σκοπό της μελέτης στους συμμετέχοντες. Είναι χρήσιμο να εξασφαλίζετε τη συμμετοχή των μετόχων στην αξιολόγηση των κινδύνων για τους συμμετέχοντες και να μην πιέζετε τους συμμετέχοντες να υπογράψουν τα έντυπα συναίνεσης (S. Levy, προσωπική επικοινωνία, 3 Μαΐου, 2010), να μην επιδίδεστε σε πρακτικές που δημιουργούν

ανισορροπίες δυνάμεων, και να σέβεστε τις νόρμες και τους κανόνες των αυτόχθονων πολιτισμών (Lincoln, 2009).

Μερικά Ηθικά Ζητήματα στην Αναφορά της Έρευνας

Πρέπει να σέβεστε το κοινό που διαβάζει και χρησιμοποιεί τις πληροφορίες των μελετών. Τα δεδομένα πρέπει να αναφέρονται με ειλικρίνεια, χωρίς αλλαγή ή μεταβολή των ευρημάτων με σκοπό την ικανοποίηση ορισμένων προβλέψεων ή ομάδων συμφερόντων. Μπορεί, ωστόσο, να είναι σωστό ο κύριος ερευνητής να παρέχει στα άτομα στον τόπο της έρευνας ένα προκαταρκτικό αντίτυπο της δημοσίευσης. Επιπλέον, οι μελέτες που ολοκληρώνονται από άλλους δεν θα πρέπει να περιλαμβάνουν λογοκλοπές, και θα πρέπει να γίνεται αναφορά στο υλικό που παρατίθεται από άλλες μελέτες. Αυτή περιλαμβάνει την παράθεση των ονομάτων των συγγραφέων και της ημερομηνίας έκδοσης, καθώς και τη συμπερίληψη της δημοσίευσης στο μέρος της βιβλιογραφίας. Επιπλέον, η έρευνα δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει εξειδικευμένο λεξιλόγιο, και θα πρέπει να είναι κατανοητή σε εκείνους που συμμετέχουν στη μελέτη. Ως ηθικοί εκπαιδευτικοί, πρέπει να καταβάλλουμε κάθε προσπάθεια έκφρασης της πρακτικής σημασίας της έρευνάς μας στην κοινότητα των ερευνητών και των επαγγελματιών έτσι ώστε η έρευνα να ενθαρρύνεται και να χρησιμοποιείται. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν το ηθικό χρέος να παράγουν έρευνα υψηλής ποιότητας και να αναφέρουν τα αποτελέσματά τους, τα οποία εκφράζουν τις βασικές υποθέσεις που διατυπώνουν. Αυτό επίσης σημαίνει ότι η έρευνα δεν θα πρέπει να παραμένει αδημοσίευτη και ότι οι ερευνητές θα πρέπει να μοιράζονται ανοιχτά τα ευρήματά τους (Brown & Hedges, 2009). Τα αποτελέσματα θα πρέπει να δημοσιεύονται και να μεταδίδονται ακόμα και αν παρουσιάζουν ευρήματα αντίθετα με τα αποδεκτά πρότυπα (S. Levy, προσωπική επικοινωνία, 3 Μαΐου, 2010).

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως νέοι ερευνητές, ίσως αναρωτιέστε αν πράγματι έχετε την ικανότητα να διαβάζετε, να αξιολογείτε και να διεξάγετε έρευνα. Η γνώση της διαδικασίας της έρευνας, θα μπορούσατε να πείτε, δεν εγγυάται μια επαρκή ερευνητική μελέτη. Βέβαια η Μαρία, που είναι καινούρια στην έρευνα, έχει αυτούς τους προβληματισμούς.

Επιτρέψτε μου να σας καθησυχάσω. Έχετε ήδη αποκτήσει πολύτιμες ερευνητικές δεξιότητες μέσα από τις εμπειρίες της ζωής σας. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την επίλυση γρίφων, τη διατήρηση της προσοχής σας για μεγάλο χρονικό διάστημα, τη χρήση μιας βιβλιοθήκης και, φυσικά, την καταγραφή των σκέψεών σας.

Επίλυση Γρίφων

Οι ερευνητές αντιμετωπίζουν τα προβλήματα ως γρίφους προς επίλυση. Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας αντιμετωπίζονται ως τα κομμάτια ενός παζλ, τα οποία ο ερευνητής καλείται να συνδυάσει. Έχετε ήδη δεξιότητες στην επίλυση γρίφων. Διαχειρίζεστε τους τραπεζικούς λογαριασμούς σας. Ως γονιός (ή ως μελλοντικός γονιός), παίζετε πολλαπλούς ρόλους κατά τη διάρκεια της ημέρας που απαιτούν τη διαχείριση διαφορετικών καθηκόντων. Αυτοί είναι γρίφοι που επιλύουμε χωρίζοντάς τους σε μικρότερα διαχειρίσιμα καθήκοντα ("ποιες είναι οι απαιτήσεις από το χρόνο μου σήμερα;"), θέτοντας στόχους που μπορούμε να πετύχουμε ("θα έχω πολλά να κάνω στο γραφείο, άρα σήμερα θα συγκεντρωθώ στη δουλειά μου"), και ίσως καταγράφοντάς τους ("πρέπει να φτιάξω μια λίστα όσων έχω να τελειώσω σήμερα"). Καθώς εξετάζετε ερευνητικές μελέτες ή επιδίδεστε στη διαδικασία της έρευνας, για τη συναρμολόγηση των μερών του παζλ -όπως είναι πρώτα η ενασχόληση με ένα ερευνητικό πρόβλημα και έπειτα ο προσδιορισμός του σκοπού μιας μελέτης- πρέπει όλα τα κομμάτια να ταιριάζουν μεταξύ τους, όπως συμβαίνει και με τους πολλούς γρίφους που λύνουμε στην καθημερινή μας ζωή.

Επεκτείνοντας το Διάστημα Διατήρησης της Προσοχής σας

Αν και γενικά βρίσκουμε χρόνο για να ολοκληρώσουμε αυτά που αγαπούμε, το εύρος της προσοχής μας οπωσδήποτε διαφέρει από έργο σε έργο. Η διαδικασία της έρευνας περιλαμβάνει έξι στάδια, τα οποία μπορεί να διαρκέσουν για μια περίοδο έξι ή περισσότερων μηνών. Η ανάγνωση ενός άρθρου από περιοδικό και ο εντοπισμός αυτών των σταδίων, για παράδειγμα, απαιτεί υπομονή καθώς και γνώση του τι αναζητάμε. Όλοι μας έχουμε ένα διαφορετικό διάστημα διατήρησης της προσοχής στη διαδικασία της έρευνας. Αν, όμως, σκεφτούμε αυτά που αγαπάμε και το χρόνο που αφιερώνουμε σ' αυτά, βλέπουμε ότι έχουμε ήδη αναπτύξει ένα διάστημα διατήρησης της προσοχής αρκετά μεγάλο, ώστε να αφιερώσουμε σημαντικό χρόνο στην έρευνα.

Μαθαίνοντας να Χρησιμοποιείτε τις Βιβλιοθήκες

Το στάδιο στη διαδικασία της έρευνας που απαιτεί ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σημαίνει αφιέρωση χρόνου σε μια ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη. Οι περισσότεροι από μας αρχίσαμε να πηγαίνουμε στη βιβλιοθήκη στο δημοτικό, με τις επισκέψεις μας στη σχολική βιβλιοθήκη. Η ενασχόληση με μια έρευνα απαιτεί να αφιερώσουμε χρόνο για την ανεύρεση πηγών σε βιβλιοθήκες, μια διαδικασία που διευκολύνεται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι και από συνδέσεις μέσω του Διαδικτύου με καταλόγους βιβλιοθηκών. Όμως η διαδικασία της έρευνας απαιτεί τη χρήση δεξιοτήτων για τον εντοπισμό μελετών, τη σύνοψή τους και τη συγγραφή μιας ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της έρευνας, αν κάποιος δεν τις διαθέτει ήδη. Αναπτύσσονται μετά από την άνεση που αισθανόμαστε όταν βρισκόμαστε σε μια βιβλιοθήκη και από τις εμπειρίες που ξεκίνησαν από νωρίς στη σχολική μας ζωή και συνεχίζονται έως σήμερα.

Συγγραφή, Επιμέλεια και Περισσότερη Συγγραφή

Οι ερευνητές δεν μπορούν να αποφύγουν την πανταχού παρούσα πτυχή της συγγραφής ως σημαντικής πλευράς της έρευνας. Ως συγγραφείς, δουλεύουμε πάνω σε πολυάριθμα προσχέδια, δεχόμαστε τις αντιδράσεις των άλλων, και συντάσσουμε νέα προσχέδια. Η έρευνα περιλαμβάνει τη συγγραφή της μελέτης που απευθύνεται σε κάποιο αναγνωστικό κοινό. Σας αρέσει να γράφετε και να μοιράζεστε τις σκέψεις σας; Σας αρέσει να γράφετε σε κάποιο περιοδικό ή ημερολόγιο; Ικανοποιείστε όταν ολοκληρώνετε εργασίες; Είναι πιθανό να έχετε γράψει ήδη αρκετά δοκίμια στο κολέγιο ή να έχετε εργαστεί πάνω σε μια ερευνητική αναφορά μαζί με άλλους φοιτητές ή με κάποιον πανεπιστημιακό. Εν συντομία, έχετε συγγραφική εμπειρία. Όπως γνωρίζετε, η συγγραφή είναι κάτι παραπάνω από την καταγραφή ιδεών στο χαρτί ή σε κάποιο αρχείο του υπολογιστή. Έχει επίσης να κάνει με την οργάνωση ιδεών, την προετοιμασία ερωτήσεων συνεντεύξεων, το κράτημα σημειώσεων κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης, και τη γραπτή αίτηση χορήγησης άδειας για τη χρήση των ερωτημάτων ή των άρθρων κάποιου άλλου. Η συγγραφή υπάρχει σε όλες τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας του σχεδιασμού και της διεξαγωγής έρευνας.

√ *Ε*λέγξτε την κατανόηση που έχετε πετύχει στο ηλεκτρονικό κείμενο της ***Pearson.***

ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Ο Ορισμός και η Σημασία της Έρευνας στην Εκπαίδευση

Η έρευνα περιλαμβάνει τη διατύπωση ενός ερωτήματος, τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων για τον προσδιορισμό της απάντησης σ' αυτό. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν προβλήματα ή ζητήματα μέσα από τη συγκέντρωση γνώσεων. Μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική, και εστιάζει την προσοχή σε σημαντικά ζητήματα πολιτικής που συζητιούνται και εξετάζονται από αυτούς που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Επίσης, η ενασχόληση με την έρευνα παρέχει στους φοιτητές πολύτιμες εννοιολογικές και συγγραφικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες παρουσίασης.

Τα Έξι Στάδια στη Διαδικασία της Έρευνας

Η διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης ακολουθεί έξι στάδια. Η μελέτη ξεκινά με την αναγνώριση ενός ερευνητικού προβλήματος ή ζητήματος. Έπειτα περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας -τον προσδιορισμό μιας κατεύθυνσης μέσα από ερευνητικά ερωτήματα και δηλώσεις- και στη συνέχεια τη συγκέντρωση, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή κορυφώνεται με μια ερευνητική αναφορά που παρουσιάζεται, αξιολογείται και πιθανά χρησιμοποιείται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα Χαρακτηριστικά της Ποσοτικής και της Ποιοτικής Έρευνας

Στην ποσοτική έρευνα, τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω μιας περιγραφής τάσεων ή μιας ανάγκης εξήγησης της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές· η ανάθεση ενός σημαντικού ρόλου στη βιβλιογραφία μέσω της υπόδειξης των ερευνητικών ερωτημάτων που πρόκειται να τεθούν και της αιτιολόγησης του ερευνητικού προβλήματος, και της δημιουργίας μιας ανάγκης για την κατεύθυνση (δήλωση σκοπού και ερευνητικά ερωτήματα ή ερευνητικές υποθέσεις) της μελέτης· η διατύπωση δηλώσεων σκοπού, ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που έχουν συγκεκριμένο, περιορισμένο, μετρήσιμο και παρατηρήσιμο χαρακτήρα· η συλλογή αριθμητικών δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων χρησιμοποιώντας εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις· η ανάλυση τάσεων, η σύγκριση ομάδων, ή η συσχέτιση μεταβλητών χρησιμοποιώντας στατιστική ανάλυση και ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα μέσω σύγκρισης με προηγούμενες προβλέψεις και παρελθοντικές μελέτες· και η συγγραφή της αναφοράς της έρευνας χρησιμοποιώντας τυποποιημένες, καθορισμένες δομές και κριτήρια αξιολόγησης και υιοθετώντας μια αντικειμενική, αμερόληπτη προσέγγιση.

Στην ποιοτική έρευνα, βλέπουμε διαφορετικά κύρια χαρακτηριστικά σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: τη διερεύνηση ενός προβλήματος και την ανάπτυξη μιας λεπτομερούς κατανόησης ενός κεντρικού φαινομένου· την ανάθεση δευτερεύοντος ρόλου στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την έμφαση στην αιτιολόγηση του προβλήματος· τη δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων με ανοιχτό τρόπο προκειμένου να καταγραφούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων· τη συλλογή δεδομένων με βάση λέξεις (π.χ., από συνεντεύξεις) ή από εικόνες (π.χ., φωτογραφίες) από ένα μικρό αριθμό ατόμων έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι απόψεις των συμμετεχόντων· την ανάλυση των δεδομένων για περιγραφές και θέματα χρησιμοποιώντας την ανάλυση κειμένου και ερμηνεύοντας τη γενικότερη σημασία των ευρημάτων· τη συγγραφή της αναφοράς χρησιμοποιώντας ευέλικτες, αναδυόμενες δομές και αξιολογικά κριτήρια· και τη συμπερίληψη του υποκειμενικού αναστοχασμού και της μεροληψίας των ερευνητών.

Αν και τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά πρέπει να θεωρούνται ως σημεία πάνω σε ένα συνεχές παρά ως αντίθετα, η επιλογή μίας από τις δύο κατευθύνσεις έρευνας βασίζεται στην αντιστοίχηση της προσέγγισης σε ένα ερευνητικό πρόβλημα, στην προσαρμογή της προσέγγισης στους αναγνώστες σας, και στη συσχέτιση της προσέγγισης με τις εμπειρίες σας.

Τα Είδη των Ερευνητικών Σχεδιασμών που Συσχετίζονται με την Ποσοτική και την Ποιοτική Έρευνα

Οι ερευνητές τείνουν να χρησιμοποιούν επιστημονικές διαδικασίες για τη συλλογή, την ανάλυση και την αναφορά δεδομένων στην ποσοτική και στην ποιοτική προσέγγιση. Το βιβλίο αυτό δίνει έμφαση σε οκτώ ερευνητικούς σχεδιασμούς: τον πειραματικό σχεδιασμό, το συσχετιστικό σχεδιασμό, τη δημοσκοπική έρευνα, τη θεμελιωμένη θεωρία, τον εθνογραφικό σχεδιασμό, τον αφηγηματικό σχεδιασμό, το σχεδιασμό μικτών μεθόδων, και το σχεδιασμό έρευνας δράσης.

Τα Σημαντικά Ηθικά Ζητήματα

Η ανάγκη για προσοχή όσον αφορά στα ηθικά ζητήματα προέκυψε από την απάνθρωπη μεταχείριση των συμμετεχόντων στο παρελθόν. Ως αποτέλεσμα, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση

θέσπισε νομοθεσία και εξέδωσε αναφορές που αφορούν στην εφαρμογή καλών ηθικών πρακτικών. Οι οδηγίες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί σε αναφορές από επαγγελματικές οργανώσεις. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα ηθικά ζητήματα σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όμως αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη συλλογή δεδομένων και στη συγγραφή και στη διανομή των αναφορών.

Οι Δεξιότητες που Χρειάζονται για το Σχεδιασμό και τη Διεξαγωγή Έρευνας

Η έρευνα συχνά καθρεφτίζει τις πρακτικές που βρίσκουμε στην καθημερινή ζωή, όπως η επίλυση γρίφων, η εστίαση της προσοχής σε θέματα, και η σωστή συγγραφή και επιμέλεια κειμένων. Περιλαμβάνει επίσης τη μάθηση του τρόπου χρήσης μιας ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης και του εντοπισμού της χρήσιμης βιβλιογραφίας για μια μελέτη.

Χρησιμες Πληροφοριες προς τους Δημιουργους Ερευνων

- Όταν σχεδιάζετε και διεξάγετε μια μελέτη, να έχετε υπόψη ότι η έρευνα πρέπει να έχει αξία για τους εκπαιδευτικούς. Συμπεριλάβετε σχόλια στη μελέτη σας, τα οποία εκφράζουν την σημασία της για ένα συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών.
- Χρησιμοποιήστε το γενικό πλαίσιο των έξι σταδίων, όταν σκέφτεστε το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Αυτά τα έξι στάδια κάνουν τη μελέτη διαχειρίσιμη, εξασφαλίζουν τη διεξαγωγή ερευνών με βάση τις απαιτήσεις και παρέχουν μια χρήσιμη στρατηγική για το σχεδιασμό και τη συγγραφή της έρευνας.
- Καθώς σχεδιάζετε και διεξάγετε μια μελέτη, μιλήστε συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης που χρησιμοποιείτε.
- Αναγνωρίστε ότι η έρευνα δεν είναι ούτε εντελώς ποσοτική ούτε εντελώς ποιοτική αλλά τείνει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση (πάνω σε ένα συνεχές).
- Να διεξάγετε την έρευνα με βάση τις ηθικές αρχές. Να σέβεστε τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, τους τόπους έρευνας και τα άτομα που θα γίνουν οι αναγνώστες της μελέτης σας.
- Εξετάστε τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξετε προκειμένου να γίνετε ερευνητής. Μπορεί να έχετε ήδη αναπτύξει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της συγγραφής, της χρήσης βιβλιοθηκών, της επίλυσης προβλημάτων και της εστίασης σε ένα ενδιαφέρον θέμα.

Χρησιμες Πληροφοριες προς τους Αναγνωστες Ερευνων

- Όταν εξετάζετε μια μελέτη, πρέπει να αναγνωρίζετε ότι οι συγγραφείς δίνουν έμφαση σε διαφορετικούς λόγους για τη διεξαγωγή της. Αναζητήστε τις υποδείξεις του συγγραφέα για τις πρακτικές εφαρμογές μιας μελέτης.
- Αναγνωρίστε ότι οι ερευνητές ακολουθούν μια διαδικασία έρευνας και μετά διατυπώνουν τα μέρη της μελέτης που αντικατοπτρίζουν τα διαφορετικά στάδια σ' αυτή. Για το ερευνητικό πρόβλημα, εξετάστε την "εισαγωγή" σε μια μελέτη· για την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ερευνήστε το μέρος "ανασκόπηση της βιβλιογραφίας". Για τη συζήτηση πάνω στη συγκέντρωση των δεδομένων, επισκεφθείτε το μέρος της "μεθόδου" ή της "διαδικασίας", και για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων, δείτε τα μέρη των "αποτελεσμάτων" ή των "ευρημάτων" καθώς και της "συζήτησης".
- Αναζητήστε στη μελέτη δηλώσεις με τις οποίες ο ερευνητής αναφέρεται στα ηθικά ζητήματα που προέκυψαν στη μελέτη και στον τρόπο της προσέγγισής τους.

Κατανοηση Εννοιων και Αξιολογηση Ερευνητικων Μελετων

Μπορείτε να ελέγξετε τις γνώσεις σας όσον αφορά στο περιεχόμενο του παρόντος κεφαλαίου απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με τη μελέτη πάνω στη συμμετοχή των γονέων και με τη μελέτη πάνω στην εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους διευθυντές των σχολείων. **Στο ηλεκτρονικό κείμενο της Pearson, κάντε κλικ εδώ για να απαντήσετε στις ερωτήσεις και για να δεχτείτε άμεση ανατροφοδότηση.**

1. Τί προκαταλήψεις φέρνετε στη μελέτη της έρευνας; Αναφέρετε τρία πλεονεκτήματα και τρία μειονεκτήματα στη διεξαγωγή έρευνας.
2. Υποθέστε ότι είστε η Μαρία στο εισαγωγικό σενάριο του παρόντος κεφαλαίου. Αναφέρετε τρία βήματα που μπορεί να κάνετε για να ξεκινήσετε την ερευνητική σας μελέτη.
3. Σε τί θα μπορούσε να διαφέρει η μελέτη της συμμετοχής των γονέων (Deslandes & Bertrand, 2005) αν την παρουσιάζατε ως *ποιοτική μελέτη*; Σε τί θα διέφερε η μελέτη των μητέρων προς τους διευθυντές των σχολείων (Shelden et al., 2010) αν την παρουσιάζατε ως *ποσοτική μελέτη*;

Διαβάζοντας Έρευνες: Μια Ποσοτική Μελέτη

Ποσοτικά Χαρακτηριστικά σε Σχόλια στο Περιθώριο

Στο ηλεκτρονικό κείμενο της Pearson, κάντε κλικ εδώ για να απαντήσετε σε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη. Όταν υποβάλετε τις ερωτήσεις σας, θα δεχτείτε ανατροφοδότηση από ειδικούς.

Κίνητρα για Συμμετοχή των Γονέων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Rollande Deslandes
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Richard Bertrand
Université Laval, Québec, Canada

Περίληψη

Εμπνευσμένοι από το μοντέλο των K. V. Hoover-Dempsey και H. M. Sandler (1995, 1997) για τη διαδικασία συμμετοχής των γονέων, οι συγγραφείς εξέτασαν τέσσερις ψυχολογικές μεταβλητές για τη συμμετοχή των γονέων: (α) σχετική ισχύς των κατασκευασμένων ρόλων των γονέων, (β) αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων να βοηθήσουν τους εφήβους να επιτύχουν στο σχολείο, (γ) αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών να συμμετέχουν, και (δ) αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών να συμμετάσχουν. Οι συγγραφείς έλαβαν απαντήσεις σε δημοσκοπική έρευνα από 770 γονείς εφήβων σε πέντε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Κεμπέκ -354 γονείς μαθητών της έβδομης τάξης, 231 γονείς μαθητών της όγδοης τάξης και 185 γονείς μαθητών της ένατης τάξης. Τα αποτελέσματα τονίζουν ότι είναι σημαντικό να γίνει διάκριση ανάμεσα στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο όταν εξετάζεται η προβλεπτική ισχύς των τεσσάρων ψυχολογικών μεταβλητών. Τα ευρήματα παρέχουν επίσης ενδείξεις διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα των σχολικών τάξεων στα μοντέλα πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών ήταν ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας των μοντέλων συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στις τρεις τάξεις. Η κατασκευή ρόλων των γονέων συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της συμμετοχής τους στην έβδομη και στην ένατη τάξη. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των δασκάλων συνδέονταν με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και στις τρεις τάξεις. Είτε πρόκειται για το σπίτι είτε για το σχολείο, οι γονείς συμμετείχαν αν αντιλαμβάνονταν ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές ανέμεναν ή επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους.

Λέξεις κλειδιά: συμμετοχή γονέων, κίνητρα γονέων, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, πλήθος μελετών έδειξαν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική (1)
για την εκπαιδευτική πορεία και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών (Henderson & Mapp, 2002). Η συμμετοχή των γονέων αναφέρεται στους ρόλους που αναλαμβάνουν οι γονείς στην εκπαί-

Διεύθυνση αλληλογραφίας: Rollande Deslandes, Education Department, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7. (E-mail: Rollande_Deslandes@uqtr.ca)

Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(33), 164-175· ανατύπωση με άδεια του εκδότη (Taylor & Francis Ltd, http://www.tandf.co.uk/journals).

δευση των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001). Η συμμετοχή μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, συμπεριλαμβανομένων των συζητήσεων για το σχολείο, της βοήθειας στο διάβασμα, ή της εθελοντικής εργασίας στο σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να έχει μόνιμα οφέλη ακόμα και στο λύκειο. Όταν οι γονείς συμμε-τέχουν, οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να παίρνουν υψηλότερους βαθμούς (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997· Dornbusch & Ritter, 1988· Lee, 1994· Steinberg, Lamborn, Dornbusch Darling, 1992), να εκφράζουν υψηλότερες φιλοδοξίες (Trusty, 1996), και να έχουν λιγότερα πειθαρχικά προβλήματα (Deslandes & Royer, 1997· Eccles, Early, Frasier, Belansky, & McCarthy, 1997).

(2) Παρόλο που τα οφέλη που συνδέονται με τη συμμετοχή των γονέων στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι κατανοητά, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μη γνωρίζουν πολλά σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν τους γονείς να αποφασίσουν να συμμετάσχουν στη σχολική εκπαίδευση των εφήβων τους. Στην παρούσα μελέτη, ερευνήσαμε πώς οι ψυχολογικές μεταβλητές, όπως αυτές ορίζονται στο μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997), επηρεάζουν τη διαδικασία της συμμετοχής των γονέων στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ακριβέστερα, στα επίπεδα των πρώτων τριών τάξεων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Κεμπέκ. Προσεγγίσαμε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: ποιες είναι οι σχετικές συνεισφορές (α) της κατασκευής ρόλων, (β) της αυτοαποτελεσματικότητας, (γ) της αντίληψης για τις προσκλήσεις των καθηγητών, και (δ) της αντίληψης για τις προσκλήσεις των εφήβων εκ μέρους των γονέων στην πρόβλεψη της συμμετοχής τους στο σπίτι και στο σχολείο στην Έβδομη, την Όγδοη και την Ένατη τάξη; (Επειδή η πρόσκληση προς τους γονείς να συμμετέχουν παρουσιάζεται ως σημαντική από καθηγητές και μαθητές, θεωρήσαμε, όπως και οι Walter, Hoover-Dempsey, Reed και Jones [2000], τις προσκλήσεις των καθηγητών και των μαθητών ως δύο διαφορετικές εννοιολογικές δομές. Έτσι οδηγηθήκαμε σε τέσσερις ψυχολογικές εννοιολογικές δομές που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων.) Οι προηγούμενες έρευνες πάνω στην εξέλιξη της αυτονομίας των εφήβων και τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μας οδήγη-σαν στην προσδοκία ορισμένων διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα των σχολικών τάξεων στα μοντέλα πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο (Deslandes, 2003).

(3) **Επιρροές στη Συμμετοχή των Γονέων**

Η βιβλιογραφία παίζει σημαντικό ρόλο

Οι Jordan, Orozco και Averett (2001) προσδιόρισαν παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα και τις πτυχές της συμμετοχής των γονέων. Η οικογένεια (π.χ., το μορφωτικό επίπεδο, η δομή και το μέγεθος της οικογένειας, το φύλο του γονέα, η εργασία εκτός σπιτιού) και τα χαρακτηριστικά του παιδιού (π.χ., η ηλικία, το φύλο, το επίπεδο της σχολικής τάξης, η ακαδημαϊκή επίδοση) έχουν ιδιαίτερη σημασία σ' αυτή τη μελέτη. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι μονογονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο σε ορισμένα είδη δραστηριοτήτων συμμετοχής. Για παράδειγμα, οι Deslandes, Potvin και Leclerc (1999) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι από παραδοσιακές οικογένειες και με γονείς υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αναφέρουν μεγαλύτερη συναισθηματική υποστήριξη (ενθάρρυνση και έπαινο από τους γονείς, βοήθεια στο διάβασμα, συχνές συζητήσεις για το σχολείο, και παρακολούθηση σχολικών παραστάσεων ή αθλητικών γεγονότων) από ό,τι οι έφηβοι από μη παραδοσιακές οικογένειες και χαμηλού επιπέδου. Οι Astone και McLanahan (1991) επίσης έδειξαν ότι οι έφηβοι που ζουν με ένα γονέα ή με θετούς γονείς αναφέρουν ότι το διάβασμά τους παρακολουθείται λιγότερο από ό,τι το διάβασμα των εφήβων από παραδοσιακές οικογένειες. Οι Deslandes και Cloutier (2000) ανέφεραν ότι οι μητέρες συμμετέχουν περισσότερο στο διάβασμα των παιδιών στο σπίτι από ό,τι οι πατέρες. Οι Dauber και Epstein (1989) υποστήριξαν ότι οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εκείνοι που δεν εργάζονται εκτός σπιτιού (Eccles & Harold, 1996) έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν στο σχολείο. Οι Eccles και Harold συμπέραναν ότι οι γονείς με λιγότερα παιδιά παρέχουν περισσότερη βοήθεια στο διάβασμα από ό,τι οι γονείς με περισσότερα.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών επίσης μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή των γονέων. Για παράδειγμα, οι Deslandes και Potvin (1999) παρατήρησαν ότι οι μητέρες έφηβων αγοριών επικοινωνούσαν με τους καθηγητές τους συχνότερα από ό,τι αυτές των έφηβων κοριτσιών. Οι γονείς τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο όταν τα παιδιά τους βιώνουν τις πρώτες τους δυσκολίες στη μάθηση ή στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Eccles και Harold (1996), οι γονείς παιδιών με υψηλές επιδόσεις τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες από ό,τι οι γονείς παιδιών με χαμηλές επιδόσεις. Η Epstein (2001) έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων μειώνεται δραματικά καθώς τα παιδιά μπαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όταν η Deslandes (2003) συνέκρινε τη συμμετοχή των γονέων στην Όγδοη, την Ένατη και τη Δέκατη Τάξη, διαπίστωσε σταθερή μείωση της συμμετοχής των γονέων, αλλά και σταθερή αύξηση στην αυτονομία των εφήβων.

Η Κατασκευή Ρόλων των Γονέων

Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν τους ρόλους τους, επειδή η κατανόηση αυτή καθορίζει τις δραστη- (5)
ριότητες που πιστεύουν ότι είναι απαραίτητες και αποτελούν μέρος των ευθυνών τους. Με άλλα λόγια, οι γονείς είναι πιθανότερο να συμμετάσχουν αν αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή τους ως απαίτηση για γονική φροντίδα. Οι Hoover-Dempsey, Jones και Reed (1999) υπέθεσαν ότι υπάρχουν τρία συστατικά στοιχεία κατασκευής ρόλων, ανάλογα με το αν οι γονείς εστιάζουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών στους εαυτούς τους, στο σχολείο, ή στη συνεργασία γονέα-σχολείου.

Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Γονέων να Βοηθήσουν τα Παιδιά να Επιτύχουν στο Σχολείο

Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων έχει τις ρίζες της στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (6)
(self-efficacy theory) του Bandura (1997) και υποστηρίζει ότι οι γονείς είναι πιθανότερο να συμμετέχουν αν πιστεύουν ότι διαθέτουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Με άλλα λόγια, οι γονείς συμμετέχουν αν πιστεύουν ότι οι πράξεις τους θα βελτιώσουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1992· Stevenson, Chen, & Uttal, 1990). Οι προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς πιστεύουν ότι θα έχουν μεγαλύτερη επιρροή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν αυτά βρίσκονται σε τάξεις του δημοτικού παρά σε μεγαλύτερες τάξεις (Freedman-Doan, Arbreton, Harold, & Eccles, 1993). Γενικά, όσο ισχυρότερη είναι η αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο μεγαλύτερη επιμονή δείχνουν οι γονείς στη συμμετοχή τους (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Αντιλήψεις των Γονέων για τις Προσκλήσεις των Καθηγητών

Οι έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι οι απαιτήσεις των καθηγητών και οι ευκαιρίες για συμμετοχή, σε (7)
συνδυασμό με ένα ενθαρρυντικό σχολικό κλίμα, σχετίζονται σημαντι-κά με το επίπεδο της συμμετοχής των γονέων (Comer & Haynes, 1991· Dauber & Epstein, 1993· Eccles & Harrold, 1996· Epstein, 1986). Οι γονείς τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο αν αντιλαμβάνονται ότι τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές επιθυμούν και αναμένουν τη συμμετοχή τους (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Οι Αντιλήψεις των Γονέων για τις Προσκλήσεις των Μαθητών

Οι γονείς συμμετέχουν αν αντιλαμβάνονται ότι το θέλουν τα μικρά τους παιδιά ή οι έφηβοι. Οι προ- (8)
σκλήσεις των μαθητών είναι είτε έμμεσες είτε άμεσες και αναδύονται ως μια λειτουργία της ηλικίας, της ανάγκης για ανεξαρτησία και του επιπέδου επίδοσής τους (Hoover-Dempsey et al., 2001· Walker & Hoover-Dempsey, 2001· Walker et al., 2000). Για παράδειγμα, όταν τα μικρά παιδιά ή οι έφηβοι ζητούν βοήθεια στο διάβασμα, εκφράζουν άμεσες προσκλήσεις. Από την άλλη πλευρά, αν οι μαθητές εκφράσουν την επιθυμία να διαβάζουν μόνοι τους, οι γονείς μπορεί να αντιδράσουν μειώνοντας τη συμμετοχή τους. Αν τα παιδιά φέρουν στο σπίτι έναν κακό έλεγχο, ίσως εκφράζουν έμμεσες προσκλήσεις. Η αναζήτηση βοήθειας από τους γονείς δεν σημαίνει απαραίτητα ότι τα μικρά παιδιά ή οι έφηβοι αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες. Για παράδειγμα, οι Zimmerman και Martinez-Pons (1986) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις επιθυμούσαν περισσότερη βοήθεια από τους γονείς από ό,τι οι μαθητές με χαμηλές.

Αναλογιζόμενοι τις τρεις από τις τέσσερις ψυχολογικές μεταβλητές για τη συμμετοχή που αναφέρθη- (9)
καν στις προηγούμενες παραγράφους (δηλ., την κατασκευή ρόλων των γονέων, την αυτοαποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών), οι Reed, Jones, Walker και Hoover-Dempsey (2000) διαπίστωσαν ότι η κατασκευή ρόλων των γονέων, η αυτοαποτελεσματικότητα όσον αφορά στη βοήθεια να επιτύχει το παιδί στο σχολείο και οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών αντιπροσωπεύουν κίνητρα για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Η κατασκευή ρόλων ήταν ο πρώτος παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων ενώ η αντίληψη των προσκλήσεων των καθηγητών ήταν ο δεύτερος. Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων φαινόταν να ασκεί μικρότερη επίδραση. Οι συγγραφείς υποστήριξαν ότι η κατασκευή ρόλων μπορεί να μεσολαβεί στην επίδραση της αποτελεσματικότητας στη συμμετοχή (Reed et al., 2000).

Η βιβλιογραφία αιτιολογεί το ερευνητικό πρόβλημα και παρέχει κατεύθυνση στη μελέτη

Σε μια μελέτη όπου συγκρίθηκαν οι προσκλήσεις που ανέφεραν ότι έκαναν στους γονείς τους μα- (10)
θητές της πέμπτης, της όγδοης και της ενδέκατης τάξης για να συμμετάσχουν στο διάβασμά τους, οι Walker και Hoover-Dempsey (2001) αποκάλυψαν μειωμένα επίπεδα συμμετοχής των γονέων στο διάβασμα κατά την εφηβεία. Και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, οι προσκλήσεις που έκαναν οι μαθητές στους γονείς για συμμετοχή στο διάβασμα ήταν σταθερές, όμως οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών τείνουν να βοηθούν χωρίς να τους ζητείται.

Απαιτούνται έρευνες για να κατανοηθούν καλύτερα οι παράγοντες που παρακινούν τους γονείς να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών τους και, πιο συγκεκριμένα, στην εκπαιδευτική

διαδικασία των εφήβων τους. Οι ερευνητές πρέπει να εξετάσουν τις διαφορές στην παρακίνηση των γονέων για συμμετοχή στα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από όσο γνωρίζουμε, καμία μελέτη δεν έχει εξετάσει ακόμα τις μεμονωμένες και τις συνδυασμένες συνεισφορές των τεσσάρων ψυχολογικών μεταβλητών των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997) στην πρόβλεψη των αποφάσεων των γονέων για συμμετοχή στα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(12) Ο στόχος μας ήταν η μελέτη εφήβων στα πρώτα τρία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Κεμπέκ (που ισοδυναμούν με την Έβδομη, την Όγδοη και την Ένατη Τάξη στο αμερικανικό σχολικό σύστημα [και με τις τάξεις του γυμνασίου στο ελληνικό - Σ.τ.Μ.]). Οι προηγούμενες εργασίες (Deslandes, 2003) έδειξαν ότι ησυμμετοχή των γονέων είναι σημαντικά μικρότερη και το επίπεδο της εφηβικής αυτονομίας σημαντικά υψηλότερο, στο τέταρτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Κεμπέκ (Δέκατη Τάξη στο αμερικανικό σχολικό σύστημα [πρώτη λυκείου στο ελληνικό - Σ.τ.Μ.]) από ό,τι στο δεύτερο και στο τρίτο έτος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

(13) Για να εξετάσουμε πώς οι τέσσερις ψυχολογικές μεταβλητές επηρεάζουν τις αποφάσεις συμμετοχής των γονέων στις τρεις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θέσαμε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα: ποιες είναι οι σχετικές συνεισφορές της κατασκευής ρόλων των γονέων, της αυτοαποτελεσματικότητας, των αντιλήψεων των προσκλήσεων των καθηγητών και των αντιλήψεων των προσκλήσεων των μαθητών στην πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο στην Έβδομη, την Όγδοη και την Ένατη Τάξη;

Η ποσοτική δήλωση του σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις έχουν συγκεκριμένο χαρακτήρα και περιορισμένο εύρος

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

(14) Οι συμμετέχοντες ήταν 770 γονείς μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι φοιτούσαν σε πέντε δημόσια σχολεία που βρίσκονται σε αστικά και επαρχιακά σημεία των περιοχών Mauricie και Centre du Quebec και Monteregie. Οι περιοχές είναι αντιπροσωπευτικές του γενικού πληθυσμού του Κεμπέκ. Το 46% (354) των συμμετεχόντων ήταν γονείς μαθητών της Πρώτης Τάξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που ισοδυναμεί με τους μαθητές της Έβδομης Τάξης στο αμερικανικό σχολικό σύστημα), το 30% (231) ήταν γονείς μαθητών της Δευτέρας Τάξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που ισοδυναμεί με τους μαθητές της Όγδοης Τάξης στο αμερικανικό σύστημα), και το 24% (185) ήταν γονείς μαθητών της Τρίτης Τάξης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που ισοδυναμεί με τους μαθητές της Ένατης τάξης στο αμερικανικό σύστημα). Σχεδόν το 51% των μαθητών ήταν κορίτσια και το 49% αγόρια. Το 47% των μαθητών ήταν πρωτότοκοι στην οικογένειά τους, το 37% δευτερότοκοι, το 13% τριτότοκοι, και το 3% τεταρτότοκοι και πεμπτότοκοι, αντίστοιχα.

(15) Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος ήταν τα παρακάτω: περίπου το 84% των ερωτηθέντων ήταν μητέρες και το 13% πατέρες. Οι άλλοι ερωτηθέντες ήταν είτε θετοί γονείς, είτε ανήκαν σε άλλη κατηγορία. Το 70% ζούσαν σε μια παρα-δοσιακή οικογένεια και το 30% ζούσαν σε μη παραδοσιακή οικογένεια, γεγονός που αντιστοιχεί ακριβώς σε αυτό που αναφέρεται σχετικά με τον πληθυσμό του Κεμπέκ γενικά (Quebec Statistics Institute, 2001). Η πλειοψηφία των οικογενειών (37%) είχε δύο παιδιά, το 25% ένα, το 21% τρία και το υπόλοιπο του δείγματος (17%) είχε τέσσερα ή περισσότερα παιδιά. Περίπου το 3% των ερωτηθέντων είχαν παρακολουθήσει εκπαίδευση κατώτερη του λυκείου, το 65% είχαν απολυτήριο λυκείου ή δίπλωμα δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και το 32% είχαν κολεγιακή ή πανεπιστημιακή μόρφωση. Το 72% των συμμετεχόντων εργάζονταν εκτός σπιτιού. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ολόκληρου του δείγματος και των τριών μερών του.

Μετρήσεις

(16) Μεταξύ των οκτώ μεταβλητών που χρησιμοποιήσαμε, η κατασκευή ρόλων των γονέων, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αντίληψη των προσκλήσεων των καθηγητών και οι αναφορές των γονικών πρακτικών συμμετοχής προσαρμόστηκαν από το Ερωτηματολόγιο Γονέων Sharing the Dream (Jones, Gould, Brown, Young, & The Peabody Family School Partnership Lab of Vanderbilt University, 2000). Βασίζονται στο μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997) για τη διαδικασία συμμετοχής των γονέων. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών και οι αναφορές τους σε δραστηριότητες συμμετοχής περιλαμβάνουν στοιχεία από ερωτηματολόγια, τα οποία σχεδιάστηκαν από την Epstein και τους συνεργάτες της (Epstein, Connors, & Salinas, 1993· Epstein, Connors-Tadros, Horsey, & Simon, 1996). Τα στοιχεία έχουν μεταφραστεί στα Γαλλικά, έχουν προσαρμοστεί στο πλαίσιο του Κεμπέκ και έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες μελέτες που είχαν ως βάση τις αντιλήψεις των εφήβων (Deslandes, 2000· Deslandes & Cloutier, 2002· Deslandes et al., 1997· Deslandes & Potvin, 1999).

Η δήλωση του σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις απαιτούν μετρήσιμα, παρατηρήσιμα δεδομένα στις μεταβλητές

(17) Χρησιμοποιήσαμε την κλασική ανάλυση των ερωτήσεων (item analysis) και ανάλυση παραγόντων (factor analysis) για να αξιολογήσουμε τις ψυχομετρικές ιδιότητες των οκτώ μεταβλητών (βλ. κατάλογος

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος και των Υποδειγμάτων (σε Ποσοστά)

Χαρακτηριστικό	*N*	Έβδομη Τάξη [Α' Γυμνασίου]	Όγδοη Τάξη [Β' Γυμνασίου]	Ένατη Τάξη [Γ' Γυμνασίου]
Φύλο εφήβου	Κορίτσια (51)	Κορίτσια (44)	Κορίτσια (52)	Κορίτσια (60)
	Αγόρια (49)	Αγόρια (56)	Αγόρια (48)	Αγόρια (40)
Θέση στην οικογένεια	1 (47)	1 (46)	1 (46)	1 (49)
	2 (37)	2 (36)	2 (39)	2 (36)
	3 (13)	3 (13)	3 (13)	3 (12)
	Άλλες (3)	Άλλες (5)	Άλλες (2)	Άλλες (3)
Φύλο συμμετέχοντος	Μητέρες (84)	Μητέρες (84)	Μητέρες (83)	Μητέρες (87)
	Πατέρες (13)	Πατέρες (12)	Πατέρες (15)	Πατέρες (13)
	Άλλοι (3)	Άλλοι (4)	Άλλοι (2)	Άλλοι (0)
Μορφωτικό επίπεδο συμμετέχοντος				
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	3	2	2	3
Λύκειο ή ισοδύναμο	65	63	68	65
Κολέγιο ή πανεπιστήμιο	32	35	30	32
Εργασία συμμετέχοντος εκτός σπιτιού	Ναι (73)	Ναι (76)	Ναι (69)	Ναι (69)
	Όχι (27)	Όχι (24)	Όχι (31)	Όχι (31)
Δομή οικογένειας				
Παραδοσιακή	70	68	71	74
Μη παραδοσιακή	30	32	29	26
Μέγεθος οικογένειας				
Ένα παιδί	25	31	26	27
Δύο παιδιά	37	33	37	43
Τρία παιδιά	21	23	23	17
Τέσσερα ή περισσότερα παιδιά	17	13	15	13

των μεταβλητών που παρουσιάζονται ως παράγοντες πρόβλεψης (predictors) και ως αποτελέσματα επίδρασης μαζί με τις μεταβλητές στον Πίνακα 2). Η τελική απόφαση να κρατήσουμε ή να απορρίψουμε μερικά από τα στοιχεία βασίστηκε κυρίως στις ιδιοτιμές (eigenvalues) που ήταν μεγαλύτερες από 1 με κριτήριο το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree test). Για όλες τις αναλύσεις, χρησιμοποιήσαμε μόνο τα στοιχεία εκείνα με φορτίο στον παράγοντα τουλάχιστον .30 για να ερμηνεύσουμε τους παράγοντες. Υπολογίσαμε το συντελεστή αξιοπιστίας άλφα του Cronbach για κάθε κλίμακα. Βρήκαμε όλες τις βαθμολογίες υπολογίζοντας το μέσο όρο βαθμολογίας των ερωτημάτων για κάθε μεταβλητή, ο οποίος αναφέρεται στις παρακάτω παραγράφους.

Κατασκευή ρόλων των γονέων. Αυτή η εννοιολογική κατασκευή χρησιμοποιήθηκε για να εκτιμήσει το βαθμό στον οποίο οι γονείς πίστευαν ότι είναι δική τους ευθύνη να βοηθήσουν το σχολείο να εκπαιδεύσει τους εφήβους τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Βασίσαμε την εννοιολογική αυτή κατασκευή στο έργο της Hoover-Dempsey που υποστηρίζει τρία είδη κατασκευής ρόλων των γονέων: (18)

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Μεταβλητές Ελέγχου, Προβλεπτές και Μετρήσεις Αποτελεσμάτων

Μεταβλητή ελέγχου	Προβλεπτής	Αποτέλεσμα
Φύλο συμμετέχοντος	Οι κατασκευές ρόλων των γονέων	Συμμετοχή των γονέων στο σπίτι
Εργασία συμμετέχοντος εκτός σπιτιού	Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων για να βοηθήσουν τους εφήβους να επιτύχουν στο σχολείο	Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο
Μορφωτικό επίπεδο συμμετέχοντος	Η σχετική επιρροή των γονέων	
Μέγεθος οικογένειας	Ο αντίκτυπος των προσπαθειών των γονέων	
Δομή οικογένειας		
Φύλο εφήβου	Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών	
Θέση στην οικογένεια		
Αποτελέσματα στα Γαλλικά	Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών	
	Προσκλήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο	
	Προσκλήσεις στον κοινωνικό χώρο	

Η συγκέντρωση δεδομένων περιλαμβάνει τη μελέτη ενός μεγάλου αριθμού ατόμων, τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, και τη χρήση εργαλείων που προσδιορίζονται πριν τη μελέτη

εστιασμένη στο γονέα (έξι ερωτήματα), εστιασμένη στο σχολείο (πέντε ερωτήματα), και εστιασμένη στη συνεργασία (έξι ερωτήματα· Hoover-Dempsey et al., 1999· Reed et al., 2000). Η παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων (principal axis factor analysis) αποκάλυψε μια λύση ενός παράγοντα, η οποία αντιστοιχούσε σε ένα συνδυασμό των τριών ειδών κατασκευής ρόλων με μια επικράτηση των στοιχείων που σχετίζονται με την κατασκευή ρόλων που ήταν εστιασμένη στη συνεργασία. Χρησιμοποιήσαμε μια εννοιολογική κατασκευή, δηλαδή έναν παράγοντα που περιλάμβανε 10 ερωτήματα (α = .72), τα οποία μετρούν συμπεριφορές εστιασμένες στους γονείς, εστιασμένες στο σχολείο και κυρίως εστιασμένες στη συνεργασία λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο εκπαίδευσης των εφήβων. Οι γονείς έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως, για παράδειγμα, "Είναι σημαντικό να επιτρέπω σε κάποιον στο σχολείο να γνωρίζει τα πράγματα που απασχολούν τον έφηβό μου;" και "Είναι καθήκον μου να ενημερώνομαι για τα πράγματα στο σχολείο" χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 6 διαστημάτων, τύπου Likert, η οποία κυμαινόταν από (1) διαφωνώ πολύ έντονα μέχρι (6) συμφωνώ πολύ έντονα. Μια πιθανή εξήγηση για την χρήση μόνο μιας κλίμακας αντί τριών θα μπορούσε να έχει πολιτισμικά στοιχεία. Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με το γεγονός ότι η Hoover-Dempsey και οι συνεργάτες της ανέπτυξαν τις μεταβλητές βασιζόμενοι σε πιλοτική εργασία με ένα μικρό δείγμα γονέων από παιδιά δημοτικού σχολείου, η οποία αναφέρεται από τους Reed et al. (2000).

(19) ***Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων να βοηθήσουν τους εφήβους να επιτύχουν στο σχολείο.*** Αξιολογήσαμε αυτή την μεταβλητή με την κλίμακα της Hoover-Dempsey και των συναδέλφων της μετά από προσαρμογές για γονείς μαθητών του λυκείου (Jones et al., 2000). Η παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε μια λύση δύο παραγόντων, η οποία εξηγούσε το 49% της συνολικής διακύμανσης στην αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων να βοηθήσουν τους εφήβους να επιτύχουν στο σχολείο. Ο πρώτος παράγοντας, η σχετική επιρροή των γονέων, περιλάμβανε τέσσερα ερωτήματα (α = .68) και εκτιμούσε το βαθμό στον οποίο οι γονείς πίστευαν ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εφήβους τους να επιτύχουν στο σχολείο σε σύγκριση με άλλες πηγές επιρροής (π.χ., "Οι άλλοι έφηβοι έχουν μεγαλύτερη επιρροή στην παρακίνηση του εφήβου μου να τα πάει καλά στο σχολείο από ό,τι εγώ"). Ο δεύτερος παράγοντας, ο αντίκτυπος των προσπαθειών των γονέων, εκτιμούσε το επίπεδο της επιρροής που έχουν οι αντιλήψεις των γονέων στην εκπαίδευση των εφήβων τους. Αξιολογήσαμε τις αντιλήψεις με πέντε ερωτήματα (α = .63, π.χ., "Αισθάνομαι επιτυχημένος στις προσπάθειές μου να βοηθήσω τον έφηβό μου να μάθει"). Οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν μια κλίμακα 6 διαστημάτων, τύπου Likert, που κυμαινόταν από 1 (διαφωνώ πολύ έντονα) μέχρι 6 (συμφωνώ πολύ έντονα).

(20) ***Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών.*** Αυτή η μεταβλητή εξασφάλισε μια εκτίμηση των αντιλήψεων των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών για συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση των εφήβων τους στο σπίτι. Βασίσαμε τη μέτρηση σε μια κλίμακα οκτώ ερωτημάτων, η οποία δημιουργήθηκε από τη Hoover-Dempsey και τους συναδέλφους της (Jones et al., 2000· Reed et al., 2000). Στην παρούσα μελέτη, η παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων έδωσε μια λύση ενός παράγοντα που αποτελούνταν από τέσσερα ερωτήματα (α = .70· π.χ., "Ένας ή περισσότεροι από τους καθηγητές του εφήβου μου, μου μίλησαν για το διάβασμα στο σπίτι"). Ζητήσαμε από τους γονείς να εκτιμήσουν τη συχνότητα των προσκλήσεων των καθηγητών με βάση μια κλίμακα 6 διαστημάτων, τύπου Likert, που κυμαινόταν από 1 (ποτέ) μέχρι 6 (μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα).

(21) ***Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών.*** Αυτή η μεταβλητή αποτελεί τροποποίηση μιας παρόμοιας εννοιολογικής κατασκευής για εφήβους (Daslandes & Cloutier, 2002) που εξασφαλίσαμε από την Epstein et al. (1993) και την Epstein et al. (1996). Η παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων αποκάλυψε την παρουσία δύο παραγόντων, οι οποίοι εξηγούσαν το 50% της συνολικής διακύμανσης στις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών. Ο πρώτος παράγοντας, οι προσκλήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο, περιλάμβανε πέντε ερωτήματα (α = .79· π.χ., "Ο έφηβος/η έφηβη μου ζήτησε να ... τον/την ακούσω να διαβάσει κάτι που έγραψε"). Ο δεύτερος παράγοντας, οι προσκλήσεις στον κοινωνικό χώρο, αποτελούνταν από τέσσερα ερωτήματα (α = .71· π.χ., "Ο έφηβος/η έφηβη μου ζήτησε να ... μιλήσει μαζί μου για τα τρέχοντα γεγονότα"). Όλα τα στοιχεία απαντήθηκαν με βάση μια κλίμακα 6 διαστημάτων, τύπου Likert, που κυμαινόταν από 1 (διαφωνώ πολύ έντονα) μέχρι 6 (συμφωνώ πολύ έντονα).

(22) ***Αναφορές των γονέων στις δραστηριότητες συμμετοχής.*** Η εκτίμηση αυτή έγινε με μια τροποποιημένη εκδοχή των ερωτηματολογίων που αναπτύχθηκαν από την Epstein και τους συναδέλφους της (1993· 1996) και χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες μελέτες πάνω στη βάση των αντιλήψεων των εφήβων (π.χ., Deslandes, 2000· Deslandes & Cloutier, 2002· Deslandes et al., 1997) και εκείνων που σχεδιάστηκαν από τη Hoover-Dempsey και τους συναδέλφους της (π.χ., Jones et al., 2000). Η παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων και η ακόλουθη περιστροφή αξόνων (varimax rotation) αποκάλυψαν μια λύση δύο παραγόντων που εξηγούσε το 35% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, αποτελούνταν από 16 ερωτήματα και εκτιμούσε πόσο συχνά οι γονείς συμ-

μετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι με τους εφήβους τους (α = .87· δείγματα ερωτημάτων: "...ενθαρρύνω τον έφηβό μου σχετικά με το σχολείο", "...βοηθάω τον έφηβό μου να διαβάσει πριν από κάποιο διαγώνισμα"). Ο δεύτερος παράγοντας, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, περιλάμβανε οκτώ ερωτήματα και εκτιμούσε πόσο συχνά οι γονείς ήταν στο σχολείο και πόσο συχνά αλληλεπιδρούσαν με τους εφήβους τους στο σχολείο και με τους καθηγητές (α = .67· δείγματα ερωτημάτων: "...πηγαίνω στο σχολείο για να παρακολουθήσω κάποιο εξωσχολικό γεγονός", "...έχω μια συνάντηση με έναν ή περισσότερους καθηγητές του εφήβου μου"). Ζητήθηκε από τους γονείς να απαντήσουν με βάση μια κλίμακα 6 διαστημάτων, τύπου Likert, που κυμαινόταν από 1 (ποτέ) μέχρι 6 (μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα).

Δημογραφικά στοιχεία. Συγκεντρώσαμε πληροφορίες πάνω στα οικογενειακά και στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών από τους γονείς. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν το φύλο τους (μητέρα, πατέρας ή άλλο), το μορφωτικό τους επίπεδο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κολέγιο ή πανεπιστήμιο), την οικογενειακή δομή (παραδοσιακή, μη παραδοσιακή), το μέγεθος της οικογένειας (αριθμός παιδιών που ζουν στο σπίτι), και την εργασία εκτός σπιτιού (ναι/όχι). Παρείχαν επίσης πληροφορίες για το φύλο των εφήβων τους (κορίτσι, αγόρι), τη θέση τους στην οικογένεια, τη σχολική τάξη (έβδομη, όγδοη ή ένατη), και τους βαθμούς τους στα Γαλλικά, τη μητρική τους γλώσσα, όπως αναφέρονταν στον τελευταίο σχολικό έλεγχο (βλ. Πίνακα 2). (23)

Διαδικασίες

Συγκεντρώσαμε όλα τα δεδομένα από τους ερωτηθέντες της δημοσκοπικής έρευνας με τη βοήθεια ερωτηματολογίων στα τέλη της άνοιξης του 2001. Αφού οι διευθυντές των σχολείων δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη, ταχυδρομήσαμε στα σχολεία περίπου 2.560 ερωτηματολόγια για τους γονείς. Σαράντα πέντε καθηγητές από πέντε σχολεία προσφέρθηκαν να στείλουν τα ερωτηματολόγια σε 1.500 γονείς μέσω των μαθητών. Το πακέτο περιλάμβανε μια επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της μελέτης και ζητούσε εθελοντική συμμετοχή. Το ποσοστό συμμετοχής ήταν περίπου 51% (770 γονείς δέχτηκαν, από τα 1.500 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν σε σπίτια). Το συμβούλιο της σχολικής τάξης έλαβε το ευχαριστήριο συμβολικό ποσό του 1 δολαρίου για κάθε ερωτηματολόγιο που επιστρεφόταν, ενώ οι καθηγητές των τάξεων έλαβαν το ευχαριστήριο συμβολικό ποσό των 10 δολαρίων για τη συνεργασία και την υποστήριξή τους. (Τα ποσά θεωρήθηκαν ως δαπάνες που σχετίζονταν με τη συνεργασία και καλύφθηκαν από την επιδότηση της έρευνας.) (24)

Αποτελέσματα

Πρόβλεψη της Συμμετοχής των Γονέων

Το πρωταρχικό ερώτημα της μελέτης εστίαζε στη σχετική ισχύ των εκτιμήσεων για την κατασκευή ρόλων των γονέων, της αυτοαποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων για τις προσκλήσεις των καθηγητών και των μαθητών για την πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Πραγματοποιήσαμε ξεχωριστές αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης (stepwise multiple regression analyses) για να εξετάσουμε τα καλύτερα προβλεπτικά μοντέλα στην Έβδομη, στην Όγδοη και στην Ένατη Τάξη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Κεμπέκ. Υπολογίσθηκε το κριτήριο C(P) του Mallows[1] για κάθε τελικό μοντέλο και επίπεδο σχολικής τάξης. Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των μετρήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. (25)

Συμμετοχή των Γονέων στο Σπίτι για τους Μαθητές της Έβδομης Τάξης

Αρχικά, οκτώ οικογενειακά και ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή,2 που χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές ελέγχου (control variables), παρουσιάστηκαν ως ένα σύνολο και μπήκαν στην εξίσωση παλινδρόμησης. Μαζί οι μεταβλητές ελέγχου εξήγησαν το 4% της διακύμανσης στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι. Μετά την εισαγωγή των μεταβλητών ελέγχου, η ανάλυση έδωσε ένα τελικό μοντέλο πέντε μεταβλητών, το οποίο εξηγούσε ένα επιπλέον 42% (συνολικό R^2 = 46%· συνολικό R^2 adj. = 42,5%) της διακύμανσης της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, $F(13,232) = 15,47, p < .001$ (βλ. Πίνακα 4). Η μεταβλητή που αντιστοιχούσε στην αντίληψη των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον ακαδημαϊκό χώρο ήταν ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στη σχολική εκπαίδευση στο σπίτι, $\Delta R^2 = .28, \beta = .31, p < .001$. Η μεταβλητή ακολουθήθηκε από την κατασκευή ρόλων των γονέων, $\Delta R^2 = .07, \beta = .18, p < .001$, από τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο, $\Delta R^2 = .04 \cdot \beta = .25, p < .001$, και από την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, δηλαδή, τον αντίκτυπο των προσπαθειών όπως τον αντιλαμβάνονταν, $\Delta R^2 = .02, \beta = .15, p < .01$, και τη σχετική επιρροή όπως την αντιλαμβάνονταν, $\Delta R^2 = .01, \beta = .12, p < .05$. (26)

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελείται από την περιγραφή τάσεων, τη σύγκριση ομάδων, ή τη συσχέτιση μεταβλητών και τη χρήση στατιστικής ανάλυσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Μέσες (M) και Τυπικές (SD) Αποκλίσεις για όλους τους Προβλέπτες και τις Μετρήσεις Αποτελεσμάτων

	Έβδομη Τάξη (n=246)		Όγδοη Τάξη (n=156)		Ένατη Τάξη (n=112)	
Μεταβλητή	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Κατασκευές ρόλων γονέων	4.52	.56	4.40	.59	4.30	.67
Αυτοαποτελεσματικότητα γονέων να βοηθήσουν τους εφήβους να επιτύχουν στο σχολείο						
Σχετική επιρροή γονέων	4.14	.87	4.13	.94	4.14	.90
Αντίκτυπος προσπαθειών γονέων	4.41	.66	4.32	.71	4.19	.73
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών	1.55	.61	1.40	.52	1.31	.48
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών						
Προσκλήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο	3.96	1.06	3.82	1.04	3.39	1.04
Προσκλήσεις στον κοινωνικό χώρο	3.80	1.06	3.61	1.0	3.65	1.0
Συμμετοχή των γονέων στο σπίτι	4.67	.73	4.45	.83	4.13	.87
Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο	2.28	.70	2.12	.71	2.00	.66

(27) ***Συμμετοχή των Γονέων στο Σπίτι για τους Μαθητές της Όγδοης Τάξης***

Παρατηρήσαμε ένα κάπως διαφορετικό σχήμα σχέσεων στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στο επίπεδο της όγδοης τάξης· οι μεταβλητές ελέγχου εξήγησαν το 10% της διακύμανσης. Η ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ένα μοντέλο τριών μεταβλητών που εξήγησε ένα επιπλέον 38% της συνολικής διακύμανσης (συνολικό $R^2 = 48\%$· συνολικό R^2 adj. = 43%) στο επίπεδο της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, $F(11, 144) = 11{,}69, p < .001$. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο ήταν ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης που εξηγούσε ένα επιπλέον 28% της διακύμανσης ($\beta = .35, p < .001$). Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον ακαδημαϊκό χώρο ήταν ο δεύτερος ισχυρότερος προβλέπτης, $\Delta R^2 = .07$, $\beta = .26, p < .01$, και ακολουθούνταν από την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, δηλαδή, τον αντίκτυπο των προσπαθειών ($\Delta R^2 = .03$, $\beta = .19, p < .01$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Τελικά Μοντέλα Παλινδρόμησης για Κάθε Επίπεδο Σχολικής Τάξης που Προβλέπουν τη Συμμετοχή των Γονέων στο Σπίτι

Μεταβλητή	ΔR^2	β
Έβδομη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.04	
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον ακαδημαϊκό χώρο	.28	.31***
Κατασκευές ρόλων γονέων	.07	.18***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο	.04	.25***
Αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων		
Αντίκτυπος προσπαθειών των γονέων	.02	.15**
Αντίκτυπος επιρροής των γονέων	.01	.12*
Όγδοη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.10	
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο	.28	.35***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον ακαδημαϊκό χώρο	.07	.26**
Αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων		
Αντίκτυπος προσπαθειών των γονέων	.03	.19**
Ένατη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.11	
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον ακαδημαϊκό χώρο	.26	.44***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο	.03	.20*

Σημείωση: $\Delta R^2 = R^2$ change. Έβδομη Τάξη: C(P) του Mallows = 14,385, P = 14 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς)· Όγδοη Τάξη: C(P) του Mallows = 10,335, P = 12 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς)· Ένατη Τάξη: C(P) του Mallows = 9,769, P = 11 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς). *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

Συμμετοχή των Γονέων στο Σπίτι για τους Μαθητές της Ένατης Τάξης

Οι μεταβλητές ελέγχου εξήγησαν το 11% της διακύμανσης στο πρώτο στάδιο. Ένα μοντέλο δύο μεταβλητών εξήγησε ένα επιπλέον 30% της διακύμανσης (συνολικό R^2 = 41%, συνολικό R^2 adj. = 34%) στο επίπεδο της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, $F(10, 101) = 6{,}81, p < .001$. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στο ακαδημαϊκό χώρο αναδύθηκαν ως ο πρώτος παράγοντας πρόβλεψης στο τελικό μοντέλο, εξηγώντας το 26% της διακύμανσης ($\beta = .44, p < .001$), ενώ η αντίληψη των γονέων για την πρόσκληση των μαθητών στον κοινωνικό χώρο ήταν ο δεύτερος παράγοντας, εξηγώντας το 3% της διακύμανσης ($\beta = .20, p < .05$). (28)

Συμμετοχή των Γονέων στο Σχολείο για τους Μαθητές της Έβδομης Τάξης

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, οι μεταβλητές ελέγχου εξήγησαν το 9% της διακύμανσης της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Ένα μοντέλο τριών μεταβλητών εξήγησε ένα επιπλέον 17% της διακύμανσης (συνολικό R^2 = 26%, συνολικό R^2 adj. = 23%) στο επίπεδο της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, $F(11, 234) = 7{,}51, p < .001$. Η κατασκευή ρόλων των γονέων εξήγησε το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης, $\Delta R^2 = .13$, $\beta = .31, p < .001$. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών ($\beta = .14, p < .05$) και οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο εξήγησαν ένα επιπλέον 2% της διακύμανσης ($\beta = .15, p < .01$). (29)

Συμμετοχή των Γονέων στο Σχολείο για τους Μαθητές της Όγδοης Τάξης

Για τους μαθητές της όγδοης τάξης, η εισαγωγή των δημογραφικών μεταβλητών είχε ως αποτέλεσμα μια μικρή συνεισφορά στο μοντέλο $\Delta R^2 = .05$). Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών ($\Delta R^2 = .12$, $\beta = .31, p < .001$), και οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο, $\Delta R^2 = .08$, $\beta = .29, p < .001$, πρόσθεσαν στατιστική σημαντικότητα στο τελικό μοντέλο (συνολικό R^2 = 25%· συνολικό R^2 adj. = 19%), $F(10, 145) = 4{,}61, p < .001$. (30)

Συμμετοχή των Γονέων στο Σχολείο για τους Μαθητές της Ένατης Τάξης

Για τους μαθητές της ένατης τάξης, οι μεταβλητές ελέγχου που εισήχθησαν αρχικά εξήγησαν το 9% της διακύμανσης στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Ακολούθως, η κατασκευή ρόλων των γονέων εμφανίστηκε ως ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο ($\beta = .36, p < .001$), εξηγώντας το 22% της διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας ήταν οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών, που εξηγούσε ένα επιπλέον 8% της διακύμανσης, που είχε ως αποτέλεσμα ένα τελικό μοντέλο (συνολικό R^2 = 39%, συνολικό R^2 adj. = 33%), $F(10, 101) = 6{,}48, p < .001$. (31)

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Τελικά Μοντέλα Παλινδρόμησης για Κάθε Επίπεδο Σχολικής Τάξης που Προβλέπουν τη Συμμετοχή των Γονέων στο Σχολείο

Μεταβλητή	ΔR^2	β
Έβδομη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.09	
Κατασκευές ρόλων γονέων	.13	.31***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών	.02	.14*
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο	.02	.15**
Όγδοη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.05	
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών	.12	.31***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο	.08	.29***
Ένατη Τάξη		
Μεταβλητές ελέγχου	.09	
Κατασκευές ρόλων γονέων	.22	.36***
Αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών	.08	.31***

Σημείωση: $\Delta R^2 = R^2$ change. Έβδομη Τάξη: C(P) του Mallows = 12,199, P = 12 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς)· Όγδοη Τάξη: C(P) του Mallows = 12,845, P = 11 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς)· Ένατη Τάξη: C(P) του Mallows = 8,138, P = 11 (ανεξάρτητες μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένης της σταθεράς). *$p < .05$, **$p < .01$, ***$p < .001$.

Συζήτηση

(32) Εξετάσαμε τη συνεισφορά των τεσσάρων ψυχολογικών μεταβλητών των Hoover-Dempsey και Sandler (1995, 1997) -την κατασκευή ρόλων των γονέων, την αυτοαποτελεσματικότητα, τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των μαθητών και τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών- για να προβλέψουμε τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Ασχοληθήκαμε με το αν τα προβλεπτικά μοντέλα μπορούν να διαφέρουν στα τρία επίπεδα των τάξεων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Κεμπέκ. Οι παρακάτω παράγραφοι συνοψίζουν τα συνολικά αποτελέσματα.

(33) Πολύ σημαντικά είναι τα ευρήματά μας που επεκτείνονται πέρα από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και των εφήβων -δύο διαφορετικά μοντέλα που προέβλεπαν τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε παρόμοια έρευνα που διεξήχθη με 1.227 γονείς μαθητών του δημοτικού σχολείου, οι Deslandes και Bertrand (2003) επίσης ανέφεραν δύο διαφορετικά μοντέλα συμμετοχής των γονέων -ένα μοντέλο βασισμένο στο σπίτι και ένα μοντέλο βασισμένο στο σχολείο.

Συμμετοχή των Γονέων στο Σπίτι

(34) Όσον αφορά στους μαθητές της έβδομης τάξης, αφού κάναμε έλεγχο των οικογενειακών και ατομικών χαρακτηριστικών, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι οι γονείς αποφάσιζαν να συμμετάσχουν στο σπίτι κυρίως λόγω των συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προσκλήσεων των εφήβων τους, όπως όταν ζητούσαν (α) ιδέες για μια ιστορία ή μια εργασία, (β) από ένα γονέα να ακούσει το μαθητή να διαβάζει κάτι που έγραψε, (γ) από ένα γονέα να παρατηρήσει κάτι που έμαθε ή έκανε καλά, ή (δ) βοήθεια στο διάβασμα ή στην εξάσκηση για κάποιο διαγώνισμα. Όταν οι γονείς προσκαλούνταν προσωπικά από τους μαθητές, έτειναν να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως αναμενόμενη και επιθυμητή. Επίσης στοιχεία πρόβλεψης σε έναν πολύ μικρότερο βαθμό ήταν οι πεποιθήσεις των γονέων ότι ήταν ευθύνη τους να παρακολουθούν προσεκτικά, για παράδειγμα, την πρόοδο των εφήβων τους και να ενημερώνονται για τις δραστηριότητες στο σχολείο (κατασκευή ρόλων των γονέων). Παρομοίως, οι προσωπικές προσκλήσεις των εφήβων στον κοινωνικό χώρο, όπως το να μιλήσουν με ένα γονέα για κάποια τηλεοπτική εκπομπή ή για επίκαιρα γεγονότα, ή να ζητήσουν από ένα γονέα πληροφορίες ή γνώμες, συνεισέφεραν στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι. Σε πολύ μικρότερο βαθμό συνεισέφεραν οι σημαντικές πεποιθήσεις των γονέων ότι η συμμετοχή τους θα μπορούσε να κάνει τη διαφορά στη σχολική επίδοση των εφήβων και ότι η βοήθειά τους ήταν καλύτερη από κάθε άλλη πηγή επιρροής (αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων). Οι γονείς ακολούθως ανταποκρίνονταν με υψηλά επίπεδα συμμετοχής στο σπίτι, που εκδηλωνόταν με τη βοήθεια στο διάβασμα των παιδιών όταν τους ζητούνταν, με συζητήσεις σχετικά με το σχολείο, με μελλοντικά σχέδια, με επιλογές μαθημάτων, κ.ο.κ. Τα ευρήματα στο επίπεδο της έβδομης τάξης υποστήριξαν ένα προβλεπτικό μοντέλο πέντε μεταβλητών για τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, το οποίο εξηγούσε ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης (42,5%).

(35) Όσον αφορά στους μαθητές της όγδοης τάξης, το πλήρες μοντέλο αποτελούνταν από τρεις μεταβλητές που περιλάμβαναν, ως κύριους παράγοντας πρόβλεψης, (α) τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο (δηλ., το να ζητούν γνώμες ή πληροφορίες, το να συζητούν τρέχοντα γεγονότα, το να ανταλλάσσουν πληροφορίες πάνω στις τάσεις που επικρατούσαν όταν οι γονείς ήταν νέοι), (β) τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον ακαδημαϊκό χώρο, και (γ) την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων. Ένα ιδιαίτερα εντυπωσιακό αποτέλεσμα στην πρόβλεψή μας σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι ήταν η σημασία των προσωπικών προσκλήσεων των εφήβων στον κοινωνικό χώρο, όπως το να μιλούν με ένα γονέα για κάποιο τηλεοπτικό πρόγραμμα ή επίκαιρο γεγονός, ή να ζητούν από ένα γονέα πληροφορίες ή γνώμες. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι θετικές αλληλεπιδράσεις γονέα-εφήβου ίσως συνεισφέρουν στις προσωπικές προσκλήσεις των εφήβων για συμμετοχή των γονέων, γεγονός που σχετίζεται με την ακόλουθη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι.

(36) Σύμφωνα με το μοντέλο συναλλαγής (transactional model) των Belsky (1981) και Sameroff (1975), τα αποτελέσματά μας τονίζουν τη σημασία των αμοιβαίων επιρροών στη σχέση γονέα-εφήβου όσον αφορά στη σχολική εκπαίδευση. Προφανώς, η ποιό-τητα των σχέσεων γονέα-εφήβου είναι το κλειδί για μια καλύτερη κατανόηση της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων φαίνεται να έχει τεράστια σημασία για τους μαθητές της όγδοης τάξης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με εκείνα προηγούμενων μελετών που διε-ξήχθησαν στο Κεμπέκ, οι οποίες παρέχουν ενδείξεις για τη θετική σχέση ανάμεσα στους βαθμούς των εφήβων στο σχολείο (Deslandes et al., 1997· Deslandes, 2000· Deslandes & Potvin, 1999) και τη συνεπή γονική φροντίδα, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ζεστασιάς, επίβλεψης και ψυχολογικής αυτονομίας (Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989· Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994),

τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση (Epstein et al., 1993) και μια αντίληψη αυτονομίας (Greenberger, Josselson, Knerr, & Knerr, 1975). Παρομοίως, οι Deslandes και Cloutier (2002) βρήκαν σε ένα δείγμα 872 μαθητών της όγδοης τάξης στο Κεμπέκ ότι οι συγκεκριμένες προσκλήσεις για συμμετοχή των γονέων απαιτούν οι έφηβοι να είναι πρόθυμοι και ανοιχτοί στη συνεργασία και στην ανταλλαγή ιδεών με τους γονείς. Οι συγγραφείς συμπέραναν ότι οι έφηβοι με υψηλό επίπεδο αυτονομίας, και ακριβέστερα, εκείνοι που είναι έντονα προσανατολισμένοι στο έργο και έχουν αυτοπεποίθηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσκαλέσουν τους γονείς να συμμετάσχουν από τους εφήβους που δεν διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά στους μαθητές της ένατης τάξης, οι αναλύσεις αποκάλυψαν ένα προβλεπτικό μοντέλο δύο μεταβλητών: (α) οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον ακαδημαϊκό χώρο είχαν τη σημαντικότερη συνεισφορά και (β) οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον κοινωνικό χώρο ήταν ένας λιγότερο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας. Το αν οι γονείς πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των εφήβων τους δεν είναι σημαντικό στην Ένατη Τάξη. Αντίθετα, οι γονείς περιμένουν τις προσκλήσεις των εφήβων τους πριν συμμετάσχουν στο σπίτι. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι γονείς μπορεί να θεωρούν ότι οι μαθητές της Ένατης Τάξης έχουν ανα-πτύξει συμπεριφορές υπευθυνότητας απέναντι στο σχολείο και το διάβασμα (βλ. Xu & Corno, 2003). Κατά συνέπεια, οι γονείς αφήνουν στους εφήβους την πρωτοβουλία να τους ζητήσουν να συμμετέχουν στο σπίτι. Η συμπεριφορά αυτή ενισχύει κάπως την άποψη ότι οι διαφορές στην αυτονομία των εφήβων διαμορφώνουν το βαθμό της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι (Deslandes, 2000). (37)

Συμμετοχή των Γονέων στο Σχολείο

Στο επίπεδο της Έβδομης Τάξης, μετά την εισαγωγή των μεταβλητών ελέγχου, η προσθήκη των τεσσάρων ψυχολογικών μεταβλητών είχε ως αποτέλεσμα ένα μοντέλο τριών μεταβλητών που προέβλεπε τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Σε σχέση με διάφορα οικογενειακά και ατομικά χαρακτηριστικά, όσο περισσότερο οι γονείς μαθητών της Έβδομης Τάξης πίστευαν ότι η συμμετοχή τους ήταν μέρος των ευθυνών τους ως γονείς (π.χ., οι συναντήσεις με καθηγητές είναι χρήσιμες στους γονείς· οι γονείς θα πρέπει να τηλεφωνούν στο σχολείο όταν προβληματίζονται για την πρόοδο των εφήβων τους), τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τις προσκλήσεις από τους καθηγητές (π.χ., ένας από τους καθηγητές μίλησε μαζί τους για το διάβασμα στο σπίτι· ένας υπάλληλος του σχολείου ζήτησε από τους γονείς να έχουν μια συνάντηση για τον έφηβό τους), και όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν τις προσκλήσεις από τους εφήβους στον κοινωνικό χώρο (π.χ., όταν τους ζητούσαν πληροφορίες ή γνώμες), τόσο περισσότερο ανέφεραν ότι συμμετείχαν στο σχολείο (π.χ., συναντούσαν έναν ή περισσότερους καθηγητές του εφήβου, παρακολουθούσαν κάποιο εξωσχολικό γεγονός). Αξίζει να σημειωθεί η σημαντικότερη συνεισφορά της κατασκευής ρόλων των γονέων στο προβλεπτικό μοντέλο του επιπέδου της Έβδομης Τάξης. Οι γονείς ανέφεραν ότι θα συμμετείχαν περισσότερο στο σχολείο, αν πίστευαν ότι είναι καθήκον τους. (38)

Αφού ελέγξαμε τα δημογραφικά στοιχεία, οι αναλύσεις παλινδρόμησης κατέληξαν σε ένα προβλεπτικό μοντέλο δύο μεταβλητών στο επίπεδο της Όγδοης Τάξης. Οι γονείς μαθητών της Όγδοης Τάξης συμμετέχουν στο σχολείο αν αντιλαμβάνονται τις προσκλήσεις από τους καθηγητές και από τους εφήβους στον κοινωνικό χώρο. Το ερώτημα αν οι γονείς των μαθητών της Όγδοης Τάξης συμμετέχουν στο σχολείο φαίνεται να είναι κυρίως ένα ζήτημα σχέσεων γονέα-καθηγητή και γονέα-εφήβου. Θεωρούμε τη δημιουργία εμπιστοσύνης απέναντι στους καθηγητές (Adams & Christenson, 2000) και θετικών αλληλεπιδράσεων γονέα-εφήβου ως προϋποθέσεις για τις αποφάσεις των γονέων να συμμετέχουν στο σχολείο, και κυρίως, στο επίπεδο της Όγδοης Τάξης (βλ. Christenson & Sheridan, 2001). (39)

Για την Ένατη Τάξη, η προσθήκη των τεσσάρων ψυχολογικών μεταβλητών κατέληξε σε ένα μοντέλο δύο μεταβλητών, το οποίο συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Η κατανόηση εκ μέρους των γονέων ότι η συμμετοχή στο σχολείο αποτελεί μέρος των ευθυνών τους (κατασκευή ρόλων των γονέων) ήταν κατά πολύ ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης, και ακολουθούσαν οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών. (40)

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα ευρήματά μας σαφώς προσδιορίζουν δύο κατηγορίες προβλεπτικών μοντέλων: (α) συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και (β) συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Αντίθετα με τις μετρήσεις των Hoover-Dempsey και Sandler (1995), η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων στη γαλλόφωνη εκδοχή της περιλάμβανε δύο παράγοντες: (α) τη σχετική επιρροή των γονέων και (β) τον αντίκτυπο των προσπαθειών των γονέων, ενώ η κατασκευή ρόλων των γονέων περιλαμβάνει μόνο έναν παράγοντα. Τα ευρήματά μας επιβεβαίωσαν τη σημασία του μοντέλου των Hoover-Dempsey και Sandler, κυρίως ως προς τη συμμετοχή των γονέων μαθητών της έβδομης τάξης στο σπίτι, στο οποίο οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών ήταν η μόνη εννοιολογική κατασκευή που απουσιάζει (41)

από το μοντέλο (μία από τις τέσσερις). Η κατασκευή ρόλων των γονέων συνεισέφερε σημαντικότερα στα μοντέλα συμμετοχής των γονέων μαθητών της έβδομης και της ένατης τάξης στο σχολείο. Η αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων συνεισέφερε σημαντικά μόνο στα μοντέλα συμμετοχής των γονέων μαθητών της έβδομης και της όγδοης τάξης στο σπίτι, και η συνολική συνεισφορά της ήταν οριακή.

(41) Μεγάλο ενδιαφέρον στην παρούσα μελέτη παρουσιάζει η ισχυρή συνεισφορά των αντιλήψεων των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στα μοντέλα της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι στα τρία επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Καθώς οι έφηβοι ωριμάζουν, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι γίνεται περισσότερο ένα ζήτημα σχέσεων γονέα-εφήβου, το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο επίπεδο της όγδοης τάξης. Οι γονείς των μαθητών της Έβδομης, της Όγδοης και της Ένατης Τάξης φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο ενεργητικά (π.χ., ανταποκρινόμενοι στις προσκλήσεις) παρά αντιδραστικά (π.χ., αντιδρώντας σε προηγούμενους σχολικούς βαθμούς, στο φύλο του εφήβου). Οι δεσμοί ανάμεσα στις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των εφήβων και τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι είναι ισχυροί ανεξάρτητα από τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά.

(42) Δύο αξιοσημείωτα σχήματα ξεχωρίζουν στα αποτελέσματά μας όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Το σπουδαιότερο σχήμα είναι η μεγαλύτερη επιρροή της κατασκευής ρόλων των γονέων. Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή τους στο σχολείο είναι μέρος των ευθυνών τους πριν αποφασίσουν να συμμετάσχουν. Επίσης ενδιαφέρον σε αυτή τη μελέτη παρουσιάζουν οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις από τους καθηγητές ως κίνητρο για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

Σημασίες και Περιορισμοί

(44) Η κύρια σημασία που προκύπτει από αυτή τη μελέτη σχετίζεται με τις δύο κατηγορίες προβλεπτικών μοντέλων που προσδιορίστηκαν για τη συμμετοχή των γονέων. Πρώτον, αν ο στόχος των σχολικών παρεμβάσεων είναι η προαγωγή της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, τα ευρήματα υποδηλώνουν την ανάγκη της άμεσης συνεργασίας με τους εφήβους. Η προσπάθεια αυτή θα μπορούσε να γίνει μέσω (α) της ευαισθητοποίησης των εφήβων απέναντι στη σημασία της πρόσκλησής τους προς τους γονείς ώστε να συμμετάσχουν στο σπίτι και μέσω (β) της καθοδήγησής τους στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προσκαλέσουν ένα μέλος της οικογένειας να συμμετάσχει στο διάβασμά τους, σε συζητήσεις ή σε άλλα έργα (Balli, Demo, & Wedman, 1998). Για παράδειγμα, οι έφηβοι θα μπορούσαν να ζητήσουν από τις οικογένειές τους να παρέχουν ανατροφοδότηση για τις εργασίες τους. Προφανώς, αν η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι αποτελεί το στόχο των σχολικών παρεμβάσεων, η συμμετοχή θα πρέπει να εστιάζει στην αυξημένη αποδοχή και στο άνοιγμα εκ μέρους των εφήβων απέναντι στην αρμόζουσα για την ηλικία τους συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Τα ευρήματά μας δείχνουν επίσης ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης των γονέων θα πρέπει να προάγουν τις δεξιότητες και την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν επίγνωση της σημασίας της διατήρησης της επικοινωνίας γονέα-εφήβου σε σχέση με το σχολείο, και με το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας και του εργασιακού χώρου με το πέρασμα του χρόνου. Οι γονείς θα μπορούσαν να παρακολουθούν τακτικά εργαστήρια ή συναντήσεις (π.χ., μαθήματα για γονείς) προκειμένου να αυξήσουν τις δεξιότητές τους ως γονείς και τις γνώσεις τους πάνω σε διαφορετικά είδη γονικής συμμετοχής, συμπεριλαμβανομένης της λιγότερο εντατικής.

Η αναφορά των ερευνητών χαρακτηρίζεται από αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση

(45) Δεύτερον, αν ο στόχος είναι η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, οι σημασίες είναι αρκετά ξεκάθαρες: οι σχολικές παρεμβάσεις πρέπει πρώτα να εστιάζουν σε εξατομικευμένες επαφές, τις οποίες θα ξεκινήσουν οι καθηγητές με τους γονείς. Τα ευρήματά μας σχετικά με τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις περιλάμβαναν συγκεκριμένα αιτήματα από τους καθηγητές, όπως "ένας ή περισσότεροι από τους καθηγητές του εφήβου μου μού μίλησαν για το διάβασμα στο σπίτι", "... μου ζήτησαν να ενθαρρύνω τον έφηβό μου, να διαβάζει", κ.ο.κ. Οι γονείς ανταποκρίνονταν στις συγκεκριμένες προσκλήσεις των καθηγητών παρακολουθώντας κάποιο εξωσχολικό γεγονός, προσφέροντας εθελοντική εργασία στο σχολείο, κ.ο.κ. Τα ευρήματα εστιάζουν την προσοχή στην αξία των προσωπικών επαφών καθηγητή-γονέα για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, οι οποίες θα εκφραστούν ακολούθως με τις δραστηριότητες συμμετοχής του γονέα στο σχολείο και με άλλες μορφές προθυμίας του γονέα να βοηθήσει. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι αναπληρωτές και οι υπηρεσιακοί καθηγητές θα μπορούσαν να ωφεληθούν από προγράμματα κατάρτισης, τα οποία προσφέρουν την ευκαιρία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται για την έναρξη των πρώτων επαφών με τους γονείς ή και τη συμμετοχή των θετών γονέων (Hiatt-Michael, 2001· Shartrand, Weiss, Kreider, & Lopez, 1997).

(46) Υπάρχουν περιορισμοί σε αυτή τη μελέτη, οι οποίοι υποδεικνύουν κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Πρώτον, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας περιλάμβανε μόνο μαθητές της Έβδομης, της Όγδοης και της Ένατης Τάξης και τα επιμέρους δείγματα ήταν διαφορετικού μεγέθους. Οι μελλοντικές έρευνες πρέπει να επεκταθούν σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεντρώσαμε δεδομένα μόνο από τους γονείς των εφήβων. Οι προηγούμενες έρευνες εστίαζαν κυ-

ρίως στις αντιλήψεις των εφήβων. Οι ερευνητές πρέπει να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν τόσο τις αναφορές των εφήβων όσο και τις αναφορές των γονέων.

Τα ερευνητικά ευρήματα φανερώνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω στις σχέσεις γονέα-εφήβου και γονέα-καθηγητή για να κατανοηθεί καλύτερα η από-φαση των γονέων να συμμετέχουν στο σπίτι και στο σχολείο. Επιπλέον, χρειάζονται περισσότερες έρευνες πάνω στη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, την κατασκευή ρόλων και τη συμμετοχή. Μερικά ζητήματα παραμένουν ασαφή. Για παράδειγμα, ποια είναι η εξήγηση για την οριακή συνεισφορά της αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων στο μοντέλο της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι; Όπως υποστηρίζουν η Hoover-Dempsey και οι συνάδελφοί της (2000), είναι πιθανό η αυτοαποτελεσματικότητα να βρίσκεται στην περιφέρεια των αποφάσεων συμμετο-χής των γονέων, ενώ η κατασκευή ρόλων των γονέων και οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των καθηγητών και των μαθητών να κατέχουν κεντρικότερη θέση. Οι ερευ-νητές πρέπει να επαναλάβουν αυτή τη μελέτη σε άλλα πλαίσια, συγκρίνοντας διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες για να πετύχουν μεγαλύτερη "γενικευσιμότητα" των αποτελεσμάτων. Η διαχρονική έρευνα θα βοηθούσε να αποσαφηνιστεί ο βαθμός στον οποίο κάθε μία από τις ψυχολογικές μεταβλητές που μελετήθηκαν αλλάζει μέσα στο χρόνο και μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Για να κατανοηθεί πλήρως η παρακίνηση των γονέων για συμμετοχή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερες ποιοτικές μελέτες που θα εστιάζουν στο θέμα. (47)

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης τονίζουν τη σημασία που έχει το να εξετάζουν οι ερευνητές τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο ξεχωριστά, αντί να εξετάζουν τη συμμετοχή των γονέων σε ένα γενικότερο πλαίσιο συμμετοχής. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στον ακαδημαϊκό χώρο είχαν μια σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι, αλλά δεν εμφανίστηκαν ως προβλεπτικός παράγοντας της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των καθηγητών συσχετίζονταν με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά όχι με τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι. Επομένως, τα ευρήματα θα είχαν τύχει της προσοχής αν είχε αξιολογηθεί γενικά η συμμετοχή των γονέων. Προφανώς, χρειάζονται περισσότερες έρευνες πάνω στα διαφορετικά μοντέλα που προέκυψαν στην παρούσα μελέτη, οι οποίες θα εξετάζουν ξεχωριστά τις επιρροές στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Από άποψη πρακτικής σημασίας, η έρευνά μας δείχνει ότι η χρήση μίας από τις ψυχολογικές μεταβλητές πρέπει να εξαρτάται από το αν ο στόχος είναι η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι ή στο σχολείο. Για να προάγουν τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, οι διευθυντές των σχολείων και οι καθηγητές πρέπει να συνεργάζονται κυρίως με τους εφήβους. Για τη βελτίωση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, τα αποτελέσματα φανερώνουν πόσο μεγάλη σημασία έχει το να ευαισθητοποιούνται αυτοί απέναντι στα καθήκοντα και στις ευθύνες τους και το να λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος του σχολείου και των καθηγητών όταν οι γονείς κινητοποιούνται για να συμμετάσχουν. (48)

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης παρέχουν ενδείξεις διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα των σχολικών τάξεων στα προβλεπτικά μοντέλα της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Για παράδειγμα, στην Έβδομη Τάξη, το προβλεπτικό μοντέλο της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι περιλάμβανε τρεις εννοιολογικές κατασκευές: (α) τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των μαθητών, (β) την κατασκευή ρόλων των γονέων, και (γ) την αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων. Στην Ένατη Τάξη, μόνο μία εννοιολογική κατασκευή είχε σημαντική συνεισφορά -οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις των μαθητών. Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, η προβλεπτική ισχύς της κατασκευής ρόλων των γονέων στην Ένατη Τάξη ήταν σχεδόν διπλά σημαντική από αυτή στην Έβδομη Τάξη. Συνολικά, το σχήμα των αποτελεσμάτων διαφέρει σε κάποιο βαθμό ανάλογα με το επίπεδο σχολικής τάξης. Αναλογικά με αυτά τα αποτελέσματα, μπορεί κανείς να εστιάσει στις συγκεκριμένες επιρροές κάθε επιπέδου σχολικής τάξης, οι οποίες φαίνεται να χρησιμο-ποιούνται στις αποφάσεις συμμετοχής των γονέων. Χρειάζονται περαιτέρω διαχρονικές μελέτες για τον έλεγχο των αλλαγών στα μοντέλα σε όλα τα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (49)

Σημειώσεις

Η έρευνα αυτή υποστηρίχθηκε με επιδότηση στον πρώτο συγγραφέα από τα Fonds quibicois de la recherche sur la sociti et la culture (FQRSC) και με επιδότηση και στους δύο συγγραφείς από το Centre de Recherche et d' Intervention sur la Riussite Scolaire (CRIRES).

1 Μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει το κριτήριο C(P) του Mallows για να αξιολογήσει το μέγεθος του μέσου τετραγωνικού σφάλματος (συστηματικό και τυχαίο σφάλμα) στο μοντέλο. Αναζητήσαμε τιμές του C(P) κοντά ή κάτω από το p (αριθμός ανεξάρτητων μεταβλητών στο μοντέλο· Neter, Wasserman, & Kutner, 1990, σελ. 448). Όλα τα στατιστικά αποτελέσματα βρέθηκαν με το SPSS 11.0 (π.χ., μέθοδος παλινδρόμησης και τη λέξη-κλειδί SELECTION [για το κριτήριο Mallows]).

2 Η συγχώνευση του αρχείου του 770 γονέων με το αρχείο των μαθητών έδωσε ένα σύνολο 514 περιπτώσεων.

Βιβλιογραφία

Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school rela-tionship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477-497.

Astone, N. M., & McLanaban, S. S. (1991). Family structure, parent practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 14, 142-146.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Freeman.

Belskv, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental, Psychology*, 17, 2-23.

Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elemantary School Journal*, 91, 271-277.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools* (CREMS Repost 33). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle school. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.

Deslandes, R. (2000, April). *Direction of influence between parenting style and parent involvement in schooling practices, and students autonomy: A short-term longitudinal design*. Paper presented at the 10th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441586).

Deslandes, R. (2003). Evolution of parentind and parent involvement in schooling practices and Candian adolescents' autonomy over a three year span. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravns (Eds.), *School, family, and community partnetships in a world of differences and change* (pp. 89104). Poland: Gdansk University.

Deslandes, R., & Bertrand R. (2003). *Raisons qui motivent les parents a par-ticiper au suivi scolaire de leur enfant du primaire*. [Reasons that motivate parents to be involved in their child's schooling at the elementary level]. Manuscript submitted for publication.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parent dans l' accompag-nement scolaire et reussite des adolescents a l' ecole [Parent involvement in their adosescent's schooling and success in school]. *Bulletin de psychologie Scolaire et d' Orientation*, 2, 1-21.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parent-school involvement. *School Psychology International*, 23 (2), 220-232.

Deslandes, R., & Potgin, P. (1999, April). *Autonomy, parenting, parent involvement in schooling and school achievement: Perception of Quebec Adolescents*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED430697)

Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement: Parent involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.

Deslandes, R., & Royer, E. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23 (1), 1828.

Deslandes, R., & Royer, E. Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. McGill Journal of Education, 32(3), 191-208.

Dornbusch, S. M., & Ritter, P. L. (1988). Parents of hign school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66(2), 75-77.

Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K. Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning, *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-286.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes*? Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L., Connors-Tadros, L., Horsey, C. S., & Simon, B. S. (1996). *A report from the School, Family & Community Partnership Project*. Baltimore: Johns Hopkins University, Centeron Families, Communities, Schools and Childen's Learning.

Epstein, J. L., Connors, L. J., & Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

Freedman-Doan, C., Arbreton, A. J., Harold, E. D., & Eccles, J. S. (1993). Looking forward to adolescence: Mothers' and fathers' expectations for affective and behavioral change: *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.

Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., & Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychosocial matutity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 127-143.

Henderson. A. T., & Mupp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from www.sedl.org/connections

Hiatt-Michael, D. (Ed.) (2001). *Promising practices for family involvement in school*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler. O.C., & Brissie. J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85, 287294.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parent involvement in homework, *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V., Jones, K. P., & Reed. R. (1999, April). *"I wish I were a bird in the window": The voices of parents seeking children's school success*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parent involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Jones, K., Gould, D., Brown, A., Young, J., & The Peabody Family School Partnership Lab of Vanderbilt University. (2000). *"Sharing the dream" parent questionnaire*. Retrieved from www.Vanderbilt.edu/Peabody/family.school

Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). Emerging issues in sschool, family, & community connections. Austin, TX: National Center for

Family & Community Connections with Schools. Southwest Educationsl Development Laboratory. Retrieved from www.sedl.org/connections Lee, S. (1994). *Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school*. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, MD.

Neter, J., Wasserman, W., & Kutner. M. H. (1990). *Applied linear statistical models*. Homewood., IL: Irwin.

Quebec Statistics Institute. (2001). *Portrait social du Qutbec. Donnues et analy-sis*. Qutbec, Canada: Publications governmentales du Qutbec.

Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000, April). *Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Sameroff, A. J. (1975). Early influences on development: Fact or fancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 267-294.

Shartrand, A, M., Weiss, H. B. Kreider, H, M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Harvard Family Resarch Project. Campridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Retrieved from http://www.ed.gov/pubs/NewSkills.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over - time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed, *Child Development*, 63, 1266-1281.

Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Reliefs and achievement. A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Development*, 6, 508-523.

Trusty, J. (1996). Relationship of parent involvement in teens' career devel-opment to teens' attitudes, perceptions, and behavior, *Journal of Research and Development in Education*, 30, 317-323.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dmpsey K. V. (2001, April). *Age-related patterns in student invitations to parent involvement in homework*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Reed, R. P., & Jones, K. P. (2000, April). *"Can you help me with my homework?" Elementary school children's invitations and perspectives on parent involvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. XU, J. & Corno, L., (2003). Family help and homework management reported by middle school students. The Elementary School Journal, 103, 503-536.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. P. (1986). Development of a structured interview for assessing interview student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Διαβάζοντας Έρευνες: Μια Ποιοτική Μελέτη

Στο ηλεκτρονικό κείμενο της Pearson, κάντε κλικ εδώ για να απαντήσετε σε ερωτήσεις σχετικά με τη μελέτη. Όταν υποβάλετε τις ερωτήσεις σας, θα δεχτείτε ανατροφοδότηση από ειδικούς.

Η Επιρροή των Διευθυντών των Σχολείων στην Εμπιστοσύνη: Απόψεις Μητέρων Παιδιών με Αναπηρίες

Ποιοτικά Χαρακτηριστικά σε Σχόλια στο Περιθώριο

Debra L. Shelden
Maureen E. Angell
Julia B. Stoner
Bill D. Roseland
Illinois State University

Περίληψη

Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν έναν ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό για να μελετήσουν ζητήματα εμπιστοσύνης στις σχέσεις ανάμεσα στις οικογένειες και τους επαγγελματίες. Εστίασαν συγκεκριμένα στο χαρακτήρα της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μητέρες παιδιών με αναπηρίες και σχολικούς διευθυντές. Η ανάλυση των απαντήσεων των μητέρων σε ερωτήσεις συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο έδωσαν δύο κύριες κατηγορίες σχετιζόμενες με τις απόψεις τους όσον αφορά στους διευθυντές: (α) προσωπικές και επαγγελματικές ιδιότητες των διευθυντών και (β) ενέργειες των διευθυντών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τους μαθητές και με τις οικογένειες των μαθητών. Αναπτύχθηκαν υποκατηγορίες που σκιαγραφούν περαιτέρω τις σχέσεις που είχαν οι συμμετέχουσες με τους διευθυντές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των παιδιών τους. Οι συγγραφείς ασχολούνται με τις σημασίες για τη σχολική ηγεσία και για τη δημιουργία σχέσεων χαρακτηριζόμενων από εμπιστοσύνη ανάμεσα στις οικογένειες και τους διευθυντές, ειδικά καθώς αυτές επηρεάζουν τις ζωές των μαθητών και των οικογενειών που έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη.

Λέξεις-κλειδιά: γονείς παιδιών με αναπηρίες, σχολικοί διευθυντές, εμπιστοσύνη.

Σκοπός ήταν να συμπεριληφθούν οι γονείς ως βασικά μέλη που συμμετέχουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Δεκαετίες έρευνας έχουν υποστηρίξει το ρόλο της συμμετοχής των γονέων στα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης των μαθητών (Colarusso & O'Rourke, 2007· Freiberg, 2006). Οι πρόσφατες νομικές οδηγίες απαιτούν από τα σχολικά συστήματα να επιτρέπουν τη συμμετοχή των γονέων με διάφορους τρόπους. Ο "No Child Left Behind Act" του 2001 (NCLB· 2002) καλεί τα σχολικά συστήματα να διευκολύνουν τη συμμετοχή των γονέων (Keller, 2006) και ο "Individuals with Disabilities Education Improvement Act" (IDEIA· 2004) ορίζει τη συμμετοχή των γονέων σε όλες τις πτυχές της αξιολόγησης και της παροχής υπηρεσιών για μαθητές που δέχονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη της νομικές αυτές εντολές αλλά και τις βαθύτερες θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου, η εμπιστοσύνη αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Bryk & Schneider, 2003· Dunst, Johanson, Rounds, Trivette, & Hamby, 1992). Η μεταβλητή αυτή μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη των μαθητών λόγω του ρόλου της στη δημιουργία και στη διατήρηση συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, να διαμορφώσει τις στάσεις των γονέων απέναντι σε εκπαιδευτικά συστήματα και να επηρεάσει τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα των παιδιών τους (Dunst et al., 1992· Tschannen-Moran, 2004). Οι Bryk και Schneider (2003) διαπίστωσαν ότι η εμπιστοσύνη όχι μόνο συσχετιζόταν με μεγαλύτερες αλλά και με περισσότερο μακροπρόθεσμες βελτιώσεις στην επίτευξη. (01)

Κατά συνέπεια, η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο απαραίτητη για αποτελεσματικές συνεργασίες που προσδιορίζονται από νομικές εντολές, αλλά επίσης, και κυρίως, φαίνεται να ασκεί θετική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών, και είναι οι ίδιοι οι μαθητές εκείνοι που ωφελούνται πραγματικά από τις σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε γονείς (02)

Διεύθυνση αλληλογραφίας: Debra Shelden, Illinois State University, Department of Special Education, Campus Box 5910, Normal, IL 61790-5910. (E-mail: dlseld@ilstu.edu)

και επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Έτσι, αν η εμπιστοσύνη είναι πολύτιμη για γονείς, διδάσκοντες και μαθητές, οι σχολικοί διευθυντές υποχρεούνται να την καλλιεργήσουν, να τη διατηρήσουν και να δώσουν το παράδειγμα σχέσεων εμπιστοσύνης με όλους τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων παιδιών με αναπηρίες. Πράγματι, η εμπιστοσύνη "αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα κρίσιμο στοιχείο της ηγεσίας" (Tschannen-Moran, 2003, σελ. 162) και η ηγεσία των σχολείων, οι διευθυντές, πρέπει να κατανοήσουν το ζωτικό τους ρόλο στη δημιουργία εμπιστοσύνης.

(03) Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την εμπιστοσύνη στη βιβλιογραφία. Στην ανασκόπηση που πραγματοποίησαν στη βιβλιογραφία σχετικά με την εμπιστοσύνη, οι Hoy και Tschannen-Moran (1999) βρήκαν δεκαέξι ορισμούς της εμπιστοσύνης. Προσδιόρισαν πέντε όψεις της εμπιστοσύνης που αντικατοπτρίζονται σε αυτούς τους ορισμούς, συμπεριλαμβανομένων της καλής πρόθεσης, της αξιοπιστίας, της ικανότητας, της ειλικρίνειας και της ευθύτητας. Με βάση αυτές τις όψεις της εμπιστοσύνης, οι Hoy και Tschannen-Moran υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη είναι "η προθυμία ενός ατόμου ή μιας ομάδας να είναι ευάλωτοι απέναντι σε κάποιον άλλο με βάση τη βεβαιότητα ότι το άλλο άτομο έχει αγαθές προθέσεις, είναι αξιόπιστο, ικανό, ειλικρινές και ανοιχτό" (σελ. 189). Σ' αυτό τον ορισμό, θεωρούν την ευάλωτη θέση ως προάγγελο της ανάγκης για εμπιστοσύνη. Η ανάγκη για εμπιστοσύνη στηρίζεται στην αναγνώριση της πιθανότητας προδοσίας ή βλάβης από το άλλο άτομο. Όταν αυτός ο κίνδυνος απουσιάζει τότε, δεν έχουμε ανάγκη για εμπιστοσύνη (Tschannen-Moran, 2004). Το δεύτερο μέρος του ορισμού αναγνωρίζει πέντε όψεις, ή διαστάσεις, που επηρεάζουν το βαθμό της εμπιστοσύνης. Ο ορισμός αυτός λειτούργησε ως ένα εννοιολογικό θεμέλιο για την παρούσα έρευνα πάνω στις απόψεις των μητέρων παιδιών με αναπηρίες σχετικά με το ρόλο των σχολικών διευθυντών στη διευκόλυνση ή στην παρεμπόδιση της δημιουργίας και της διατήρησης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς παιδιών με αναπηρίες και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Οι όψεις της εμπιστοσύνης σύμφωνα με τους Hoy και Tschannen-Moran, ειδικά η καλή πρόθεση, η ευθύτητα και η ικανότητα, αντικατοπτρίζονταν στις ιδιότητες και στις ενέργειες των διευθυντών που αναδύθηκαν στην παρούσα μελέτη ως παράγοντες που διευκολύνουν τη δημιουργία εμπιστοσύνης.

Εμπιστοσύνη και Σχολική Ηγεσία

Η βιβλιογραφία αιτιολογεί το πρόβλημα

(04) Σε ένα συστημικό επίπεδο, η εμπιστοσύνη αναγνωρίζεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας στη σχολική μεταρρύθμιση (Bryk & Schneider, 2003). Η σχολική ηγεσία μπορεί να επηρεάσει το χαρακτήρα της εμπιστοσύνης μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα (Kochanek, 2005· Tschannen-Moran, 2004). Η σημασία της εμπιστοσύνης των διδασκόντων και των γονέων προς τους σχολικούς διευθυντές είναι μεγάλη και μπορεί να επηρεάσει την εμπιστοσύνη ανάμεσα και σε άλλα μέλη του συστήματος (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Μεταξύ των μελών της σχολικής ηγεσίας, ειδικά οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν το γενικό κλίμα του σχολείου, επηρεάζοντας έτσι την εμπιστοσύνη (DiPaola & Walther-Thomas, 2003· Hoy, Smith, & Sweetland, 2002· Soodak & Erwin, 2000). Η συλλογική ηγεσία, ή ο ανοικτός χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή, αποτελεί προβλεπτικό δείκτη του κλίματος του σχολείου, γεγονός που με τη σειρά του επηρεάζει τη συνολική εμπιστοσύνη (Hoy et al., 2002).

(05) Ως οι επικεφαλής που δίνουν τον τόνο στο σχολείο, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων εμπιστοσύνης (Whitener, Brodt, Korsgaard, & Werner, 1998). Για να δείξει πώς οι διευθυντές μπορούν να αντεπεξέλθουν σε αυτή την ευθύνη, η Tschannen-Moran (2004) παρείχε έναν τρισδιάστατο Πίνακα Αξιόπιστης Ηγεσίας (σελ. 176). Έδωσε έμφαση στη χρησιμότητα του να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι πέντε όψεις της εμπιστοσύνης (δηλ., καλή πρόθεση, ειλικρίνεια, ευθύτητα, αξιοπιστία και ικανότητα) σε σχέση με τα πέντε συστατικά μέρη των σχολείων (δηλ., διοικητικό προσωπικό, διδάσκοντες, μαθητές, γονείς και κοινό), αλλά και οι πέντε λειτουργίες της σχολικής ηγεσίας για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα. Αυτές οι λειτουργίες της ηγεσίας, όπως ισχύουν για την εμπιστοσύνη, περιλαμβάνουν (α) την ανάπτυξη της εικόνας ενός αξιόπιστου σχολείου, (β) το να λειτουργεί ως πρότυπο εμπιστοσύνης μέσω γλώσσας και δράσης, (γ) τη διευκόλυνση της ικανότητας των διδασκόντων μέσω αποτελεσματικής συμβουλευτικής προσωπικής ανάπτυξης, (δ) τη βελτίωση της σχολικής πειθαρχίας στους μαθητές και στους διδάσκοντες μέσω αποτελεσματικής διαχείρισης, και (ε) τη μεσολάβηση στη σύγκρουση, και την αποκατάσταση με εποικοδομητικό και ειλικρινή τρόπο. Η αξιοπιστία της σχολικής ηγεσίας, επομένως, εκδηλώνεται μέσω της καλλιέργειας και της εξισορρόπησης των σχέσεων ανάμεσα στις όψεις της εμπιστοσύνης, τα συστατικά μέρη των σχολείων και τις λειτουργίες της ηγεσίας.

(06) Οι Bryk και Schneider (2003) εξέτασαν την επίδειξη σεβασμού ως μια κρίσιμη όψη του ορισμού της εμπιστοσύνης για τους διευθυντές των σχολείων. Υποστήριξαν ότι ο σεβασμός συσχετίζεται στενά με άλλες όψεις της εμπιστοσύνης, ειδικά με την ευθύτητα, την καλή πρόθεση και την αξιοπιστία. Οι Bryk και Schneider όρισαν το σεβασμό ως μέρος του κοινωνικού λόγου που λαμβάνει χώρα μέσα στις

σχολικές κοινότητες. Όταν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα σχολικό σύστημα δείχνουν σεβασμό στις κοινωνικές συνδιαλλαγές τους, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης. Οι διευθυντές λειτουργούν ως πρότυπα αυτών των κοινωνικών συνδιαλλαγών για το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Kochanek, 2005). Η ευθύτητα, ως μέρος του ορισμού της εμπιστοσύνης, αναφέρεται στην αντίληψη της μιας πλευράς ότι η άλλη πλευρά παρέχει σχετικές πληροφορίες, και στη βεβαιότητα της μιας πλευράς ότι η άλλη δεν αποκρύπτει σχετικές πληροφορίες (Butler & Cantrell, 1984· Mishra, 1996). Αυτή η ευθύτητα σηματοδοτεί ένα είδος αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Η καλή πρόθεση, όπως εκδηλώνεται στο ενδιαφέρον και στην υποστήριξη, επίσης επηρεάζει την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) και έχει αξία για τα μέλη του σχολείου του διευθυντή (Bryk & Schneider· Tschannen-Moran, 2004). Τέλος, η αξιοπιστία δεν εκδηλώνεται μόνο μέσω της προβλεψιμότητας αλλά και μέσω της αφοσίωσης και της αφιέρωσης. Αυτές οι όψεις της εμπιστοσύνης αποτελούν χαρακτηριστικά των διευθυντών, στα οποία οι γονείς δίνουν αξία. Όπως επισημαίνουν οι Bryk και Schneider (2003), "σχεδόν κάθε γονέας και διδάσκων με τους οποίους μιλήσαμε σε αυτό το σχολείο έκανε άφθονα σχόλια για το προσωπικό στυλ του διευθυντή, για την ευθύτητά του απέναντι στους άλλους, και για την προθυμία του να προσεγγίσει τους γονείς, τους διδάσκοντες και τους μαθητές" (σελ. 42).

Παρόλο που η έρευνα που αναφέρθηκε παραπάνω ισχύει για όλες τις σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα σε ένα σχολείο, όλο και περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε αυτά τα ζητήματα ως σχετιζόμενα με τους γονείς παιδιών με αναπηρίες. Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες μπορεί να έχουν αυξήσει την αλληλεπίδραση με τη σχολική ηγεσία απλώς λόγω του χαρακτήρα της παροχής ειδικής εκπαίδευσης. Η σχολική ηγεσία και οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες αποτελούν μέρος μιας ομάδας Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) (Individualized Education Program (IEP)). Οι γονείς και η σχολική ηγεσία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των αποφάσεων της ομάδας και, μέσω των διατάξεων του IDEIA, οι γονείς πρέπει να θεωρούνται ισότιμα και ενεργά μέλη της ομάδας. Πέρα από τις νομικές απαιτήσεις για τη συμμετοχή των γονέων που έχουν παιδιά με αναπηρίες, οι πρόσφατες έρευνες έχουν εξετάσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με διάφορες πτυχές των αλληλεπιδράσεων με επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Angell, Bailey, & Stoner, 2008· Bailey, Parette, Stoner, Angell, & Carroll, 2006· Stoner & Angell, 2006· Stoner, Angell, House, & Bock, 2007· Stoner et al., 2005). Οι έρευνες αυτές έχουν αποκαλύψει ότι η εμπιστοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην πολύπλοκη σχέση ανάμεσα σε γονείς παιδιών με αναπηρίες και σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Lake & Billingsley, 2000· Stoner & Angell· Stoner et al., 2005). (07)

Οι γονείς παιδιών με αναπηρίες έχουν επίσης το δικαίωμα να καταφύγουν στις δέουσες δικαστικές διαδικασίες αν διαφωνούν με τις αποφάσεις της ομάδας ΕΠΕ (IDEIA, 2004). Η νομική κατοχύρωση αυτών των διαδικασιών "παρέχει στους γονείς ένα βασικό δικαίωμα διαμαρτυρίας όταν διαφωνούν με τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και τις ενέργειες της σχολικής περιφέρειας" (Fielder, Simpson, & Clark, 2007, σελ. 207). Αυτή η κατοχύρωση των νομικών διαδικασιών εξασφαλίζει αυξημένες ευκαιρίες ανάμεσα σε γονείς και μέλη της σχολικής ηγεσίας, και επομένως παρέχει πρόσθετες ευκαιρίες επιρροής στην εμπιστοσύνη. Αν η δέουσα νομική διαδικασία διαρκεί πολύ και περιλαμβάνει την πρόσληψη δικηγόρων, μπορεί να είναι ιδιαίτερα δαπανηρή για τη σχολική περιφέρεια και τους γονείς. Ο IDEIA ενθαρρύνει αλλά δεν απαιτεί τη μεσολάβηση πριν την προσφυγή στη δέουσα νομική διαδικασία. Οι Lake και Billingsley (2000) ερεύνησαν τις απόψεις των γονέων και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης που ενεπλάκησαν σε περιπτώσεις προσφυγής στις δέουσες νομικές διαδικασίες. Σχεδόν το 90% των συμμετεχόντων γονέων ανέφεραν την έναρξη ή την κλιμάκωση της σύγκρουσης ως αποτέλεσμα ασύμφωνων αντιλήψεων ανάμεσα στους γονείς και άλλα μέλη της ομάδας σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών. Στη μελέτη τους, οι γονείς ανέφεραν έλλειψη ικανοποίησης από τις σχολικές ομάδες που δεν αναγνώριζαν την ατομικότητα των παιδιών (δηλ., δεν αναγνώριζαν τις ατομικές δυνατότητες και τους ατομικούς περιορισμούς τους πέρα από το χαρακτηρισμό της αναπηρίας). Επιπλέον, οι γονείς αισθάνονταν ότι τα σχολεία λειτουργούσαν από μια ελλιπή προοπτική, δίνοντας υπερβολική έμφαση σε αυτό που δεν μπορούσαν να κάνουν τα παιδιά, αντί να εστιάζουν ή να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες του κάθε παιδιού (Aigne, Colvin, & Baker, 1998· Lake & Billingsley, 2000). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ασύμφωνες απόψεις ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης αναπτύσσονταν με τον καιρό καθώς οι γονείς αντιλαμβάνονταν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τις σχολικές ομάδες. (08)

Επιπλέον, όταν οι γονείς και οι εκπαιδευτικές ομάδες λειτουργούν επί τη βάση ασύμφωνων απόψεων όσον αφορά στην αξιολόγηση και στην παροχή υπηρεσιών, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να μην εμπιστεύονται τις μελλοντικές συνδιαλλαγές εφόσον οι προσδοκίες τους δεν καλύπτονται (Stoner & Angell, 2006). Οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν τον αντίκτυπο αυτών των ασύμφωνων απόψεων μέσω της επιρροής τους στο κλίμα του σχολείου. Η Tschannen-Moran (2004) περιέγραψε τη σχέση ανάμεσα στους διευθυντές, τη γενική εμπιστοσύνη και το γενικό κλίμα του σχολείου με την εμπιστοσύνη των γονέων: (09)

> Οι διευθυντές παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του πλαισίου για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, και ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους γονείς. Η σχολική ηγεσία δημιουργεί το πλαίσιο και τη δομή για τις σχέσεις αυτές και, μέσω παραδείγματος, μπορεί επίσης να δώσει τον τόνο για αυτές τις αλληλεπιδράσεις. (σελ. 136)

(10) Ειδικότερα, οι αλληλεπιδράσεις των διευθυντών με μεμονωμένους μαθητές και με τις οικογένειες μπορούν να επηρεάσουν τη συνολική επικέντρωση των σχολείων στα παιδιά (DiPaola & Walther-Thomas, 2003· Kochanek, 2005· Soodak & Erwin, 2000).

(11) Η δημιουργία και η διατήρηση της εμπιστοσύνης δεν εξασφαλίζει ότι οι σχολικές περιφέρειες δεν έρχονται ποτέ αντιμέτωπες με κάποια δέουσα νομική διαδικασία· ωστόσο, μια σχέση εμπιστοσύνης έχει τη δυνατότητα να μειώσει τη σύγκρουση και να οδηγήσει σε επίλυση. Κατά συνέπεια, οι διευθυντές έχουν τη σοβαρή ευθύνη της θετικής συνεισφοράς στη δημιουργία εμπιστοσύνης από όλους τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων παιδιών με αναπηρίες, οι οποίοι μπορεί να αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερη συχνότητα με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των διδασκόντων, του σχετικού προσωπικού παροχής υπηρεσιών, και των διευθυντών.

Σκοπός της Μελέτης

(12) Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία ή στην επιρροή της γενικής οργανωσιακής εμπιστοσύνης στα σχολεία έχει διαπιστωθεί μέσω εκτεταμένων ερευνών (π.χ., Hoy et al., 2002· Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Οι πιο πρόσφατες από αυτές έχουν προσεγγίσει χαρακτηριστικά και ενέργειες που μπορούν να υιοθετηθούν από τους διευθυντές για τη βελτίωση της οργανωσιακής εμπιστοσύνης (π.χ., Kochanek, 2005). Η σημασία της εμπιστοσύνης για τη δημιουργία αποτελεσματικών συνεργασιών οικογένειας-σχολείου για μαθητές με αναπηρίες υποστηρίζεται επίσης πολύ από τις πρόσφατες έρευνες (Lake & Billingsley, 2000· Stoner & Angell, 2006· Stoner et al., 2005· Turnbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). Δεδομένου του κρίσιμου ρόλου που μπορούν να αναλάβουν οι διευθυντές στη δημιουργία εμπιστοσύνης, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες πάνω στο πώς οι διευθυντές επηρεάζουν τα επίπεδα της εμπιστοσύνης στις σχέσεις ανάμεσα σε οικογένειες παιδιών με αναπηρίες και επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Το πρόβλημα είναι διερευνητικό

(13) Η παρούσα μελέτη προέκυψε από μια γενικότερη μελέτη πάνω στις απόψεις των μητέρων παιδιών με αναπηρίες πάνω στην εμπιστοσύνη προς το εκπαιδευτικό προσωπικό (Angell, Stoner, & Shelden, 2009). Αν και δεν διερευνήσαμε συγκεκριμένα το ρόλο της σχολικής ηγεσίας, η ισχυρή της επιρροή, ειδικά αυτή των σχολικών διευθυντών, ήταν φανερή κατά τις συνεντεύξεις με δεκαέξι μητέρες παιδιών με διαφορετικές αναπηρίες, διαφορετικές ηλικίες, και από διαφορετικά γεωγραφικά σημεία. Έπειτα επανεξετάσαμε τα δεδομένα μας για να προσεγγίσουμε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Ο σκοπός και το ερώτημα εστιάζουν στις εμπειρίες των συμμετεχόντων

(14) Ποιες είναι οι απόψεις των μητέρων παιδιών με αναπηρίες για την εμπιστοσύνη προς τους σχολικούς διευθυντές;

Η βιβλιογραφία παίζει μικρό ρόλο στη διατύπωση του ερωτήματος

Μέθοδος

Ερευνητικός Σχεδιασμός

(15) Χρησιμοποιήσαμε μια ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία για να αποκτήσουμε μια εικόνα της εμπιστοσύνης των μητέρων παιδιών με αναπηρίες προς τους σχολικούς διευθυντές. Θεωρήσαμε την εμπιστοσύνη ως το κεντρικό φαινόμενο που απαιτούσε διερεύνηση και κατανόηση (Creswell, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη το χαρακτήρα του φαινομένου που ήταν ο στόχος μας (δηλ., η εμπιστοσύνη), ακολουθήσαμε τη συμβουλή των Srauss και Corbin (1998) που εξηγούν ότι "οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξασφαλιστούν οι περίπλοκες λεπτομέρειες για φαινόμενα όπως τα αισθήματα, οι διεργασίες σκέψης και τα συναισθήματα, περιπτώσεις στις οποίες είναι δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα ή να μάθουμε μέσω συμβατικότερων μεθόδων (σελ. 11).

(16) Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα μελέτη ήταν η συλλογική μελέτη περιπτώσεων όπως περιγράφτηκε από τον Stake (2000). Η συλλογική μελέτη περιπτώσεων περιλαμβάνει τη μελέτη περισσότερων από μία περιπτώσεων προκειμένου να "διερευνηθεί ένα φαινόμενο, κάποιος πληθυσμός, ή κάποια γενική συνθήκη (σελ. 437). Η προσέγγιση αυτή υποθέτει ότι η διερεύνηση ενός αριθμού περιπτώσεων οδηγεί σε καλύτερη κατανόηση και καλύτερη διατύπωση θεωριών (Brantlinger, Jimenez, Klinger, Pugach, & Richardson, 2005). Οι Miles και Huberman (1994) υποστήριξαν ότι η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων καθησυχάζει τον ερευνητή ότι τα γεγονότα σε μία μόνο περίπτωση δεν είναι "εξ ολοκλήρου ιδιοσυγκρασιακά" (σελ. 172). Επιπλέον, η μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων μάς επέτρεψε να δούμε διαδικασίες και αποτελέσματα σε όλες τις περιπτώσεις, και κατέστησε δυνατή μια βαθύτερη κατανόηση μέσω ισχυρότερων περιγραφών και εξηγήσεων.

Συμμετέχουσες

(17) Χρησιμοποιήσαμε μια τεχνική σκόπιμης δειγματοληψίας που περιλάμβανε μεθόδους χιονοστιβάδας

για να βρούμε μια ετερογενή ομάδα μητέρων παιδιών σχολικής ηλικίας με αναπηρίες ως συμμετέχουσες σε αυτή τη μελέτη, με βάση τη λογική μας για την εστίαση στις μητέρες, σύμφωνα με την οποία οι μητέρες έχουν πιο αυξημένη επαφή με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης από ό,τι οι πατέρες (π.χ., David, 1998· Nord, Brimall, & West, 1997· Nord & West, 2001· Thomson, McLanahan, & Curtin, 1992). Συμπεριλάβαμε σκόπιμα διάφορες μητέρες παιδιών με διαφορετικές αναπηρίες, σε διάφορες σχολικές βαθμίδες, σε σχολεία από αρκετές σχολικές περιφέρειες που αντιπροσώπευαν μια ποικίλα πλαίσια (π.χ., αγροτικό, προαστιακό, αστικό). Από αυτή τη μεθοδολογία δειγματοληψίας αναμέναμε να μας δώσει τις μέγιστες ευκαιρίες για συγκριτική ανάλυση (Strauss & Corbin, 1998) των μητέρων από μια ποικιλία προελεύσεων και εμπειριών με σχολεία, καθώς και με παιδιά με διαφορετικές αναπηρίες και με διάφορες ηλικίες.

Οι συμμετέχουσες αναζητήθηκαν χρησιμοποιώντας τρεις τεχνικές: (α) διανομή εντύπων συμμετοχής από αξιωματούχους σε επίπεδο περιφέρειας· (β) ατομική διανομή εντύπων συμμετοχής από το προσωπικό του σχολείου· (γ) μια τεχνική χιονοστιβάδας με παραπομπή συμμετεχόντων, με την οποία οι συμμετέχουσες έδιναν το έντυπο συμμετοχής σε άλλες μητέρες που ίσως βίωναν διαφορετικές προοπτικές ή είχαν διαφορετικές εμπειρίες από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος δειγματοληψίας διευκόλυνε την επίτευξη από μέρους μας όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ποικιλίας μέσα στο δείγμα μας (Patton, 1980). Στην αρχική μας φάση αναζήτησης συμμετεχουσών, αφού εξασφαλίσαμε την πανεπιστημιακή άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας, ταχυδρομήσαμε επεξηγηματικές και προσκλητήριες επιστολές σε αρκετούς αξιωματούχους σχολικών περιφερειών σε μια πολιτεία, ζητώντας τους να αναδιανέμουν τις επιστολές σε πιθανές συμμετέχουσες αν ενέκριναν το να πάρουμε συνεντεύξεις από μητέρες με παιδιά στα σχολεία τους. Στις προσκλητήριες επιστολές, ζητούνταν από τις μητέρες να επιστρέψουν τα έντυπα άδειας επικοινωνίας αν ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν στη μελέτη. Αν και αυτή η μέθοδος αναζήτησης ήταν σχεδιασμένη να προστατεύει την ταυτότητα των συμμετεχουσών μέχρι να συμφωνήσουν να μας συναντήσουν για τις συνεντεύξεις, αποδείχτηκε ελάχιστα αποτελεσματική, καταλήγοντας σε μονάχα δύο συμμετέχουσες. Διερευνητικά αποδώσαμε την απροθυμία των αξιωματούχων ή των μητέρων για συμμετοχή στο χαρακτήρα της μελέτης (δηλ., τη διερεύνηση της εμπιστοσύνης), και κατά συνέπεια ζητήσαμε από τους σχολικούς διευθυντές και από διάφορα μέλη του προσωπικού του σχολείου (π.χ., θεραπευτές και διδάσκοντες της ειδικής εκπαίδευσης) να μας βοηθήσουν να βρούμε συμμετέχουσες.

(18)

Ο ερευνητής είναι αναστοχαστικός

Κατά τη δεύτερη φάση της αναζήτησης συμμετεχουσών, το σχολικό προσωπικό έστειλε έντυπα άδειας επικοινωνίας σε πιθανές συμμετέχουσες, με τις οποίες είχε τακτική επαφή. Μετά τη λήψη αυτής της έγκρισης, προγραμματίζαμε ατομικές συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο με τις μητέρες, εξηγούσαμε τη μελέτη, και λαμβάναμε συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης. Διερευνητικά αποδώσαμε την επιτυχία αυτής της μεθόδου αναζήτησης στο χαρακτήρα των σχέσεων που είχαν οι συμμετέχουσες με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης οι οποίοι ήρθαν σε επαφή μαζί τους ή στην προσωπική επαφή. Η προσωπική επαφή με γνώριμα άτομα μέσα στα σχολεία ή στις περιφέρειές τους ίσως επηρέασε την προθυμία των μητέρων να συμμετάσχουν.

(19)

Η δεύτερη και η τρίτη φάση αναζήτησης συμμετεχόντων οδήγησαν σε ακόμα δεκατέσσερις συμμετέχουσες. Η τελική ομάδα των συμμετεχουσών περιλάμβανε δεκαέξι μητέρες παιδιών με διάφορες αναπηρίες. Οι μητέρες είχαν ηλικίες από δεκαοκτώ ώς πενήντα πέντε ετών. Συνολικά, δώδεκα μητέρες ήταν Καυκάσιες, μία ήταν Αφροαμερικανή, και τρεις ήταν Ισπανόφωνες. Μία από τις Ισπανόφωνες μητέρες είχε περιορισμένη επάρκεια στην Αγγλική, έτσι ένας διερμηνέας που μιλούσε Ισπανικά βοήθησε κατά τη συνέντευξη μαζί της. Οι περισσότερες από τις μητέρες προέρχονταν από αστικές και προαστιακές περιοχές, και δύο προέρχονταν από αγροτικές περιοχές. Οι μητέρες αυτές και τα παιδιά τους αντιπροσώπευαν οκτώ σχολικές περιφέρειες, διάφορες σχολικές βαθμίδες, και μια ποικιλία γεωγραφικών περιοχών (δηλ., αγροτικές, προαστιακές και αστικές). Δείτε τον Πίνακα 1 για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχουσών.

(20)

Τα δεδομένα βασίζονται σε μικρούς αριθμούς συμμετεχόντων

Συνεντεύξεις

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις οποίες οι Fontana και Frey (2000) περιέγραψαν ως "έναν από τους ισχυρότερους τρόπους για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τους συνανθρώπους μας" (σελ. 645). Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο διεξήχθησαν στις οικίες των μητέρων ή σε μέρη που όρισαν οι μητέρες (π.χ., εστιατόρια, καφετέριες), και είχαν διάρκεια από εξήντα ώς ενενήντα λεπτά. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, οι οποίες εστίαζαν στην εμπιστοσύνη, στις σχέσεις με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και σε καταστάσεις στις οποίες η εμπιστοσύνη είτε προάγονταν είτε μειωνόταν, δίνονται στο Παράρτημα. Κάθε συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε και μεταγράφτηκε κατά λέξη για τη διευκόλυνση της ανάλυσης δεδομένων που ακολούθησε.

(21)

Συγκέντρωση δεδομένων κειμένου

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχουσών

Όνομα Γονέα	Εθνότητα	Όνομα Παιδιού	Αναπηρία/Διάγνωση	Σχολική Βαθμίδα	Πλαίσιο Διδασκαλίας	Σχολική Τοποθεσία
Mary	Καυκάσια	Alex	ASD	Προνήπιο	Αυτόνομο	Αγροτική
Olivia	Καυκάσια	Emily	Δυσλειτουργία αισθητηριακής ολοκλήρωσης	Προνήπιο	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή
Terri	Καυκάσια	Frankie	Καθυστέρηση στην ανάπτυξη	Προνήπιο	Συμπεριληπτικό	Αστική
Vickie	Καυκάσια	Larry	Νοητική καθυστέρηση	Δημοτικό	Αυτόνομο	Αγροτική
Yvonne	Καυκάσια	George	ASD	Δημοτικό	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή
Noreen	Καυκάσια	Roger	Άλλο πρόβλημα υγείας	Δημοτικό	Συμπεριληπτικό με ειδικές υπηρεσίες	Αστική
Nicole	Καυκάσια	Oscar	ADHD-PI	Δημοτικό	Συμπεριληπτικό με ειδικές υπηρεσίες	Αστική
Monica	Καυκάσια	Tommy	ADHD-PI	Δημοτικό	Συμπεριληπτικό με ειδικές υπηρεσίες	Αστική
Lisa	Καυκάσια	Hank	Μαθησιακή δυσκολία	Δημοτικό	Συμπεριληπτικό	Αστική
DeDe	Αφροαμερικανή	Victor	Κώφωση	Γυμνάσιο	Συμπεριληπτικό	Αστική
Teresa	Ισπανόφωνη	Selena	Κώφωση	Γυμνάσιο	Αυτόνομο	Αστική
Dolorita	Ισπανόφωνη	Josefina	Κώφωση	Γυμνάσιο	Αυτόνομο	Αστική
Ursula	Καυκάσια	Charlie	ADHD	Γυμνάσιο	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή
Valerie	Καυκάσια	Tad	Μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία	Λύκειο	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή
Carole	Καυκάσια	Sam	Εγκεφαλική παράλυση	Λύκειο	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή
Pat	Καυκάσια	Mike	Μαθησιακή δυσκολία	Λύκειο	Συμπεριληπτικό	Προαστιακή

Σημείωση: Η Dolorita χρησιμοποίησε διερμηνέα Αγγλικής-Ισπανικής κατά τη συνέντευξή της. ASD = Φάσμα Διαταραχών Αυτισμού· ADHD-PI: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας κυρίως με έλλειψη προσοχής· ADHD: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας.

Παρουσίαση περιγραφικής ανάλυσης

(22) Κάθε συνέντευξη δόθηκε σε μία από τις τρεις πρώτες συγγραφείς. Οι δεκαέξι ατομικές συνεντεύξεις συμμετεχουσών περιλάμβαναν γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις σχεδιασμένες να διερευνούν τις απόψεις των μητέρων σχετικά με την εμπιστοσύνη τους προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Όταν παίρναμε συνεντεύξεις από τις μητέρες, βολιδοσκοπούσαμε για περαιτέρω πληροφορίες, εμπλουτισμό ή αποσαφήνιση των απαντήσεων όπως θεωρούσαμε κατάλληλο. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μάς επέτρεψαν να προσεγγίσουμε το ζήτημα της εμπιστοσύνης παραμένοντας ανοιχτοί (Kvale, 1996).

Ανάλυση Δεδομένων

Ανάλυση των δεδομένων κειμένου

(23) Τα ευρήματα που συσχετίζονται με την εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους σχολικούς διευθυντές στην πραγματικότητα αναδύθηκαν ως μία από τις πολλές κατηγορίες ή ένα από αρκετά θέματα που προσδιορίσαμε καθώς αναλύαμε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις μας. Πέρα από την αναφορά των ευρημάτων που σχετίζονται με τη συνολική εμπιστοσύνη προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Angell et al., 2009), αποφασίσαμε να αναφερθούμε ξεχωριστά σε άλλα αναδυόμενα θέματα, όπως η εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους σχολικούς διευθυντές, τα ζητήματα που σχετίζονται με την επικοινωνία, και οι παράγοντες ομαδοποίησης. Μόλις είχαμε αναλύσει όλα τα δεδομένα των συνεντεύξεων και είχαμε προσδιορίσει τα κύρια θέματα, έπειτα εστιάσαμε προσεκτικότερα σε συγκεκριμένα θέματα και αναπτύξαμε χάρτες εννοιών που καθοδήγησαν τις αναφορές μας. Για παράδειγμα, όταν αναφερθήκαμε στα συνολικά μας ευρήματα (Angell et al., 2009), δεν είχαμε χώρο στο περιοδικό για να εμβαθύνουμε στα ευρήματά μας που σχετίζονταν με την εμπιστοσύνη των μητέρων στους σχολικούς διευθυντές και να μιλήσουμε γι' αυτά. Πήραμε όλα τα δεδομένα που είχαν κατηγοριοποιηθεί ως απόψεις για το διοικητικό προσωπικό από την ευρύτερη μελέτη μας και πραγματοποιήσαμε πρόσθετη ανάλυση ξαναβλέποντας τα δεδομένα, ανακωδικοποιώντας τα δεδομένα, και κατηγοριοποιώντας τα θέματα. Επομένως, επιλέξαμε αυτό το σύνολο δεδομένων για μια δική του ανάλυση σε βάθος και συζήτηση λόγω των απόψεων των συμμετεχουσών μας, σύμφωνα με τις οποίες οι διευθυντές ασκούν σημαντική επίδραση στην εμπιστοσύνη τους προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

(24) Χρησιμοποιήσαμε ανάλυση διασταύρωσης περιπτώσεων όπως περιγράφτηκε από τους Miles και Huberman (1994) για να μελετήσουμε κάθε μητέρα (δηλ., περίπτωση) ως ολοκληρωμένη οντότητα, χρησιμοποιώντας κωδικοποίηση γραμμή προς γραμμή των απαντήσεων κάθε μητέρας στη συνέντευξη, ακολουθούμενη από μια συγκριτική ανάλυση και των δεκαέξι περιπτώσεων. Κάθε ερευνητής ανεξάρτητα κωδικοποίησε γραμμή προς γραμμή κάθε συνέντευξη και όλοι οι κωδικοί εισήχθησαν στο λογισμικό NVivo7 (Richards, 2002). Έπειτα, συναντηθήκαμε ως ομάδα αρκετές φορές για να συζητήσουμε τους κώδικες, να προσδιορίσουμε τα αναδυόμενα θέματα, και να καταλήξουμε σε συμφωνία σχετικά

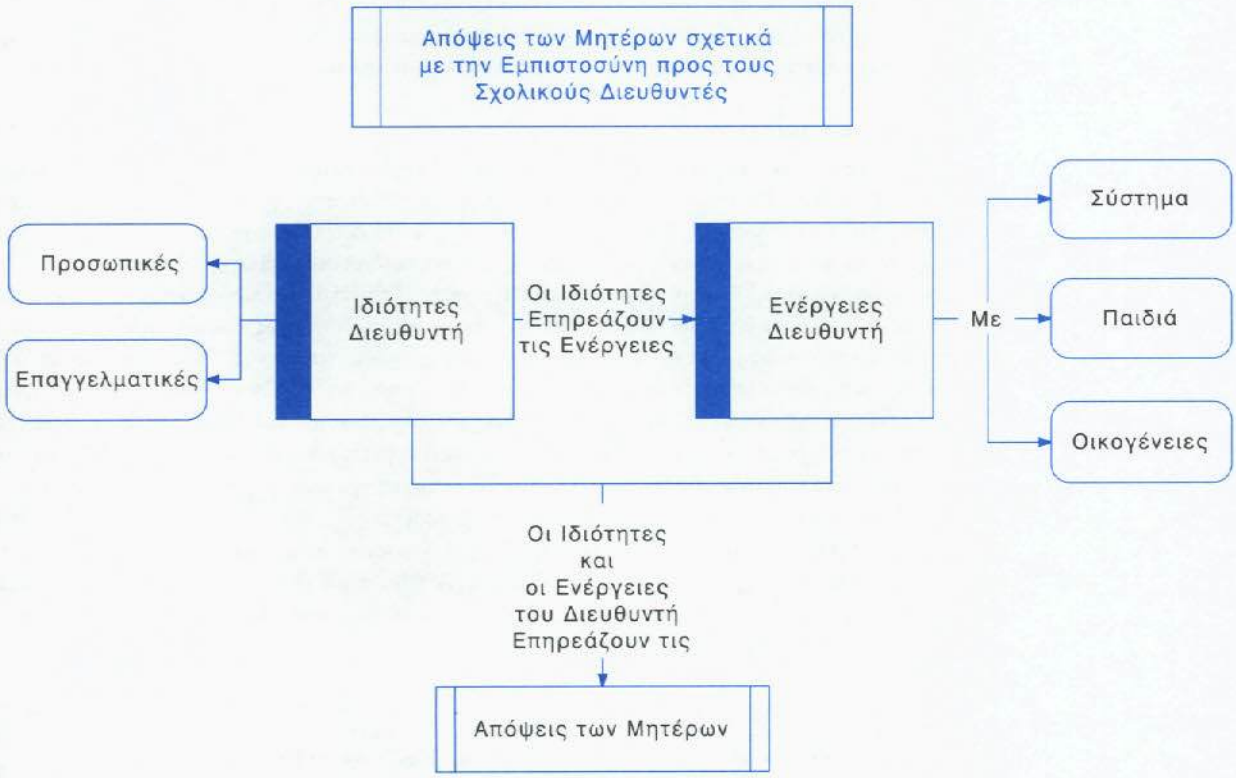
με την ανάπτυξη ενός χάρτη εννοιών (που παρουσιάζεται στο Σχήμα 1), ο οποίος αντιπροσωπεύει τα ευρήματα της μελέτης.

Χρησιμοποιήσαμε ένα ευέλικτο πρότυπο κατηγοριών, κάτι που σημαίνει ότι προσαρμόζαμε τις κατηγορίες μας καθώς αναλύονταν σε βάθος τα πρόσθετα δεδομένα από κάθε περίπτωση (Coffey & Atkinson, 1992). Καθώς αναδύονταν κατηγορίες, χρησιμοποιούσαμε μια σταθερή συγκριτική μέθοδο (Charmaz, 2000) για να συγκρίνουμε περιπτώσεις και για να βελτιώσουμε, να επεκτείνουμε ή να διαγράψουμε κατηγορίες ανάλογα με την ανάγκη. Αυτό το είδος διαδικασίας κατηγοριοποίησης μάς βοήθησε να παραμείνουμε εναρμονισμένοι με τις απόψεις των μητέρων καθώς συνεχίζαμε να μελετάμε τα δεδομένα μας από τις συνεντεύξεις (Charmaz). Καθώς συζητούσαμε τις όποιες διαφωνίες είχαμε σχετικά με τις αναδυόμενες κατηγορίες, επιστρέφαμε στα κατά λέξη δεδομένα για να επιβεβαιώσουμε ξανά τις απόψεις των συμμετεχουσών, και συνεχίσαμε τη διαδικασία αυτή μέχρι που συμφωνήσαμε πάνω σε όλες τις κατηγορίες. Αυτή η διαδικασία κωδικοποίησης με διασταυρωνόμενους ελέγχους των κύριων κατηγοριών παρείχε "διεξοδικότητα για την εξέταση των δεδομένων" και επέτρεψε τη συζήτηση που προήγαγε την απόκτηση μιας εικόνας για την κωδικοποίηση (Barbour, 2001, σελ. 1116). (25)

Επιβεβαιωσιμότητα

Εφαρμόσαμε μεθόδους επικύρωσης από τους ερωτηθέντες (Creswell, 2002) και ελέγχου από τα μέλη (Janesick, 2000) για να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματά μας. Για να εξασφαλίσουμε την επικύρωση των ερωτηθέντων, παρουσιάσαμε μια περίληψη των ευρημάτων μας στις συμμετέχουσες μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ρωτώντας τις αν συμφωνούσαν με κάποια ή με όλες τις αναδυόμενες απόψεις, δηλαδή, αν έβλεπαν τις προσωπικές απόψεις τους να αναπαρίστανται από κάποιο ή από όλα τα αναφερόμενα ευρήματα. Πραγματοποιήσαμε επίσης ελέγχους από τα μέλη ως έναν τρόπο επιβεβαίωσης των ευρημάτων. Μέσω ελέγχου από τα μέλη, ζητήσαμε από τις συμμετέχουσες να σχολιάσουν την ακρίβεια των κατά λέξη αναφορών στα λεγόμενά τους, και εξασφαλίσαμε την έγκρισή τους να χρησιμοποιήσουμε την άμεση παράθεση των λεγομένων τους σε γραπτές και σε προφορικές αναφορές της μελέτης. Και οι δεκαέξι συμμετέχουσες επιβεβαίωσαν ότι η περίληψη των ευρημάτων αντιπροσώπευε επαρκώς και με ακρίβεια τις απόψεις τους πάνω στην εμπιστοσύνη προς τους σχολικούς διευθυντές, και όλες οι μητέρες των οποίων τα άμεσα λεγόμενά τους εμφανίζονται μέσα στην αναφορά έδωσαν την άδεια για την παράθεσή τους. (26)

ΣΧΗΜΑ 1
Χάρτης Εννοιών Ευρημάτων



Περιορισμοί και Εύρος της Μελέτης

(27) Αν και χρησιμοποιήσαμε αποδεκτές ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους για τη μελέτη αυτή, αναγνωρίζουμε ότι η εγκυρότητα των ευρημάτων μπορεί να επηρεαστεί από ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι δεν σχεδιάσαμε ρητά να συγκεντρώσουμε δεδομένα πάνω στην εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους σχολικούς διευθυντές. Αντίθετα, τα δεδομένα αυτά αναδύθηκαν από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν για ευρύτερα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Η χρήση ενός πρωτοκόλλου ημιδομημένων συνεντεύξεων μάς επέτρεψε να εμβαθύνουμε όταν οι συμμετέχουσες μιλούσαν για την εμπιστοσύνη τους προς τους διευθυντές. Ωστόσο, δεν ρωτήσαμε άμεσα όλες τις συμμετέχουσες σχετικά με την εμπιστοσύνη τους προς τους σχολικούς διευθυντές ή σχετικά με τις απόψεις τους πάνω στο πώς οι διευθυντές αυτοί θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εμπιστοσύνη τους προς άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

(28) Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι δεν δημιουργήσαμε εκτεταμένες σχέσεις με τις συμμετέχουσες. Πήραμε μία φορά συνέντευξη από κάθε μητέρα. Οι πολλαπλές συνεντεύξεις θα ήταν κάτι ιδανικό. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι τα αρχικά δεδομένα και η ανάλυση που πραγματοποιήσαμε σ' αυτά παρείχαν ένα στέρεο θεμέλιο για περισσότερες σε βάθος διερευνήσεις της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μητέρες παιδιών με αναπηρίες και σχολικούς διευθυντές. Αναγνωρίζουμε επίσης ότι η γενικευσιμότητα των ευρημάτων ίσως να περιορίζεται από το χαρακτήρα των συμμετεχουσών μας. Αν και τα ευρήματα αυτά βασίζονται στις αντιλήψεις μόνο δεκαέξι μητέρων από μία πολιτεία, οι συμμετέχουσες αυτές αντικατόπτριζαν μια εθνοτική, φυλετική και οικονομική ποικιλομορφία και ήταν μητέρες παιδιών με διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές αναπηρίες. Η αναζήτηση συμμετεχουσών μέσω του προσωπικού των σχολείων ίσως επίσης να περιόρισε τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, επειδή τα μέλη του σχολικού προσωπικού ίσως βρήκαν μητέρες με τις οποίες αισθάνονταν ότι διατηρούσαν θετικές, σταθερές σχέσεις.

Αποτελέσματα

(29) Οι συνεντεύξεις επικεντρώθηκαν στο ζήτημα της εμπιστοσύνης και στις απόψεις των συμμετεχουσών όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Οι σχέσεις με τα μέλη της σχολικής διοίκησης, κυρίως με τους σχολικούς διευθυντές, αναδύθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες ως σχέσεις με μία κατηγορία επαγγελματιών της εκπαίδευσης που ασκούν ισχυρή επιρροή στην εμπιστοσύνη των μητέρων παιδιών με αναπηρίες. Προσδιορίστηκαν δύο κύριες κατηγορίες οι οποίες επηρεάζουν τις απόψεις των συμμετεχουσών όσον αφορά στους διευθυντές: (α) οι ιδιότητες των διευθυντών (προσωπικές και επαγγελματικές) και (β) οι ενέργειες των διευθυντών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τους μαθητές, και με τις οικογένειες των μαθητών. Επιπλέον, μέσα σε κάθε μία από αυτές τις πρωταρχικές κατηγορίες, αναπτύχθηκαν υποκατηγορίες που σκιαγράφησαν περαιτέρω τις σχέσεις που είχαν οι συμμετέχουσες με τους διευθυντές των σχολείων των παιδιών τους.

Ιδιότητες των Διευθυντών

Παρουσίαση της θεματικής ανάλυσης

(30) Οι ιδιότητες των διευθυντών μπορούν να θεωρηθούν ως εκείνα τα ατομικά χαρακτηριστικά που οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι επηρεάζουν την εμπιστοσύνη τους. Οι ιδιότητες κατηγοριοποιήθηκαν ως είτε προσωπικές είτε επαγγελματικές. Μέσα σε κάθε μία από αυτές τις δύο κατηγορίες, οι ιδιότητες μπορούσαν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τη σχέση που είχαν οι συμμετέχουσες με τους διευθυντές.

(31) *Προσωπικές Ιδιότητες.* Όλες οι συμμετέχουσες είχαν κάποια στιγμή αλληλεπιδράσει με τη σχολική διοίκηση, κυρίως με τους διευθυντές. Οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να ήταν σύντομες αλλά οι απόψεις των συμμετεχουσών αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια μιας μεγάλης χρονικής περιόδου. Οι συμμετέχουσες ίσως είχαν πολυάριθμες σχέσεις με τους διδάσκοντες των παιδιών τους, όμως οι σχέσεις με τους διευθυντές ήταν συνεπείς κατά μια μεγαλύτερη χρονική περίοδο. Οι προσωπικές ιδιότητες των διευθυντών ήταν μέρος του χαρακτήρα των διευθυντών όπως τον αντιλαμβάνονταν ο συμμετέχουσες κατά τις αλληλεπιδράσεις τους. Κατηγοριοποιήσαμε αυτές τις προσωπικές ιδιότητες ως προσεγγισιμότητα και αυθεντικό ενδιαφέρον.

(32) Η προσεγγισιμότητα αναγνωρίστηκε ως μια θετική επιρροή πάνω στην εμπιστοσύνη των συμμετεχουσών προς τους διευθυντές. Οι διευθυντές που θεωρούνταν ως προσεγγίσιμοι ήταν εκείνοι που όχι μόνο αφιέρωναν χρόνο να ακούσουν αλλά και εκδήλωναν μια στάση αποδοχής που είχε ως αποτέλεσμα οι μητέρες να τους προσεγγίζουν με άνεση για να μιλήσουν για τους προβληματισμούς τους. Για παράδειγμα, όπως ανέφερε η Noreen,

> Ξέρετε, του είχα μιλήσει νωρίτερα μέσα στη χρονιά για το ότι πίστευα πως θα ήταν πραγματικά σημαντικό, όσον αφορά αυτά τα βραβεία που όλα τα παιδιά παίρνουν στο τέλος της χρονιάς, να παίρνει κάθε παιδί ένα βραβείο. Και δεν ήθελα να μιλήσω μόνο για το γιο μου αλλά προφανώς από αυτόν προέρχεται. Γιατί ο γιος

μου φοβάται αυτά τα βραβεία. Δεν θα είχε λόγο να πιστεύει ότι θα μπορούσε να πάρει ένα βραβείο καλλιτεχνικών, μουσικής, σχολικής επίδοσης, τίποτα. Δεν έχει τίποτα να στοχεύσει... [Ο διευθυντής], ξέρετε, ήταν πολύ προσεγγίσιμος όσον αφορά αυτό, και αναπλήρωσε με μερικά βραβεία ανάγνωσης. Έτσι, τώρα απλώς πρέπει να διαβάζω μαζί με τον Τ.. Αισθάνομαι ότι πρέπει να το κάνω τώρα, επειδή εγώ ήμουν εκείνη που το σχεδίασε αυτό.

Ωστόσο, δεν περιέγραψαν όλες οι συμμετέχουσες τους διευθυντές τους ως προσεγγίσιμους. Για παράδειγμα, η Nicole περιέγραψε τη διευθύντρια του γιου της ως, "ευχάριστη, αλλά όχι σε σημείο που να αισθάνομαι ότι μπορώ να καθίσω και να μιλήσω μαζί της σε προσωπικό επίπεδο". Ακόμα και αν κάποιος διευθυντής ήταν προσβάσιμος, η προσεγγισιμότητα οριζόταν ως το κλειδί για τη σύνδεση μιας μητέρας με το διευθυντή και για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης προς αυτόν. (33)

Παρομοίως, ακόμα ένα κλειδί για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ήταν η αντίληψη ότι ο διευθυντής ενδιαφερόταν πραγματικά για τα παιδιά και για τους γονείς τους. Το αυθεντικό ενδιαφέρον θα μπορούσε να θεωρηθεί ως οι ενέργειες και οι συμπεριφορές που οι συμμετέχουσες όριζαν ως γνήσιες, εθελούσιες, εστιασμένες στα παιδιά, και ωφέλιμες για τα παιδιά ή για τους ίδιους τους γονείς. Η Ursula έδωσε ένα παράδειγμα αυτής της έννοιας όταν περιέγραψε το διευθυντή του γιου της: "ήξερε ότι ο γιος μου είχε προβλήματα, έτσι πραγματικά έλεγχε το τετράδιο των εργασιών του όταν έφευγε". (34)

Το αυθεντικό ενδιαφέρον δεν έπρεπε να έχει απαραίτητα ως αποτέλεσμα κάποιες ενέργειες· συχνά επρόκειτο για μια αίσθηση ζεστασιάς που οι μητέρες περιέγραφαν όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους διευθυντές. Η Dolorita μίλησε για τη διευθύντρια του σχολείου του γιου της, η οποία είχε συνταξιοδοτηθεί την προηγούμενη χρονιά: "ναι, πολύ καλή [αναφερόμενη στη σχέση της με τη διευθύντρια]. Καλωσόριζε πάντα τους γονείς. Πραγματικά ζεστή". (35)

Οι διευθυντές στους οποίους οι συμμετέχουσες είχαν εμπιστοσύνη περιγράφονταν ως ζεστοί, χαρακτηριζόμενοι από σεβασμό, και γεμάτοι ενδιαφέρον για τα παιδιά το οποίο γινόταν αντιληπτό ως αυθεντικό. (36)

Επαγγελματικές Ιδιότητες. Οι ιδιότητες που κατηγοριοποιήθηκαν ως επαγγελματικές επίσης επηρέαζαν την εμπιστοσύνη που είχαν οι συμμετέχουσες στους διευθυντές. Αυτές οι επαγγελματικές ιδιότητες περιλάμβαναν την προσβασιμότητα και τις γνώσεις σχετικά με τις αναπηρίες. (37)

Η προσβασιμότητα των διευθυντών είχε μεγάλη αξία για όλες τις συμμετέχουσες. Η Teresa μίλησε για την προσβασιμότητα της διευθύντριας του γιου της: "ήταν πολύ ευγενική, ήταν τόσο εξυπηρετική μαζί μου κάθε φορά που χρειαζόμουν κάτι. Ήταν εκεί, και αν είχα ανάγκη να της μιλήσω ήταν πάντα εκεί". Οι συμμετέχουσες αναγνώριζαν πόσο πολυάσχολοι ήταν οι διευθυντές, και ίσως η αναγνώριση αυτή τις έκανε να εκτιμούν ακόμα περισσότερο το χρόνο που πρόσφεραν οι διευθυντές ή οι διευθύντριες, όπως δείχνει το σχόλιο της Monica: "ακόμα και αν ήταν απασχολημένη, αφιέρωνε μερικά λεπτά". Η Vickie εκτιμούσε ιδιαίτερα το χρόνο που της αφιέρωσε η διευθύντρια όταν ήταν προβληματισμένη: (38)

Απλώς της τηλεφώνησα και μίλησε μαζί μου για μισή ώρα. Και μου ζήτησε να πάω και μου έδωσε μερικά βιβλία και, θέλω να πω, είναι όλοι, νομίζω ότι είναι όλοι θαυμάσιοι.

Η Mary αφηγήθηκε ένα περιστατικό σχετικά με τα προγράμματα για το γιο της, που έπασχε από Φάσμα Διαταραχών Αυτισμού (Autism Spectrum Disorder (ASD)). Είχε εκφράσει τον προβληματισμό της στην υπεύθυνη της ειδικής εκπαίδευσης για την τοποθέτηση του παιδιού της σε ένα καινούργιο πρόγραμμα. (39)

Έτσι είπα ότι θα πάω και θα δοκιμάσω, και ήθελα να μείνει εκεί που ήταν. Εκείνη είπε, "λοιπόν, ξέρετε, μπορείτε να προχωρήσετε και να το δοκιμάσετε, και έπειτα τον βγάζουμε από το πρόγραμμα αν δεν σας αρέσει ή αν δεν αισθάνεστε άνετα μ' αυτό". Έτσι είπα, "εντάξει". Και προχωρήσαμε και το δοκιμάσαμε, και έπειτα της τηλεφώνησα λέγοντας ότι δεν αισθανόμουν άνετα να πηγαίνει ο γιος μου εκεί και με όλα αυτά που συνέβαιναν, και ότι θα θέλαμε να επιστρέψει στο πρώτο σχολείο, και εκείνη είπε, "εντάξει, μπορούμε να κάνουμε μερικά τηλεφωνήματα".

Το περιστατικό αυτό αποτελεί ένα παράδειγμα της αξίας της προσβασιμότητας όταν οι συμμετέχουσες αισθάνονται την έντονη ανάγκη να μιλήσουν με τους διευθυντές. Η προσβασιμότητα αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και αναφέρθηκε από όλες τις συμμετέχουσες. Οι συμμετέχουσες είχαν επίσης ιδιαίτερη επίγνωση των γνώσεων που είχαν οι διευθυντές για τις αναπηρίες των παιδιών τους. Η Valerie μίλησε για τις γνώσεις που είχε ένας καινούριος διευθυντής για την αναπηρία του γιου της και την επακόλουθη επίδραση πάνω σε ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου. (40)

Έχουν επίσης έναν καινούριο διευθυντή, που νομίζω ότι γνωρίζει κάπως περισσότερα [για την αναπηρία]. Νομίζω ότι το προσωπικό, είτε το ξέρει είτε όχι, παίρνει ενδείξεις από το διευθυντή όσον αφορά στο τι θα πρέπει να παρακολουθήσει περαιτέρω, αν πρόκειται για κάτι σοβαρό που πρέπει να προσέξουμε. Είναι αυτό πραγματικά σημαντικό, ή είναι κάτι που έρχεται δεύτερο σε προτεραιότητα;

(41) Ένα περιστατικό, στο οποίο ο διευθυντής και το προσωπικό δεν γνώριζαν τη διαταραχή της κόρης της, παρακίνησε την Olivia να προσφερθεί να παρέχει μια ενδοϋπηρεσιακή συνεδρία σε ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου. Ο διευθυντής δέχτηκε πρόθυμα και αυτό εκτιμήθηκε από τη μητέρα.

> Έτσι διάβασα πολύ πάνω στο θέμα, προετοίμασα μια παρουσίαση. Διήρκεσε μια ώρα γεμάτη, και έμειναν παραπάνω για να κάνουν ερωτήσεις. Πραγματικά εξεπλάγην. Ξέρετε, μιλάμε για μια ενδοϋπηρεσιακή συνεδρία που πραγματοποιείται το βράδυ, όταν οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να φύγουν από τις σχολικές αίθουσες. Ήταν 6-7:30 το βράδυ, και το έκαναν υποχρεωτικό.

(42) Η έλλειψη γνώσεων πάνω στην αναπηρία δεν θεωρήθηκε ως εμπόδιο στην εμπιστοσύνη εκτός αν συνοδευόταν από έλλειψη επιθυμίας για μάθηση. Η Terri έβγαλε το παιδί της από ένα ενοριακό σχολείο όταν αντιλήφθηκε ότι το προσωπικό ήταν απρόθυμο να ασχοληθεί με την αναπηρία του γιου της. Η αντίληψη αυτή φάνηκε να έρχεται σε άμεση αντίθεση με τα λόγια του διευθυντή σύμφωνα με τα οποία ο γιος της θα έπρεπε να παραμείνει στο σχολείο.

> Ωραία, είναι σαν να λέμε ότι, ξέρετε, εμπλέκομαι πολύ στο σχολείο. Και ο διευθυντής είπε "όχι θα τον αφήσουμε εδώ". Ξέρετε, και είπα "όχι" επειδή δεν πρόκειται να του επιβάλω κάποιον. Δεν πρόκειται να το κάνω αυτό σε εκείνους, όπως ακριβώς δεν πρόκειται να επιβάλω αυτό το άτομο στο γιο μου.

(43) Μια συμμετέχουσα, η Yvonne, μίλησε για την ωφέλεια του να έχει ο γιος της τον ίδιο διευθυντή κατά την κάθετη μετάβασή του από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η Yvonne βρισκόταν σε μια ασυνήθιστη κατάσταση, στην οποία ο διευθυντής του γιου της πήρε μετάθεση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στο οποίο πήγαινε ο γιος της. Μίλησε για την ωφέλεια της συνεχιζόμενης γνώσης που είχαν ο διευθυντής και το προσωπικό για την ανάπτυξη και την πρόοδο του γιου της:

> Νομίζω και πάλι ότι είναι απλώς η συνέχεια, και δεν είναι μόνο ο διευθυντής που παρακολουθεί πάντα την περίπτωσή του· κάθε φορά που συναντάμε ανθρώπους φαίνεται να εκπλήσσονται, όλοι που κάθονται γύρω από το τραπέζι φαίνεται να εκπλήσσονται από την πρόοδο που έχει κάνει. Ναι, είναι λοιπόν πολύ περήφανοι γι' αυτόν όπως κι εγώ, και δεν ξέρω αν εκείνος αισθάνεται ήδη περήφανος, αλλά θα έπρεπε.

(44) Δυστυχώς, οι συμμετέχουσες θυμήθηκαν επίσης περιστατικά στα οποία οι διευθυντές δεν αναγνώρισαν τις αναπηρίες των παιδιών τους, δεν γνώριζαν τα παιδιά τους, και μερικές φορές φαίνονταν να απορρίπτουν την ανησυχία των μητέρων για τα παιδιά τους. Όπως ανέφερε η Ursula,

> Το μόνο πράγμα που θέλω να προσθέσω είναι ότι νομίζω πως οι διευθυντές του κάθε σχολείου θα πρέπει να συμμετέχουν περισσότερο στις συναντήσεις ΕΠΕ. Ξέρω ότι προσκαλούνται σ' αυτές, αλλά δεν παρευρίσκονται ποτέ. Μπορεί λοιπόν να γνωρίζουν ότι αυτό το παιδί παρακολουθεί ειδική εκπαίδευση, όμως αν δεν καθίσουν να ακούσουν τα πάντα, στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουν το παιδί.

(45) Οι διευθυντές που ήταν προσεγγίσιμοι, εκδήλωναν αυθεντικό ενδιαφέρον, ήταν προσβάσιμοι, και είχαν γνώσεις πάνω στις αναπηρίες θεωρούνταν ότι προήγαγαν την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε διευθυντές και συμμετέχουσες. Αντίθετα, όταν οι ιδιότητες αυτές γίνονταν αντιληπτές ως απούσες, η εμπιστοσύνη επηρεαζόταν αρνητικά. Οι συμμετέχουσες συνειδητοποιούσαν ότι, αν οι διευθυντές έδιναν αξία στα παιδιά τους και στις ίδιες, έθεταν ένα παράδειγμα προς μίμηση για το προσωπικό.

Ενέργειες των Διευθυντών

(46) Οι ενέργειες ασκούσαν μεγαλύτερη επιρροή στις συμμετέχουσες. Οι συμμετέχουσες προσδιόρισαν ενέργειες που κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: (α) ενέργειες μέσα στο σύστημα, (β) ενέργειες με τα παιδιά, και (γ) ενέργειες με τις οικογένειες. Οι ενέργειες αυτές ή, μερικές φορές, η έλλειψη ενεργειών, ασκούσαν σημαντική επιρροή στην εμπιστοσύνη που είχαν οι συμμετέχουσες μητέρες στους διευθυντές.

Οι ενέργειες μέσα στο σύστημα περιλάμβαναν ενέργειες που εστίαζαν σε ζητήματα όπως η συναισθηματική εμπλοκή των διδασκόντων με τους γονείς και η συμμετοχή στις συναντήσεις ΕΠΕ. Όταν οι συμμετέχουσες βίωναν ή παρατηρούσαν αυτές τις ενέργειες, αισθάνονταν ότι οι διευθυντές πραγματικά ενδιαφέρονταν για το σύνολο των μαθητών αλλά και για τους μαθητές τους με αναπηρίες. Η Monica έδωσε ένα παράδειγμα συγκρίνοντας τον καινούριο διευθυντή του σχολείου του γιου της με την προηγούμενη διευθύντρια, δίνοντας ένα παράδειγμα του ζητήματος της συμμετοχής των διδασκόντων στις προσπάθειες συγκέντρωσης χρημάτων από τους γονείς.

> Και η κυρία F. [η προηγούμενη διευθύντρια] πίεζε τους διδάσκοντες να συμμετάσχουν, και πίεζε τους διδάσκοντες να κάνουν πράγματα. Όταν εμείς [ο Σύλλογος Γονέων και Διδασκόντων] οργανώσαμε τη συγκέντρωση χρημάτων για πίτσα, ζήτησε από όλους τους διδάσκοντες να παραγγείλουν φαγητό για τα παιδιά της τάξης. Συμμετείχε τόσο πολύ στην υποστήριξη όλων αυτών των πραγμάτων. Και ήξερε ότι θα κάναμε κι εμείς το ίδιο με τη σειρά μας, τα χρήματα θα επέστρεφαν σ' αυτή. Όσα χρήματα συγκέντρωνε θα επέστρεφαν στο σχολείο. Δεν νομίζω ότι [ο καινούριος διευθυντής] το καταλαβαίνει αυτό. Εκείνη λοιπόν ήταν μέσα σε όλα.

Αρκετές συμμετέχουσες επισήμαναν ότι η συμμετοχή των διευθυντών στις συναντήσεις ΕΠΕ ήταν μια ενέργεια που διευκόλυνε τη δημιουργία εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή όχι μόνο επηρέαζε τις συμμετέχουσες αλλά και το προσωπικό που ασχολούνταν απευθείας με το παιδί. Η Valerie μίλησε για τη σημασία της συμμετοχής του διευθυντή του γιου της στη συνάντηση ΕΠΕ: "και απλώς νομίζω ότι, ειδικά στις συναντήσεις ΕΠΕ, ακόμα και αν είναι εκεί μόνο για 5-10 λεπτά, ειδικά στο γυμνάσιο, τουλάχιστον από ό,τι κατάλαβα, έκανε μεγάλη διαφορά... μεγάλη διαφορά". (48)

Και ενώ η συμμετοχή στις συναντήσεις ΕΠΕ εκτιμούνταν, αν δεν πραγματοποιούνταν τακτικά, η συμμετοχή των διευθυντών γινόταν ένδειξη κάποιου προβλήματος. Η Carole θυμήθηκε ότι η μόνη συνάντηση ΕΠΕ στην οποία συμμετείχε ο διευθυντής του γιου της ήταν μία που ήταν επίμαχη. Ο διευθυντής συμμετείχε μόνο όταν η σύγκρουση είχε φτάσει σε σημείο που η Carole εξέταζε το ενδεχόμενο να καταφύγει σε νομικές διαδικασίες. Η Carole πίστευε ότι, μόλις ο διευθυντής αναγνώρισε πλήρως την αναπηρία του γιου της, η αντίληψή του για εκείνη και για το γιο της άλλαξε δραστικά. (49)

> Είδε πραγματικά το γιο μου τότε, και κατάλαβα ότι οι γονείς αυτοί δεν το φαντάζονται αυτό. [Ο γιος της] δυσκολεύεται επίσης να μιλήσει, έτσι οι άνθρωποι δεν μπορούν να τον καταλάβουν, δεν είναι απλώς ότι δυσκολεύεται να γράψει, παρουσιάζει καθυστέρηση σε όλα, σε κάποιο βαθμό. Μπορεί να κάνει τα πάντα, απλώς χρειάζεται περισσότερο χρόνο και βοήθεια. Πριν, ο διευθυντής πίστευε ότι ήμουν μια μητέρα που της άρεσε να διαμαρτύρεται.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες από τις συμμετέχουσές μας ανέφεραν ότι οι διευθυντές δεν συμμετείχαν στις συναντήσεις ΕΠΕ. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν επίσης ότι οι διευθυντές συμμετείχαν σημαντικά λιγότερο στις συναντήσεις ΕΠΕ στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (50)

Οι ενέργειες των διευθυντών με μαθητές, οι οποίες επηρέαζαν την εμπιστοσύνη των μητέρων, ήταν πολυάριθμες. Όταν οι διευθυντές έδειχναν προσωπικό ενδιαφέρον για τα παιδιά τους, οι γονείς το πρόσεχαν. Η Ursula ανέφερε ότι ένας από τους διευθυντές του γιου της εμπλεκόταν με όλους τους μαθητές στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες. (51)

> Ο γιος μου είχε ένα διευθυντή στην πέμπτη και στην έκτη τάξη, τον κύριο L., τα είχε όλα υπό έλεγχο. Ήταν πολύ καλός διευθυντής. Παρακολουθούσε τα παιδιά. Ήταν πολύ –δεν ήταν απλώς ένα διευθυντής που μένει στο γραφείο του. Πήγαινε επί τόπου και εμπλεκόταν με όλα τα παιδιά. Ήξερε ότι ο γιος μου είχε προβλήματα, έτσι πραγματικά έλεγχε το τετράδιο εργασιών του όταν έφευγε.

Η συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές, και ειδικά η εμπλοκή που περιλάμβανε μαθητές με αναπηρίες, εκτιμούνταν και αναγνωριζόταν από τις συμμετέχουσές μας, και είχε θετική επίδραση στη δημιουργία εμπιστοσύνης προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Αντίθετα, η αγνόηση των μαθητών ή η θεωρούμενη έλλειψη δράσης από τους διευθυντές γινόταν αντιληπτή ως αρνητική, και παρεμπόδιζε τη δημιουργία εμπιστοσύνης. Η Carole περιέγραψε την αντίληψη αυτή ως εξής: "λίγες φορές εμπλέκονταν [οι διευθυντές]. Δεν πιστεύω ότι υποστήριξαν ποτέ πραγματικά κάτι. Απλώς κάθονταν εκεί". (52)

Οι ενέργειες των διευθυντών απευθείας με τους γονείς επίσης είχαν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την εμπιστοσύνη. Η DeDe αφηγήθηκε μια συζήτηση με μια υποδιευθύντρια: (53)

> Επειδή, όταν την προηγούμενη χρονιά ο γιος μου ήταν εκεί, ήταν η πρώτη χρονιά του και ήταν σε τάξεις ενσωμάτωσης (mainstreaming). Έτσι εκείνη ... πήγαινα να πάρω τους βαθμούς του, και είπε, "πώς πήγε;". Και είπα ότι πήγε καλά, αλλά ήταν στην τετάρτη τάξη και έκανε μαθηματικά της πέμπτης και είπα, να, πήρε "Γ" στα μαθηματικά, αυτό ήταν μόνο. Και εκείνη είπε κάτι όπως "θα πρέπει να είστε περήφανη γι' αυτόν" και είπα ότι είμαι περήφανη γι' αυτόν. Και εκείνη, ήταν σαν να με ενθάρρυνε να τον ενθαρρύνω. Είπε, "γιατί πρέπει να σκεφτείτε ότι είναι στην τετάρτη τάξη, και κάνει μαθηματικά της πέμπτης· πήρε Γ', άρα αυτό είναι θαυμάσιο". Έτσι σκέφτηκα, ξέρετε, είναι πραγματικά καλό μια υποδιευθύντρια να έρχεται και να μιλάει με τους γονείς. Μου μίλησε και, ξέρετε, είναι πολύ ενθαρρυντικοί, και νομίζω ότι αν ποτέ χρειαζόμουν κάτι ή είχα ανάγκη να μιλήσω σε κάποιον από αυτούς, θα μπορούσα απλώς να πάω και να το κάνω.

Οι ενέργειες με τους γονείς που θεωρούνταν θετικές ήταν η εστίαση στην ενεργή ακρόαση των γονέων και η προσφορά συμβουλών ή βοήθειας όταν χρειαζόταν, με αποτέλεσμα ενίσχυση της εμπιστοσύνης. Ωστόσο, δεν ήταν όλες οι ενέργειες των διευθυντών με τους γονείς θετικές. (54)

Η Pat αφηγήθηκε μια περίπτωση αίτησης για αξιολόγηση του γιου της, ο οποίος αντιμετώπιζε σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο. Η Pat μίλησε με μια διδάσκουσα της ειδικής εκπαίδευσης, που τη συμβούλεψε να ζητήσει μια αξιολόγηση για το γιο της: (55)

> [Η δασκάλα της ειδικής εκπαίδευσης] είπε "κάτι δεν πάει καλά εδώ. Και το βλέπω και μπορείτε να το αντιμετωπίσετε. Πηγαίνετε στο διευθυντή και πείτε του ότι το παιδί πρέπει να εξεταστεί". Πήγα λοιπόν και του το είπα, και ο διευθυντής είπε, "όχι απλώς είναι ένα διασπαστικό αγοράκι".

(56) Οι συμμετέχουσες αφηγήθηκαν και άλλα περιστατικά μειωμένης εμπιστοσύνης, παρόμοια με το προαναφερθέν. Τα περιστατικά αυτά ήταν εκείνα που χαρακτηρίζονταν από έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης για τις απόψεις των μητέρων.

(57) Οι συμμετέχουσες προσδιόρισαν τις ιδιότητες και τις ενέργειες των διευθυντών που προήγαγαν την εμπιστοσύνη, και μίλησαν με έντονο ύφος για περιόδους κατά τις οποίες αυτές οι ίδιες ιδιότητες και ενέργειες απουσίαζαν και μείωναν την εμπιστοσύνη τους προς τους διευθυντές. Οι συμμετέχουσες ήθελαν να εμπιστευτούν τους διευθυντές· εκτιμούσαν τους διευθυντές που ήταν προσβάσιμοι και έδειχναν αυθεντικό ενδιαφέρον για τα παιδιά τους, και περιέγραψαν τις ενέργειες των διευθυντών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τα παιδιά τους και με τις οικογένειες οι οποίες διευκόλυναν την εμπιστοσύνη τους.

Συζήτηση

(58) Μέσα από την εξέταση των απόψεων μητέρων παιδιών με αναπηρίες, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποκάλυψαν στοιχεία για τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής ηγεσίας, ειδικά των διευθυντών, στη δημιουργία και στη διατήρηση της εμπιστοσύνης ανάμεσα σε σχολεία και οικογένειες. Μετά από μια εξέταση των περιορισμών της μελέτης αυτής, συζητάμε τα σημαντικά ευρήματα από ένα πλαίσιο σχολικής ηγεσίας. Έπειτα συζητάμε τις σημασίες για την πρακτική και για μελλοντικές έρευνες.

Οι ερευνητές ερμηνεύουν την ευρύτερη σημασία των ευρημάτων

Η Επιρροή των Διευθυντών στην Εμπιστοσύνη

(59) Όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1, οι μητέρες από τις οποίες πήραμε συνεντεύξεις προσδιόρισαν τις ιδιότητες και τις ενέργειες των διευθυντών που μπορούν να ασκήσουν θετικές και αρνητικές επιρροές στην εμπιστοσύνη. Μίλησαν κυρίως για τους σχολικούς διευθυντές αντί για τους υπεύθυνους της ειδικής εκπαίδευσης όταν αναφέρθηκαν στη σχολική ηγεσία. Τα ευρήματα σχετικά με τις ιδιότητες και τις ενέργειες που ασκούν επιρροή, τα οποία αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις αυτές, βρίσκονταν σε συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες πάνω στην εμπιστοσύνη, ειδικά πάνω στην εμπιστοσύνη προς τη σχολική ηγεσία και στην εμπιστοσύνη που διευκολύνεται από αυτή (Bryk & Schneider, 2003· Kochanek, 2005· Tschannen-Moran, 2004). Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά επεκτείνουν τις προηγούμενες έρευνες ρίχνοντας φως στο πώς η αξιόπιστη ηγεσία μπορεί να συνδέεται με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών με αναπηρίες και των οικογενειών τους.

(60) Μέσω του πίνακα ηγεσίας της, η Tschannen-Moran (2004) παρουσίασε ένα πλαίσιο για τη σχολική ηγεσία που προάγει την εμπιστοσύνη. Το πλαίσιο προσδιορίζει τις όψεις της εμπιστοσύνης, τα συστατικά μέλη των σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, και τις λειτουργίες της ηγεσίας των διδασκόντων. Οι λειτουργίες της ηγεσίας μέσα στο πλαίσιο –οραματισμός, διαμόρφωση προτύπων, συμβουλευτική προσωπικής ανάπτυξης, διαχείριση και μεσολάβηση– μπορούν να επιτελούνται με τρόπο που εμποδίζει ή διευκολύνει τη δημιουργία εμπιστοσύνης. Συζητάμε τα σημαντικά ευρήματα σε σχέση με αυτό το πλαίσιο για μια αξιόπιστη σχολική ηγεσία.

Όψεις της Εμπιστοσύνης

(61) Πέντε όψεις της εμπιστοσύνης περιλαμβάνονται στο πίνακα ηγεσίας της Tschannen-Moran (2004), συμπεριλαμβανομένων της καλής πρόθεσης, της ειλικρίνειας, της ευθύτητας, της αξιοπιστίας και της ικανότητας. Οι προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τον κεντρικό ρόλο των όψεων αυτών στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης στα σχολεία (βλ. Bryk & Schneider, 2003· Hoy & Tschannen-Moran, 1999· Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 2000). Οι προσωπικές και οι επαγγελματικές ιδιότητες που αναδύθηκαν στην παρούσα μελέτη ως επιρροές στην εμπιστοσύνη των μητέρων προς τους σχολικούς διευθυντές αντικατοπτρίζουν πτυχές των όψεων της εμπιστοσύνης, ειδικά της καλής πρόθεσης, της ευθύτητας και της ικανότητας.

(62) Η καλή πρόθεση περιλαμβάνει την έκφραση ενδιαφέροντος, υποστήριξης και σεβασμού. Μπορεί να αποτελεί την κρισιμότερη όψη της εμπιστοσύνης (Tschannen-Moran, 2004) και εκτιμάται ιδιαίτερα από τα συστατικά μέλη των σχολικών διοικήσεων (Bryk & Schneider, 2003· Tschannen-Moran, 2004). Οι μητέρες σε αυτή τη μελέτη προσδιόρισαν την προσωπική ιδιότητα του αυθεντικού ενδιαφέροντος, που γινόταν αντιληπτό ως ζεστασιά και σεβασμός, ως μια κρίσιμη επιρροή στη δημιουργία εμπιστοσύνης. Το αυθεντικό ενδιαφέρον επίσης περιλαμβάνει την αποδοχή ενός παιδιού (Noddings, 1992). Για τις μητέρες παιδιών με αναπηρίες, αυτό μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς εκτιμούν μια σχολική ηγεσία που εκφράζει αποδοχή παρά το χαρακτήρα μιας αναπηρίας. Οι διευθυντές που διαθέτουν περιορισμένη εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες μπορεί να δυσκολεύονται να εκφράσουν την αποδοχή όλων των παιδιών (Alonzo, Bushy, Hasazi, Johnston, & Miller, 2006) και επομένως μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά η εμπιστοσύνη.

Τόσο η προσεγγισιμότητα όσο και η προσβασιμότητα αναδύθηκαν σε αυτή τη μελέτη ως προσωπικές ιδιότητες που επηρέαζαν την εμπιστοσύνη. Οι ιδιότητες αυτές αποτελούν συστατικά στοιχεία της ευθύτητας, μία από τις όψεις της εμπιστοσύνης που προσδιορίστηκαν από την Tschannen-Moran (2004). Η ευθύτητα είναι κρίσιμη για την εμπιστοσύνη, και περιλαμβάνει την τρωτότητα και την ανοιχτή επικοινωνία. Η ευθύτητα περιλαμβάνει μια προθυμία επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών (Tschannen-Moran, 2004). Στον προσδιορισμό της προσεγγισιμότητας ως θετικής επιρροής στη δημιουργία εμπιστοσύνης, οι μητέρες στην παρούσα μελέτη περιέγραψαν μια σχολική ηγεσία που άκουγε τους προβληματισμούς των γονέων και διευκόλυνε τη δημιουργία ενός κλίματος, μέσα στο οποίο οι γονείς αισθάνονταν άνετα να μιλήσουν στα μέλη της για τους προβληματισμούς τους. Όταν οι διευθυντές εργάζονται με γονείς παιδιών με αναπηρίες, ίσως είναι σημαντικό να συζητούν με τους ίδιους τους γονείς για τους προβληματισμούς των τελευταίων αντί να μεταθέτουν τους προβληματισμούς αυτούς στο προσωπικό της ειδικής εκπαίδευσης. (63)

Η ικανότητα ήταν μια άλλη πτυχή της εμπιστοσύνης που προσδιορίστηκε από την Tschannen-Moran (2004) και τις μητέρες στη μελέτη μας. Τα ευρήματά μας υποδηλώνουν ότι οι γνώσεις για την αναπηρία ενός μαθητή ή, τουλάχιστον, η επιθυμία μάθησης σχετικά με μια συγκεκριμένη αναπηρία, αποτελεί μια σημαντική πτυχή που επηρεάζει την αντίληψη για την ικανότητα της σχολικής ηγεσίας. Οι διευθυντές συχνά δεν διαθέτουν ειδική εκπαίδευση που σχετίζεται με την κατανόηση διαφόρων αναπηριών (DiPaola & Walter-Thomas, 2003). Οι διευθυντές μπορεί να πρέπει να αποκτήσουν πρόσθετη κατάρτιση ή πληροφορίες μέσω επαγγελματικών οργανώσεων ή μέσω συνεργασίας με εντεταλμένα άτομα της ειδικής εκπαίδευσης. (64)

Λειτουργίες της Ηγεσίας

Ο πίνακας της αξιόπιστης ηγεσίας που παρουσιάστηκε από την Tschannen-Moran (2004) περιλαμβάνει πέντε λειτουργίες της ηγεσίας –οραματισμός, διαμόρφωση προτύπων, συμβουλευτική προσωπικής ανάπτυξης, διαχείριση και μεσολάβηση– που μπορούν να επηρεάσουν την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μέσα στα σχολεία. Οι ενέργειες των διευθυντών, που παραλληλίζονταν στενά με τις λειτουργίες της Tschannen-Moran (2004), προσδιορίστηκαν άμεσα από τις συμμετέχουσες στη μελέτη ως παράγοντες που επηρεάζουν την εμπιστοσύνη τους προς τους σχολικούς διευθυντές. Οι μητέρες στην παρούσα μελέτη περιέγραψαν τις ενέργειες της σχολικής ηγεσίας που σχετίζονταν με τις λειτουργίες αυτές, ειδικά τις λειτουργίες της δημιουργίας προτύπων, της συμβουλευτικής προσωπικής ανάπτυξης, και της μεσολάβησης. (65)

Οι μητέρες που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη μίλησαν για τη σημασία της διαμόρφωσης προτύπων όταν περιέγραψαν την επίδραση των ενεργειών των διευθυντών σε άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των διευθυντών στις συναντήσεις ΕΠΕ εκτιμούνταν όχι μόνο επειδή ο διευθυντής/η διευθύντρια έδειχνε αφοσίωση με την παρουσία του/της, αλλά και επειδή η συμμετοχή γινόταν αντιληπτή ως ένα μήνυμα προς το προσωπικό ότι η διαδικασία ΕΠΕ ήταν σημαντική. Για να γίνουν οι διευθυντές πρότυπο της σημασίας αυτών των διαδικασιών είναι απαραίτητο να κατανοούν το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης και να αναλαμβάνουν ενεργό αντί αναθετικό ρόλο στις διαδικασίες αυτές. (66)

Στενά συνδεόμενη με τη διαμόρφωση προτύπων, η συμβουλευτική προσωπικής ανάπτυξης περιλαμβάνει την άσκηση της κατάλληλης πίεσης και την παροχή υποστήριξης για τη διευκόλυνση των επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά των διδασκόντων. Στην παρούσα μελέτη, η σημασία της συμβουλευτικής προσωπικής ανάπτυξης αντικατοπτρίστηκε στα σχόλια των μητέρων αναφορικά με τις ενέργειες των διευθυντών μέσα στο σύστημα, συμπεριλαμβανομένων της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των διδασκόντων γενικής εκπαίδευσης στις συναντήσεις ΕΠΕ και της ενθάρρυνσης της συμμετοχής των διδασκόντων στις οργανώσεις γονέων-διδασκόντων. (67)

Στην παρούσα μελέτη, οι μητέρες προσδιόρισαν τις συγκρούσεις που προέκυπταν από διάφορες πηγές, όπως διαφωνία με τους διδάσκοντες ή καθυστερήσεις στην παροχή σχετικών υπηρεσιών. Η μεσολάβηση των διευθυντών σε αυτές τις συγκρούσεις επηρέαζε τις αντιλήψεις των μητέρων όσον αφορά στην εμπιστοσύνη στη σχέση τους με τους συγκεκριμένους διευθυντές. Η μεσολάβηση αποτελεί μια κοινή ανάγκη μέσα στο σύστημα της ειδικής εκπαίδευσης, και αναφέρεται στις ενέργειες στις οποίες προβαίνει η σχολική ηγεσία για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και για την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εμπιστοσύνη διαφέρει από τη δομημένη διαδικασία επίλυσης που ορίζεται από τον IDEIA και αφορά αντίθετα ενέργειες της σχολικής ηγεσίας εκτός κάποιας επίσημης διαδικασίας. Η μεσολάβηση είναι ιδιαίτερα πολύτιμη κατά την αρχική ανάδυση των συγκρούσεων και έχει την ικανότητα να μειώνει την κλιμάκωση της σύγκρουσης, πιθανώς αποτρέποντας την επίσημη επίλυση ή τις δέουσες νομικές διαδικασίες. Η μεσολάβηση από τους διευθυντές έγινε αντιληπτή με διάφορους τρόπους από τις μητέρες σ' αυτή τη μελέτη, ωστόσο η συνολική άποψη ήταν ότι η απο- (68)

τελεσματική μεσολάβηση αυξάνει την εμπιστοσύνη από τους γονείς. Συγκεκριμένα, μια στρατηγική αποτελεσματικής μεσολάβησης που αναδύθηκε από τα ευρήματά μας ήταν η προθυμία των διευθυντών να προσεγγίζουν τα ζητήματα άμεσα αντί να μειώνουν τη σημασία τους ή να τα αναθέτουν σε άλλα μέλη του σχολικού προσωπικού. Όπως με άλλες ιδιότητες και ενέργειες που προσδιορίστηκαν στην παρούσα μελέτη, οι διευθυντές μπορεί να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω έλλειψης κατάρτισης σχετικά με τα παιδιά με αναπηρίες και με τις διαδικασίες ειδικής εκπαίδευσης (DiPaola & Walther-Thomas, 2003). Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι η έλλειψη γνώσεων δεν αποτελούσε τόσο μεγάλο εμπόδιο όσο η έλλειψη δράσης.

Συμπέρασμα

(69) Οι μητέρες παιδιών με αναπηρίες προσδιόρισαν ιδιότητες και ενέργειες της σχολικής ηγεσίας που επηρεάζουν την εμπιστοσύνη. Αν η σχολική ηγεσία, και ειδικά οι διευθυντές, επιθυμούν να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την εμπιστοσύνη με όλα τα συστατικά μέλη, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες, τους διδάσκοντές τους, και τις οικογένειές τους, πρέπει να εξετάσουν πώς η αξιόπιστη ηγεσία σχετίζεται με το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι όψεις της καλής πρόθεσης, της ευθύτητας και της ικανότητας μπορεί να έχουν ιδιαίτερη σημασία όταν εξετάζουμε πώς οι διευθυντές σχετίζονται με τις οικογένειες παιδιών με αναπηρίες. Παρομοίως, τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι λειτουργίες ηγεσίας της διαμόρφωσης προτύπων, της συμβουλευτικής προσωπικής ανάπτυξης και της μεσολάβησης μπορεί να απαιτούν εξειδικευμένες ικανότητες ή ζητήματα που σχετίζονται με τους μαθητές με αναπηρίες. Οι σχολικοί διευθυντές που επιθυμούν αποτελεσματικότερη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες παιδιών με αναπηρίες ίσως χρειάζεται να εμπλέκονται προσωπικά περισσότερο στα προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης των σχολείων τους. Η άμεση συμμετοχή στις συναντήσεις ΕΠΕ και σε άλλες μορφές λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, ενδιαφέροντος και αποδοχής των παιδιών με αναπηρίες, η προθυμία τους να μάθουν περισσότερα σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες, και η έκφραση της ηγεσίας με εκπαιδευτικές αποφάσεις και με ένα εκπαιδευτικό κλίμα που συνδέονται με τους μαθητές με αναπηρίες μπορούν μαζί να αποτελέσουν αποτελεσματικά βήματα προς της προαγωγή της εμπιστοσύνης των οικογενειών με παιδιά με αναπηρίες. Τα ευρήματα αυτά επίσης υποδηλώνουν μια ανάγκη εξέτασης της έκτασης στην οποία τα προγράμματα προετοιμασίας προσωπικού για σχολικούς διευθυντές προετοιμάζουν επαρκώς τους σχολικούς διευθυντές για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και αποτελεσματικών συνεργασιών με τους γονείς μαθητών με αναπηρίες.

Βιβλιογραφία

Aigne, D., Colvin, G., & Baker, S. (1998). Analysis of perceptions of parents who have children with intellectual disabilities: Implications for service providers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*, 331–341.

Alonzo, J., Bushy, L., Hasazi, S., Johnston, C., & Miller, P. (2006). Connecting leaders, families, and communities: Broadening leadership preparation through community-family internships. *Equity and Excellence in Education, 39*, 127–136.

Angell, M. E., Bailey, R. L., & Stoner, J. B. (2008). Family perceptions of facilitators and inhibitors of effective school-based dysphagia management. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*, 214–226.

Angell, M. E., Stoner, J. B., & Shelden, D. L. (2009). Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education, 30*, 160–176.

Bailey, R. L., Parette, H. P., Stoner, J. B., Angell, M. E., & Carroll, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 37*, 50–60.

Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: A case of the tail wagging the dog? *British Medical Journal, 322*, 1115–1117.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children, 71*, 195–207.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, 60*, 40–44.

Butler, J. K., & Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and coordinates. *Psychological Reports, 55*, 81–105.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509–536). Thousand Oaks, CA: Sage.

Coffey, A., & Atkinson, P. (1992). Making sense of qualitative data: *Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

David, M. (1998). Involvement and investment in education: Mothers and schools. *Journal for a Just and Caring Education*, 4, 30–46.

DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders* (COPPSE Document No. IB-7). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.

Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivett, C. M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent and professional partnership. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp. 157–174). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Fiedler, C. R., Simpson, R. L., & Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support service*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54, 304–333.

Fontana, F., & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645–672). Thousand Oaks, CA: Sage.

Freiberg, K. L. (2006). *Annual editions: Educating exceptional children* (18th ed.). Dubuque, IA: McGraw-Hill/Dushkin.

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of an organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal*, 86(2), 38–49.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five facets of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184–208.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446, 118 Stat. 2647 (2004).

Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379–399). Thousand Oaks, CA: Sage.

Keller, B. (2006). Views differ over NCLB rules on involving parents. *Education Week, 26*(4), 12–13.

Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Researchbased practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education, 21*, 240–251.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations* (pp. 261–287). Thousand Oaks, CA: Sage.

No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 20 U. S. C. 70 (2002).

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1997). *Fathers' involvement in their children's schools*. NCES 98-091. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Nord, C. W., & West, J. (2001). *Fathers' and mothers' involvement in their children's schools by family type and resident status* (NCES 2001-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Richards, L. (2002). NVivo [Computer software]. Victoria, Australia: Bundoora.

Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29–41.

Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 177–189.

Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: A parental perspective from parents of young children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*, 23–39.

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perspectives of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*, 39–51.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomson, E., McLanahan, S. S., & Curtin, R. B. (1992). Family structure, gender, and parental socialization. *Journal of Marriage and the Family, 54*, 368–378.

Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship in schools: Transformational leadership and trust. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 157–180). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36*, 334–352.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 70*, 547–570.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., & Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review, 23*, 513–530.

Σημείωμα Συγγραφέων

Η Debra L. Shelden, PhD, είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης στο Illinois State University, στο Normal του Illinois. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρίες, την εμπιστοσύνη προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, και τη μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή για άτομα με αναπηρίες.

Η Maureen E. Angell, PhD, Καθηγήτρια Ειδικής Εκπαίδευσης, είναι η Συντονίστρια του Διδακτορικού Προγράμματος Ειδικής Εκπαίδευσης στο Illinois State University. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη συστηματική διδασκαλία για μαθητές με αναπηρίες, τις απόψεις των γονέων, την αποτελεσματική διαχείριση των βασισμένων σε σχολεία προγραμμάτων για τη δυσφαγία, τα ζητήματα εμπιστοσύνης και υπεράσπισης των γονέων, και τον αυτοπροσδιορισμό στα άτομα με αναπηρίες.

Η Julia B. Stoner, EdD, CCC-SLP, είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης στο Illinois State University, στο Normal του Illinois. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την ενισχυτική και την εναλλακτική επικοινωνία, τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρίες, την εμπιστοσύνη προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, και τις στρατηγικές παρέμβασης στην επικοινωνία για μικρά παιδιά με αναπηρίες.

Ο Bill D. Roseland, MA, είναι Εκτελεστικός Διευθυντής ενός αστικού συνεταιρισμού ειδικής εκπαίδευσης στο Illinois καθώς και διδακτορικός φοιτητής στο Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης στο Illinois State University. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την εμπιστοσύνη προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, και την αυτοαποτελεσματικότητα στην ηγεσία.

Παράρτημα

Ερωτήσεις Συνεντεύξεων Μελέτης πάνω στην Εμπιστοσύνη

[Ενημερώστε τη συνεντευξιαζόμενη ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει τις περισσότερες από αυτές τις ερωτήσεις για ΟΠΟΙΟΥΣΔΗΠΟΤΕ επαγγελματίες στη ζωή του παιδιού της σχολική ηγεσία, διδάσκοντες, βοηθούς, προσωπικό σχετικών υπηρεσιών όπως Παθολογία Λόγου και Ομιλίας, Εργοθεραπεία, Φυσιοθεραπεία...]

1. Μιλήστε μου για το παιδί σας.
2. Πώς θα περιγράφατε γενικά τη σχέση σας με το διδάσκοντα/τη διδάσκουσα του (όνομα παιδιού); [διδάσκοντες]
3. Περιγράψτε την εμπιστοσύνη που έχετε στους επαγγελματίες που εργάζονται με το παιδί σας. [Εμπιστεύεστε τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης που εργάζονται με το παιδί σας; ... Εμβάθυνση: Παρακαλώ περιγράψτε αυτή την εμπιστοσύνη/την έλλειψη εμπιστοσύνης...]
4. Υπήρξαν καταστάσεις ή εμπειρίες που έχουν αυξήσει το επίπεδο εμπιστοσύνης σας προς τους επαγγελματίες που εργάζονται με το παιδί σας; [Μιλήστε μου για αυτή/αυτές...]

5. Υπήρξαν καταστάσεις που έχουν μειώσει την εμπιστοσύνη σας προς τους επαγγελματίες που εργάζονται με το παιδί σας; [Μιλήστε μου για αυτή/αυτές...]
6. Τείνετε να εμπιστεύεστε τους άλλους ανθρώπους ή να δυσπιστείτε απέναντί τους; Χρειάζεστε χρόνο για να αναπτύξετε εμπιστοσύνη προς κάποιον;
7. Πόση επαφή έχετε με τους επαγγελματίες εκπαίδευσης του παιδιού σας; Έχετε επαφή τακτικά, περιστασιακά, σπάνια...; Οι αλληλεπιδράσεις σας είναι γενικά θετικές; Γενικά αρνητικές; Παρακαλώ περιγράψτε μερικές...
8. Πιστεύετε ότι η πολιτισμική σας προέλευση (η φυλή, η εθνότητα, η εκπαίδευση, το επίπεδο εισοδήματος) επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο το επίπεδο εμπιστοσύνης σας προς τους άλλους ή προς τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης; Αν ναι, πώς;