

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ Δ. ΞΟΧΕΛΛΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η Διδακτική Έρευνα («Research on Teaching»), ως κλάδος της Σχολικής Παιδαγωγικής¹, έχει ως γνωστικό αντικείμενο την εμπειρική κυρίως διερεύνηση των προϋποθέσεων, μορφών και αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο², με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης γενικά και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικότερα.

Στην παρούσα μελέτη³ αναπτύσσεται στο πρώτο μέρος η ιστορία και το θεωρητικό πλαίσιο της Διδακτικής Έρευνας, δηλαδή οι κυριότεροι σταθμοί στην ιστορική της εξέλιξη ως σήμερα, σε συνάρτηση με την επιστημολογική τους θεμελίωση και τη διδακτική θεωρία, οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί, καθώς και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μια σύντομη γενική αξιολόγηση της Διδακτικής Έρευνας και επισημαίνονται σε αδρές γραμμές οι μελλοντικές της προοπτικές.

1. Πρβλ. γενικά τα εξής κυρίως δημοσιεύματα: N.L. Gage (Ed.), *The Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand Mc Nally 1963 und 1965⁴. R.H.W. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rund Mc Nally 1973. K. Ingenkamp (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung*, 3 τόμοι, Weinheim: Beltz 1970/71. U. Roth (Hrsg.), *Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung*, Hannover: Schroedel 1969. A. Morrison / D. Mc Intyre, *Δάσκαλοι και διδασκαλία* (μετ. Θ. Νταλάκα), Αθήνα: Δίπτυχο 1975. P.L. Peterson / H.J. Walberg, *Research on Teaching*, Berkeley: McCutchan 1976. II. Walter, *Einführung in die Unterrichtsforschung*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1977. B. Treiber / F.E. Weinert, *Lehr- und Lern- Forschung*, München: Urban und Schwarzenberg 1982.

2. Βλ. σε ό,τι αφορά τη σχετική ορολογία: K. Aschersleben / M. Hohmann, *Handlexikon der Schulpädagogik*, Stuttgart: Kohlhammer 1979. R. Brunner / W. Zelter, *Lexikon der Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik*, München: Reinhardt 1980. Herder, *Λεξικό Σχολικής Παιδαγωγικής* (μετ. Ε. Κουτσούκη), Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1982. Π. Ξοχέλλη, *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1981⁵. Του ίδιου, *Αφετηρίες και στόχοι της σύγχρονης διδακτικής θεωρίας και έρευνας*, στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 1983, σελ. 20-23.

3. Θα δημοσιευθεί αργότερα σε διευρυμένη —από θεματική και βιβλιογραφική άποψη— μορφή ως βιβλίο.

I.

1. Οι πρώτες έρευνες στην επιστημονική αυτή περιοχή διεξάγονται ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα⁴, η έρευνα όμως συστηματοποιείται και διευρύνεται στη δεκαετία του 1930 —κυρίως στις ΗΠΑ— με στόχο τη *μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στο έργο του* («*Effectiveness*»)⁵. Ως μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται στην αρχή ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται σε διευθυντές σχολείων ή επιθεωρητές εκπαίδευσης, για τη διαπίστωση των παραγόντων επιτυχίας της διδασκαλίας μέσω των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ή των ιδιοτήτων του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού (ο εκπαιδευτικός ως συντελεστής στην επιτυχία της διδασκαλίας)⁶. Αργότερα ενσωματώνεται και η διερεύνηση των απόψεων και κρίσεων των μαθητών, που θεωρούνται ως αυθόρμητη και έγκυρη πηγή πληροφοριών για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου⁷. Στη συνέχεια προστίθεται, ως μέθοδος συλλογής δεδομένων, η παρατήρηση και καταγραφή της διδακτικής διαδικασίας στη σχολική τάξη, γνωστή —κυρίως στη Γερμανία— ως «διερεύνηση παιδαγωγικών γεγονότων»⁸).

Η έρευνα αποτελεσματικότητας καλύπτει κυρίως τρεις επιμέρους τομείς⁹: α) τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, νοητικές ικανότητες, εκπαίδευση και επιμόρφωση (ελέγονται με διάφορα τεστ, καθώς και με πιστοποιητικά σπουδών). β) Τη διαδικασία διδασκαλίας, δηλαδή τις

4. Βλ. π.χ. E. Meumann, *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* (1907/1908). A. Lay, *Experimentelle Didaktik* (1903). E. Thorndike, *Education Psychology* (1903).

5. Βλ. N.L. Gage, *Teacher Effectiveness and Teacher Education*, Paulo Alto/Cal.: Pacific Books 1972. B. Biddle / W. Elena, *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, New York: Holt / Rinehart / Winstor 1964. D.M. Medley, *Teacher Effectiveness*, στο H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York: Mc Millan 1982⁵, σελ. 1894-1903 (με παραδείγματα ερευνών).

6. Πρβλ. γενικά J.W. Getzels / P.W. Jackson, *The Teacher's Personality and Characteristics*, στο N.L. Gage (Ed.), ο.π., σελ. 506-582. G. Pause, *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit*, στο K. Ingenkamp (Hrsg.), ο.π., σελ. 1357-1526 (με σχετική βιβλιογραφία).

7. Πρβλ. κυρίως Z. Παπαναούμ-Τζίκα, *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών*, διδ. διατριβή, Θεσ/νίκη 1984 (με παραδείγματα και πορίσματα ερευνών, καθώς και τη σπουδαιότερη σχετική βιβλιογραφία).

8. Είναι γνωστές με τον όρο αυτό οι έρευνες του P. Petersen και των συνεργατών του. Πρβλ. σχετικά P.u.E. Petersen, *Pädagogische Tatsachenforschung*, επιμέλεια Th. Rutt, Paderborn: Schöningh 1965. F. Winnefeld, *Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld*, München: Reinhardt 1963. G. Slotta, *Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens*, Weinheim: Beltz 1968.

9. Βλ. σχετικά κυρίως H.J. Klagsmeier / R.E. Ripple, *Learning and human Abilities*, New York: Harper and Row 1971 (και σε γερμανική μετάφραση).

μεθόδους διδασκαλίας και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές (διερευνώνται με παρατήρηση ή πείραμα και κλίμακες εκτίμησης). γ) Το προϊόν της διδασκαλίας, δηλαδή τη σχολική επίδοση των μαθητών, σε ό,τι αφορά την ευθύνη και συνεισφορά του εκπαιδευτικού (αξιολογείται με διάφορα τεστ γνώσεων και ικανοτήτων ή σχολικής επίδοσης).

α) Σε μια πρώτη φάση η έρευνα αποτελεσματικότητας αναφέρεται κυρίως στις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και καταλήγει στο πολύ γενικό συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στη νοημοσύνη και την επίδοση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των σπουδών του (ιδιαίτερα στην πρακτική άσκηση και τις γνώσεις Εξελεγκτικής Ψυχολογίας και Ψυχολογίας Μάθησης) από τη μια μεριά και την αποτελεσματικότητά του από την άλλη. Στη φάση αυτή η Διδακτική Έρευνα στηρίζεται *επιστημολογικά* στο Θετικισμό¹⁰. Η ερευνητική διαδικασία σκοπεύει δηλαδή στην «ουδέτερη» καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας και πιστεύει ότι με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να διαπιστωθούν οι παράγοντες επιτυχίας της διδασκαλίας: «υποκείμενο» και «αντικείμενο» έρευνας διαχωρίζονται αυστηρά. Η Διδακτική Έρευνα κινείται στη φάση αυτή ανεξάρτητα από την ισχύουσα *διδακτική θεωρία*, η οποία —ως «θεωρία των μορφωτικών αγαθών» στο πλαίσιο της Αξιολογικής Παιδαγωγικής¹¹ επιβάλλει επικέντρωση ή περιορισμό του διδακτικού στοχασμού στα αντικείμενα διδασκαλίας («μορφωτικά αγαθά»), σε συσχέτιση με την ψυχική εξέλιξη του μαθητή, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τις προϋποθέσεις, τη διαδικασία και το κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας. Η θεωρία αυτή είναι επίσης επιφυλακτική ή και αρνητική απέναντι στις αναλυτικές μεθοδολογικές διαδικασίες της εμπειρικής έρευνας και αντιμετωπίζει το ερώτημα που αφορά τις ιδιότητες του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού με παραγωγική-δεοντολογική προσέγγιση, προσανατολισμένη στον «ιδεατό τύπο» του εκπαιδευτικού¹².

10. Πρβλ. σχετικά με το Θετικισμό L. Kolokowski, *Die Philosophie des Positivismus*, München: Piper 1971. H. Schädelbach, *Erfahrung, Begründung und Reflexion. Versuch über den Positivismus*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. H. Walter, ο.π., σελ. 19 και 20.

11. Η διδακτική θεωρία γερμανικής κυρίως προέλευσης — ύστερα από την προσπάθεια παραγωγής «αρχών διδασκαλίας» από γενικές νόρμες, προκειμένου να συγκροτηθεί η «τέχνη» για να διδαχθούν «τα πάντα στους πάντες» (βλ. σχετικά Π. Ξωχέλλη, *Παιδαγωγική του Σχολείου*, σελ. 47) και τα «τυπικά στάδια» του Ερβάρτου για τη μεθόδευση της διδασκαλίας, βρίσκεται τώρα στο στάδιο προβληματισμού για την προέλευση και ταξινόμηση των «μορφωτικών αγαθών». Βλ. κυρίως H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, München: Juventa 1969. K. Reich, *Theorien der Allgemeinen Didaktik*, Stuttgart: Klett 1977. H. Gudjons κ.ά.: *Didaktische Theorien*, Braunschweig: Westermann 1980.

12. Πρβλ. Π. Ξωχέλλη, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1984, σελ. 16-20 (με αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία).

Η *Κριτική* που μπορεί να ασκηθεί στη φάση αυτή της Διδακτικής Έρευνας, σε ό,τι αφορά την επιστημολογική της θεμελίωση, είναι ήδη γνωστή¹³. Η κριτική αναφέρεται επίσης στα επίμαχα κριτήρια αποτελεσματικότητας¹⁴ του εκπαιδευτικού (κυρίως διοικητικά, όπως π.χ. τη διατήρηση ή μη της θέσης του σ' ένα σχολείο κατά την κρίση των προϊσταμένων του) και τις εφαρμοζόμενες, για τη διαπίστωση των ιδιοτήτων του ψυχομετρικές μεθόδους, καθώς και στις πολύ στοιχειώδεις τεχνικές στατιστικής επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων. Είναι όμως γεγονός ότι η Διδακτική αυτή Έρευνα δημιούργησε γενικά ένα αξιολογικό άνοιγμα της Παιδαγωγικής Επιστήμης προς την εμπειρική προσέγγιση —σε σύγκριση με τη δεσπόζουσα τότε «νοολογική» κατεύθυνση— δηλαδή αυτό που αργότερα ονομάστηκε εύστοχα «ρεαλιστική στροφή της παιδαγωγικής έρευνας»¹⁵.

β) Υπηρετώντας τον ίδιο στόχο, τη διάκριση του αποτελεσματικού από τον μη-αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, η *Διδακτική Έρευνα στρέφεται σε μια δεύτερη φάση του ίδιου σταδίου* —κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και μετά— στην κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, στην αρχή με «σφαιρικές» τυπολογίες¹⁶ από την ερμηνευτική παράδοση της Παιδαγωγικής (Αξιολογική Παιδαγωγική) και στη συνέχεια με τη διάκριση επιμέρους «διαστάσεων συμπεριφοράς»¹⁷, δηλαδή ομαδοποιώντας τις επαναλαμβανόμενες μορφές συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη —με στατιστική ανάλυση— σε ενιαίους και σαφώς οριοθετημένους τύπους («στυλ») και εξετάζοντας τις επιπτώσεις τους στη συμπεριφορά γενικά του μαθητή και το κλίμα της τάξης. Ως μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιούνται η παρατήρηση και κυρίως κλίμακες εκτίμησης και τελικό στόχο αποτελεί η ανεύρεση ενός «αποτελεσματικού» στυλ διδασκαλίας για όλες τις περιπτώσεις¹⁸.

13. Πρβλ. L. Kolakowski, ο.π.

14. Βλ. κυρίως R.O. Zucha, *Sozialpsychologie des Unterrichts*, Paderborn: Schöningh 1980, σελ. 142-145. Ζ. Παπαναούμ-Τζίκας, ο.π., σελ. 19.

15. Βλ. H. Roth, *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*, στο: «Neue Sammlung», 1962, σελ. 481-490.

16. Βλ. π.χ. E. Spranger, *Grundstübe der Erziehung* στο βιβλίο του «Pädagogische Perspektiven», Heidelberg: Quelle u. Meyer 1958, σελ. 93-121. Chr. Caselmann, *Wesensformen des Lehrens*, Stuttgart: Klett 1970*. K. Döring, *Lehrerverhalten: Theorie - Praxis - Forschung*, Weinheim 1980, σελ. 97-107. A. Schnitzer (Hrsg.), *Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit*, München: Oldenbourg 1980, σελ. 15-51.

17. Πρβλ. κυρίως C.F. Graumann / M. Hofer, *Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten*, στο F.E. Weinert κ.α., *Pädagogische Psychologie*, Τόμος 1, Frankfurt/M.: Fischer 1976, σελ. 497-519 (με βιβλιογραφικές αναφορές). R. Brunner, Paderborn: Schöningh 1978, σελ. 16-28 («μοντέλα αποτελεσματικότητας» του εκπαιδευτικού).

18. Βλ. P.F. Kleine, *Teaching Styles*, στο H. Mitzel (Ed.), ο.π., σελ. 1924-1933. Πρβλ. επίσης

Η *διδασκτική θεωρία* εξακολουθεί και στη φάση αυτή να αποτελεί «θεωρία των μορφωτικών αγαθών», ενώ η Διδασκτική Έρευνα συνδέεται στενά με την ψυχολογική θεμελίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης (Παιδαγωγική Ψυχολογία). Από *επιστημολογική σκοπιά*, η Διδασκτική Έρευνα κινείται τώρα στο πλαίσιο του «Κριτικού Ορθολογισμού»¹⁹, δηλαδή διατυπώνονται υποθέσεις οι οποίες ελέγχονται με βάση τα εμπειρικά δεδομένα και με στόχο να αποκλειστούν εκείνες που διαψεύδονται από την εμπειρία. Επιστημονική έρευνα σημαίνει επομένως σταδιακό έλεγχο και διάψευση υποθέσεων. Χρησιμοποιούνται επίσης διαφοροποιημένες τεχνικές στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων (ανάλυση παραγόντων ή Cluster)²⁰. Από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με κατευθύνουσα, σε κάποιο λογικό βαθμό, συμπεριφορά, είναι αγαπητοί στους μαθητές και αποτελεσματικοί στη διδασκαλία. Διαπιστώνεται επίσης ότι η συναισθηματική θέρμη στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί ευεργετικό στοιχείο για τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και το κλίμα της τάξης. Ένα γενικότερο συμπέρασμα όμως είναι ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι αυταρχική και δασκαλοκεντρική και δεν συμβάλλει συνεπώς στην απόκτηση κατάλληλων εμπειριών για την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών και μελλόντων πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων στις σύγχρονες κοινωνίες²¹.

Η σχετική *κριτική* αφορά τόσο το θεωρητικό μοντέλο των παραπάνω ερευνών («τύποι» συμπεριφοράς ή «στυλ» διδασκαλίας²²) όσο και τη

N. Bennett, *Teaching Styles und Pupil Progress*, London: Open Books 1976 (και σε γερμανική μετάφραση). Πρβλ. και υποσημείωση 20.

19. Βλ. K. Popper, *Logik der Forschung*, Tübingen: Mohr 1973⁵. H. Albert, *Plädoyer für den Kritischen Rationalismus*, München: Piper 1971⁵.

20. Πρβλ. κυρίως D.G. Ryans, *Characteristics of Teachers*, Washington: Amer. Council on Education 1960. R.u.A.-M. Tausch, *Erziehungspsychologie*, Göttingen: Hogrefe 1970⁵ (με όλη τη σχετική βιβλιογραφία και αναφορές σε παλιότερες και σύγχρονες σχετικές έρευνες).

21. Βλ. π.χ. R.u.A.-M. Tausch, ο.π. Πρβλ. επίσης E. Weber, *Erziehungsstile*, Donauwörth: Auer 1970, σελ. 214-244.

22. Οι πιο γνωστές κατηγοριοποιήσεις συμπεριφοράς προέρχονται από τον Ryans και το ζεύγος Tausch, καθώς και το σύστημα Flanders. (Συνήθως γίνεται σαφής διαχωρισμός δυο κυρίως «διαστάσεων συμπεριφοράς», μιας νοητικής ή γνωστικής (έντονος έλεγχος, συστηματική και υπεύθυνη, σε αντίθεση έλλειψη ελέγχου και ανεύθυνη συμπεριφορά) και μιας συναισθηματικής (φιλική στάση, συμπάθεια και θέρμη απέναντι στους μαθητές, σε αντίθεση προς την ψυχρή και αδιάφορη συμπεριφορά). Μια άλλη τυποποίηση διαχωρίζει την άμεση από την έμμεση συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Εξετάζονται γενικότερα οι επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών και το κλίμα της τάξης. Οι έρευνες αυτές στηρίζονται βέβαια στις παλιές «κλασικές» έρευνες για τις «μορφές ηγεσίας» σε κοινωνικές ομάδες των K. Lewin και H.H. Anderson.

μεθοδολογική παράδοχή ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποτελεί —κατά τρόπο σχηματικό και απλουστευτικό— την «ανεξάρτητη μεταβλητή» για τον καθορισμό της συμπεριφοράς του μαθητή και του κλίματος της τάξης («εξαρτημένες μεταβλητές»). Η κριτική δεν μπορεί να αγνοήσει επίσης ότι η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (ανάλυση παραγόντων) στηρίζεται ουσιαστικά στην ποσοτικοποίηση και χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενός ευρύτερου προβληματισμού για το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να σημειωθεί τέλος ότι δεν είναι δυνατό να καθοριστούν γενικά «αποτελεσματικοί» τύποι συμπεριφοράς για την τόσο σύνθετη διδακτική διαδικασία, η οποία εξαρτάται και επηρεάζεται από παρεμβαίνουσες μεταβλητές και μεταβάλλεται συνεχώς, έχει δηλαδή δυναμική δομή.

Πέρα από τις ιδιότητες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η έρευνα αποτελεσματικότητας αναφέρεται και στις *μεθόδους διδασκαλίας*²³. Οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν βέβαια ένας από τους βασικούς τομείς της παραδοσιακής Διδακτικής (π.χ. ως αντιδικία ανάμεσα στην Ερβαρτιανή Διδακτική και τη Διδακτική του σχολείου εργασίας), η διαφορά όμως στη νεότερη Διδακτική Έρευνα συνίσταται τόσο στην άμεση συσχέτιση διδασκαλίας και μάθησης όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης του θέματος από μεθοδολογική σκοπιά. Δηλαδή η μεθόδευση της διδασκαλίας αναλύεται σε σειρές ενεργειών του διδάσκοντος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στις διάφορες φάσεις της διδακτικής διαδικασίας (εισαγωγή, παροχή νέων πληροφοριών, συζήτηση, εφαρμογές και έλεγχος αποτελέσματος), που χαρακτηρίζονται με τον όρο «στρατηγικές της διδασκαλίας»²⁴. Οι σχετικές έρευνες γίνονται κυρίως με πειραματικό σχέδιο και ως σύγκριση δύο διαφορετικών μεθοδολογικών επιλογών του διδάσκοντος ή δύο διαφορετικών σχολικών συστημάτων ή τύπων σχολείων (παραδοσιακό και νεωτερικό).

23. Βλ. κυρίως W. Einsiedler, *Lehrmethoden*, München: Urban und Schwarzenberg 1981. B. Treiber / F. Weinert, ο.π., N.L. Gage, *The Psychology of Teaching Methods*, Chicago: University Press (1976. Πρβλ. για το ιστορικό πλαίσιο κυρίως K. Rebel, *Das Problem der Unterrichtsmethode*, στο K. Ingenkamp (Hrsg.), ο.π., Τόμ. 1, σελ. 6-134.

24. «Στρατηγική της διδασκαλίας» με μια ευρύτερη έννοια σημαίνει την εκτέλεση με διάφορους διδακτικούς χειρισμούς των επιλογών του διδάσκοντος που προγραμματίστηκαν κατά το «σχεδιασμό» της διδασκαλίας, δηλαδή στόχοι, οργάνωση και πορεία, μορφές και μέσα. Με τη στενή έννοια χρησιμοποιείται ο όρος αυτός μιας σειράς ή ενός πλέγματος ενεργειών του διδάσκοντος, που είναι κατάλληλες για να πετύχουν μια πρόοδο στη διαδικασία μάθησης (βλ. L. Brunner, ο.π., σ. 195). Τέτοια παραδείγματα είναι η λεγόμενη «διερευνητική» ή «αποκαλυπτική» μάθηση (Discovery Learning), ή «πετυχημένη» μάθηση (Mastery Learning), καθώς και οι «Advance - Organizer - Strategie, η «Basic Concept Strategie» και η «Hierachic Strategie». Πρβλ. σχετικά P. Woods, *Teacher Strategics*, London: Croom Holm 1980. P.D. Eggen et al., *Strategies for Teachers*, New Jersey: Englewood Cliffs 1979. W. Einsiedler, *Lehrstrategien*, Weinheim: Beltz 1976.

Το γενικό συμπέρασμα των ερευνών αυτών θα μπορούσε να διατυπωθεί σύντομα και σχηματικά ως εξής: Είναι πολύ δύσκολο να προσκομίσει κανείς μονοσήμαντες και επαρκείς αποδείξεις ότι μια μέθοδος υπερέχει έναντι μιας άλλης²⁵. Γενικά ο τομέας αυτός έρευνας δεν επέφερε σαφή πορίσματα, ενώ η αναζήτηση της «αποτελεσματικής» μεθόδου οδήγησε συχνά στο παρελθόν σε «καλούπια» διαφόρων ειδών και θεωρητικών προελεύσεων (από τα «τυπικά» στάδια ως την «τριμερή» πορεία διδασκαλίας) για τη διδακτική διαδικασία, περιοριστικά για την πρωτοβουλία του διδάσκοντος και την αυτενέργεια του μαθητή ή δημιουργήσε ανεκπλήρωτες προσδοκίες ότι θα καταστεί τελικά εφικτή η απόλυτα αποτελεσματική και πλήρως ελεγχόμενη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης («εκτελεστικό μοντέλο» διδακτικής διαδικασίας)²⁶.

γ) Σε ό,τι αφορά το τρίτο κριτήριο αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, τη *σχολική επίδοση του μαθητή και την αξιολόγησή της* (δηλαδή όσο συμβάλλει σ' αυτό ο εκπαιδευτικός με τη δική του δραστηριότητα και τους δικούς του διδακτικούς χειρισμούς), υπάρχει ήδη εκτεταμένη έρευνα, η οποία αφορά κυρίως τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά που λέγεται σχολική επίδοση, τις λειτουργίες της αξιολόγησης και των βαθμών, καθώς και τους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης²⁷. Πέρα από την κριτική που ασκείται τόσο στη λειτουργία που κυρίως υπηρετεί η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο σύγχρονο σχολείο (κατάταξη και επιλογή των μαθητών) όσο και στους μη αντικειμενικούς, αξιόπιστους και έγκυρους τρόπους μέτρησης της σχολικής επίδοσης που εφαρμόζονται, ένα βασικό συμπέρασμα της σχετικής βιβλιογραφίας είναι ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών²⁸.

25. Βλ. W. Einsiedler, *Lehrmethoden*, σελ. 183-195. G. Eigler, *Über Verändern und Weiterentwickeln von Fragestellungen*, στο «*Unterrichtswissenschaft*», 1981, σελ. 337-361.

26. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η προγραμματισμένη διδασκαλία. Βλ. π.χ. H. Schiefele, *Programmierte Unterweisung* München: Ehrenwirth 1964 (με τη σχετική βιβλιογραφία). P. Hochellis, *Jahresklassen oder nicht?* München: Ehrenwirth 1967, σελ. 52-56.

27. Βλ. W. Zielinski, *Die Beurteilung von Schülerleistungen. Ein Beitrag zur Beurteilung des Unterrichts*, στο F.E. Weinert κ.ά., ο.π., τόμος 2, σελ. 879-900 και 903-923 (με σχετική βιβλιογραφία). N.E. Gronlund, *Measurement and Evaluation in Teaching*, New York: Mc Millan 1976. E. Stephan / W. Schmidt (Hrsg.), *Messen und Beurteilen von Schülerleistungen*, München: Urban u. Schwarzenberg 1978. K. Ingenkamp, *Παιδαγωγική Διαγνωστική* (μετ. Α. Καψάλη), Θεσ/νίκη 1980. Κ. Κασσωτάκη, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης 1981. Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα, *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1983.

28. Βλ. κυρίως J.E. Brophy / L.L. Good, *Teacher-Student Relationships*, New York: Holt/Rinehart/Winston 1974 (με τη σχετική βιβλιογραφία και πορίσματα πολλών ερευνών για

Γενικά η έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε όλους τους παραπάνω τομείς έδωσε πολλά και σηματικά πορίσματα. Οι σχετικές έρευνες –παλιές αλλά και νεότερες– εντοπίζουν ορισμένες βασικές μεταβλητές για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο έργο του, όπως π.χ. τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης, σαφήνεια των διδακτικών στόχων, γνώση των ατομικών προϋποθέσεων για μάθηση του μαθητή, ενθάρρυνση του μαθητή και αποφυγή αρνητικών κρίσεων κλπ. Τονίζεται επίσης ότι αποτελεσματικός είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός που επιβάλλει τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, χωρίς να αίρεται «η σωστά εννοούμενη δημοκρατικότητά του»²⁹. Επισημαίνεται εξάλλου η θετική επίδραση που ασκούν στη διδασκαλία συναισθηματικοί παράγοντες, όπως π.χ. ο ενθουσιασμός ή γενικά η ευθύμη και χαρούμενη διάθεση του διδάσκοντος. Δεν επέφερε ωστόσο η έρευνα αυτή τα αναμενόμενα αποτελέσματα για την ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης γενικά και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, τουλάχιστον σε σύγκριση με το μόχθο και το χρόνο που αναλώθηκαν. Γενικότερα μπορεί μάλιστα να υποστηρίξει κανείς ότι η έρευνα αποτελεσματικότητας περιήλθε τελικά σε αδιέξοδο³⁰ λόγω θεωρητικής ανεπάρκειας, ασάφειας των κριτηρίων αποτελεσματικότητας και υπερτονισμού του συντελεστή εκπαιδευτικός στη διδακτική (και εκπαιδευτική) διαδικασία.

2. Κυρίως στη δεκαετία του 1960 πολλαπλασιάζονται οι έρευνες οι οποίες, αν και βρίσκονται ακόμη σε συσχέτιση με το προηγούμενο στάδιο έρευνας, εισάγουν ως πολύ βασική διάσταση στη Διδακτική Έρευνα την ανάλυση της διαπροσωπικής σχέσης και επικοινωνίας³¹ εκπαιδευτικού και μαθητή («Interaction Analysis»). Το γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Έρευνας διευρύνεται δηλαδή με τη μελέτη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή στη διδακτική διαδικασία και αποσυνδέεται από το

το λεγόμενο «φαινόμενο Πυγμαλίων» ή την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία»). R. Rosenthal / L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, New York: Holt / Rinehart / Winsten 1968. R. Nash, *Teacher Expectations and Pupil Learning*, London: Rontledge Kegan Paul 1976.

29. Βλ. Γ. Φλουρή, Δάσκαλοι, διδασκαλία και αποτελεσματικότητά τους, στο «Νέα Παιδεία», 1982, σελ. 26-30, εδw σελ. 30 (με τη σχετική βιβλιογραφία). R. Brunner, ό.π., R.O. Zucha, ό.π.

30. Βλ. Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα, Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών, σελ. 19. Π. Ξωχέλλη, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, σελ. 40/41.

31. Βασικό είναι το έργο του R. Bales, *Interaction Process Analysis*, Cambridge/Mass.: Addison-Wesley 1950. Πρβλ. επίσης γενικότερη βιβλιογραφία, όπως π.χ. M. Argyle, *Social Interaction*, London: Methuen 1969. C.F. Graumann, *Interaktion und Kommunikation*, στο «Handbuch der Psychologie», Τόμ. 7/2, hrsg. von C.F. Graumann, Göttingen: Hogrefe 1972: J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London: Methuen 1976. R. Biermann, *Interaktion im Unterricht*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1978. H. Merckens / H. Seiler, *Interaktionsanalyse*, Stuttgart: Kohlhammer 1978.

άκαμπτο πλέγμα ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής του προηγούμενου σταδίου. Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται κυρίως η παρατήρηση, με τη μορφή συστημάτων κωδικοποίησης της συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητή ή των συμβάντων γενικά στη σχολική τάξη. Διαμορφώνονται έτσι διάφορα «συστήματα παρατήρησης»³², τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ενότητα (χρονική ή όχι) παρατήρησης που επιλέγουν, τη διάσταση συμπεριφοράς (νοητική, συναισθηματική συμπεριφορά ή πολυδιάστατα συστήματα) που παρατηρούν, το πλέγμα «κατηγοριών» ή «σημείων» που χρησιμοποιούν, καθώς και τις δυνατότητες εφαρμογής τους³³.

Από *θεωρητική άποψη*, στο στάδιο αυτό παίζει ρόλο σημαντικό η «Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης», ο λεγόμενος «Συμβολικός Ιντερακτιοναλισμός»³⁴. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η συμπεριφορά των ατόμων σε μια κοινωνική ομάδα αποτελεί επιτέλεση κοινωνικών ρόλων, οι οποίοι διαμορφώνονται στη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στηρίζονται στην ανταλλαγή και ερμηνεία συμβόλων (λέξεων, χειρονομιών, μιμόγλωσσας, νοητικών σχημάτων, αξιών, προσδοκιών κλπ.) με γενική αναγνώριση και σημασία. Δηλαδή η θεωρία ρόλου³⁵ αποδεσμεύεται από το ως τώρα δομικό-λειτουργικό μοντέλο και εντάσσεται στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που προϋποθέτει και έχει ως στόχο της τη διαμόρφωση της «ταυτότητας» του ατόμου μέσω των κοινωνικών του εμπειριών με περιθώρια ερμηνείας ή και αμφισβήτησης των συμβόλων, προκειμένου να καταστεί εφικτός ο αυτοπροσδιορισμός του. Εκπαιδευτικός και μαθητής είναι με την παραπάνω έννοια δύο συμπληρωματικοί ρόλοι και η διδακτική διαδικασία αμφίδρομη, μια θεώρηση που αποτελεί την πιο σημαντική ίσως τομή στη νεότερη Παιδαγωγική³⁶.

32. Πρβλ. την «Ανθολογία» των A. Simon / E. Boyer (Eds.), *Mirrors for Behavior*, II, 2 τόμοι, Philadelphia / Pennsylvania: Classroom Interaction News Letter 1970. Τα διεθνώς πιο γνωστά «συστήματα παρατήρησης» είναι σκεύα των Medley/Mitzel (OSCAR) και Flanders (FIAC).

33. Βλ. κυρίως A.A. Bellack, *Methoden zur Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schülern*, στο Chr. Wulf (Hrsg.), *Evaluation*, München: Piper 1972, σελ. 211-238. G. Bachmair, *Unterrichtsanalyse*, Weinheim: Beltz 1973. B. Rosenshine, *Die Beobachtung des Unterrichts in der Klasse*, στο M. Hofer / F.E. Weinert, *Pädagogische Psychologie (Grundlagentexte)*, τόμοι 2, Frankfurt/M.: Fischer 1973, σελ. 200-217.

34. Βλ. κυρίως G. Mead, *Mind, Self and Society*, University of Chicago 1934. E.A. Goffmann, *Verhalten in sozialen Situationen*, Gütersloh: Westermann 1971. J. Habermas, *Kultur und Kritik*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, σελ. 118 κ.ε. Krappmann, *Dimensionen der Identität*, Stuttgart: Klett 1978. F. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim: Beltz 1973.

35. Βλ. II. Ξωχέλλη, ο.π., σελ. 24-28 (με βιβλιογραφικές αναφορές).

36. Βλ. κυρίως J. Fritz, *Interaktionspädagogik*, München: Juventa 1975. K. Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozess*, München: Juventa 1972. D. Ulich, *Pädagogische Interaktion*, Weinheim: Beltz 1976.

Υπό το πρίσμα αυτό, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών ασχολείται στο στάδιο αυτό με τη *μέτρηση των στάσεων και της αυτοερμηνείας ρόλου των εκπαιδευτικών*³⁷, με αφετηρία την παραδοχή ότι το έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν ειδικό κοινωνικό ρόλο, στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλουν όχι μόνο οι προσδοκίες των «ομάδων αναφοράς» (μαθητών, γονέων κλπ.) αλλά και η αυτοαντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ως μέθοδοι χρησιμοποιούνται εδώ το ερωτηματολόγιο και κλίμακες στάσεων και κύριο στόχο αποτελεί η βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Ειδικότερα, από *άποψη διδακτικής θεωρίας*, η Διδακτική Έρευνα θα μπορούσε να συσχετιστεί εδώ με τη λεγόμενη «Σχολή του Βερολίνου»³⁸. Σύμφωνα με το διδακτικό αυτό μοντέλο, η διδακτική διαδικασία στηρίζεται σε «ανθρωπογενείς» και «κοινωνικοπολιτιστικές» προϋποθέσεις και εμπεριέχει τέσσερα «δομικά στοιχεία»: στόχοι, αντικείμενο, μέθοδος και μέσα διδασκαλίας και μάθησης, για τα οποία αποφασίζει ο διδάσκων³⁹. Έτσι προκύπτουν τα εξής πεδία (τόσο για την ανάλυση όσο και για το σχεδιασμό της διδασκαλίας) Διδακτικής Έρευνας: α) Ανάλυση προϋποθέσεων και αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας (ατομικές προϋποθέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, κοινωνικό και οργανωτικό πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης, εξοπλισμός σχολείου κλπ.). β) Ανάλυση του σχεδιασμού της διδασκαλίας σε επίπεδο στόχων και αντικειμένων διδασκαλίας και μάθησης, μέσω Αναλυτικών Προγραμμάτων, εγκυκλίων και οδηγιών των προϊσταμένων αρχών, σχολικών βιβλίων, διδακτικών και μεθοδολογικών τάσεων κλπ. γ) Ανάλυση της διαδικασίας (μεθόδευσης) της διδασκαλίας, δηλαδή οργάνωση και πορεία, μορφές εργασίας και μέσα διδασκαλίας. δ) Αποτίμηση του αποτελέσματος της διδακτικής διαδικασίας (Αξιολόγηση). Με τον τρόπο αυτό διαφοροποιείται σημαντικά η διδακτική θεωρία από το προηγούμενο μοντέλο, καλλιεργείται η εμπειρική έρευνα στο χώρο αυτό και παρέχονται πολύτιμες βοήθειες στον εκπαιδευτικό για το σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδακτικής διαδικασίας.

37. Βλ. Π. Ξωχέλλη, ό.π. (με τη σπουδαιότερη σχετική βιβλιογραφία). Κατασκευάστηκαν και διάφορα τεστ για τη μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, όπως π.χ. το γνωστό ΜΤΑΙ (των Cook, Leeds και Callis, 1951) καθώς και το ΚΕΣΕ των Koch, Cloetta και Müller-Föhrbrodt, 1971).

38. Πρβλ. P. Heimann / G. Otto / W. Schulz, *Unterricht- Analyse und Planung*, Hannover: Schroedel 1970⁵. Του ίδιου, *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (Hrsg. K. Reich / H. Thomas), Stuttgart: Klett 1976. W. Schulz, *Umriss einer didaktischen Theorie*, στο «Die Deutsche Schule», 1969, σελ. 61-72. Μ. Δαμανάκη, Η Βερολινέζικη Σχολή, στο «Σχολείο και Ζωή», 1979, σελ. 326-395. Βλ. επίσης υποσημείωση 11.

39. Βλ. το σχετικό σχήμα στη μελέτη του W. Schulz, ό.π., σελ. 63 και W. Schmidt (Hrsg.) *Unterrichtsgestaltung*, München: Urban u. Schwarzenberg 1978, σελ. 20 και 21.

Γενικά και στο στάδιο αυτό τα ερευνητικά ευρήματα δεν είναι απόλυτα ικανοποιητικά, ενώ η Διδακτική Έρευνα, παρά τη βαρύτητα που αποκτά η διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, εξακολουθεί να έχει το κέντρο βάρους της στους χειρισμούς και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (ένα παράδειγμα είναι το σύστημα παρατήρησης *Flanders*). Αν και δεν αλλάζει ουσιαστικά η επιστημολογική σκοπιά, αρχίζει έντονος προβληματισμός και διατυπώνονται επιφυλάξεις για την επιστημολογική θεμελίωση της Διδακτικής Έρευνας, κάτι που γίνεται πιο συστηματικά στο επόμενο τρίτο στάδιο, τη σύγχρονη Διδακτική Έρευνα⁴⁰.

3. Η Σύγχρονη Διδακτική Έρευνα χαρακτηρίζεται από τα εξής κυρίως στοιχεία:

Από επιστημολογική άποψη διαμορφώνεται η λεγόμενη «Πραγματολογική Έρευνα» («Action Research»), σύμφωνα με την οποία⁴¹ στην ερευνητική διαδικασία εντάσσονται και συμμετέχουν ενεργά τόσο ο ερευνητής όσο και οι «Οιγόμενοι» (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), με στόχο την εξουδετέρωση της διάκρισης «υποκειμένου» και «αντικειμένου» έρευνας, θεωρίας και πράξης, «πλαισίου εξήγησης» και «πλαισίου θεμελίωσης» (δηλαδή διαδικασία διατύπωσης υποθέσεων και διαδικασία επιστημονικής τεκμηρίωσης) και την ένταξη και εξέταση της διδακτικής διαδικασίας στο «φυσικό» της πλαίσιο, σε συνάρτηση με τις πραγματικές προθέσεις των δρώντων προσώπων⁴². Το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν μένει έξω από την ερευνητική διαδικασία, ούτε υπηρετεί το ισχύον καθεστώς της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά εντοπίζεται άμεσα στην ανανέωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τονίζεται επίσης έντονα το περιεχόμενο (στόχοι και αντικείμενα) διδασκαλίας και μάθησης, σε αντίθεση με την περιγραφική προσέγγιση της διδακτικής διαδικασίας, και επισημαίνεται η σύνθετη υφή τους, σε αντιδιαστολή προς τη σχηματοποίηση ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής —κυρίως στο πειραματικό σχέδιο— του

40. Βλ. P. Xochellis, *Theorieansätze in der Pädagogik der Gegenwart*, στο: P. Xochellis / H. Debl (Hrsg.), *Denkmodelle für die Pädagogik*, München: Ehrenwirth 1975, σελ. 12-15 (με σχετική βιβλιογραφία). Εδώ εντάσσεται η λεγόμενη «Κριτική Παιδαγωγική», όπ.π., σελ. 15-18 και σελ. 22-27.

41. Βλ. H. Walter, ό.π., σελ. 124-130. G. Bachmair, *Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse*, Weinheim: Beltz 1982³. W. Klafki, *Handlungsforschung im Schulfeld*, στο «Ztschr. f. Päd.» 1973, σελ. 478-516. H. Kordes, *Pädagogische Aktionsforschung*, στο «Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, τόμ. 2, hrsg. von H. Haff / H. Kordes, Stuttgart: Klett, 1984, σελ. 185-219.

42. Βλ. κυρίως U. Bronfenbrenner, *The Ecology of human Development*, Cambridge / Mass: Harvard University Press 1979, σελ. 3-42. H. Moser, *Probleme der Unterrichtsforschung* στο «Bildungsforschung und Bildungspraxis», 1981, σελ. 269-276, εδώ ιδιαίτερα σελ. 271-272.

προηγούμενου σταδίου έρευνας.

Από μεθοδολογική άποψη, χρησιμοποιούνται βέβαια και στη σύγχρονη Διδακτική Έρευνα οι γνωστές μέθοδοι έρευνας⁴³, όπως παρατήρηση και πείραμα, κλίμακες εκτίμησης, ερωτηματολόγιο και μελέτη περιπτώσεων, αλλά τείνει να επικρατήσει η λεγόμενη «εθνογραφική» ή «ανθρωπολογική» ή «οικολογική» προσέγγιση⁴⁴, η οποία προβαίνει στην ανάλυση της διδακτικής διαδικασίας με συμμετοχή κυρίως παρατήρηση και χωρίς αξιώσεις ακριβούς επιμέρους καταγραφής και γενίκευσης των ευρημάτων ή προωθημένης ποσοτικής στατιστικής επεξεργασίας.

Από άποψη διδακτικής θεωρίας πρέπει να μνημονευθεί εδώ η λεγόμενη «Κριτική και Επικοινωνιακή Διδακτική»⁴⁵, η οποία αποβλέπει άμεσα στην αλλαγή της διδακτικής πράξης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών στην κατεύθυνση δημιουργίας μιας κοινωνίας ελεύθερων ανθρώπων με κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη⁴⁶.

Οι επιμέρους μεταβλητές στο γνωστικό πεδίο της Διδακτικής Έρευνας θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ως εξής:⁴⁷

- α) «μεταβλητή αφετηρίας»: εκπαιδευτικός — μαθητής
ηλικία —
φύλο —
οικογ. κατάσταση —
σπουδές-εκπαίδευση — σχετική επίδοση
χρόνια υπηρεσίας — σχολική σταδιοδρομία
στάσεις — ενδιαφέροντα (και στάσεις) κλπ.
- β) «μεταβλητές πλαισίου»: είδος και μέγεθος σχολείου,
οργανωτικό πλαίσιο,
σύνθεση τάξης,
αρχιτεκτονικά δεδομένα,
Αναλυτικά Προγράμματα,
σχολικά βιβλία κλπ.

43. Βλ. κυρίως Α. Bellack, ο.π., G. Bachmair Unterrichtsanalyse. F. Völkl (Hrsg.), Empirische Methoden der Erziehungs- und Unterrichtsforschung, Paderborn: Schöningh 1980. R. König. (Hrsg.), Handbuch der Sozialforschung, 3 τόμοι, Stuttgart: Enke 1973/74.

44. Βλ. M. Θ. Bronfenbrenner, ο.π. M. Stubbs / S. Delamont (Eds.), Explorations in Classroom Observation, London: Wiley and Sons 1976. E. Tenhart, Ethnographische Schulforschung in den U.S.A., στο «Ztschr. f. Päd.», 1979, σελ. 291-306. J. Green / C. Wallat (Eds.), Ethnography and Language in educational Settings, New Jersey: Abley 1982.

45. Βλ. κυρίως H. Gudjons, κ.α., ό.π., σελ. 77-79 (με βιβλιογραφία). R. Zucha, ό.π., σελ. 191-196.

46. Βλ. J. Habermas, ό.π. R. Zucha, ό.π., σελ. 194.

47. Βλ. J. Dunkin / B. J. Biddle, The Study of Teaching, New York: Holt / Rinehart / Winston 1974, σελ. 38.

- γ) «*μεταβλητές διαδικασίας*»: συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητή, μεθόδευση διδασκαλίας
- δ) «*μεταβλητές προϊόντος*»: σχολική επίδοση και αξιολόγησή της, κίνητρα, ικανότητες, σχολικό άγχος κλπ.

II

Η Διδακτική Έρευνα στα πενήντα περίπου χρόνια της ιστορίας της —με αφετηρία τη συστηματοποίησή της στη δεκαετία του 1930— διέτρεξε ως σήμερα τρία τουλάχιστον στάδια, με διαφορετική θεωρητική (επιστημολογική και διδακτική) θεμελίωση, διαφορετικούς στόχους και διαφοροποιημένη ενμέρει μεθοδολογία. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η Διδακτική Έρευνα στην πορεία αυτή κάλυψε κυρίως τις εξής επιμέρους περιοχές: διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού σε διάφορους τομείς και ανάλυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική τάξη. Σ' αυτές πρέπει να προστεθεί η Εκπαιδευτική Τεχνολογία⁴⁸ και κυρίως η «συνοδευτική έρευνα»⁴⁹ για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ανανέωση («Innovation»), βασικό στοιχείο για κάθε εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Η συνοδευτική έρευνα υπηρετεί άμεσα την εκπαιδευτική πράξη και αποτελεί ένα είδος εφαρμοσμένης Διδακτικής Έρευνας, σε συσχέτιση με αλλαγές και ρυθμίσεις σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και διεξάγεται με πειραματικό σχέδιο ή και διερεύνηση πεδίου. Γενικότερα προωθήθηκαν βαθμιαία σε σημαντικό βαθμό τόσο ο θεωρητικός προβληματισμός όσο και η πρακτική εφαρμογή στους τρεις βασικούς τομείς της Διδακτικής, περιεχόμενο, μεθόδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αναφέρω ενδεικτικά την αξιολογη έρευνα γύρω από το Curriculum⁵⁰, τις διάφορες «στρατηγικές της διδασκαλίας», όπως π.χ. την «ανακαλυπτική» ή «διερευνητική μάθηση»⁵¹ («Discovery Learning»), την «πετυχημένη μάθη-

48. Πρβλ. M. Hofer, *Instruktion und Optimierung von Lernprozessen*, Teil II: Unterrichtsmedien στο F. Weinert κ.ά., ο.π. τόμ. 2, σελ. 827-850. W. Theuring (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Medien*, München: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1983 (με βιβλιογραφία).

49. Βλ. κυρίως H. Walter, ο.π., σελ. 119-124 (με βιβλιογραφικές αναφορές).

50. Βλ. κυρίως K. Westphalen, *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μετ. I. Πυργιωτάκη), Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1982 (με τη σχετική βιβλιογραφία).

51. Βλ. B. Massialas / G. Zevin, *Δημιουργική εργασία στο σχολείο* (μετ. Κ. Τομπούκη), Αθήνα 1975. Β. Μασσιάλα, *Προγράμματα βασισμένα στη μέθοδο της ανακάλυψης και της διερεύνησης*, στο «Νέα Παιδεία», 1984, σελ. 44-49.

ση»⁵² («Mastery Learning»), τα διάφορα συστήματα διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας με εξατομίκευση ή ομαδοποίηση⁵³, καθώς και την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση⁵⁴. Είναι επίσης σήμερα γεγονός στη Διδακτική Έρευνα η στενή σύνδεση διδασκαλίας και μάθησης⁵⁵.

Η Διδακτική Έρευνα έδωσε ως τώρα ένα πλήθος από επιστημονικά πορίσματα, βέβαια όχι πάντα μονοσήμαντα και αποτελεσματικά για την εκπαιδευτική πράξη, τα οποία τροφοδότησαν γόνιμα τον επιστημονικό διάλογο και συνέβαλαν, σε κάποιο βαθμό, στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Προωθήθηκαν επίσης οι τρόποι προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας και ξεπεράστηκε οπωσδήποτε ο στείρος τρόπος παραγωγικής και δεοντολογικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Διαφοροποιήθηκαν εξάλλου οι στατιστικές τεχνικές για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων⁵⁶. Παρ' όλα αυτά όμως, δεν είμαστε σε θέση να φωτίσουμε πλήρως την πολύπτυχη και δυναμική διδακτική διαδικασία για τους εξής βασικούς λόγους.

Η ποσοτικοποίηση που επιβάλλει η εμπειρική προσέγγιση κάνει βέβαια εφικτή τη μέτρηση κατά τρόπο αξιόπιστο και έγκυρο, συνεπάγεται όμως απώλειες σε ποιοτικά στοιχεία. Ειδικότερα, το πειραματικό σχέδιο απομονώνει ή συμπύκνωση υπερβολικά τις πολλές μεταβλητές που συμμετέχουν στη ζωντανή διδακτική διαδικασία. Εξάλλου η σχηματοποίηση σε επίπεδο ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής απλουστεύει το σύνθετο διδακτικό γίνεσθαι. Η Διδακτική Έρευνα ως επισκόπηση (διερεύνηση πεδίου) έχει πάλι την τάση να εξαντλείται σε περιγραφές διαδικασίας, απομονωμένες από τα ουσιαστικά τους στοιχεία, ενώ τα ευρήματά της αποτελούν συχνά ένα σύνολο πληροφοριών χωρίς συνδετικούς κρίκους. Τέλος οι έρευνες αυτές υστερούν συχνά σε απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο και κυρίως σε ευρύτερο προβληματισμό, σχετικό με το ερώτημα σε ποιο

52. Βλ. κυρίως J.H. Bloch, *Mastery learning. Theory and Practice*, New York: Holt / Rinehart / Winston 1971 (με μελέτες των κυριοτέρων εκπροσώπων της στρατηγικής αυτής, Bloom και Carroll). W. Edelstein / D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*, Stuttgart: Klett 1973, σελ. 234-250.

53. Βλ. κυρίως D. Hopf, *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας* (μετ. Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή), Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1982. K. Haußer (Hrsg.), *Modelle Schulischer Differenzierung*, München: Urban u. Schwarzenberg 1981.

54. Βλ. σημείωση αριθ. 27.

55. Βλ. B. Treiber / F. Weinert (Hrsg.), ό.π. G. Eigler κ.α., *Grundkurs Lehren und Lernen*, Weinheim: Beltz 1979. G. Straka / G. Macke, *Lehren und Lernen in der Schule*, Stuttgart: Kohlhammer 1981².

56. Πρβλ. π.χ. F. Achtenhagen *Mehrebenenanalysen in der Unterrichtsforschung*, στο «Unterrichtswissenschaft», 1981, σελ. 319-336.

βαθμό η Διδακτική Έρευνα αποβλέπει στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης. Από την άλλη μεριά δεν είναι βέβαια δυνατό να εκπληρωθεί η προσδοκία ότι η Διδακτική Έρευνα θα πρέπει να οδηγεί σε άμεσες εφαρμογές με την έννοια της παροχής «συνταγών» για αποτελεσματική διδασκαλία.

Μέσα από την παραπάνω κριτική διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια μια νέα προοπτική για Διδακτική Έρευνα, που είναι ήδη σαφής στη σύγχρονη εξέλιξή της: στενότερη σύνδεση των «μεταβλητών διαδικασίας» τόσο με τις «μεταβλητές αφετηρίας» όσο και κυρίως με τις «μεταβλητές πλαισίου» και εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων με ευρύτερο φακό (π.χ. η «εθνογραφική» προσέγγιση) στο πλαίσιο της πραγματολογικής έρευνας. Στο στόχο αυτό φαίνεται να προσανατολίζεται η μελλοντική έρευνα, χρησιμοποιώντας θεωρητικά μοντέλα⁵⁷, στα οποία εμπεριέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι σήμερα τόσο η διαδικασία μάθησης από την πλευρά του μαθητή όσο και τα ουσιαστικά στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας (στόχοι και αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης), στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή στη σχολική τάξη, καθώς και ένας ευρύτερος προβληματισμός γύρω από την ένταξη των ερευνητικών ευρημάτων στα «συμφραζόμενά» της και τη σημασία τους για την ανανέωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τη δυναμική δηλαδή διάσταση της παιδαγωγικής διαδικασίας⁵⁸.

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Aufsatz wird das Ziel intendiert, die empirische Unterrichtsforschung in ihren wichtigsten Entwicklungsstadien und in engem Zusammenhang mit ihrer jeweiligen wissenschafts- und unterrichtstheoretischen Fundierung zu verfolgen. Trotz vorhandener einschlägiger Gesamtdarstellungen scheint in diesem Bereich doch eine bibliographische Lücke zu existieren.

Im ersten Teil werden Ziele und Methoden sowie theoretischer Rahmen der Unterrichtsforschung skizziert und in enger Verbindung mit den jeweiligen

57. Βλ. B. Minsal / W.K. Roth (Hrsg.), Soziale Interaktion in der Schule, München: Urban u. Schwarzenberg 1978, σελ. 170-172. H. Harnischfeger / D.E. Wiley, Kernkonzepte des Schullernens στο «Ztschr. f. Entwicklungspsychol. u. Päd. Psychol.», 1977, σελ. 207-228, όπου επιδιώκεται η συνολική θεώρηση των διάσπαρτων ευρημάτων με ενιαία κριτήρια, π.χ. τη χρονική διάσταση (Carroll). H Nickel, Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuer Forschungsergebnisse, στο «Psychologie in Erziehung und Unterricht», 1976.

58. Βλ. Π. Εωχέλλη, Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης 1983³, σελ. 31.

wissenschafts- und unterrichtstheoretischen Konzepten diskutiert. Im zweiten Teil wird eine Gesamtbewertung der bisherigen Forschung sowie ein Ausblick auf ihre zukünftige Entwicklung versucht.