

Η επίδραση προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης στην ερευνητική αυτο-αντίληψη Ελλήνων εκπαιδευτικών μουσικής*

Λελούδα Στάμου,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης
Jere T. Humphreys
Arizona State University, Η.Π.Α.
Charles R. Schmidt
Indiana University, Η.Π.Α.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός επιμορφωτικού προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης και διαφόρων άλλων μεταβλητών στην αυτό-αξιολογούμενη γνώση, ικανότητα και ενδιαφέρον για την έρευνα 41 Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής (καθηγητών μουσικής σε δημόσια σχολεία, ωδεία και πανεπιστήμια). Το πρόγραμμα επιμόρφωσης αποτελούσε μέρος ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος και απαρτιζόταν από τέσσερις σεμιναριακές συναντήσεις συνολικής διάρκειας 16 ωρών, που πραγματοποιήθηκαν μέσα στους χώρους ελληνικού πανεπιστημίου. Τα περιεχόμενα του σεμιναρίου αφορούσαν σε μία θεωρητική κατάρτιση στον χώρο της ποσοτικής επιστημολογικής προσέγγισης στην έρευνα, εισαγωγή και εξοικείωση με βασικές στατιστικές έννοιες και διαδικασίες, με σημαντικά τεστ μουσικής δεκτικότητας (ταλέντου) και τη διαδικασία διεξαγωγής τους, καθώς και εξοικείωση με βασικές αρχές στάθμισης/τυποποίησης ενός τεστ. Η ολοκλήρωση των υποχρεώσεων των συμμετεχόντων περιελάμβανε επίσης ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διεξαγωγή τεστ μουσικής δεκτικότητας στα διδακτικά τους περιβάλλοντα και άμεση συμβολή τους στη συλλογή ερευνητικών στοιχείων για τη στάθμιση των εν λόγω εργαλείων στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι κατά την έναρξη του προγράμματος ερευνητικής επιμόρφωσης το αυτο-αξιολογούμενο ενδιαφέρον και η ικανότητα για έρευνα δεν διέφερε σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων που είχαν προηγούμενη ερευνητική κατάρτιση και αυτών που δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία. Οι πρώτοι εμφάνιζαν ωστόσο υψηλότερες βαθμολογίες στην αυτο-αξιολογούμενη γνώση επιλεγμένων ερευνητικών εννοιών. Ως προς την επίδραση

* Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια υποέργου του ερευνητικού προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II – Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με τίτλο «Στάθμιση εργαλείων μέτρησης του μουσικού ταλέντου στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικές συγκρίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό ταλέντο και τη μουσική αίσθηση και συμπεριφορά», Κατηγορία Πράξης 2.2.3.στ, Ενέργεια 2.2.3., Μέτρο 2.2. το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και συγχρηματοδοτείται μέσω του ΥΠΕΠΘ από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Γ΄ Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης) κατά 75% από την Κοινοτική Συμμετοχή (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και κατά 25% από Εθνικούς Πόρους.

του προγράμματος επιμόρφωσης, καταδείχθηκε μέσα από ανάλυση διασποράς (ANOVA) μικτού μοντέλου, ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό στη βελτίωση της αυτο-αξιολογούμενης γνώσης και του ενδιαφέροντος για την έρευνα, και ότι οι συμμετέχοντες με προηγούμενη εκπαίδευση στην έρευνα βελτιώθηκαν περισσότερο από αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εκπαίδευση.

Σε κλάδους όπως η ιατρική ή η ψυχολογία, η έρευνα είναι απόλυτα συνυφασμένη με την πράξη. Ένας γιατρός για παράδειγμα δε θα μπορούσε να πραγματοποιήσει μια εγχείρηση ανοιχτής καρδιάς χωρίς τη γνώση που βασίζεται πάνω σε ερευνητικά ευρήματα, και κατ' επέκταση το επάγγελμά του δε θα υπήρχε (Gall, Gall & Borg, 2003). Και ενώ μας είναι δύσκολο να φανταστούμε δασκάλους που αρνούνται να διδάξουν λόγω έλλειψης ερευνητικών ευρημάτων, το αδιάσπαστο μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας είναι κάτι που υποστηρίζεται από πολλούς επιστήμονες, παρόλο που η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα το διαψεύδει (Guttek 1997),

Συγκεκριμένα για την έρευνα στη μουσική εκπαίδευση, οι Heller και O' Connor (2002), αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Το να περιμένει κανείς ότι η έρευνα στη μουσική εκπαίδευση ή ψυχολογία, όπως ασκείται σήμερα, μπορεί να πει στους δασκάλους μουσικής πώς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους είναι ένα κομμάτι της φαντασίας μας. Μέχρι να μπορέσει ο χώρος της μουσικής εκπαίδευσης να δικαιολογήσει χρόνο στο προσωπικό του ώστε να ασχοληθεί με σημαντική έρευνα (συμπεριλαμβανομένων και των δασκάλων από νηπιαγωγείο ως το κολλέγιο) και να παρέχει λογική χρηματοδότηση για τέτοια έρευνα, δεν μπορούμε να έχουμε μεγάλες ελπίδες για βελτίωση. (σελ. 1091)

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έρευνα έχει ταυτιστεί με το χώρο του Πανεπιστημίου και τους ειδικούς ερευνητές (Κυρίδης, Τσακιρίδου & Παλαιολόγου, 2004) και μοιάζει να μη συνδέεται με το δάσκαλο. Αναφέρεται συχνά ότι η έρευνα προσφέρει ευρήματα και αποτελέσματα που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας μιας τάξης, γεγονός που την απομακρύνει από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κυρίδης, κα. 2004).

Σύμφωνα με μελετητές, οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την έρευνα εντός και εκτός της τάξης τους με φόβο και είναι αρνητικοί απέναντι σε αυτήν, είτε λόγω ελλιπούς κατάρτισης, είτε επειδή φοβούνται ότι θα αποκαλυφθούν οι αδυναμίες τους (Isakson & Ellsworth 1979, Βάμβουκας 2002). Και αφού οτιδήποτε μας κάνει να αισθανόμαστε άσχημα το αρνούμαστε και το απωθούμε (Κυρίδης, Τσακιρίδου & Παλαιολόγου, 2004), είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να αποφεύγουν την έρευνα. Οι Isakson και Ellsworth (1979) εκφράζουν την πεποίθηση ότι η στάση απέναντι στην έρευνα συμβάλλει κατά πολύ στην περιορισμένη εφαρμογή που φαίνεται να

έχει η έρευνα στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι Leglar και Collay (2002) επισημαίνουν και αυτοί την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών αυτών απέναντι στην εφαρμογή, ακόμη και στην ανάγνωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, παρόλο που, όπως αναφέρουν, οι εκπαιδευτικοί συνήθως είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε μια έρευνα και να βοηθήσουν τους ερευνητές. Αυτό συμβαίνει για πολλούς λόγους, ανάμεσα στους οποίους είναι η έλλειψη πρόσβασης των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένη μια ερευνητική μελέτη που κάνει την κατανόησή της δύσκολη από τους δασκάλους που δεν έχουν το χρόνο, την εμπειρογνομosύνη ή την έφεση να την ερμηνεύσουν. Όπως αναφέρεται (Leglar & Collay, 2002), ακόμη και όταν γίνονται συντονισμένες προσπάθειες διάδοσης της γνώσης που προκύπτει από τα ερευνητικά ευρήματα, οι δάσκαλοι τείνουν να θεωρούν την έρευνα ως κάτι άσχετο.

Αρκετοί θεωρητικοί της μουσικής εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει την ανάγκη για ισχυρότερη διασύνδεση της έρευνας με την πρακτική (π.χ. Madsen 1982, Madsen & Madsen 1983, Leglar & Collay 2002, Στάμου 2005). Η Ομάδα Ανασκόπησης Μουσικής Εκπαίδευσης της Βρετανικής Ένωσης Παιδαγωγικής Έρευνας (BERA 2001) αντιμετώπισε αυτή την ανάγκη «για έναν συμβιωτικό δεσμό ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική σε όλες τις όψεις του σχολικού προγράμματος» (Welch κ.α. 2004, σελ. 270), όχι μόνο διαμέσου της αρχικής ακαδημαϊκής ανασκόπησης (BERA 2001), αλλά και διαμέσου της επιπρόσθετης δημοσίευσης μιας «Ανασκόπησης Επαγγελματία Χρήστη» της έρευνας στη μουσική εκπαίδευση (Welch & Adams 2003), η οποία προσφέρει μια επικαιροποιημένη έκδοση της αρχικής ανασκόπησης και παρέχει κρίσιμα συμπεράσματα για τη μουσική παιδαγωγική. Οι Welch κ.α. (2004), αντανακλώντας το πλαίσιο της «κριτικής διερεύνησης» (σελ. 241) και ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για το μοντέλο συνεργατικής έρευνας, λένε:

Μέρος της λύσης φαίνεται να είναι μια πιο στενή σύνδεση ανάμεσα σε έμπειρους ερευνητές και έμπειρους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συμβιωτικό ερευνητικό περιβάλλον. Η εξειδίκευση του καθενός θα πληροφορεί τις δραστηριότητες του άλλου [...]. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκοί ερευνητές είναι πλέον πολύ πιο ενήμεροι για την ανάγκη που υπάρχει για οικολογική εγκυρότητα των ερευνών τους, καθώς και για τη σωστή απόδοση του εκπαιδευτικού πλαισίου. (σελ. 269-270)

Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που φαίνεται να αντικρούουν τα προαναφερθέντα συμπεράσματα σχετικά με την έλλειψη ενδιαφέροντος για την έρευνα εκ μέρους των δασκάλων μουσικής. Οι Yarbrough κ.α. (1991) εξέτασαν

κατά πόσον έμπειροι δάσκαλοι μουσικής θα χρησιμοποιούσαν δεξιότητες πρόβας βασισμένες στην έρευνα, εάν γνώριζαν και αξιολογούσαν θετικά αυτές τις δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι έφτασαν να εκτιμούν την έρευνα και «μπόρεσαν να μεταφράσουν τα αποτελέσματα σε ορατές συμπεριφορές», αφού έλαβαν κατάλληλη διδασκαλία και τους δόθηκαν ευκαιρίες να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν «τεχνικές βασισμένες στην έρευνα σε ένα θετικό περιβάλλον» (σελ. 19). Ο Arnold (1995) θεωρεί τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης ως απόδειξη ότι οι δάσκαλοι δεν απορρίπτουν την έρευνα, αλλά, αντίθετα, απλά δεν είναι ενήμεροι για τα ευρήματα. Σε μια σειρά από μελέτες (Marchant & Bowers, 1988; Marchant 1988) εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων ως προς διδακτικές συμπεριφορές τις οποίες ερευνητικές μελέτες είχαν καταδείξει ως αποτελεσματικές. Βρέθηκε, ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού, και κυρίως της πρώτης τάξης, ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί στις μεθόδους αυτές από ότι οι καθηγητές γυμνασίου και ότι η υποστήριξη στις μεθόδους αυτές, μειωνόταν όσο αυξάνονταν τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας των δασκάλων και καθηγητών.

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις στάσεις που έχουν προς την έρευνα φοιτητές παιδαγωγικής και δάσκαλοι, μαζί με παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν το ενδιαφέρον τους. Οι Κυρίδης κ.α. (2004) ζήτησαν από φοιτητές παιδαγωγικής ($n = 204$) να υποδείξουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με συγκεκριμένες δηλώσεις, σε μια κλίμακα αξιολόγησης 5 μονάδων, τύπου Likert. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν θετικές στάσεις ως προς την παιδαγωγική έρευνα και την έρευνα γενικά, με περίπου 75% των ερωτώμενων να αντιμετωπίζουν την έρευνα ως χρήσιμη και σημαντική (καθώς και ως συνδεδεμένη με την επιστήμη). Ωστόσο, ο αυτο-προσοδιορισμός των ερωτηθέντων ως προς την καριέρα που έχουν επιλέξει φαίνεται να μειώνει τον ενθουσιασμό τους, καθώς 73% δήλωσε ότι δεν χρειάζεται να γνωρίζει πολλά για την έρευνα, καθώς σκόπευαν να γίνουν δάσκαλοι.

Η έννοια της ατομικής αποτελεσματικότητας φαίνεται να σχετίζεται με τις στάσεις των δασκάλων προς την έρευνα, στο ότι προσιδιάζει σε αυτο-αξιολογήσεις ικανότητας για συγκεκριμένες εργασίες και προσδοκίες για μελλοντικά επιτεύγματα. Ο Bandura (1986) ορίζει την ατομική αποτελεσματικότητα ως «τις κρίσεις των ανθρώπων για την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν τις δράσεις που απαιτούνται για να επιτύχουν καθορισμένους τύπους απόδοσης» (σελ. 391). Επιπλέον, η ατομική αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως η πεποίθηση ότι κανείς είναι ικανός να εφαρμόζει προσωπικό έλεγχο στη συμπεριφορά, τη σκέψη και τα συναισθήματα του/ της (Gibbs 2002).

Η ατομική αποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί εκτενώς σε διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (π.χ. Friedman & Kass, 2002),

της συμβουλευτικής ψυχολογίας (Gelso & Lent 2000), της αθλητικής ψυχολογίας (π.χ. Feltz & Lirgg 1998), και της μουσικής εκτέλεσης (π.χ. McPherson & Zimmerman 2002, O'Neill & McPherson 2002, Hewitt 2004). Η προαναφερθείσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η ατομική αποτελεσματικότητα έχει θεωρητικούς και εμπειρικούς δεσμούς με τις έννοιες της επίτευξης, της υποκίνησης και της στάσης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές με υψηλό αίσθημα ατομικής αποτελεσματικότητας τείνουν να επιδεικνύουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, να επιλέγουν εργασίες με περισσότερες προκλήσεις, να επιμένουν περισσότερο, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ είναι λιγότερο πιθανόν να εκδηλώσουν εξουθενωτικό άγχος (Bandura 1986, Pajares 1996).

Τρόποι μέτρησης της ατομικής αποτελεσματικότητας έχουν αναπτυχθεί (π.χ. Phillips & Russell 1994) και χρησιμοποιηθεί για να εντοπιστούν συσχετίσεις με παράγοντες όπως η παραγωγικότητα και το ενδιαφέρον. Στον κλάδο της συμβουλευτικής ψυχολογίας, για παράδειγμα, η ατομική αποτελεσματικότητα προκύπτει από τη βιβλιογραφία ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την έρευνα και τις επιστήμες (Gelso & Lent 2000). Η επίδραση του υψηλού αισθήματος ατομικής αποτελεσματικότητας για την έρευνα στη συμπεριφορά μουσικής διδασκαλίας μπορεί να εξαχθεί συμπερασματικά από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ashton κ.α. 1983, Ashton 1985).

Ο πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων ερευνητικής κατάρτισης στην εκπαίδευση δασκάλων γενικά είναι να διευκολυνθεί η απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της θετικής αξιολόγησης, της εφαρμογής και της εξέλιξης των όσων οι συμμετέχοντες μαθαίνουν στα προγράμματα αυτά. Ο Hookey (2002) σημειώνει ότι, γενικά, η επαγγελματική εξέλιξη για τους δασκάλους ουσιαστικά αναφέρεται σε αλλαγές που σχετίζονται με τις γνώσεις και τις στάσεις τους. Ο Campbell (2002) και οι Heller και O'Connor (2002) έγραψαν για την αναγκαιότητα δημιουργίας προγραμμάτων και μαθημάτων σχεδιασμένων να διδάξουν την έρευνα, ως μέσο αύξησης του ενδιαφέροντος των σχολικών δασκάλων μουσικής για την έρευνα, και της ικανότητας των πανεπιστημιακών καθηγητών μουσικής σε αυτήν. Έτσι, φαίνεται σημαντικό να γίνει κατανοητό σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή ένα μάθημα για την έρευνα μπορεί να αλλάξει τη στάση των δασκάλων προς την έρευνα και προς τον δικό τους ρόλο στη διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της σημαντικής έννοιας της ατομικής αποτελεσματικότητας.

Ο Betz (1997) πιστεύει ότι το περιεχόμενο και η γενικότερη ποιότητα αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην επιτυχία των προγραμμάτων εκπαίδευσης στην έρευνα, στη συμβουλευτική ψυχολογία. Πιο συγκεκριμένα, ο Gelso (1997) επιβεβαιώνει ότι οι στάσεις προς την έρευνα, το αίσθημα ατομικής αποτελεσματικότητας και η ενδεχόμενη μακροχρόνια παραγωγικότητα στο

ερευνητικό έργο ενισχύονται ή επιβραδύνονται, στον βαθμό που εννέα αλληλοσχετιζόμενα συστατικά υφίστανται στο περιβάλλον. Με βάση μια μελέτη παραγοντικής ανάλυσης, οι Kahn και Gelso (1997) προσδιόρισαν δύο παράγοντες υψηλότερης τάξης: τον Διαπροσωπικό και τον Διδακτικό. Οι Gelso και Lent (2000) απαριθμούν τα ακόλουθα συστατικά στον Διαπροσωπικό παράγοντα: (α) οι διδάσκοντες επιδεικνύουν κατάλληλη επιστημονική συμπεριφορά και στάση, (β) η επιστημονική δραστηριότητα ενισχύεται θετικά στο περιβάλλον, τόσο τυπικά όσο και άτυπα, (γ) οι διδασκόμενοι ασχολούνται με έρευνα από την αρχή της εκπαίδευσής τους και με έναν ελάχιστο απειλητικό τρόπο, και (δ) το περιβάλλον δίνει έμφαση στην επιστήμη ως μια εν μέρει κοινωνική εμπειρία. Οι ίδιοι προσδιορίζουν τον Διδακτικό παράγοντα ως αυτόν όπου: (α) δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι όλες οι ερευνητικές μελέτες έχουν περιορισμούς και μειονεκτήματα με κάποιον τρόπο, (β) διδάσκονται και αξιολογούνται διαφορετικές προσεγγίσεις στην έρευνα, (γ) δίνεται έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να αναζητούν ενδοσκοπικά ερευνητικές ιδέες και ερωτήματα, όταν είναι αναπτυξιακά έτοιμοι για αυτή την ευθύνη, (δ) οι μαθητές εκτίθενται σε παραδείγματα για το πώς «παντρεύονται» η επιστήμη και η πρακτική, και (ε) η διδασκαλία της στατιστικής καθίσταται σχετική με την εφαρμοσμένη έρευνα, και δίνεται έμφαση στη λογική του σχεδιασμού όσο και στη στατιστική. Οι Gelso και Lent συνοψίζουν έναν αριθμό μελετών, οι οποίες υποστηρίζουν τη θεωρία τους για το Περιβάλλον Ερευνητικής Εκπαίδευσης (RTE). Ωστόσο, τονίζουν ότι «από μελέτη σε μελέτη, δεν επιβεβαιώνεται κάθε συστατικό ή το ίδιο σετ συστατικών, και το Περιβάλλον Ερευνητικής Εκπαίδευσης δεν σχετίζεται με κάθε κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε μελέτη» (σελ. 122).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε τη σημασία μιας υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας απέναντι στην έρευνα. Επισημάνθηκε επίσης νωρίτερα ο ρόλος της γνώσης στη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στην έρευνα και τα ευρήματά της. Όλα αυτά σε συνδυασμό με το ότι για να επιλέξει κανείς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, θα πρέπει αρχικά να είναι θετικός προς αυτή (Ashton, 1985; Ashton, Webb, & Doda, 1993), μας οδηγούν στο να βρούμε τρόπους να αυξήσουμε τους παράγοντες αυτούς που ενισχύουν το ενδιαφέρον και την ικανότητα κάποιου απέναντι στην έρευνα. Ένας τέτοιος τρόπος είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα. Την ανάγκη για ερευνητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επισημαίνει και ο Campbell (Κυριδής, Τσακιρίδου & Παλαιολόγου, 2004). Οι Heller και O' Connor (2002) μιλούν για την ανάγκη επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στην έρευνα, ακόμη και για Πανεπιστημιακούς. Η Hookey (2002) αναφέρει, ότι σε ένα θεμελιώδες επίπεδο, η επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέρεται στην αλλαγή όσον αφορά τις βάσεις γνώσης και τις συμπεριφορές του δασκάλου. Όσον αφορά την έρευνα, συγκεκριμένες έρευνες δείχνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα δίνουν στους εκπαιδευτικούς

τη δυνατότητα να έρθουν πιο κοντά στην έρευνα και να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματά της προς όφελος της διδασκαλίας τους (Hooke, 2002).

Σε ένα εντατικό τριήμερο σεμινάριο για την έρευνα στην ανάπτυξη και αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, το Εθνικό Συνέδριο των Εκπαιδευτικών Μουσικής (MENC) επιχείρησε να εκπαιδεύσει 222 δασκάλους μουσικής ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν μουσικές συμπεριφορές, να τις αναλύσουν και να θέσουν εκπαιδευτικούς στόχους με βάση αυτές τις συμπεριφορές σε δεδομένα επίπεδα επάρκειας. Παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές των στάσεων πάνω στα θέματα που καλύφθηκαν στο συγκεκριμένο σεμινάριο. (Carlsen, J. C. & others, 1970) Μία άλλη έρευνα (Petzold, & others, 1971) σχετικά με την επίδραση ενός προγράμματος εντατικής ερευνητικής επιμόρφωσης στο οποίο συμμετείχαν 160 δάσκαλοι μουσικής από όλη την Αμερική, έδειξε μεγάλες θετικές αλλαγές στις συμπεριφορές των συμμετεχόντων ως προς την έρευνα.

Για τους Isakson και Ellsworth (1978), η πιο σημαντική συνεισφορά ενός προγράμματος επιμόρφωσης και συγκεκριμένα ενός μαθήματος έρευνας στο πλαίσιο των σπουδών των εκπαιδευτικών, είναι να προκαλέσει θετικές στάσεις αυτών απέναντι στην έρευνα. Οι συγγραφείς, εισηγητές ενός μαθήματος έρευνας στο Πανεπιστήμιο της Wichita, σχεδίασαν το μάθημά τους με σκοπό να αλλάξουν τις στάσεις των μαθητών τους απέναντι στην έρευνα. Το εγχείρημα ήταν πραγματικά δύσκολο, αφού οι περισσότεροι φοιτητές ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί απέναντι στο μάθημα αλλά και στην έρευνα γενικότερα. Οι στάσεις των φοιτητών μετρήθηκαν πριν και μετά το τέλος του κύκλου μαθημάτων, με την *Attitudes Toward Educational Research Scale* (ATERS), εργαλείο που οι ίδιοι οι συγγραφείς σχεδίασαν. Παρατηρήθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές στις στάσεις των φοιτητών απέναντι στην έρευνα και τη χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία (Isakson & Ellsworth, 1978).

Τα προαναφερθέντα ευρήματα πάνω στην επίδραση που μπορεί να έχει η επιμόρφωση στις απόψεις και στη στάση των δασκάλων ως προς την έρευνα, καθώς και οι περιορισμένες έρευνες στον τομέα της μουσικής εκπαίδευσης στη χώρα μας οδήγησαν τους συγγραφείς στην παρούσα διερεύνηση. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση επιλεγμένων μεταβλητών και ενός προγράμματος επιμόρφωσης στην ποσοτική έρευνα, στις αυτο-αξιολογούμενες γνώσεις, την ικανότητα και το ενδιαφέρον για την έρευνα Ελλήνων εκπαιδευτικών της μουσικής.

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη ως μέρος της πρώτης φάσης ενός τριετούς (2005, 2006, 2007) ερευνητικού έργου, με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στην Ελλάδα. Με επίκεντρο το ποσοτικό ερευνητικό μοντέλο και την προσαρμογή και τυποποίηση επιλεγμένων τεστ μουσικής δεκτικότητας στην Ελλάδα, οργανώθηκε μια σειρά από δραστηριότητες για να αποτελέσει το πρώτο στάδιο του έργου: (α) ένα

πρόγραμμα ερευνητικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της μουσικής, διάρκειας 16 ωρών, με τίτλο «Θέματα Ποσοτικής Έρευνας», (β) ενεργός συμμετοχή των διδασκόμενων στη συλλογή δεδομένων για την τυποποίηση των επιλεγμένων τεστ μουσικής δεκτικότητας, και (γ) ερευνητική διερεύνηση των επιδράσεων της βραχείας εκπαίδευσης στην ποσοτική έρευνα στις αυτό-αξιολογούμενες γνώσεις, την ικανότητα και το ενδιαφέρον για την έρευνα των δασκάλων μουσικής στην Ελλάδα.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 41 εκπαιδευτικοί της μουσικής που επέλεξαν (σε απάντηση σχετικής πρόσκλησης ενδιαφέροντος που είχε κυκλοφορήσει στα πλαίσια ευρύτερου ερευνητικού έργου¹) να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα ερευνητικής κατάρτισης με τίτλο «Θέματα Ποσοτικής Έρευνας στη Μουσική Παιδαγωγική». Οι συμμετέχοντες δεσμεύθηκαν εκ προοιμίου για την πλήρη παρακολούθηση των τεσσάρων τετράωρων συναντήσεων καθώς και για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία συλλογής δεδομένων για τη στάθμιση ενός εκ των δύο εργαλείων μέτρησης μουσικής δεκτικότητας. Η συλλογή των στοιχείων αυτών έγινε με χορήγηση του/των τεστ από τον κάθε εκπαιδευτικό στους μαθητές στους οποίους δίδασκε και για τους οποίους ήταν κατάλληλο το εν λόγω τεστ. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες (85,4%). Οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι μουσικής σε δημόσια σχολεία, ενώ οι υπόλοιποι ήταν καθηγητές σε πανεπιστήμια ή ωδεία, ή διδάσκοντες σε περισσότερα από ένα διδακτικά περιβάλλοντα. Το δείγμα προερχόταν από διαφορετικά γεωγραφικά και σχολικά πλαίσια (αστικά, αγροτικά) και είχε διαφορετικές διδακτικές ευθύνες και επίπεδα διδακτικής εμπειρίας. Η εμπειρία μουσικής διδασκαλίας σε τυπικά σχολικά πλαίσια κυμαινόταν από 0 έως 15 χρόνια, με μέσο όρο εμπειρίας 3,67 χρόνια και μια σχετικά μεγάλη τυπική απόκλιση της τάξης του 4,12. Η εμπειρία μουσικής διδασκαλίας σε οποιοδήποτε πλαίσιο κυμαινόταν από 0 έως 20 χρόνια, με μέσο όρο 7,18 και τυπική απόκλιση 5,35.

¹ Ερευνητικό Πρόγραμμα ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ II – Ενίσχυση ερευνητικών ομάδων στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με τίτλο «Στάθμιση εργαλείων μέτρησης του μουσικού ταλέντου στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικές συγκρίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν το μουσικό ταλέντο και τη μουσική αίσθηση και συμπεριφορά», Κατηγορία Πράξης 2.2.3.στ, Ενέργεια 2.2.3., Μέτρο 2.2., στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II.

Διδακτικός χειρισμός

Οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο συμμετείχαν σε τέσσερα μαθήματα σε διάστημα δύο εβδομάδων, συμπληρώνοντας συνολικά 16 ώρες διδασκαλίας. Ο σκοπός του σεμιναρίου ήταν να παρουσιάσει στους συμμετέχοντες: α) μια εισαγωγή στα βασικά στοιχεία των τεστ (π.χ. αξιοπιστία, εγκυρότητα), συμπεριλαμβανομένων βασικών στατιστικών εννοιών και διαδικασιών (π.χ. περιγραφική στατιστική, συσχέτιση, ανάλυση ερωτήσεων κλπ.), β) μια επισκόπηση των τεστ μουσικής δεκτικότητας, γ) μια εισαγωγή στις εμπειρικές ερευνητικές μεθόδους (π.χ. επαγωγική ανάλυση, αιτιακή-συγκριτική έρευνα), και δ) απαραίτητη 'εκπαίδευση' στους συμμετέχοντες προκειμένου να είναι σε θέση να χορηγήσουν τα δύο τεστ δεκτικότητας. Το σεμινάριο ήταν μέρος ενός ευρύτερου, συνεχιζόμενου ερευνητικού προγράμματος, η πρώτη φάση του οποίου είχε σχεδιαστεί για την τυποποίηση επιλεγμένων τεστ μουσικής δεκτικότητας, για χρήση στην Ελλάδα. Οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου ήταν εισηγητές στα σεμινάρια, ενώ η κύρια συγγραφέας ήταν και συντονιστής του συνολικού ερευνητικού έργου συμπεριλαμβανομένου του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης.

Μέσα συλλογής στοιχείων

Αναπτύξαμε την *Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας* [KEEI] προκειμένου να μετρήσουμε το αυτό-αξιολογούμενο ενδιαφέρον και την ικανότητα των συμμετεχόντων στις ερευνητικές μεθόδους και μετρήσεις. Η κλίμακα συμπεριλάμβανε όψεις της αυτοαντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με την ερευνητική τους επάρκεια (δηλαδή αξιολόγηση της ερευνητικής τους ικανότητας και βαθμό αυτοπεποίθησης σχετικά με μελλοντικές επιδόσεις). Αυτή η κλίμακα περιλάμβανε 15 δηλώσεις με θετική ή αρνητική διατύπωση, έκαστη με μια κλίμακα 5 μονάδων, τύπου Likert (η κωδικοποίηση αντιστρόφωκε για τις δηλώσεις με αρνητική διατύπωση). Χορηγήσαμε την Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας κατά τη διάρκεια της πρώτης και της τελευταίας συνάντησης του προγράμματος, ως μέτρηση πριν και μετά τον χειρισμό της διδακτικής αποτελεσματικότητας του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης.

Προκειμένου να εξετάσουμε την εσωτερική συνέπεια του εργαλείου μέτρησης (KEEI), υπολογίσαμε τους α συντελεστές του Cronbach και εξαιρέσαμε τις τρεις δηλώσεις που παρουσίαζαν χαμηλή μεταβλητότητα και χαμηλές συσχετίσεις ($r < 0.40$) με τις μετρήσεις και πριν και μετά τον χειρισμό. Οι δηλώσεις που διαγράφηκαν ήταν: (α) «Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τον τομέα των τυποποιημένων τεστ στη μουσική εκπαίδευση», (β) «Οι βαθμολογίες ποσοτικών τεστ έχουν μικρή πρακτική αξία για μένα», και (γ) «Με ενδιέφερε να μάθω για την ψυχολογία της μουσικής πριν συμμετάσχω σε αυτό το

σεμινάριο». (βλέπε Παράρτημα Α για ένα αντίγραφο της τελικής μορφής της Κλίμακας των 12 στοιχείων). Μετά από τη διαγραφή αυτών των στοιχείων, η αξιοπιστία της Κλίμακας ήταν επαρκής για τις μετρήσεις τόσο πριν ($a = 0,79$) όσο και μετά ($a = 0,84$) τον χειρισμό (Guilford & Fruchter, 1978). Οι συμμετέχοντες παρείχαν επίσης πληροφορίες για το φύλο τους, τον τύπο και τη διάρκεια της διδακτικής τους εμπειρίας, και το κατά πόσον είχαν παρακολουθήσει μάθημα πάνω στις ερευνητικές μεθόδους στο παρελθόν (ναι/όχι).

Αναπτύξαμε επίσης μια *Λίστα Ελέγχου Ερευνητικής Γνώσης* (ΛΕΕΓ) με 12 ερωτήσεις για να μετρήσουμε τη γνώση που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν ότι είχαν για επιλεγμένες ερευνητικές αρχές και τεχνικές (βλέπε Παράρτημα Β). Οι συμμετέχοντες έδειξαν την εξοικείωση που είχαν με όρους που σχετίζονται με τα τεστ και τη στατιστική (π.χ. τυπική απόκλιση) σημειώνοντας «ναι» ή «όχι» για κάθε στοιχείο. Χορηγήσαμε τη Λίστα Ελέγχου στις αρχές του σεμιναρίου. Η διχοτομική αξιοπιστία (με διόρθωση Spearman-Brown) για αυτό το όργανο ήταν υψηλή ($r = 0,90$).

Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος βαθμολογίας στην *Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας* κατά τη μέτρηση πριν το σεμινάριο ήταν 39,71 (μέγιστη δυνατή βαθμολογία = 60) με τυπική απόκλιση 3,62 (Πίνακας 1). Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τη μέτρηση μετά το σεμινάριο ήταν 43,90 και 7,10 αντίστοιχα. Η μεγαλύτερη μεταβλητότητα (όπως αντικατοπτρίζεται στη τυπική απόκλιση) πιθανότατα εξηγεί την υψηλότερη εσωτερική συνέπεια του οργάνου κατά τη μέτρηση μετά το σεμινάριο. Η συσχέτιση μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά το σεμινάριο ήταν μέτρια ($r = 0,46$, $p < 0,01$).

Κατά τη χορήγηση της ΚΕΕΙ πριν το σεμινάριο, δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στη βαθμολογίες μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει ($n = 18$) και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει ($n = 21$) μαθήματα έρευνας πριν από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο ($t(37) = -0,911$, $p > 0,05$). Για τον λόγο αυτό, υπολογίστηκε μια ανάλυση διασποράς (ANOVA) μικτού μοντέλου με την Κλίμακα ως τον επαναλαμβανόμενο (εσωτερικό) παράγοντα (μετρήσεις πριν και μετά), και την εμπειρία από μαθήματα έρευνας (ναι/όχι) ως τον παράγοντα μεταξύ υποκειμένων. Η υπόθεση ομοιογένειας της διακύμανσης για όλες τις συγκρίσεις ομάδων αποδείχθηκε με το τεστ του Levene ($p > 0,05$). Υπήρξε μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά, υπέρ της μέτρησης μετά το σεμινάριο ($F(1,37) = 17,85$, $p < 0,001$). Το μεγάλο μέγεθος αποτελέσματος ($d = 1,16$) υποδηλώνει ότι η διδασκαλία στο σεμινάριο ήταν αποτελεσματική. Είναι αξιοσημείωτο ότι, παρόλο που δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ως προς τα αποτελέσματα στην Κλίμακα πριν το σεμινάριο μεταξύ των υποκειμένων που

είχαν παρακολουθήσει μάθημα έρευνας και αυτών που δεν είχαν, υπήρχε σημαντική αλληλεπίδραση της μεταβλητής του μαθήματος έρευνας με τη διαφοροποίηση των μετρήσεων πριν και μετά ($F(1,37) = 4,93$, $p < 0,05$), μια αλληλεπίδραση που εξήγησε το 8% της διακύμανσης. Οι συμμετέχοντες που είχαν παρακολουθήσει μάθημα έρευνας βελτιώθηκαν περισσότερο μεταξύ της πριν και μετά το σεμινάριο μέτρησης, σε σχέση με άλλους που δεν είχαν παρακολουθήσει ανάλογο μάθημα πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας [RIAS]

| Μάθημα Έρευνας | | Όχι ($n = 21$) | | Σύνολο ($N = 39$) | |
|------------------|--------|------------------|--------|---------------------|--------|
| Ναι ($n = 18$) | | Πριν | Μετά | Πριν | Μετά |
| Πριν | Μετά | Πριν | Μετά | Πριν | Μετά |
| 40,28 | 46,56 | 38,83 | 41,41 | 39,71 | 43,90 |
| (3,29) | (7,02) | (4,56) | (6,40) | (3,71) | (7,17) |

Ο μέσος όρος βαθμολογίας στη *Λίστα Ελέγχου Ερευνητικής Γνώσης* ήταν 2,51 (μέγιστη δυνατή βαθμολογία = 12) με τυπική απόκλιση 3,65. Η διασπορά για αυτή τη μεταβλητή δεν ήταν φυσιολογική, καθώς 25 συμμετέχοντες έλαβαν βαθμολογία 0. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μια γενικότερη έλλειψη ερευνητικών γνώσεων σε αυτό το δείγμα. Τα ποσοστά αυτών που εξέφρασαν έλλειψη οικειότητας εκτείνονταν από 67,4% για «τυπική απόκλιση» και 69,8% για «ανεξάρτητη μεταβλητή» έως 88,4% για «διχοτομική αξιοπιστία» και 93,0% για «διακριτότητα στοιχείου». Παρομοίως, οι ερωτηθέντες είχαν σχετικά μικρή οικειότητα με όρους όπως «τεστ με αναφορά σε νόρμες» (81,4%), «δεδομένα τακτικού επιπέδου» (83,7%), και «δομική αξιοπιστία» (79,1%). Δεδομένου του αξιοσημείωτου «φαινομένου δαπέδου» [floor effect] στην κατανομή (ασυμμετρία κατανομής = 1,24), υπολογίσαμε μη παραμετρικές συσχετίσεις Spearman σειράς-τάξης μεταξύ των βαθμολογιών στη *Λίστα Ελέγχου* και των βαθμολογιών στην ΚΕΕΙ πριν και μετά το σεμινάριο. Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη *Λίστα Ελέγχου* και την Κλίμακα πριν το σεμινάριο ($r_{ho} = 0,11$, $p > 0,05$, $n = 41$), αλλά υπήρξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη *Λίστα Ελέγχου* και την Κλίμακα μετά το σεμινάριο ($r_{ho} = 0,43$, $p < 0,01$, $n = 40$). Τέλος, ένα Mann-Whitney U τεστ αποκάλυψε σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες της *Λίστας Ελέγχου* μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει μάθημα έρευνας (μέση κατάταξη = 33,39) και αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει αντίστοιχο μάθημα (μέση κατάταξη = 13,80) ($U = 20,00$, $p < 0,001$).

Συζήτηση

Το σεμινάριο φαίνεται ότι ήταν αποτελεσματικό στη βελτίωση του ενδιαφέροντος και της ικανότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως αξιολογήθηκαν από τους ίδιους, όπως φαίνεται από τη σημαντική αύξηση των βαθμολογιών στη μέτρηση μετά το σεμινάριο (σε σχέση με πριν) και στο μεγάλο μέγεθος του αποτελέσματος. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις προηγούμενες έρευνες σε κλάδους εκτός της μουσικής εκπαίδευσης (Isakson & Ellsworth, 1978). Εξάλλου, η ύπαρξη σημαντικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην πρότερη εμπειρία μαθήματος έρευνας και στη βελτίωση του αυτο-αξιολογούμενου ενδιαφέροντος και ικανότητας στη μέτρηση μετά το σεμινάριο (σε σύγκριση με πριν), καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες με προηγούμενη τυπική εκπαίδευση στην έρευνα βελτιώθηκαν περισσότερο ως αποτέλεσμα της σεμιναριακής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία.

Μια περαιτέρω ένδειξη της αποτελεσματικότητας του σεμιναρίου στην αύξηση του αυτο-αξιολογούμενου ενδιαφέροντος και ικανότητας μεταξύ των συμμετεχόντων με προηγούμενη εμπειρία ή γνώση, ήταν η μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Λίστας Ελέγχου Ερευνητικής Γνώσης και της προ-σεμιναριακής μέτρησης με την Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας, σε συνδυασμό με τη σημαντική συσχέτιση μεταξύ της λίστας ελέγχου και της μετά-σεμιναριακής μέτρησης με την κλίμακα ενδιαφέροντος και ικανότητας. Η σημαντική διαφοροποίηση στις βαθμολογίες στη Λίστα Ελέγχου, μεταξύ αυτών που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα έρευνας πριν από το σεμινάριο και εκείνων που δεν είχαν, περαιτέρω επιβεβαιώνει την εγκυρότητα και των δύο οργάνων.

Τα αποτελέσματα αυτά μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το ενδιαφέρον και η ικανότητα των συμμετεχόντων για την έρευνα στο τέλος του σεμιναρίου, όπως αξιολογήθηκαν από τους ίδιους, δεν ήταν συνάρτηση του κατά πόσον είχαν παρακολουθήσει προηγουμένως ένα μάθημα έρευνας, ούτε του ενδιαφέροντος και της ικανότητάς τους για την έρευνα όπως είχαν αξιολογηθεί από τους ίδιους πριν από το σεμινάριο. Μάλλον, φαίνεται ότι η εκπαίδευση στο πλαίσιο του σεμιναρίου αλληλεπίδρασε με την προηγούμενη εκπαίδευση, καθώς και με το αυτο-αξιολογούμενο ενδιαφέρον και ικανότητα για την έρευνα πριν από το σεμινάριο, και παρήγαγε σημαντικά μεγαλύτερες βαθμολογίες ενδιαφέροντος και ικανότητας στο τέλος του σεμιναρίου. Πιθανόν οι συμμετέχοντες με προηγούμενη εμπειρία να είχαν χάσει το ενδιαφέρον τους και την ικανότητά τους για την έρευνα, όπως την αντιλαμβάνονταν, μετά τα μαθήματα έρευνας που είχαν αρχικά παρακολουθήσει, και το σεμινάριο να τους βοήθησε να ανακτήσουν το ενδιαφέρον τους και την ικανότητά τους. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες που δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα έρευνας προηγουμένως, δεν βελτιώθηκαν σημαντικά στο

αναφερόμενο από τους ίδιους ερευνητικό ενδιαφέρον και ικανότητα ως αποτέλεσμα του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης.

Υπήρξε επίσης σημαντική διαφορά στην αυτο-αξιολογούμενη γνώση ερευνητικών τεχνικών και εννοιών, υπέρ αυτών που δεν είχαν παρακολουθήσει προηγουμένως κάποιο μάθημα έρευνας. Είναι ενδιαφέρον ότι, όπως φαίνεται, παρόλο που οι συμμετέχοντες με προηγούμενη εκπαίδευση στην έρευνα θυμόντουσαν περισσότερα συγκεκριμένα στοιχεία έρευνας σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν τέτοια προηγούμενη εκπαίδευση, αυτή η συγκεκριμένη γνώση δεν μεταφράστηκε σε αυτο-αξιολογούμενο ενδιαφέρον και ικανότητα πριν από το σεμινάριο. Αντιθέτως, ήταν μόνο μετά το εκπαιδευτικό σεμινάριο που οι βαθμολογίες στο όργανο γνώσης για την έρευνα και στο όργανο ενδιαφέροντος και ικανότητας για την έρευνα ευθυγραμμίστηκαν (συσχετίστηκαν) μεταξύ τους.

Οι αναγνώστες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης με σχετική επιφύλαξη, διότι η απουσία ομάδας ελέγχου δεν επέτρεψε στους συγγραφείς να ελέγξουν τυχόν εξωτερικές μεταβλητές, όπως η δευτερογενής μάθηση και ωρίμανση (Campbell & Stanley 1963). Ωστόσο, δεδομένης της σύντομης διάρκειας του προγράμματος ερευνητικής κατάρτισης και ως εκ τούτου του σχετικά σύντομου χρονικού διαστήματος μεταξύ των μετρήσεων με την Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας πριν και μετά το σεμινάριο, αυτές οι εξωτερικές επιρροές ήταν πιθανότατα μικρές, ή και ανύπαρκτες. Επίσης, πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η μελέτη αυτή περιορίστηκε σε μια διερεύνηση του αυτο-αξιολογούμενου ενδιαφέροντος, ικανότητας και γνώσης στην έρευνα, χωρίς να περιλαμβάνει αντικειμενική μέτρηση γνωσιακής επίτευξης είτε πριν είτε μετά τον χειρισμό. Σχετικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αντιπροσωπεύοντας έτσι τον ελληνικό πληθυσμό, οποιαδήποτε γενίκευση πέρα από τα όρια της Ελλάδας θα απαιτούσε επανάληψη της έρευνας στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, χώρα κλπ. και επιβεβαίωση των σχετικών ευρημάτων.

Προηγούμενα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία ασκούμενοι δάσκαλοι (φοιτητές) φαίνονταν περισσότερο προσανατολισμένοι προς πρακτικές όψεις της μουσικής και της μουσικής διδασκαλίας, παρά προς δραστηριότητες σχετικές με την έρευνα (Bergee, 1992; Teachout, 2001), θα μπορούσαν να οφείλονται στο είδος των φοιτητών που εισάγονται σε τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα, ή στο γεγονός ότι τέτοια προγράμματα τείνουν να μην ασχολούνται με την έρευνα ή με άλλα είδη διανοητικής αναζήτησης. Οι αρνητικές στάσεις που ενδεχομένως υπάρχουν προς την έρευνα μπορεί επίσης να είναι απόρροια των χαμηλών προσδοκιών που έχουν για τους φοιτητές, στον τομέα της έρευνας, οι καθηγητές μουσικής παιδαγωγικής. Δηλαδή μπορεί να δημιουργείται ένα είδος «φαινομένου Πυγμαλίωνα». Σε κάθε περίπτωση, τα παρόντα αποτελέσματα είναι ελπιδοφόρα,

καθώς φαίνεται ότι η εκπαίδευση στις ερευνητικές έννοιες και στα τυποποιημένα τεστ μουσικής δεκτικότητας βελτίωσαν το ενδιαφέρον και την αυτο-αξιολογούμενη ικανότητα των εργαζόμενων δασκάλων μουσικής για τη χρήση αυτών των τεστ, μολονότι αυτό προϋπέθετε μία προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων με μαθήματα έρευνας. Πιο γενικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν τις συστάσεις των θεωρητικών της μουσικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της έρευνας στους δασκάλους μουσικής (Campbell, 2002; Heller & O'Connor, 2002). Οι δάσκαλοι μουσικής μπορούν να αλλάξουν τη στάση τους, παρά το γεγονός ότι ίσως να τείνουν να θεωρούν την έρευνα μη σχετική για τους ίδιους (Leglar & Collay, 2002). Ωστόσο, πιθανώς να χρειάζεται περισσότερο από ένα πρόγραμμα ή σεμινάριο για να επιτευχθεί μετρήσιμη αλλαγή των τύπων που μετρήθηκαν σε αυτή τη μελέτη, για καθηγητές που δεν έχουν καμία προηγούμενη εκπαίδευση στην έρευνα. Φαίνεται να απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα πάνω στην ποσότητα, τους τύπους και τη διαδοχή (συμπεριλαμβανομένων των ενδιάμεσων διαστημάτων) των μαθημάτων έρευνας.

Το χάσμα αυτό μεταξύ της ερευνητικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το σημειώνουν σχετικές μελέτες (Ebie 2002, Stanovich 2004) μπορεί να γεφυρωθεί. Αξιόλογα αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να έχει ο προσανατολισμός των ερευνητών, τουλάχιστον θεματικά, σε ζητήματα άμεσου ενδιαφέροντος προς τον εκπαιδευτικό. Ακόμη σημαντικότερο είναι να αναπτυχθούν ουσιαστικές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητών, στις οποίες ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν θα περιορίζεται μόνο στη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Οι δάσκαλοι μπορούν να εμπλακούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε όλα τα στάδια της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων του καθορισμού σημαντικών ερευνητικών ερωτημάτων, της συζήτησης ζητημάτων μεθοδολογίας και σχεδιασμού, της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, και των επιπτώσεων στη διδασκαλία. Αν και αυτή η προσέγγιση μπορεί να ταιριάζει ιδιαίτερα στις ποιοτικές μεθοδολογίες και την έρευνα δράσης, η συνεισφορά των δασκάλων μπορεί να έχει αμοιβαία αξία σε όλες τις ερευνητικές μεθοδολογίες. Η ενεργός συμμετοχή των δασκάλων στην ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε να τους προσφέρει αυξημένο αίσθημα «ιδιοκτησίας» της διαδικασίας, να βοηθήσει να μειωθεί το «μυστήριο» των ερευνητικών (π.χ. ποσοτικών) διαδικασιών, και να παρέχει στους δασκάλους την οπτική του μνημένου στην ερευνητική διαδικασία. Η συμπερίληψη των δασκάλων σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας θα μπορούσε πιθανότητα να οδηγήσει σε ορατές αλλαγές στη στάση, το αίσθημα ατομικής αποτελεσματικότητας, και τη συμπεριφορά.

Η κατάρτιση τόσο των ερευνητών όσο και των εκπαιδευτικών πάνω στους τρόπους της συνεργατικής έρευνας θα ήταν πολύ χρήσιμη για τη - νεαρή ακόμα σε ηλικία- μουσικοπαιδαγωγική ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα. Τέλος, η

βιωματική εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις αρχές και τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημείο εκκίνησης στη βασική του μουσικοπαιδαγωγική ερευνητική κατάρτιση (Stamou & Custodero 2007), προκειμένου να κινητοποιήσει το 'ερευνητικό του πνεύμα' και να τον κάνει συμμετόχο, ουσιαστικό και κριτικό συνεργάτη και αποδέκτη της παραγόμενης ερευνητικής γνώσης, από οποιαδήποτε επιστημολογική ερευνητική προσέγγιση κι αν προέρχεται η γνώση αυτή. Οπωσδήποτε όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί (Stamou et al. 2006), «παραμένουν πολλά ερωτήματα αναφορικά με τα συναισθηματικά, γνωσιακά και συμπεριφορικά αποτελέσματα της ερευνητικής κατάρτισης στη μουσική εκπαίδευση» (σελ. 185).

Βιβλιογραφία

- Arnold, J. A. (1995). Effects of competency-based methods of instruction and self-observation on ensemble directors' use of sequential patterns, *Journal of Research in Music Education*, 43, 127-138.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teachers' sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 2, The classroom milieu*. London: Academic Press.
- Ashton, P., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BERA Music Education Review Group (2001). *Mapping music education research in the UK*. Southwell: British Educational Research Association.
- Bergee, M. J. (1992). The relationship between music education majors' personality profiles, other education majors' profiles, and selected indicators of music teaching success. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 112, 5-15.
- Betz, N. E. (1997). Increasing research involvement and interests among graduate students in counselling psychology. *The Counseling Psychologist*, 25, 88-93.
- Brand, M. (1984). Music teachers versus researchers: A truce. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 80, 1-13.
- Campbell, A. (2002, September). "I think I'll do some research today": Issues around teacher research and professional development. Paper presented at the *Annual Conference of the British Educational Research Association*. University of Exeter: England.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: R. McNally.

- Dorfman, J., & Lipscomb, S. D. (2005). Graduate music students' attitudes toward research. *Journal of Music Teacher Education, 15*(1), 31-24.
- Ebie, B. D. (2002). Characteristics of fifty years of research samples found in the *Journal of Research in Music Education, 1953-2002. Journal of Research in Music Education, 50*, 280-291.
- Feltz, D. L. & Lirgg, C. D. (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology, 83*, 557-564.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gelso, C. J. (1997). The making of a scientist in applied psychology: An attribute by treatment conception. *The Counseling Psychologist, 25*, 307-320.
- Gelso, C. J., & Lent, R. W. (2000). Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment, and their interaction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed.). Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc.
- Gibbs, C. (2002, September). *Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the annual conference of the British Educational Research Association, University of Exeter: England.
- Guilford, J. P., & Fruchter, B. (1978). *Fundamental statistics in psychology and education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gutek, B. A. (1997). Teaching and research: A puzzling dichotomy. In R. André & P. J. Frost (Eds.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heller, J. J., & O'Connor, E. J. P. (2002). Maintaining quality in research and reporting. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Hewitt, A. (2004). Students' attributions of sources of influence on self-perception in solo performance in music. *Research Studies in Music Education, 22*, 42-58.
- Hookey, M. R. (2002). Professional development. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Isakson, R. L., & Ellsworth, R. (1978). Teachers' attitudes toward educational research: It's time for a change. *Teacher Educator, 14*(2), 8-13.
- Isakson, R. L., & Ellsworth R. (1979). The measurement of teacher attitudes toward educational research. *Educational Research Quarterly, 4*(2), 12-18.
- Kahn, J. H., & Gelso, C. J. (1997). Factor structure of the Research Training Environment Scale-Revised: Implications for research training in applied psychology. *The Counseling Psychologist, 25*, 22-37.

- Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε. & Παλαιολόγου, Ν. (2004) Η έρευνα, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική έρευνα: οι απόψεις των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την έρευνα στην εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, 57-68.
- Leglar, M., & Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Madsen, C. K. (1982). Graduate versus undergraduate experimental scholarship: What should be our expectations? *College Music Symposium*, 22(1), 73-77.
- Madsen, C. K., & Madsen, C. H. (1983). *Teaching discipline: A positive approach for educational development* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Phillips, J. C., & Russell, R. K. (1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 22, 628-641.
- Regelski, T. A. (1980) The bee, the ant, or the spider? Models for music research and music education. In P. T. Tallarico (Ed.), *Bowling Green State University Symposium on Music Teaching and Research*, Vol. 2. Bowling Green, OH, Bowling Green State University.
- Rogers, R. (1998). The disappearing arts? The current state of the arts in initial teacher training and professional development. London: Royal Society of Arts.
- Stamou, L. (2005). Music Learning Theory, physiology of learning, and the Suzuki philosophy: When research meets philosophy and education. In M. Runfola & C. Taggart (Eds.), *The development and practical application of Music Learning Theory*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Stamou, L., Humphreys, J., & Schmidt, C. (2006). The effects of instruction on self-assessed research knowledge, ability, and interest among Greek music educators. *Music Education Research*, 8(2), 175-189.
- Στάμου, Λ., & Custodero, L. (2007). Σεμινάρια στην Εμπειρία Ροής ως Καταλύτης για Ανακάλυψη: Η Ταυτότητα του Έλληνα Εκπαιδευτικού της Μουσικής και η Παιδαγωγική Αλλαγή. *Πρακτικά 5^{ov} Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 29 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2007.

- Stanovich, K. W. (2004). *How to think straight about psychology*. Boston, Pearson/Allyn and Bacon.
- Teachout, D. J. (2001). The relationship between personality and the teaching effectiveness of music student teachers. *Psychology of Music*, 29, 179-192.
- Βαμβούκας, Μ. (2002) Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (6^η έκδ.) Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.
- Welch, G., & Adams, P. (2003). *How is music learning celebrated and developed?* Southwell: British Educational Research Association.
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'neill S., & Farrell, G. (2004). Mapping music education research in the UK, *Psychology of Music*, 32, 239-290.
- Yarbrough, C., Price, H. E., & Bowers, J. (1991). The effect of knowledge of research on rehearsal skills and teaching values of experienced teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9(2), 17-20.

Η Λελοῦδα Στάμου (Ph.D.) είναι μουσικοπαιδαγωγός – ερευνήτρια και διδάσκει ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εργάστηκε ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Μουσικής του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Νεβάδα, όπου ήταν επίσης διευθύντρια του Πανεπιστημιακού Προγράμματος Μουσικής Αγωγής Βρεφών, Νηπίων και Παιδιών και υπεύθυνη Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στη Μέθοδο Orff-Schulwerk. Πραγματοποίησε διδακτορικές σπουδές στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν των Η.Π.Α. στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής. Έκανε πρόσθετες ειδικές σπουδές στη Θεωρία της Μουσικής Μάθησης του E. Gordon, στο μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff-Schulwerk, και στη Διδακτική Μεθοδολογία Μουσικής Suzuki. Έχει δημοσιεύσει σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και έχει παρουσιάσει επιστημονικές εργασίες σε διεθνή και παγκόσμια συνέδρια. Είναι αναπληρωματικό μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (E.E.M.E.), και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού *International Journal of Music Education: Practice*, καθώς και του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά της E.E.M.E.* Έχει τιμηθεί με διάφορα βραβεία και υποτροφίες, μεταξύ των οποίων υποτροφία του ιδρύματος «Α. Ωνάσης» και του ιδρύματος Fulbright.

**The effect of a professional development program on
Greek music teachers' self-assessed research knowledge,
ability, and interest towards research**

Lelouda Stamou

University of Macedonia, Department of Music Science and Art

Jere T. Humphreys

Arizona State University, H.Π.A.

Charles R. Schmidt

Indiana University, H.Π.A.

The study aimed at investigating the effect of a professional development program in research and selected background variables on Greek music teachers' self-assessed research knowledge, ability, and interest towards research. Participants were 41 music teachers teaching in public schools, conservatories, and universities. The research training program was part of a broader research project and consisted of four seminar meetings summing up to 16 hours of instruction that took place in a Greek university. The contents of the seminars covered theoretical knowledge in the quantitative research paradigm, an introduction and acquaintance with basic statistical concepts and procedures, with important music aptitude tests and their administration, as well as acquaintance with basic principles in test standardization. Participants committed to full seminar attendance and participation in the administration of music aptitude tests in their own teaching environments, thus contributing to data collection for the standardization of the tests in Greece. Research results showed that there was no significant pre-seminar difference in self-assessed interest and ability in research between participants who had and had not taken a prior research course. However, participants with prior training scored significantly higher on self-assessed knowledge of selected research concepts. A mixed model analysis of variance indicated that the seminar instruction was effective in improving self-assessed research knowledge and interest, and that those with previous research training improved more than those without such training.

Lelouda Stamou (Ph.D.) is a music education specialist and researcher. She is currently an assistant professor at the University of Macedonia, Department of Music Science and Art, in Thessaloniki, Greece. She has taught as an assistant professor at the University of Nevada, Las Vegas, where she was also Director of the Orff-Schulwerk Teacher Certification Program and Director of the UNLV Early Childhood Music Program. She received her Ph.D. degree from Michigan State University. She has specialized in Music Learning Theory, Orff pedagogy, and Suzuki pedagogy. She has published numerous articles and has presented at numerous local, national, and

international conferences. She is a member of the Board of Directors of the Greek Society for Music Education (G.S.M.E.) and member of the Editorial Boards of the International Journal of Music Education: Practice and the scholarly journal Music Pedagogy of G.S.M.E. She has received numerous awards and has been honoured with an “A. Onasis” scholarship and a Fulbright scholarship.

E-mail: lstamou@uom.gr

Παράρτημα Α

Κλίμακα Ερευνητικού Ενδιαφέροντος και Ικανότητας

Οι ερωτήσεις σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου ζητούν τη γνώμη σου πάνω σε διάφορες πτυχές της αξιολόγησης και έρευνας στη μουσική παιδαγωγική. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Κάθε ερώτηση αποτελείται από μία δήλωση στην οποία καλείσαι να απαντήσεις βάζοντας σε κύκλο την απάντηση που σου ταιριάζει:

ΣΑ (Συμφωνώ απόλυτα), Σ (Συμφωνώ εν μέρει), Α (Αδιαφορώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ). Δ (Διαφωνώ εν μέρει), ΔΑ (Διαφωνώ απόλυτα)

- | | |
|-------------|--|
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 1. Αισθάνομαι γνώστης των ερευνητικών μεθόδων στη μουσική παιδαγωγική |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 2. Αισθάνομαι άνεση στο να διεξάγω ερευνητική εξέταση χρησιμοποιώντας τυποποιημένα ερευνητικά τεστ στη μουσική. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 3. Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά μου να ερμηνεύσω τα σκορ που προκύπτουν από κάποιο τυποποιημένο ερευνητικό τεστ στη μουσική. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 4. ΔΕΝ αισθάνομαι αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές μου στην ποσοτική έρευνα. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 5. ΔΕΝ με ενδιαφέρει η ποσοτική έρευνα στη μουσική παιδαγωγική. |

- | | |
|-------------|---|
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 6. Με ενδιαφέρει έντονα η μέτρηση των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 7. ΔΕΝ αισθάνομαι γνώστης των ερευνητικών μεθόδων στη μουσική παιδαγωγική. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 8. Ενδιαφέρομαι να μάθω περισσότερα για τη μουσικοπαιδαγωγική έρευνα. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 9. Οι άλλοι πιστεύουν ότι έχω άριστες ικανότητες στην ποσοτική έρευνα. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 10. Πιθανόν να χρησιμοποιήσω τυποποιημένα μουσικά τεστ στο μέλλον. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 11. ΔΕΝ αισθάνομαι αυτοπεποίθηση για την ικανότητά μου να αναλύω τα σκορ που προκύπτουν από ένα τεστ. |
| ΣΑ Σ Α Δ ΔΑ | 12. Έχω φυσική ικανότητα ως ερευνητής στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. |
-

Παράρτημα Β

Λίστα Ελέγχου Ερευνητικής Γνώσης

Ο κωδικός μου _____

(Γράψε τον ίδιο κωδικό που σημείωσες και σε προηγούμενο ερωτηματολόγιο)

1. Έχεις πάρει ποτέ μαθήματα ή έχεις εμπειρία/ εξάσκηση σχετικά με την έρευνα;

Ναι

Όχι

Αν απάντησες 'Ναι' στην Ερώτηση 1 συνέχισε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αν απάντησες 'Όχι' σταμάτα.

2. Περιέγραψε τα μαθήματα/ εμπειρία/ εξάσκηση που είχες σχετικά με την έρευνα.

α. Σε ποιον φορέα; _____

β. Συνολική διάρκεια μαθημάτων/ εμπειρίας/ εξάσκησης; _____

γ. Ποιο το βασικό περιεχόμενο αυτών; _____

3. Παρακαλώ, σημείωσε αν γνωρίζεις τους παρακάτω όρους (ναι ή όχι).

Βάλε σε κύκλο το ΝΑΙ ή το ΟΧΙ:

ΝΑΙ ΟΧΙ 1. Κανονικοποιημένο Τεστ Αναφοράς (Norm-Referenced Test)

ΝΑΙ ΟΧΙ 2. Ασύμμετρη Κατανομή (Skewed Distribution)

ΝΑΙ ΟΧΙ 3. Παραμετρική Στατιστική (Parametric Statistics)

ΝΑΙ ΟΧΙ 4. Τυποποιημένοι Βαθμοί (z) [Standard (z) Scores]

ΝΑΙ ΟΧΙ 5. Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)

ΝΑΙ ΟΧΙ 6. Αξιοπιστία με τη Μέθοδο Διαίρεσης σε Δύο Μισά (Split-Halves Reliability)

ΝΑΙ ΟΧΙ 7. Τυπικό Σφάλμα Μέτρησης (Standard Error of Measurement)

ΝΑΙ ΟΧΙ 8. Δεδομένα Τακτικής Κλίμακας (Ordinal Level Data)

ΝΑΙ ΟΧΙ 9. Εγκυρότητα Δομής (Construct Validity)

ΝΑΙ ΟΧΙ 10. t τεστ (t test)

ΝΑΙ ΟΧΙ 11. Ανεξάρτητη Μεταβλητή (Independent Variable)

ΝΑΙ ΟΧΙ 12. Διακριτότητα Ερώτησης (Item Discrimination)