

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αλεξάνδρα Ανδρούσου - Βασίλης Τσάφος

GUTENBERG

1.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασίλης Τσάφος

Αναπληρωτής καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΥΤΟ επιχειρούμε μια εισαγωγή στην εκπαιδευτική έρευνα, την ταυτότητά της και τα είδη της, το πλαίσιο διαμόρφωσής της, τις ανάγκες που καλύπτει και τη σχέση της με την ανάπτυξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα:

- Τι σημαίνει επιστημονική έρευνα και ποια θέση έχει η εκπαιδευτική έρευνα στο πεδίο των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και ποια η συμβολή κάθε είδους στην επιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης, του σχολείου δηλαδή ως θεσμού και της εκπαιδευτικής πράξης;
- Ποιες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις οδήγησαν στη σταδιακή διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση;
- Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/ητρίων στην εκπαιδευτική έρευνα;

Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσετε να κατανοήσετε όχι μόνο τους βασικούς όρους που αφορούν την έρευνα που διεξάγεται στο διεπιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, αλλά και γιατί κρίνεται αναγκαίο να το προσεγγίσετε ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

2. Η επιστημονική έρευνα

Κατά τα μαθητικά σας χρόνια, στο πλαίσιο του μαθήματος του Project αλλά και άλλων δραστηριοτήτων και εργασιών, κληθήκατε να διεξαγάγετε κάποια έρευνα.

Προσπαθήστε να συνοψίσετε τα χαρακτηριστικά που είχε αυτή η διαδικασία, τι κάνατε δηλαδή, πώς σχεδιάσατε και οργανώσατε τις έρευνες αυτές, και τι αποκομίσατε από τη διαδικασία αλλά και από τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξατε.

Θα διαπιστώσετε ότι η έρευνα έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά είτε διεξάγεται στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος είτε κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Κάθε έρευνα προσπαθεί να δώσει απάντηση σε κάποιο ερώτημα που μας απασχολεί μέσω συστηματικής συλλογής και ανάλυσης στοιχείων. Ας δούμε ποια από τα παρακάτω ουσιώδη χαρακτηριστικά επισημάνετε:

Μερικά από τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η έρευνα είναι μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για συλλογή καινούργιων πληροφοριών ή χρήση της υπάρχουσας γνώσης για έναν καινούριο σκοπό.
- Η έρευνα αναζητεί απαντήσεις σε αξιόλογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές.
- Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, χρησιμοποιώντας τα πιο κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συλλέχτηκαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.
- Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης και στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σ' αυτήν (Verma & Mallick, 2004: 21).

3. Η εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει και διερευνά ζητήματα και φαινόμενα εκπαιδευτικής φύσης: το σχολείο ως θεσμός, την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική διαδικασία και τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν, τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου, τη σχολική ζωή και κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, τον ρόλο του κοινωνικού πλαισίου, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον ρόλο τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών... Ένας γενικός ορισμός της εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να είναι:

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών (δεδομένων) με σκοπό τη διεύρυνση της κατανόησης φαινομένων εκπαιδευτικής φύσης και κατά προέκταση την επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα.

Μελετήστε τους παρακάτω ορισμούς και προσπαθήστε να επισημάνετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής έρευνας.

Η έρευνα στην εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια επιστημονικού κλάδου να απευθύνει ερωτήσεις ή να λύσει προβλήματα μέσα από τη συλλογή και ανάλυση πρωταρχικών δεδομένων με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη (Anderson, 1990: 14).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια δραστηριότητα η οποία κατευθύνει στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης σχετικά με τα γεγονότα τα οποία απασχολούν τους παιδαγωγούς (Travers, 1978, στο Verma & Mallick, 2004: 77).

Η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα - ιστορική και συγχρονική [...] είναι διερεύνηση του φαινομένου της αγωγής σε θεσμικούς χώρους, δηλαδή εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στο μικροσκόπιο του ερευνητή μπαίνουν δομές και λειτουργίες, επαγγελματικοί ρόλοι και πρόσωπα, ιδέες και πρακτικές, εκπαιδευτικές πολιτικές και αλληλεπιδράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης. Ο ερευνητής/ήτρια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ένας κατεξοχήν κοινωνικός επιστήμονας, ένας ερευνητής/ήτρια μιας περιοχής της κοινωνικής πραγματικότητας: της εκπαιδευτικής (Γκότοβος, 2016: 35).

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια μορφή πρακτικής αναζήτησης που συνδέει την έρευνα με την πράξη. Δεν μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική έρευνα, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό, την ανάλυση και την αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα (Elliott, 1989, στο Verma & Mallick, 2004: 145).

Ποιες διαφορές παρατηρείτε στους συγκεκριμένους ορισμούς;

Ανεξάρτητα από τις διαφορές είναι προφανές ότι διενεργώντας έρευνες στην εκπαίδευση προσπαθούμε να διερευνήσουμε εκπαιδευτικά θέματα και να δώσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση υπό την ευρεία έννοια. Έτσι, ως ευρύ σκοπό της εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσαμε να ορίσουμε το εξής:

Να πραγματευτούμε με επιστημονικό τρόπο ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση να διερευνήσουμε με βάση αυτά τις παραμέτρους που την επηρεάζουν ως θεσμός αλλά και ως διαδικασία. Η εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει στην ανάπτυξη ενός συνεχώς αναμορφούμενου οργανωμένου σώματος επιστημονικών γνώσεων σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα.

Επομένως κάθε έρευνα ξεκινά από ένα ερώτημα που θέλουμε να πραγματευτούμε και έτσι αναζητούμε τρόπους να διερευνήσουμε το εκπαιδευτικό ζήτημα που μας γέννησε το ερώτημα και να επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις. Για παράδειγμα ένα σύνηθες ερώτημα είναι «Γιατί οι μαθητές/ήτριες δεν συμμετέχουν στο μάθημα;». Το ζήτημα που μας απασχολεί είναι η κινητοποίησή τους, οπότε προκύπτουν θέματα που αφορούν τα κίνητρα, που σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές, τα συγκεκριμένα παιδιά και την ιστορία τους. Προκύπτουν έτσι πολλά ερωτήματα που πρέπει να πραγματευτούμε. Οι απαντήσεις ωστόσο που θα δώσουμε πρέπει να υποστηρίζονται από τεκμήρια, στοιχεία δηλαδή που συλλέγουμε με συστηματικό τρόπο και στη συνέχεια τα επεξεργαζόμαστε, τα αναλύουμε δηλαδή με στόχο να καταλήξουμε σε πορίσματα που απαντούν με επιστημονικό τρόπο στα ερωτήματα που έχουμε θέσει. Τα ερωτήματα αυτά άλλες φορές μας οδηγούν σε υποθέσεις, που στη συνέχεια μέσω της έρευνας επαληθεύονται ή διαψεύδονται, και άλλες φορές παραμένουν ερωτήματα που μέσα από την έρευνα συγκεκριμενοποιούνται ή αναμορφώνονται σταδιακά, ώστε να μας καθοδηγήσουν στη συλλογή και την επεξεργασία των στοιχείων που θα μας επιτρέψουν να τα πραγματευτούμε.

Για να πραγματευτούμε λοιπόν με επιστημονικό τρόπο τα ερωτήματα που θέτουμε, να συλλέξουμε δηλαδή δεδομένα με συστηματικό τρόπο και να τα αναλύσουμε με τρόπο που θα μας οδηγήσουν σε απαντήσεις πρέπει να ακολουθήσουμε συγκεκριμένα βήματα.

Η διαδικασία μιας έρευνας αποτελείται από τα παρακάτω στάδια:

1. *Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος*
2. *Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*
3. *Προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας*
4. *Ερευνητικά ερωτήματα & ερευνητικές υποθέσεις*
5. *Συγκέντρωση των δεδομένων*
6. *Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων*
7. *Αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας (Creswell, 2016: 8).*

Πρέπει βέβαια να επισημάνουμε ότι στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως σε όλες τις έρευνες που αφορούν κοινωνικά φαινόμενα, διερευνούμε ζητήματα που αφορούν σχέσεις υποκειμένων, αλληλεπιδράσεις, ρόλους, συμπεριφορές και ευρύτερα την ανθρώπινη δράση σε συγκεκριμένες συνθήκες εντός ενός κοινωνικού πλαισίου. Προκύπτουν έτσι ζητήματα ηθικής φύσης, οπότε κατά τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας είναι αναγκαίο να τηρούνται κάποιοι ηθικοί κανόνες σε όλα τα στάδιά της. Άλλωστε όταν προβαίνουμε σε οποιαδήποτε επιλογή εγείρονται ηθικά διλήμματα και προβληματισμοί. Και η διαδικασία της έρευνας αναπτύσσεται με βάση τις επιλογές που κάνουμε σχετικά με τα προβλήματα, τα γεγονότα και τα φαινόμενα που θα ερευνήσουμε, τα ερωτήματα που θα θέσουμε, τους τρόπους με τους οποίους θα αναζητήσουμε πληροφορίες και θα τις αναλύσουμε και κυρίως αυτούς στους οποίους θα απευθυνθούμε. Προβαίνουμε δηλαδή σε επιλογές σε κάθε στάδιο

της έρευνας. Η προνομιακή επίσης θέση στην οποία βρίσκονται οι ερευνητές/ήτριες, όταν συλλέγουν πληροφορίες από μια κοινότητα, εγείρει ηθικά ζητήματα. Ένα πλαίσιο αρχών μπορεί να διασφαλισθεί εάν οι ερευνητές/ήτριες σεβαστούν την ερευνητική δεοντολογία, που αποτελεί ζήτημα πρωταρχικής σημασίας απέναντι στα δικαιώματα των συμμετεχόντων/ουσών, ακόμη και εάν αυτό περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε.

Η δεοντολογία λέει ότι ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα και αν, σε ακραία περίπτωση, ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτήματα για την ανθρώπινη φύση (Cavan, 1977, στο Cohen & Manion 1997: 487).

Μελετήστε τις οδηγίες που δίνει η Βρετανική Ένωση Παιδαγωγικής Έρευνας (BERA) και αφορούν τις ευθύνες των ερευνητών απέναντι στους συμμετέχοντες της έρευνας. Ποια ηθικά διλήμματα μπορεί να αντιμετωπίσουν οι ερευνητές/ήτριες εάν για παράδειγμα σκοπεύουν να διερευνήσουν τη στάση εκπαιδευτικών, μαθητών/ητρίων και των γονέων τους απέναντι σε κάποια εκπαιδευτική συνθήκη;

Τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας περιλαμβάνουν:

- *Τη διασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων.*
- *Τη διαφάνεια του ερευνητή και της ερευνητικής διαδικασίας.*
- *Την πρόσβαση στα ευρήματα από όσους συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία.*
- *Τις πιθανές επιδράσεις της έρευνας στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του έργου και στο μέλλον.*
- *Τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.*

4. Τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας

Οι τρόποι βέβαια με τους οποίους θέτουμε τα ερωτήματα που αφορούν την εκπαίδευση και προσπαθούμε να τα διερευνήσουμε είναι πολλοί. Διαφορετικοί είναι οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζουμε τα εκπαιδευτικά ως κοινωνικά φαινόμενα από τα αντίστοιχα φυσικά. Αλλά και το πώς συλλέγουμε και αναλύουμε τα στοιχεία/δεδομένα, οι τεχνικές δηλαδή που χρησιμοποιήσαμε τόσο για τη συλλογή όσο και για την ανάλυσή τους εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνουμε τον κόσμο. Τον θεωρούμε μια δεδομένη, αντικειμενική πραγματικότητα που μπορούμε να τον ορίσουμε μέσα από την έρευνα ή η εικόνα που διαμορφώνουμε για τον κόσμο εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο τον βλέπουμε, που και αυτός επηρεάζεται από πολλές άλλες παραμέτρους.

Η κοινωνική πραγματικότητα είναι εξωτερική ως προς τα άτομα –επιβαλλόμενη έξωθεν στις συνειδήσεις τους– ή είναι το προϊόν της ατομικής συνείδησης; Έχει αντικειμενική φύση η πραγματικότητα ή είναι το προϊόν της ατομικής γνωστικής διαδικασίας; Είναι ένα δεδομένο «εκεί έξω» στον κόσμο ή δημιουργείται από τον νου του ατόμου; (Cohen & Manion, 1997: 18).

-
- Αν προσπαθήσετε να περιγράψετε το ίδιο ακαδημαϊκό μάθημα, θα διαπιστώσετε ότι δεν εστιάζετε όλοι/ες σας στα ίδια στοιχεία, ούτε τα κατανοείτε με τον ίδιο τρόπο.
 - Γιά σκεφτείτε για ποιους λόγους περιγράφετε με διαφορετικό τρόπο το ίδιο μάθημα;
-

Έτσι και οι ερευνητές/ήτριες προσεγγίζουν με κάποια συγκεκριμένη οπτική τα εκπαιδευτικά ζητήματα που διερευνούν ανάλογα με την αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο την προσεγγίζουν. Επομένως ορίζονται και διαφορετικοί στόχοι στην εκπαιδευτική έρευνα και διαφορετικοί τρόποι ανάπτυξής της. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν δύο είδη επιστημονικής, οπότε και εκπαιδευτικής έρευνας: η ποσοτική (Ενότ. ΣΤ.2) και η ποιοτική (Ενότ. ΣΤ.3):

- Στην **ποσοτική**, που στοχεύει κυρίως στη γενίκευση των πορισμάτων της, ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας ή το ερευνητικό αντικείμενο, παρεμβάλλεται το μέσο/εργαλείο συλλογής δεδομένων, που γίνεται με αυστηρά δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις και/ή κλίμακες. Σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων με βάση υποθέσεις που μέσα από την έρευνα επαληθεύονται ή διαψεύδονται. Η ποσοτική έρευνα, που ακολουθεί μια δομημένη και γραμμική μορφή ανάπτυξης, επιχειρεί συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επιλέγεται δηλαδή ένα μέρος του ευρύτερου πληθυσμού, που με βάση συγκεκριμένα επιστημονικά κριτήρια θεωρείται αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού.
- Η **ποιοτική** προσέγγιση στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των φαινομένων που ερευνούμε. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/ήτρια, που έρχεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα της έρευνας, να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, του/της επιτρέπει να θέτει ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το «Γιατί;» και το «Πώς;» των φαινομένων που διερευνά. Προσπαθεί δηλαδή όχι απλώς να τα περιγράψει αλλά και να τα κατανοήσει ολιστικά και μάλιστα στη δυναμική τους διάσταση, στην εξέλιξή τους. Η ποιοτική έρευνα θεωρείται κα-

τάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά δεδομένα της συμπεριφοράς των υποκειμένων, που αποτελούν ένα μικρό δείγμα και για αυτό δεν μπορούν να γενικευτούν. Οι εμπειρίες των υποκειμένων και τα υποκειμενικά νοήματα, με βάση τα οποία τα ίδια τα υποκείμενα τις συγκροτούν διερευνώνται στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού (αξιακού και ιδεολογικού) περιβάλλοντος στο οποίο εγγράφονται. Σε αυτό οφείλεται και η ευελιξία ανάπτυξης της ποιοτικής έρευνας, κατά την οποία τα αρχικά ερωτήματα μπορούν να αναμορφωθούν και νέα μπορούν να αναδυθούν.

Επομένως, τα δύο είδη διαφέρουν ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

<i>Ποσοτική έρευνα</i>	<i>Ποιοτική έρευνα</i>
- Περιγραφή τάσεων. - Συσχέτιση μεταβλητών. - Εξήγηση σχέσεων. - Έμφαση στη διατύπωση και έλεγχο υποθέσεων. - Δομημένη και γραμμική ανάπτυξη της ερευνητικής διαδικασίας. - Μεγάλο δείγμα αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. - Ουδετερότητα ερευνητή - αποστασιοποίηση. - Ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου, δομημένη παρατήρηση & τεστ: εξασφάλιση «αντικειμενικότητας». - Στατιστική ανάλυση. - Ποσοτικοποιημένα αποτελέσματα. - Γενίκευση αποτελεσμάτων. - Ουδέτερο ύφος: χρήση γ' προσώπου.	- Ερμηνεία και κατανόηση σε βάθος. - Ερευνητικά ερωτήματα που μπορούν να αναμορφώνονται ή να επεκτείνονται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. - Ευέλικτη και κυκλική μορφή. Μικρό δείγμα (μη αντιπροσωπευτικό). - Τα αποτελέσματα αφορούν μόνο το υπό μελέτη δείγμα. - Αλληλεπίδραση ερευνητή/ήτριας με υποκείμενα έρευνας. - Συνεντεύξεις με ανοικτά ερωτήματα, παρατήρηση... - Ανάλυση και περιγραφή, ενδεικτική παράθεση «τεκμηρίων». - Μη γενικεύσιμα αποτελέσματα. - Προσωπικό ύφος - αφηγηματική μορφή.

Όπως είναι προφανές, δεν πρόκειται για μια διάκριση τεχνικού χαρακτήρα, αλλά βασίζεται στις διαφορετικές λογικές που διέπουν την ερευνητική διαδικασία σε κάθε προσέγγιση και τους σκοπούς που επιδιώκονται.

Μελετήστε τους παρακάτω σκοπούς. Τι επιδιώκεται σε κάθε περίπτωση και σε ποιο είδος θα τους κατατάσσατε; Τι πιστεύετε ότι προσφέρει κάθε είδος από τις συγκεκριμένες έρευνες στους/στις εκπαιδευτικούς;

Σκοπός εκπαιδευτικής έρευνας	Είδος εκπαιδευτικής έρευνας	Συμβολή σε εκπαιδευτικούς & εκπαιδευτική πράξη
Καθήκον της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να δημιουργεί «ουσιαστικές» θεωρίες που βασίζονται στην πολυπλοκότητα της πρακτικής πραγματικότητας και δεν διαστρεβλώνονται με την επιβολή των «τυπικών» θεωριών που προκαθορίζουν αποτελεσματικά ποια θα είναι τα σχετικά ερευνητικά προβλήματα και οι κατηγορίες. [...] η επιτυχία της έρευνας εξαρτάται απόλυτα από τον βαθμό που αυτή ενθαρρύνει τους δασκάλους να αναπτύξουν έναν πιο βελτιωμένο τρόπο κατανόησης των δικών τους προβλημάτων και πρακτικών (Carr & Kemmis, 1997: 170-171).		
Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να ανακαλύψει νόμους ή γενικεύσεις για τη συμπεριφορά που μπορεί να αξιοποιηθεί για να κάνουμε προβλέψεις και να ελέγξουμε τα γεγονότα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Travers, 1978, στο Verma & Mallick, 2004: 77).		

Η ύπαρξη ωστόσο των δύο ειδών εκπαιδευτικής έρευνας, παρά τον διαφορετικό προσανατολισμό τους, δεν οδηγεί απαραίτητως στον αλληλοαποκλεισμό τους. Πολλές φορές κατά τον ερευνητικό μεθοδολογικό σχεδιασμό επιλέγονται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, ώστε να αξιοποιούνται καλύτερα τα πλεονεκτήματα κάθε μεθόδου και να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα οι αδυναμίες της κάθε μιας. Για παράδειγμα επιχειρείται μια επισκόπηση της γενικής εικόνας με ποσοτική μέθοδο και στη συνέχεια η σε βάθος κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου μέσα από συνεντεύξεις. Ή ακόμη πορίσματα ποιοτικών ερευνών οδηγούν σε υποθέσεις που διερευνώνται με ποσοτικές μεθόδους σε μεγαλύτερους πληθυσμούς.

Μελετήστε το παρακάτω απόσπασμα και σκεφτείτε τι μπορεί να προσφέρει το κάθε είδος εκπαιδευτικής έρευνας.

Η σύγχρονη έρευνα συνδυάζει κυρίως ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Και ενώ οι πρώτες είναι απαραίτητες για τη χαρτογράφηση του υπό διερεύνηση πεδίου και την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών παραγόντων που σχετίζονται με τις

ερευνητικές υποθέσεις και τους ερευνητικούς στόχους, με τη βοήθεια της στατιστικής και τη χρήση δομημένων πρωτοκόλλων, οι ποιοτικές μέθοδοι παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον επειδή έχουν ειδική εμβέλεια και περαιτέρω δυνατότητες ανάλυσης των πραγμάτων και των εξελίξεων που διαδραματίζονται σε αθέατες όψεις του κοινωνικού (Παληός, 2016: 127).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα στάδια της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα από ένα παράδειγμα.¹

Ακαδημαϊκοί και ερευνητές/ήτριες που συμμετέχουν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα θέλουν να διερευνήσουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ερευνητική ομάδα αποτελείται από ακαδημαϊκούς, ερευνητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ποιο είναι το θέμα στο οποίο θα εστιάσουν και πώς μπορεί να διερευνηθεί; Το θέμα αφορά τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση. Ωστόσο για να διασαφηνιστεί το θέμα, ώστε να προχωρήσουν οι ερευνητές/ήτριες στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας πρέπει αρχικά να ορισθεί από την ερευνητική ομάδα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται την οικονομική κρίση, ποιο περιεχόμενο δίνουν στον όρο:

- Πρόκειται για ένα δεδομένο, μια αντικειμενική συνθήκη;
- Η έννοια της κρίσης σχετίζεται με τους πολιτικούς και κοινωνικούς τρόπους, με τους οποίους την προσλαμβάνουμε, οπότε και τη διαχειριζόμαστε;

Δεν αρκεί να ανακοινωθεί ο τίτλος μιας έρευνας για να ξεκινήσει ο ερευνητής/ήτρια την εργασία με καλές συνθήκες: θα διευκρινίσει πρώτα το θέμα, θα προσδιορίσει με ακρίβεια το πρόβλημά του, θα γνωρίσει τις μεταβλητές που θα ληφθούν υπόψη, τα όρια της εργασίας του (Mialaret, 2008: 170).

Μια θεώρηση της κρίσης και των συνεπειών της ως δεδομένων και αυτονόητων αφαιρεί από τα δρώντα υποκείμενα τις δυνατότητες δράσης και αντίστασης.

1. Πρόκειται για έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου *Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών στην Αντιμετώπιση των Κοινωνικών Ανισοτήτων (Teacher support Confronting Social Inequalities – TOCSIN)*, το οποίο εγκρίθηκε από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), για χρηματοδότηση μέσω του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (XM-EOX), στο πλαίσιο της σύμβασης με κωδικό έργου EOX GR07/3708 (The research leading to these results has received funding from the [EEA] Mechanism 2009-2014 under Project Contract no [3708]).

Αντίθετα εάν δεχτούμε ότι τα άτομα και οι θεσμοί δεν αποτελούν απλά παθητικούς αποδέκτες των περιοριστικών πλαισίων που αναφέρονται στην οικονομική και κοινωνική κρίση, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις καταστάσεις και τις δομές, ώστε να τις επηρεάσουν και να συνδιαμορφώσουν τα τρέχοντα δεδομένα, δίνουμε διαφορετικό νόημα στην κρίση και στον τρόπο που την προσεγγίζουμε. Με τον ίδιο τρόπο πρέπει οι ερευνητές/ήτριες να αποσαφηνίσουν τι εννοούν με τον όρο εκπαίδευση: σχολική ζωή, εκπαιδευτική διαδικασία, πολιτικός σχεδιασμός, θεσμικό πλαίσιο, αντιλήψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Εστιάζουν στα αποτελέσματα (σχολική διαρροή, αποτυχία στις εξετάσεις...) ή τους αφορούν και οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες δίνουν νόημα στη διαδικασία, αλλά και ποιο είναι αυτό το νόημα;

Στη συνέχεια οι ερευνητές/ήτριες θα ανατρέξουν στη βιβλιογραφία. Θα αναζητήσουν σχετικές έρευνες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, που να αναφέρονται στη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την οικονομική κρίση (για παράδειγμα οικονομική κρίση και υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στα παιδιά, οικονομικά προβλήματα, οικογενειακό κλίμα και σχολική επίδοση, ποσοτική αποτύπωση δεικτών που συνδέονται με την κρίση και επηρεάζουν την εκπαίδευση, όπως εκπαιδευτικές δαπάνες ή ενισχυτική διδασκαλία, συγχωνεύσεις σχολείων). Παράλληλα θα αναζητήσουν θεωρητικά βιβλία που αναφέρονται σε παραμέτρους που θεωρούν ότι αφορούν τη σχέση της εκπαίδευσης με τις οικονομικές και τις κοινωνικές συνθήκες (Ενότ. Β.2 & Ενότ. Γ.1).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αποτελεί σημαντικό στοιχείο κάθε έρευνας. Αφού κατασταλάξουμε σε ένα θέμα ή ζήτημα που μας ενδιαφέρει, θα πρέπει να διαβάσουμε περαιτέρω προκειμένου να διευκρινίσουμε κάποια πράγματα. Χρειάζεται να γνωρίζουμε: α) Τι είναι ήδη γνωστό σχετικά με το θέμα, β) ποιες έννοιες και θεωρίες έχουν χρησιμοποιηθεί, γ) ποιες ερευνητικές μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί, δ) τι διαφωνίες υπάρχουν σχετικά με το θέμα, ε) αν υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενα ευρήματα και ποια είναι αυτά, στ) ποιοι έχουν συνεισφέρει καθοριστικά στην έρευνα του θέματος (Bryman, 2017: 32).

Εντοπίζοντας έτσι τα κενά στην ερευνητική διαδικασία αλλά και τις πιθανές/δυνητικές συσχετίσεις, όχι μόνο διασαφηνίζουν το προς διερεύνηση θέμα, αλλά επιλέγουν και τις παραμέτρους στις οποίες θα εστιάσουν και την οπτική και τον τρόπο με τον οποίο θα το προσεγγίσουν. Διαφορετικά για παράδειγμα στο συγκεκριμένο θέμα θα διερευνήσουν τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης εάν προσεγγίζουν το σχολείο στην κοινωνική του διάσταση, διαφορετικά εάν εστιάζουν σε συμπεριφορές των παιδιών με βάση το «συναισθηματικό έλλειμμα» λόγω οικογενειακού κλίματος (ανεργία γονέων). Οι επιλογές που θα κάνουν ορίζουν το θεωρητικό τους πλαίσιο (Επιστήμη/ες της Εκπαίδευσης, θεωρητικά επιστημονικά ρεύματα).

Ο ερευνητής/ήτρια δεν ξεκινά από το μηδέν όταν ανοίγει έναν νέο δρόμο [...] Έχουν ήδη υλοποιηθεί άλλες εργασίες, κάποια αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί, κάποια ερωτήματα έχουν μείνει αναπάντητα, νέα προβλήματα έχουν προκύψει, ορισμένα άλλα αποτελέσματα αφήνουν να πλανάται κάποια αμφιβολία [...] (Mialaret, 2008: 171).

Επομένως, κατά την πραγμάτευση των ερωτημάτων αλλά και κατά την ανάλυσή των στοιχείων που συλλέγουν οι ερευνητές/ήτριες, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ανατρέχουν στην υπάρχουσα γνώση, τη θεωρία δηλαδή που έχει συγκροτηθεί με βάση άλλες έρευνες στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και τις ποικίλες οπτικές που υπάρχουν σχετικά όχι μόνο με το συγκεκριμένο θέμα αλλά και την ευρύτερη κατηγορία στην οποία εντάσσεται (προσέγγιση της εκπαίδευσης και της σχέσης της με την οικονομία, τη συσχέτισή της με το κοινωνικό πλαίσιο, την πολιτική της διάσταση...). Το θεωρητικό πλαίσιο λοιπόν βοηθά τον ερευνητή να συνοψίσει προηγούμενες πληροφορίες και να κατευθύνει τη μελλοντική ερευνητική πορεία με βάση τις επιλογές που θα κάνει (Verma & Mallick, 2004: 27). Τις επιλογές αυτές οι ερευνητές/ήτριες οφείλουν να τις δηλώσουν, ώστε να είναι σαφές όχι μόνο γιατί διερευνούν το συγκεκριμένο θέμα αλλά και με ποια οπτική το προσεγγίζουν.

Εφόσον η έρευνα διεξάγεται από ανθρώπους, αναπόφευκτα η οπτική γωνία του ερευνητή αποτελεί τη βασική πλατφόρμα πάνω στην οποία αναπτύσσεται η προβληματική. Κάθε έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες διαποτίζεται (έστω και συγκαλυμμένα) από θέσεις (Clough & Nutbrown, 2102, στο Bartlett & Barton, 2016: 79).

Μελετήστε το παρακάτω απόσπασμα από τη δημοσίευση μιας έρευνας σχετικά με τις επιπτώσεις της κρίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο των ερευνητών/τριών και πώς αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το θέμα που θέλουν να διερευνήσουν και τα ερωτήματα που πραγματεύονται;

Η νοηματοδότηση λοιπόν της κρίσης καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο σχολείο και τον υπηρετούν μέσα από τις παρεμβάσεις και τις δράσεις τους. Γιατί στην νοηματοδότηση που παραπέμπει στον παρεμβατικό και ανατρεπτικό προσανατολισμό το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με βάση τους όρους που του επιβάλλονται επιτελώντας παθητικά ως γραφειοκρατικός οργανισμός μια διεκπεραιωτική λειτουργία. Ούτε όμως να εξελιχθεί σε μια επιχείρηση που νοηματοδοτεί τη δράση του με οικονομικούς όρους, όπως ανταγωνισμός, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, οικονομική αξία, ανάγκες της αγοράς. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί σε έναν τέτοιο ανατρεπτικό προσανατολισμό, αντιλαμβανόμενοι με όρους δραστηκής παρέμβασης τον ρόλο τους, διεκδικούν με τη δράση τους ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς περιθωριοποιήσεις και αποκλεισμούς

[...] Και οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την προοπτική προβληματοποιούν την πραγματικότητα αποφυσικοποιώντας τις επιβαλλόμενες επιλογές, οικονομικές και εκπαιδευτικές, και αναζητώντας νέες διεξόδους. Αναλαμβάνουν δηλαδή έναν ρόλο, τον οποίο σε διαφορετικές συνθήκες αλλά στο ίδιο πολιτικο-οικονομικό πλαίσιο άρχισε να προβάλλει το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Ενότ. Γ.5). Οι εκπαιδευτικοί ως «πολιτισμικοί εργάτες» (Freire, 1977/1972) ή ως «αναμορφωτές διανοούμενοι» (Aronowitz & Giroux, 2010/1986) μπορούν να διεκδικήσουν μια πιο παρεμβατική δράση οργανώνοντας ένα σχέδιο κοινωνικής αλλαγής με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και ενεργών πολιτών, που μπορούν να αμφισβητήσουν δεδομένες συνθήκες και ιεραρχήσεις. Έτσι τα σχολεία μπορούν να μετατραπούν από μηχανισμοί ταξινόμησης σε φορείς προσωπικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης όλων των μαθητών και των μαθητριών και κυρίως των μη προνομούχων και των μη ευνοημένων στην προοπτική της ισότητας και της χειραφέτησης (McLaren, 2010/2007: 279).

Στη συνέχεια η ερευνητική ομάδα, αφού έχει διασαφηνίσει τις παραμέτρους που θέλει να διερευνήσει αλλά και τους τρόπους προσέγγισης, ορίζει τον σκοπό της έρευνας.

Η δήλωση του σκοπού είναι μια δήλωση που παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση ή το σημείο εστίασης για τη μελέτη. Οι ερευνητές περιγράφουν τον σκοπό μιας μελέτης σε μία ή περισσότερες περιληπτικά διατυπωμένες προτάσεις (Creswell, 2016: 112).

Ο σκοπός της έρευνας πρέπει να διατυπώνεται με σαφήνεια και η διατύπωση πρέπει να απηχεί το είδος της έρευνας που πρόκειται να διεξαχθεί. Σε μια ποσοτική έρευνα ο σκοπός αναφέρεται στις παραμέτρους που πρόκειται να συσχετιστούν ή να συγκριθούν, ενώ σε μια ποιοτική στο φαινόμενο, το οποίο πρόκειται να διερευνησουμε και τις παραμέτρους στις οποίες θα εμβαθύνουμε.

Επιστρέφοντας στο παράδειγμα μπορείτε να δείτε παρακάτω τους σκοπούς που η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να ορίσει ανάλογα με το είδος της έρευνας που σκοπεύουν να διενεργήσουν:

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο η οικονομική κρίση επηρεάζει τη σχολική διαρροή. Να συσχετιστεί η σχολική επιτυχία με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών σε δύο διαφορετικές σχολικές χρονιές (πριν από την κρίση και κατά τη διάρκειά της). Να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της κρίσης στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών. Να αποτυπωθεί η σχέση της οικονομικής κρίσης με τις γεωγραφικές περιοχές των σχολείων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές).	Να αναζητηθούν οι συνέπειες της κρίσης στο κλίμα του σχολείου και οι επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών/τριών και τη σχολική διαρροή. Να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των σχολείων νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, ο ρόλος που αναλαμβάνουν και οι στρατηγικές που υιοθετούν ως φορείς δράσης.

Ποιες διαφορές επισημαίνετε στη διατύπωση των σκοπών και στα θέματα που οι ερευνητές/ήτριες πραγματεύονται στις δύο προσεγγίσεις.

Με βάση τον σκοπό η ερευνητική ομάδα προχωράει στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα είναι εκείνα τα ερωτήματα που περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που θα συλλέξουν με τη διαδικασία της έρευνας (Creswell, 2016: 113).

Αν ο/η ερευνητής/ήτρια επιλέξει να διενεργήσει μια ποσοτική έρευνα με βάση τον σκοπό, προχωράει και στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.

Οι υποθέσεις, που αξιοποιούνται στην ποσοτική έρευνα είναι δηλώσεις, με τις οποίες ο/η ερευνητής/ήτρια διατυπώνει μια πρόβλεψη ή μια εικασία σχετικά με το αποτέλεσμα κάποιας σχέσης ανάμεσα σε ιδιότητες ή χαρακτηριστικά (Creswell, 2016: 113).

Στην έρευνα που αναφερόμαστε ανάλογα με την επιλογή θα καθοριστούν ως εξής τα επόμενα βήματα:

	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
<i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	Σε ποιο βαθμό η οικονομική κρίση επηρεάζει τη σχολική διαρροή; Η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών και των μαθητριών σχετίζεται με τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στη σχολική επίδοσή τους; Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης; Ως προς τι διαφέρει ο τρόπος διαχείρισης των συνεπειών της οικονομικής κρίσης ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό ο περιορισμός των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης, επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών;	Να αναζητηθούν οι συνέπειες της κρίσης στο κλίμα του σχολείου και οι επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών/τριών και τη σχολική διαρροή. Να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των σχολείων νοσηματοδοτούν τις επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, ο ρόλος που αναλαμβάνουν και οι στρατηγικές που υιοθετούν ως φορείς δράσης. Πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νοσηματοδοτούν την οικονομική κρίση και σε ποιο βαθμό αυτό επηρεάζει τους τρόπους που παρεμβαίνουν για την αντιμετώπισή της; Πώς οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν τον ρόλο των σχολείων την εποχή της κρίσης;

	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
	Ως προς τι διαφέρει η στάση των νηπιαγωγών από αυτή των δασκάλων απέναντι στις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαιδευτική διαδικασία;	Ποια ζητήματα φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την οικονομική και κοινωνική κρίση όπως τη βιώνουν στο σχολείο; Ποιες στρατηγικές δράσης αναπτύσσουν για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που εντοπίζουν;
<i>Ερευνητικές υποθέσεις</i>	Η οικονομική κρίση αυξάνει τη σχολική διαρροή. Η οικονομική κρίση επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των παιδιών που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Η οικονομική κρίση περιορίζει τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες επηρεάζοντας τη σχολική επίδοση των παιδιών Τα σχολεία της περιφέρειας διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις συνέπειες της κρίσης. Η οικονομική κρίση επηρεάζει τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και ευρύτερα τη γονεϊκή εμπλοκή.	

Το επόμενο στάδιο είναι η επιλογή της μεθόδου με την οποία οι ερευνητές/ήτριες θα συλλέξουν τα δεδομένα τους, η ανάλυση των οποίων θα τους επιτρέψει να απαντήσουν στα ερευνητικά τους ερωτήματα και/ή να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν τις ερευνητικές υποθέσεις. Ανάλογα με το είδος της έρευνας που έχουν επιλέξει θα ορίσουν και τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε μια εκπαιδευτική έρευνα είναι πολλές και παρουσιάζουν αρκετές παραλλαγές. Οι κυριότερες από αυτές είναι:

- Συνεντεύξεις
- Ερωτηματολόγια
- Παρατήρηση
- Ημερολόγια
- Προσωπικές βιογραφίες
- Επίσημα αρχεία - Κείμενα

- Στατιστικές μελέτες
- Αποτελέσματα εξετάσεων μαθητών/τριών

Το είδος της έρευνας ορίζει σε κάποιο βαθμό και το είδος των δεδομένων που θα συλλέξουμε και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Στο παράδειγμα της έρευνας για την οικονομική κρίση:

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
Υιοθετώντας την ποσοτική προσέγγιση, μπορούν στο συγκεκριμένο παράδειγμα, να επιλέξουν να μελετήσουν τα αρχεία κάποιων σχολείων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, διερευνώντας τα ποσοστά διαρροής ή τη σχολική επίδοση και να επιχειρήσουν συγκριτική στατιστική μελέτη, επιλέγοντας δύο διαφορετικά σχολικά έτη, ένα πριν από την κρίση και ένα μέσα στην κρίση. Μπορούν να λάβουν υπόψη τους και να μετρήσουν τα αποτελέσματα στη σχολική επίδοση των παιδιών ή/και στους τρόπους διαχείρισης της κρίσης από τους εκπαιδευτικούς με βάση παραμέτρους που θα επιλέξουν. Για παράδειγμα, γεωγραφική περιοχή, κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών/τριών κ.λπ. Μπορούν επίσης να διανείμουν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου (ναι - όχι, καθόλου - λίγο - πολύ - πάρα πολύ) σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.	Αντίθετα, επιλέγοντας την ποιοτική προσέγγιση θα κάνουν συνεντεύξεις με ερωτήματα ανοικτού τύπου σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/ήτριες και γονείς, παρατήρηση σε ένα σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα, καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, θα ζητήσουν κείμενα από εκπαιδευτικούς στα οποία να καταγράφουν μια σημαντική εμπειρία τους από ένα ζήτημα που προέκυψε στο σχολείο τους λόγω της οικονομικής κρίσης...

Θα μπορούσαν, ωστόσο, να αξιοποιήσουν και τις δύο προσεγγίσεις, με ερωτηματολόγια αρχικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου και, στη συνέχεια, ανάλογα με τα ζητήματα και τις τάσεις που διαφαίνονται με βάση τη στατιστική ανάλυση, να προχωρήσουν σε συνεντεύξεις παρατηρήσεις σε επιλεγμένα σχολεία και εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το θέμα που διερευνούν.

Στην έρευνα του παραδείγματός μας η ερευνητική ομάδα υιοθέτησε μικτή μεθοδολογία: Κατά την πρώτη φάση διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα (ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις που συμπληρώθηκαν από διευθυντές/ύντριες των σχολικών μονάδων) σε 316 σχολικές μονάδες (163 νηπιαγωγεία και 153 δημοτικά σχολεία), κυρίως της Θεσσαλονίκης (90 σχολικές μονάδες), της Μαγνησίας (44) και της Αττικής (165), καθώς και 17 από άλλες περιοχές. Στη δεύτερη φάση του προγράμματος μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων, αφού διαφάνηκαν κάποιες τάσεις διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις σε 34 διευθυντές/ύντριες σχολείων και 16 προϊστάμενες νηπιαγωγείων από τις περιοχές της Αθήνας, του Βόλου και της Θεσσαλονίκης.

Όπως φάνηκε ήδη από την επιλογή της μεθόδου, ένα κρίσιμο σημείο στη διεξαγωγή μιας έρευνας, κυρίως κατά τον σχεδιασμό της, είναι η επιλογή του δείγματος. Δείγμα θεωρείται «το τμήμα του πληθυσμού που επιλέγεται προς διερεύνηση» και είναι αντιπροσωπευτικό, όταν «αντικατοπτρίζει πιστά τον πληθυσμό και ως εκ τούτου αποτελεί μια μικρογραφία του» (Bryman, 2017: 206). Στο παράδειγμά μας, πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των σχολείων της Ελλάδας και δείγματα τα σχολεία που επιλέγονται και από τα οποία συλλέγονται τα δεδομένα σε όποια μορφή. Τα δεδομένα που συγκεντρώνουμε από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων σε όλο τον πληθυσμό. Βέβαια οι ερευνητές/ήτριοι μπορούν να προχωρούν και σε δειγματοληψία με συγκεκριμένους στόχους, όταν επιλέγουν το δείγμα τους, με κριτήριο ότι αυτοί που το απαρτίζουν έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Στο παράδειγμά μας, εφόσον οι ερευνητές/ήτριοι θέλουν να διερευνήσουν πώς η νοσηματοδότηση της κρίσης επηρεάζει τους τρόπους διαχείρισης των συνεπειών της στο σχολείο, θα επιλέξουν σχολεία που έχουν αναπτύξει κάποιες σχετικές δράσεις. Θα επιλέξουν επίσης σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά που έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την οικονομική κρίση (υποβαθμισμένες περιοχές, συνοικίες με μεγάλο ποσοστό ανεργίας).

Η επιλογή του δείγματος, καθώς και η κατασκευή των εργαλείων με τα οποία θα συλλέξουν τα δεδομένα τους, αποτελούν βασικά κριτήρια για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του δείγματος. Η αξιοπιστία διασφαλίζεται όταν τα ερωτήματα σε ένα ερωτηματολόγιο δεν είναι διφορούμενα και δεν μπορούν να παρερμηνευτούν από τους/τις ερωτώμενους/ερωτώμενες ή όταν δεν υπάρχουν ερωτήσεις που οδηγούν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η εγκυρότητα διασφαλίζεται όταν έχουν προβλεφθεί στο εργαλείο συλλογής δεδομένων όλα τα πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαμε να θέσουμε ώστε να καταλήξουμε σε ένα ασφαλές πόρισμα και όταν τα δεδομένα που συλλέγουμε μπορούν να μας δώσουν πληροφορίες που επιτρέπουν να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα ή να επιβεβαιώσουμε/διαψεύσουμε τις ερευνητικές υποθέσεις. Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η φάση της ανάλυσης των δεδομένων.

Ανάλυση των δεδομένων

Στην ποσοτική έρευνα οι ερευνητές/ήτριοι επεξεργάζονται στατιστικά τα δεδομένα και στη συνέχεια αναπαριστούν τα αποτελέσματα με πίνακες και σχήματα, με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν θέσει. Οι ερευνητές/ήτριοι, δηλαδή, συζητούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σχολιάζοντας πίνακες που συνοψίζουν τις στατιστικές πληροφορίες, σχήματα (διαγράμματα, εικόνες) που παρουσιάζουν τη σχέση ανάμεσα στις παραμέτρους που διερευνούν (κοινωνικο-οικονομική κρίση και επικοινωνία με γονείς). Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές/ήτριοι επεξεργάζονται το υλικό που έχει συλλεγεί, επιχειρώντας κατηγοριοποιήσεις και ορίζοντας θέματα που ανακύπτουν από τα δεδομένα και σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ		ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ
<i>Οικογενειακές συνθήκες και επιπτώσεις στους/στις μαθητές/μαθήτριες</i>		<i>Επιπτώσεις οικονομικής κρίσης στην επίδοση των παιδιών</i>
Αιτίες (1 = καθόλου... 5 = πάρα πολύ).	Μέσος Όρος (Τυπική Απόκλιση)	Σε ό,τι αφορά τις επιπτώσεις στην επίδοση, γίνονται αναφορές σε μια ποικιλία ζητημάτων που αφορούν στην αδυναμία μελέτης των παιδιών στο σπίτι, την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (9/20), τη μειωμένη επίδοση αλλοδαπών μαθητών λόγω της μη κανονικής λειτουργίας των τάξεων υποδοχής (8/20). Είναι μάλιστα ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επίδοση των παιδιών το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τη συσχετίζουν με τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια. Αρκετοί διευθυντές/ύντριες και προϊστάμενες (12/20) ανχνεύοντας τους λόγους που τα παιδιά έχουν προβλήματα με την επίδοσή τους αναφέρονται στις περιορισμένες μορφωτικές εμπειρίες παιδιών, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:
Στην απογοήτευση που νιώθουν από τη δυσχερή θέση στην οποία έχουν υπεισέλθει οι ίδιοι ή η χώρα λόγω της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης.	3,50 (1,10)	Για παράδειγμα ο Σ το οποίο είναι πανέξυπνο, γλυκύτατο παιδάκι δε θα έλεγα ότι, μαρκαδόρους και τέτοια μπορεί να 'χει, αλλά το παραπάνω δηλαδή να το πάει η μαμά σε ένα μουσείο, να το πάει σε ένα θέατρο, αυτό δε θα έλεγα, όχι.
Πίεση που βιώνουν οι γονείς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις.	3,10 (1)	Αυτό είναι μία στέρηση, μία πολιτισμική στέρηση και αυτό καταρχήν έχει και αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν και στις ανάγκες του σχολείου. Δεν έχουν τις κατάλληλες μορφωτικές εμπειρίες. Αυτό θα επηρεάσει σίγουρα την εκπαίδευσή τους, θα επηρεάσει και τις προσωπικότητές τους, τους καθελώνει σε αυτό το επίπεδο, αλλά και τους προσδιορίζει και το μέλλον (Ανδρούσου κ.ά., 2016).
Αδυναμία παρουσίας τους στο σχολείο και συχνής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς.	2,40 (0,90)	
Πίνακας 6 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της απόδοσης αιτιών των προβλημάτων σχολείου-οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την προβληματική επικοινωνία με τους γονείς κυρίως στην απογοήτευση που νιώθουν οι τελευταίοι από την οικονομική κρίση (Μ.Ο. = 3.50, Τ.Α. = 1.10), αλλά και στην πίεση που αισθάνονται οι γονείς από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας των παιδιών τους, ανάμεσα στις οποίες και η συμβολή τόσο στη σχολική ζωή (τσάντα, γραφική ύλη, καθημερινό κολατσιό) όσο και στην εξωσχολική ζωή (Μ.Ο. = 3,10, Τ.Α. = 1). Λιγότερο πιθανή αιτία θεωρούν ότι είναι η αδυναμία παρουσίας των γονέων στο σχολείο (Μ.Ο. = 2,40, Τ.Α. = 0,90) (Βλ. Πίνακα 6) (Κακανά κ.ά., 2016: 93).		

Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, που ουσιαστικά δίνουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, ή επαληθεύουν ή διαψεύδουν τις υποθέσεις. Τα συμπεράσματα πρέπει να παρουσιάζονται με ευκρίνεια και να είναι φανερό ότι βασίστηκαν στα δεδομένα που έχουν συλλεγεί, όπως αναλύθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αξιοποίησε η ερευνητική ομάδα. Η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι μια διαδικασία, κατά την οποία συμπλέκονται τα θεωρητικά στοιχεία με τα δεδομένα της έρευνας στην προοπτική της παραγωγής νέων θεωρητικών δεδομένων.

Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα από τα συμπεράσματα της έρευνας του παραδείγματος. Σε ποια παράμετρο εστιάζει κάθε συμπέρασμα, ποιο δηλαδή ερώτημα διερευνά, και πώς και σε ποιο βαθμό αξιοποιούν τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που έλαβε υπόψη της η ερευνητική ομάδα;

Η ποσοτική αποτύπωση της οικονομικής κρίσης στα παιδιά έδειξε ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των περισσότερων από τα 2/3 των εκπαιδευτικών, επλήγη η συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές δραστηριότητες, όπως οι εκδρομές και άλλες εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί ανέφεραν και προβλήματα στη σίτιση και ένδυση/υπόδυση των μαθητών. Σε σχέση με την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (τα 2/3) ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν ως ένα βαθμό με προηγούμενες έρευνες. Για παράδειγμα, η έμφαση που δίνουν οι οικογένειες στην κάλυψη των βασικών αναγκών του παιδιού, παραμερίζοντας τις κοινωνικές και δημιουργικές δράσεις που εξασφαλίζουν τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Ντολιοπούλου, 2015), όπως οι εξωσχολικές δραστηριότητες και η συμμετοχή σε εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις του σχολείου (Γαλανάκη, 2015β· Shafiq, 2010) επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Από την άλλη, η επίδραση στην σχολική επίδοση, τα συναισθηματικά προβλήματα, τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και τα περιστατικά υποσιτισμού των παιδιών (Brooks-Gunn & Duncan, 1997· Γαλανάκη, 2015β· Gouvias, Katsis, & Limakopoulou, 2012· Shafiq, 2010) φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένα (Κακανά κ.ά., 2016: 97).

Έμφαση σε μια ανθρωπιστική-φιλάνθρωπη αντίληψη για την αντιμετώπιση της κρίσης αλλά και για τα παιδιά που πλήττονται από αυτή (να νιώσουν τα παιδιά καλά, να ξεφύγουν από τις εντάσεις της οικογένειας λόγω κρίσης). Έτσι σε επίπεδο παρεμβάσεων φαίνεται να δίνεται μεγάλη έμφαση στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για εξασφάλιση δωρεών, χορηγιών που θα ανακουφίσουν τις άμεσες ανάγκες. Οι πρωτοβουλίες είναι και ατομικές (μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ή κάποια μέλη ενός συλλόγου εκπαιδευτικών), αλλά προκύπτουν και από συνεργασία με κοινωνικούς φορείς. Γενικότερα οι δράσεις «υλικής» κυρίως υποστήριξης των παιδιών και των οικογενειών τους υπερτερούν των δράσεων παροχής ποιοτικού και καινοτόμου εκπαιδευτικού έργου. Οι περισσότεροι δεν φαίνεται να κινούνται στην κατεύθυνση της εξα-

σφάλισης εκείνων των όρων με βάση τους οποίους τα παιδιά θα ενδυναμωθούν, ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους και, ταυτόχρονα, θα οργανώσουν μορφές συλλογικότητας. Η ανθρωπιστική-φιλόanthρωπη αυτή λοιπόν προσέγγιση δεν δίνει έναν δυναμικό προσανατολισμό δράσης ή έστω παρεμβατικής διεκδίκησης στην προοπτική διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών και κοινωνικών συνθηκών. Αποσιωπώνται έτσι και οι κοινωνικές ανισότητες που εντείνονται στο περιβάλλον της συγκεκριμένης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης (Ανδρούσου κ.ά., 2017: 34).

Οι ερευνητές/ήτριες βέβαια οφείλουν να αναφέρουν τους περιορισμούς της έρευνας, ερωτήματα που φαίνονται αναπάντητα αλλά και νέα ερωτήματα που ανέκυψαν και μπορούν να οδηγήσουν σε νέες έρευνες.

5. Η πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας

Ποιες ήταν οι ανάγκες που γέννησαν την εκπαιδευτική έρευνα; Ποιες δηλαδή ήταν εκείνες οι συνθήκες που οδήγησαν στην ανάγκη να διερευνηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία; Ποιες παράμετροι όρισαν το ερευνητικό πλαίσιο με βάση το οποίο συγκροτήθηκαν οι ερευνητικοί προσανατολισμοί κατά την προσέγγιση της εκπαίδευσης ως θεσμού και της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης; Πρόκειται για ερωτήματα που πρέπει να συζητήσουμε για να κατανοήσουμε και την πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας και τις ποικίλες ερευνητικές προσεγγίσεις που προέκυψαν.

Η εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να προέκυψε ως ανάγκη στην προσπάθεια να ανταποκριθεί σε δύο αιτήματα, που ήταν απόρροια της προσέγγισης της εκπαίδευσης, που διαμορφώθηκε σταδιακά από τα τέλη του 18ου αιώνα και εξής (Ενót. Α.1):

- Η θεσμοποιημένη φοίτηση, ως αποτέλεσμα του αιτήματος για γενίκευση της εκπαίδευσης και της ορθολογικής οργάνωσης του κράτους και της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες.
- Η ανάγκη για «επιστημονική» στήριξη της Παιδαγωγικής, στην προοπτική της συγκρότησής της ως αυτόνομου επιστημονικού πεδίου, καθώς η έρευνα θεωρήθηκε ότι μπορούσε να παράσχει την επιστημονική βάση για τη συγκρότηση της θεωρίας της Παιδαγωγικής.

5.1. Η θετικιστική φάση

Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική έρευνα ακολούθησε την πορεία των κοινωνικών επιστημών. Υπό την επίδραση αρχικά του θετικισμού (Ενót. Α.1) και σε συνομιλία με την επιστήμη κατά πρώτον της Πειραματικής Ψυχολογίας αναζητεί κανόνες και νόμους που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Οι προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας καθορίστηκαν κυρίως από τις παρακάτω ανάγκες:

- α) Ορθολογική οργάνωση της διδασκαλίας, σε άμεση συσχέτιση με την ορθολογικοποίηση της κοινωνίας και του κράτους στα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν από τη Βιομηχανική Επανάσταση.
- β) Εύρεση μεθόδων αποτελεσματικής διδασκαλίας, στο πλαίσιο του συμπεριφοριστικού μοντέλου «ερέθισμα-αντίδραση».
- γ) Διοικητικές ανάγκες οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που μπορούσαν να τροφοδοτηθούν από στατιστικές μελέτες. Σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η αποκάλυψη των «κοινωνικών γεγονότων», που συνθέτουν τον κόσμο μας, όπως τα φυσικά φαινόμενα συνθέτουν τον φυσικό κόσμο, στην προοπτική της παραγωγής γενικευτικού τύπου ερευνητικών πορισμάτων, που θα μπορούσαν να καλύψουν τις συγκεκριμένες ανάγκες. Πρώτη συγκροτημένη μορφή ήταν η Πειραματική Παιδαγωγική (Ενότ. Α.1), που αξιοποίησε την εκπαιδευτική έρευνα, ως μέσον τόσο επιστημονικής συγκρότησης της Παιδαγωγικής όσο και διαμόρφωσης νόμων και κανόνων της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η εκπαιδευτική έρευνα δανείστηκε λοιπόν στα πρώτα της στάδια τις αυστηρά δομημένες διαδικασίες έρευνας από τον χώρο των φυσικών επιστημών και υιοθέτησε τη θετικιστική οπτική με στόχο να αποκτήσει επιστημονικό κύρος.

Οι θετικιστές πιστεύουν ότι η έρευνα μπορεί να ανακαλύψει τις δομές που δημιουργούν την τάξη η οποία φαίνεται να διέπει την κοινωνική ζωή. Ισχυρίζονται ότι η κοινωνία μπορεί να διερευνηθεί με τον ίδιο αντικειμενικό τρόπο όπως και ο φυσικός κόσμος. Η προσέγγιση είναι εμπειρική με την έννοια ότι αποδεικνύει την ύπαρξη κάποιου πράγματος βάσει παρατηρήσεων, δηλαδή βάσει δεδομένων. Προχωρώντας πέρα από τη θεωρία και τη συζήτηση, οι θετικιστές ερευνητές/ήτριες επιχειρούν να δείξουν ότι αυτό που διαμείβεται στις θεωρίες υπάρχει στην πραγματικότητα επειδή έχει εξωτερική υπόσταση και δεν είναι απλώς κάτι υποθετικό. Στόχος είναι να αποκαλυφθούν τα κοινωνικά γεγονότα που συνθέτουν τον κόσμο μας (Barlet & Barton, 2019: 73).

Παράλληλα, υπό την επίδραση κυρίως της Ψυχολογίας, στη συμπεριφοριστική της εκδοχή (Thorndike, Skinner, Galton κ.ά.), οι ερευνητές/ήτριες που ασχολούνταν με εκπαιδευτικά ζητήματα επεδίωκαν μέσω της μέτρησης και της αξιολόγησης να διαμορφώσουν νόμους (για παράδειγμα νόμος του αποτελέσματος, νόμος της ενίσχυσης), που θα οδηγούσαν σε πιο αποτελεσματικές και «αντικειμενικές» μεθόδους διδασκαλίας. Πρόκειται ουσιαστικά για τη μορφή της εκπαιδευτικής έρευνας που επέτρεψε τις πρώτες κανονιστικές εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού έργου: αυτό που πρέπει να γίνει σχολείο για να οδηγηθούμε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το σύστημα των αμοιβών και των ποινών στην εκπαίδευση θεμελιώνεται στη συγκεκριμένη συμπεριφοριστική θεωρία, που αποτελεί προϊόν ερευνών της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας (Ενότ. Δ.2). Η «επιστημονική» άλλωστε γνώση, που παράγεται μέσα από τις συγκεκριμένες θετικιστι-

κού τύπου έρευνες, αποτέλεσε και τη βάση για την κριτική των προοδευτικών παιδαγωγικών προτάσεων, όπως για παράδειγμα αυτές του κινήματος της Νέας Αγωγής (Ενότ. Δ.1).

[Το κίνημα της Νέας Αγωγής] κατηγορήθηκε ότι προήγαγε απλές δοξασίες σε επιστημονικά αποδεδειγμένες προτάσεις. Στους λιγότερο συνετούς από τους υποστηρικτές του, άνοιξε τον δρόμο στην αυθαιρεσία και στην έλλειψη επιστημονικής ακρίβειας (Landsheere 1996: 25).

Σε ένα τέτοιο ερευνητικό πλαίσιο ορίστηκε και η σχέση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Η θεωρία διαμόρφωνε προτάσεις που βασίζονταν σε ερευνητικά πορίσματα, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να εφαρμόσουν. Καθώς σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η παραγωγή γενικευτικού τύπου ερευνητικών αποτελεσμάτων με κριτήριο την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που δοκιμάζονταν, γίνεται σαφές ότι, σύμφωνα με αυτή την οπτική, η παιδαγωγική θεωρία καθοδηγεί την πρακτική προβλέποντας ουσιαστικά τι θα συμβεί αν μεταβληθούν κάποιες πλευρές μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Η γνώση, έτσι, που η θεωρία παρέχει είναι αδιαμφισβήτητη και έχει κυρίως εργαλειακή αξία. Η πράξη αποτελεί απλώς εφαρμογή της θεωρίας, που προδιαγράφει για τον εκπαιδευτικό τον διεκπεραιωτικό ρόλο του καταναλωτή των επιστημονικών θεωριών.

Η εκπαίδευση, όπως και η Ιατρική και η Μηχανική, είναι ένα σύνολο πρακτικών δραστηριοτήτων και κατανοούμε καλύτερα πώς να τις διεκπεραιώνουμε, εάν κατανοήσουμε τους φυσικούς νόμους που έχουν εφαρμογή στο υλικό που πρέπει να δουλέψουμε (Ο' Connor, 1957: 48).

Οι κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που ακολούθησαν κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (τεχνολογική έκρηξη που διαμορφώνει νέες συνθήκες στη βιομηχανική κοινωνία, η επείγουσα στο πλαίσιο του ψυχροπολεμικού ανταγωνισμού ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό...) ενισχύει όχι μόνο τη θετικιστική οπτική απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους σχετικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς. Το κίνημα της διδασκαλίας με «αντικειμενικούς» στόχους,² που αποτελούν μετάφραση συγκεκριμένων συμπεριφορών, απαντά στις διαμορφούμενες οικονομικές κυρίως ανάγκες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται και να εντείνεται ο τεχνοκρατικός ερευνη-

2. Ο Tyler, ένας από τους ιδρυτές του κινήματος για τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) κατά τον 20ό αιώνα, στο βιβλίο του *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), που θεωρήθηκε η Βίβλος των Α.Π., καθώς έχει επηρεάσει τόσο τη θεωρία όσο και την πρακτική των Α.Π. ως τις μέρες μας, κατέληξε σε ένα υπόδειγμα ανάπτυξης Α.Π. που βασίζεται στην τεχνοκρατική ορθολογιστική λογική. Σύμφωνα με αυτό το υπόδειγμα, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι γραμμική και συντίθεται από μια σειρά προκαθορισμένων βημάτων, που οδηγούν σε συγκεκριμένα προκαθορισμένα, επίσης, αποτελέσματα.

τικός προσανατολισμός που βασίζεται σε μετρήσεις και επιδιώκει τη διαμόρφωση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, λόγω της ευρύτερης δυσφορίας από την υποκειμενικότητα της αποτίμησης της σχολικής επίδοσης προέκυψε το αίτημα για «αντικειμενική αξιολόγηση», οπότε αναπτύχθηκε το κίνημα για την εξεταστική μεταρρύθμιση, που οδήγησε στην τάση για κατασκευή αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Το σχολείο δεν θα έμενε τελικά ξένο προς την εκτεταμένη τεχνική πρόοδο. Η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει έλθει για να παραμείνει. Και ήταν μια τεχνολογική πρόοδος η εκτόξευση του πρώτου σοβιετικού Σπούτνικ, πράγμα που στις ΗΠΑ και αλλού δεκαπλασίασε την αποφασιστικότητα αυτών των χωρών να αποκτήσουν επαρκή επιστημονική και τεχνολογική γνώση, ώστε να εξακολουθήσουν να μπορούν να ανταγωνίζονται πολιτικά (Landsheere 1996: 24).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική έρευνα μετατρέπεται σε εργαλείο ελέγχου της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και μέσο κανονιστικής παρέμβασης μέσα από τη διατύπωση προτάσεων και την εξαγωγή γενικευτικών πορισμάτων. Στόχος της γίνεται η παραγωγή αδιαμφισβήτητης θεωρίας, η οποία, σύμφωνα με αυτή την οπτική, καθώς παρουσιάζεται με τη μορφή γενικών νόμων και αιτιακών ερμηνειών, ορίζει την πράξη. Τα πορίσματα δηλαδή της εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να καταλήγουν σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις και σε κριτήρια αξιολόγησης, που, καθώς προκύπτουν από τον επιστημονικό έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προβάλλονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα ως τα μόνα αποτελεσματικά.

Σταδιακά, ωστόσο, υπό την επίδραση των κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων αλλά και των νέων επιστημολογικών ρευμάτων, ασκήθηκε έντονη κριτική στον θετικιστικό προσανατολισμό.

Ποια κριτική ασκείται στην υιοθέτηση της θετικιστικής επιστημονικής οπτικής των Φυσικών Επιστημών από την εκπαιδευτική έρευνα και ευρύτερα από τις Κοινωνικές Επιστήμες σύμφωνα με τα παρακάτω αποσπάσματα;

Μια από τις πιο προβληματικές παραδοχές ενός ερευνητή αυτής ακριβώς της πραγματικότητας –τον οποίο εδώ θα ονομάσουμε συμβατικά «απλοϊκό θετικιστή»– είναι η πίστη ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι από καιρό έτοιμη να ερευνηθεί από κάποιον και περιμένει, όπως η πεντάμορφη το βασιλόπουλο, να την πλησιάσει και να την ερευνήσει. Η κόρη είναι έτοιμη να του δείξει τα πάντα, δεν υπάρχουν ούτε αντιστάσεις, ούτε κρυμμένα μυστικά, ούτε αόρατα σημεία, ούτε στρατηγικές διαχείρισης της πληροφορίας. Τα πράγματα είναι απλά και το μόνο που χρειάζεται το βασιλόπουλο είναι μάτια και αφτιά – στην περίπτωση μας μαγνητόφωνα, φωτογραφικές μηχανές, ερωτηματολόγια και φύλλα παρατήρησης (Γκότοβος, 2016: 36).

Η γνώση που παράγεται από την ανάδειξη των σχέσεων αιτίου - αιτιατού είναι η εξηγητική γνώση: εκείνη που αποδεικνύει ότι ένα γεγονός μπορεί να υπαχθεί σε ένα γενικό νόμο. Η εξηγητική γνώση με τη σειρά της ενέχει τη δυνατότητα της πρόβλεψης και του ελέγχου. Π.χ. αν όλα τα μέταλλα διαστέλλονται θερμαινόμενα, τότε και ο σίδηρος θα διασταλεί. Αν όλοι οι μαθητές με χαμηλή ευφυΐα αποτυγχάνουν, τότε και ο Πέτρος που έχει χαμηλή ευφυΐα θα αποτύχει [...] για τον θετικισμό η έγκυρη επιστημονική γνώση είναι α) αξιολογικά ουδέτερη και β) συναισθηματικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αποπλαισιωμένη, άρα «αντικειμενική». Αξιολογική ουδετερότητα σημαίνει μη ενασχόληση με ηθικά προβλήματα, με ιδεώδη, με ερωτήματα για την ουσία των πραγμάτων, τη δεοντολογία και τις αξίες. Με τους όρους του προηγούμενου παραδείγματος σημαίνει μη ενασχόληση με ερωτήματα, όπως «τι χρειάζεται ο Πέτρος, για να ζήσει ικανοποιημένος και αξιοπρεπής;». «Αντικειμενικότητα» της γνώσης, για το παράδειγμά μας, σημαίνει ότι η χαμηλή ευφυΐα του Πέτρου δεν διακρίνεται από ποιοτικά χαρακτηριστικά, δεν συνδέεται λ.χ. με συναισθηματικά ελλείμματα (δεν πήρε αρκετή αγάπη και αποδοχή), με καθυστερημένη κοινωνικοποίηση (δεν είχε κοινωνικές εμπειρίες στην ηλικία που έπρεπε), με πολιτισμική υστέρηση (έζησε σε περιβάλλον φτωχό σε πολιτισμικά ερεθίσματα) ή και με πολιτισμική διαφορά (είναι αλλοδαπός). Η ευφυΐα του Πέτρου εξισώνεται με μια οποιαδήποτε άλλη «χαμηλή ευφυΐα», εφόσον έχει μετρηθεί με το ίδιο έγκυρο εργαλείο και έχει εμφανίσει τον ίδιο δείκτη. Είναι μια «αντικειμενική χαμηλή ευφυΐα», που θα τον ταξινομήσει οριστικά και θα ορίσει την πορεία της ζωής του (Φρυδάκη, 2009: 55).

Το να περιμένουμε ότι η έρευνα μπορεί να καθορίσει καθολικούς παιδαγωγικούς κανόνες, σημαίνει ότι ισχυριζόμαστε πως είναι σε θέση να ανακαλύψει τον καλύτερο και τον μοναδικό τρόπο πραγματοποίησης ενός εκπαιδευτικού στόχου και ότι, αφού έχει ανακαλυφθεί αυτός ο τρόπος, όλοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές θα σπεύσουν να τον υιοθετήσουν. Ένας τέτοιος ισχυρισμός αγνοεί ορισμένους αποφασιστικούς παράγοντες. Πρώτα από όλα στα εκπαιδευτικά ζητήματα οι σημαντικότερες αποφάσεις δεν στηρίζονται ποτέ σε αντικειμενικές αναλύσεις ή αυστηρούς ποσοτικούς προσδιορισμούς, αλλά μάλλον σε εκτιμήσεις αξιών. Δεύτερον, ένα ορισμένο είδος μαθησιακής διαδικασίας έχει σχεδόν πάντα διαφορετικά αποτελέσματα. Τέλος, η παιδαγωγική διαδικασία είναι τόσο πολύπλοκη και μεταβλητή, ώστε κάθε περίπτωση μπορεί ουσιαστικά να θεωρηθεί μοναδική (Landsheere 1996: 158).

5.2. Οι αντιθετικιστικοί προσανατολισμοί

Στη βάση αυτής της κριτικής αναπτύχθηκαν σταδιακά νέοι προσανατολισμοί. Η δεκαετία του 1960 αποτελεί τομή για την επιστημονική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Ενότη. Α.1). Με την ανάπτυξη των Επιστημών της Εκπαίδευσης η παιδαγωγική σκέψη βγαίνει από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και του σχολείου και, εμπλουτισμένη με φιλοσοφικές, ψυχολογικές, κοινωνικοπολιτικές οπτικές, εξετάζει το εκπαιδευτικό γεγονός στην πολυπλοκότητά του και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό του πλαίσιο (Ενότητα Γ'). Η νέα αυτή προσέγγιση αμφισβητεί την κυ-

ρίαρχη ως τότε θετικιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, θεωρώντας την περιοριστική, και ορίζει σταδιακά νέους προσανατολισμούς στη μελέτη της.

Σε συνδυασμό, μάλιστα, με τις νέες επιστημολογικές παραδοχές, που έχουν αναδυθεί ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, προβάλλουν όμως ως συγκροτημένη οπτική από τα μέσα κυρίως του 20ού αιώνα και προκρίνουν νέες οπτικές για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και τους τρόπους που αυτή παράγεται,³ συντελείται μια σημαντική τομή και στο επιστημονικό πεδίο μελέτης της εκπαίδευσης. Σταδιακά το πεδίο μελέτης αναγνωρίζεται ως ένας διεπιστημονικός χώρος προσέγγισης της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην ευρεία της διάσταση (θεσμός, διαδικασία, πλαίσια ανάπτυξής της, παράμετροι που ορίζουν την εκπαιδευτική πράξη...) και η εκπαίδευση ως μια δυναμική διαδικασία, που σχετίζεται όχι μόνο με αντικειμενικά δεδομένα αλλά και με τους τρόπους που κατανοείται και ερμηνεύεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε αυτή, τα δρώντα δηλαδή υποκείμενα, όπως ορίζονται στο πλαίσιο της νέας αυτής οπτικής. Έτσι αναπτύσσεται ένας νέος ερευνητικός προσανατολισμός με ποικίλες εκδοχές, με βάση τον οποίο δεν επιδιώκουμε την εξήγηση των εκπαιδευτικών φαινομένων αλλά την κατανόησή τους.

Μελετήστε το παρακάτω παράδειγμα που παραθέτει ο Claparède (Landsheere, 1996: 47) και προσπαθήστε να συζητήσετε τη διαφορά της «αντικειμενικής» εξήγησης από την «υποκειμενική» κατανόηση. Θα μπορούσατε να σκεφτείτε ένα ανάλογο παράδειγμα που να αφορά την εκπαιδευτική πράξη;

Στο ερώτημα «Γιατί τρέχεις;» η εξήγηση θα ήταν «κάποιες φυσικο-χημικές διαδικασίες δραστηριοποιούν τα κινητήρια κέντρα που ελέγχουν τους μυς των ποδιών μου» ενώ η κατανόηση θα δινόταν με την απάντηση «Για να μη χάσω το τρένο».

Δύο λοιπόν φαίνεται να είναι κυρίως οι παράμετροι που θα εμπλουτίσουν τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής έρευνας και θα οδηγήσουν σε εναλλακτικές εκδοχές της:

- Δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική γνώση του κοινωνικού κόσμου, καθώς αυτή διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση και αφορά φαινόμενα που μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο και καθορίζονται πάντοτε από το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Γι' αυτό δεν μπορούμε να αναζητάμε την

3. Από τους γενικευτικούς νόμους περνάμε στους νόμους της αλληλεπίδρασης. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν έχει τάξη και σταθερότητα, αλλά αναπτύσσεται δυναμικά μέσα από ποικίλες συγκρούσεις και αλληλεπιδράσεις. Αυτόν τον κόσμο του «γίγνεσθαι», τον συνδιαμορφώνουμε καθώς συμμετέχουμε σε αυτόν. Επομένως, η επιστήμη δεν είναι ένας γνωστικός χώρος που υπάρχει έξω από τον άνθρωπο, αλλά ένα δημιούργημα του ανθρώπου μέσα σε συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες.

αντικειμενική υπόσταση του εκπαιδευτικού κόσμου, ούτε τους αιτιοκρατικούς νόμους εξήγησής του. Έτσι θεωρούνται ανέφικτες οι γενικεύσεις κανονιστικού χαρακτήρα.

- Τα εκπαιδευτικά φαινόμενα πρέπει να ερευνώνται ως πολυσύνθετα φαινόμενα που ορίζονται από ποικίλες παραμέτρους. Επομένως η κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου προϋποθέτει διερεύνηση και κατανόηση όλων αυτών των παραμέτρων με βάση τα ποικίλα επιστημονικά πεδία των Επιστημών της Εκπαίδευσης, που σταδιακά συγκροτήθηκαν.

Μελετήστε τα παρακάτω αποσπάσματα και προσπαθήστε να τα συσχετίσετε με καθεμία από τις παραπάνω παραμέτρους.

Τη συμπεριφορά των δρώντων δεν την καθορίζουν τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης, αλλά οι ερμηνείες των αντικειμενικών χαρακτηριστικών από τους ίδιους τους δρώντες, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι δρώντες κατανοούν ή ερμηνεύουν την περίπτωση (Κελπανίδης, 2016: 58).

Τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο και είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σ' αυτό (Sadler 1964, στο Ματθαίου, 2002: 1).

Όταν δίνουμε βάρος στις τοπικές συνθήκες, κάθε γενίκευση γίνεται υπόθεση εργασίας και όχι συμπέρασμα (Cronbach, 1975: 125).

Εστιάζοντας έτσι στα υποκείμενα και την επικοινωνία, αντιπροτείνονται οι έννοιες της κατανόησης του νοήματος και της στοχαστικής δράσης στη θέση των θετικιστικών προταγμάτων της εξήγησης, της πρόβλεψης και του ελέγχου (Carr & Kemmis, 1997/1986: 117-118).

Ο κοινωνικός κόσμος είναι μια πολύπλοκη συμβολική κατασκευή, που συγκροτείται μέσα από νοήματα που παράγουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή και πράξη, και ως συνέπεια των εγχειρημάτων τους να τον κατανοήσουν ή να τον εξηγήσουν για λογαριασμό τους (Τσιώλης, 2006: 45).

5.2.1. Από την εξήγηση στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαφοροποιείται και η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας και οι προσανατολισμοί της. Καθώς δεν μπορεί να υπάρξει αντικειμενική γνώση του κοινωνικού, οπότε και του εκπαιδευτικού κόσμου, αφού αυτή διαμεσολαβείται από την ανθρώπινη συνείδηση, δεν μπορούμε να αναζητάμε τους αιτιοκρατικούς νόμους εξήγησής του. Στόχος δεν είναι πλέον η εξήγηση αλλά η κατανόηση του εκπαιδευτικού κόσμου, που συγκροτείται από τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων που

ερμηνεύουν τα συμβάντα και ανταποκρίνονται σε αυτά. Οι ανθρώπινες πράξεις είναι συνέπειες των ηθικών επιλογών και δεσμεύσεων των ανθρώπων που συγκροτούν τον εκπαιδευτικό κόσμο, οπότε μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο στο πλαίσιο των αξιών, επιδιώξεων και προθέσεών τους, που και αυτές με τη σειρά τους έχουν ιστορικό και κοινωνικό χαρακτήρα. Οι πράξεις λοιπόν αυτές μπορούν να κατανοηθούν αν συλλάβουμε το «υποκειμενικό νόημα» που τους δίνουν τα δρώντα υποκείμενα, που βέβαια και αυτά δεν είναι αchronικά, καθώς δρουν σε συγκεκριμένο πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένο χώρο. Οι κυρίαρχες επίσης αξίες και οι νόρμες, οι παγιωμένες δηλαδή αντιλήψεις και πρακτικές, δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένες, καθώς μπορούν να αποκτούν διαφορετικό νόημα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο πεδίο δράσης, που και αυτό επηρεάζεται από τις ευρύτερες ιστορικές συνθήκες.

Ο Dilthey (1833-1911) διακρίνει τις επιστήμες της φύσης που προσπαθούν να «εξηγήσουν» τα διάφορα φαινόμενα από τις επιστήμες του ανθρώπου και τις κοινωνικές επιστήμες που επιχειρούν την «κατανόηση».

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο. Ποια είναι τα δρώντα υποκείμενα στον εκπαιδευτικό κόσμο; Θα προσθέτατε κάποια άλλα; Τι πιστεύετε ότι μπορεί να προσφέρει η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα δρώντα υποκείμενα ερμηνεύουν τον εκπαιδευτικό κόσμο;

Οι ερευνητές/ήτριοι στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος προσπαθούν να δείξουν πώς επιλέγουν να δράσουν οι συμμετέχοντες ή οι κοινωνικοί δρώντες σε κοινωνικές περιστάσεις εντός της διαδικασίας της αλληλεπίδρασης. Για τους συγκεκριμένους ερευνητές/ήτριοι δεν υπάρχει μία και μοναδική αντικειμενική πραγματικότητα, έξω και πέρα από τις ερμηνείες των κοινωνικών δρώντων, αλλά μόνο διαφορετικές εκδοχές των συμβάντων. Οι μαθητές, ο δάσκαλος της τάξης, οι άλλοι δάσκαλοι του σχολείου, οι γονείς, όλοι έχουν μια άποψη για το «τι συμβαίνει» και ενεργούν ανάλογα με τον τρόπο που ερμηνεύουν τα συμβάντα. Οι ερευνητές/ήτριοι αυτού του παραδείγματος επιδιώκουν να «κατανοήσουν» αυτές τις πράξεις (Barlet & Barton, 2019: 75).

Ένας τέτοιος ερευνητικός προσανατολισμός βέβαια διαμορφώνει και μια διαφορετική οπτική για τη σχέση της θεωρίας, είτε έχει ακαδημαϊκή είτε ερευνητική προέλευση, με την πράξη, οπότε και της αξιοποίησης των ερευνητικών πορισμάτων στο πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης. Η θεωρία δεν παρέχει ένα σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων προς εφαρμογή. Αντίθετα, σε μια αλληλεπιδραστική σχέση η θεωρία όχι μόνο εμπλουτίζει την πράξη, καθώς επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να αναζητήσουν το νόημα στη δράση τους, αλλά και αναμορφώνεται μέσα από την αναανοηματοδότησή της κατά την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι η εκπαιδευτική έρευνα δεν επιδιώκει να προσθέσει στοιχεία σε ένα υπάρχον σώμα γνώ-

σης για τη διδασκαλία, αλλά να συμβάλει και στον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής.

Αυτό δεν σημαίνει ότι η σχέση θεωρίας με την πρακτική είναι τέτοια ώστε η θεωρία να εφαρμοστεί από την πρακτική [...]. Αντίθετα η θεωρία, με το να υποτάσσει σε λογική επανεξέταση τις πεποιθήσεις και τις αιτιολογήσεις στις παραδόσεις που συνεχίζουν να επιζούν εμπλουτίζει και μεταμορφώνει την πρακτική, εμπλουτίζοντας και μεταμορφώνοντας τους τρόπους με τους οποίους η πρακτική βιώνεται και κατανοείται (Carr & Kemmis, 1997: 157).

5.2.2. Προς μια κριτική κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και του ευρύτερου πλαισίου που την ορίζει

Με βάση την κριτική θεωρία, που συγκροτείται σταδιακά από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, διευρύνεται το πεδίο μελέτης της ανθρώπινης δράσης και αναθεωρείται ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών. Οι Κοινωνικές Επιστήμες πρέπει να συμβάλλουν όχι στη νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών μέσα από τον επιστημονικό έλεγχο της ανθρώπινης δράσης (θετικιστική οπτική), ούτε στην ερμηνευτική κατανόησή τους στην προοπτική απλώς της βελτίωσής τους (ερμηνευτική οπτική της κατανόησης). Αντίθετα, οι Κοινωνικές Επιστήμες μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν στη ριζική ανατροπή των κοινωνικών δομών μέσα από τη διαφώτιση και την αφύπνιση των υποκειμένων στην προοπτική της ένταξής τους σε ομάδες συλλογικής δράσης.

Η Κριτική Θεωρία είναι ένα ιδιαίτερα γόνιμο και από πολλές απόψεις αντισυμβατικό σώμα ιδεών, μια νεο-μαρξιστική θεωρία, που αναπτύχθηκε από τη «Σχολή της Φραγκφούρτης», όπως συμβατικά καθιερώθηκε να αποκαλείται η δράση ενός κύκλου στοχαστών που έδρασαν στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου της Φραγκφούρτης. [...] Πρόκειται δηλαδή για ένα παρεμβατικό ρεύμα σκέψης, καθώς επιδιώκει τον μετασχηματισμό της καταπιεστικής κοινωνίας μέσα από την ανάδειξη και την αναγνώριση από τους πολίτες του τρόπου, με τον οποίο συγκεκριμένες μορφές ιδεολογίας υπηρετούν τη λογική της κυριαρχίας. Σε αυτή την προοπτική η επιστήμη μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει την αλλοτρίωσή του από τις κοινωνικές δομές και διεργασίες (Τσάφος, 2017: 52, 56).

Δεν αρκεί, δηλαδή, να κατανοούμε τις κοινωνικές δομές, τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται μια κοινωνία. Ούτε απλώς να την προσεγγίζουμε κριτικά. Η διαπίστωση για παράδειγμα ότι το σχολείο παρέχοντας άνισες ευκαιρίες αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες οδηγεί στην αναζήτηση εναλλακτικών εκδοχών του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ποιες δηλαδή οπτικές και δράσεις μπορούν να προσδώσουν έναν διαφορετικό προσανατολισμό στο σχολείο; Πώς μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει αντισταθμιστικά; Πώς τη θέση των αποκλεισμών μπορεί να πάρει η ενδυνάμωση των μαθητών και των μαθητριών; Δεν πρόκειται για

αναζήτηση πρακτικών οδηγιών αλλά νέων προσεγγίσεων που οδηγούν σε διαφορετικές θεωρητικές και πρακτικές διερευνήσεις μέσα από μια αλληλεπιδραστική και ανατροφοδοτική διαδικασία.

Η νέα αυτή οπτική που σταδιακά συγκροτείται ανοίγει νέους προσανατολισμούς για την έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σε αυτό το πλαίσιο κριτικής προσέγγισης αναπτύσσεται και η κριτική εκπαιδευτική έρευνα στα επιστημονικά πεδία που μελετούν τα εκπαιδευτικά φαινόμενα.

Η ιδέα ότι ο σκοπός της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να είναι η κατανόηση των εμπειριών, των ερμηνειών και των κινήτρων των παραγόντων προκειμένου να καταστήσουν εύλογους τους λόγους για τους οποίους ενεργούν με τον τρόπο που κάνουν, δημιουργεί, ωστόσο, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα, το οποίο είναι αν ο λογαριασμός που οι άνθρωποι δίνουν για τις δικές τους ενέργειες, αντιλήψεις και κίνητρα μπορεί να ληφθεί ως αληθινή ή σωστή περιγραφή του τι συμβαίνει. Είναι εδώ ότι η μαρξιστική φιλοσοφία και η θεωρία έχουν εγείρει το ενδεχόμενο οι κατανοήσεις μας να μπορέσουν να διαστρεβλωθούν ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο οι δομές της κοινωνικής εξουσίας επηρεάζουν τις κατανοήσεις και τις ερμηνείες μας (Biesta, 2020: 19).

5.2.3. Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Η εξέλιξη έτσι του αντιθετικιστικού προσανατολισμού οδήγησε σταδιακά στη στροφή της έρευνας και στον/την εκπαιδευτικό. Όχι όμως μόνο ως αντικείμενο έρευνας, σε μια προσπάθεια δηλαδή να κατανοήσουμε τον τρόπο δράσης του και τις παιδαγωγικές ή άλλες (πολιτικές και ιδεολογικές) αρχές ή ευρύτερα το αξιακό σύστημα στο οποίο θεμελιώνεται η δράση του. Μια τάση, που ξεκίνησε ως κίνημα, αυτό του εκπαιδευτικού ερευνητή, ως μια εναλλακτική αρχικά ερευνητική προσέγγιση, αναγνώρισε πρωταγωνιστικό ρόλο στον/στην εκπαιδευτικό (Ενόντ. ΣΤ.4). Σε αυτή της την εκδοχή η εκπαιδευτική έρευνα, που ορίζεται ως έρευνα-δράση, έχει ως στόχο τη βελτίωση της πράξης μέσα από ερευνητικές διαδικασίες που οργανώνει ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αλλά και την επαγγελματική εξέλιξή του/της μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες. Γιατί η εκπαιδευτική έρευνα-δράση, καθώς εμπλέκει τους/τις ίδιους/ες τους τις εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση του νοήματος που οι ίδιοι/ες δίνουν στην πρακτική τους, τους/τις (προ)καλεί ουσιαστικά να επανεξετάσουν κριτικά τόσο τις αντιλήψεις όσο και συνήθειες που ασυνείδητα έχουν ενσωματώσει στις πρακτικές τους. Διενεργώντας έρευνα οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην αλλαγή τόσο της εκπαιδευτικής δράσης όσο και του τρόπου με τον οποίο την προσλαμβάνουν. Γίνεται δηλαδή μια ερευνητική (ανα)στοχαστική διαδικασία που τους επιτρέπει να φέρουν στη συνείδησή τους τις λανθάνουσες θεωρίες που καθορίζουν τη δράση τους στην προοπτική όχι μόνο της ανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της παρέμβασής τους σε αυτή.

Ο Stenhouse προβάλλει την έννοια του εκπαιδευτικού ως διενεργούμενου επαγγελματία, με χαρακτηριστικά του την ικανότητα να διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διενεργώντας έρευνα στην τάξη του. Ο/η εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος για την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη του έχει τον κεντρικό ρόλο σε κάθε σχετική έρευνα. Έχει, δηλαδή, ο ίδιος σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη της εκπαιδευτικής έρευνας που πραγματοποιείται, εφόσον παίρνει αποφάσεις κατά τη δράση και συμμετέχει και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την πορεία της διδακτικής και ερευνητικής διαδικασίας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Γιατί τόσο η βιωμένη εμπειρία εκπαίδευσης, από τη μαθητική και φοιτητική τους ζωή, οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το σχολείο και τον ρόλο του, οι ιδεολογικές τους αφετηρίες, όσο και η πολιτική τους στάση, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες τον ρόλο τους επηρεάζουν και την οπτική και τη δράση τους. Και τις περισσότερες φορές όλα αυτά είναι άρρητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνείδηση όλων αυτών των ετεροκαθορισμών της δράσης τους. Ο στοχασμός λοιπόν που εκκινεί μια τέτοια ερευνητική ματιά απέναντι στη δράση τους αλλά και στον τρόπο που στοχάζονται για αυτή μπορεί αρχικά να κάνει το άρρητο ρητό (Grundy, 2003/ 1987: 91). Και έτσι να εκκινήσει διαδικασίες επαναπροσδιορισμού του, καθώς ουσιαστικά εκθέτει «σε προσωπική κριτική σκέψη το θεωρητικό πλαίσιο που ορίζει την πράξη» (Carr & Kemmis, 1997/1986: 127).

Στην κριτική μάλιστα εκδοχή της έρευνας-δράσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας ως υποκείμενα στην εκπαιδευτική έρευνα δεν επιδιώκουν μόνο να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούνται και επιβάλλονται συγκεκριμένες οπτικές προσέγγισης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τον κριτικό στοχασμό αναμορφώνουν αυτές τις οπτικές και αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις. Πώς δηλαδή οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες, πολλές από τις οποίες έχουν ασυνείδητα υιοθετήσει, δημιουργούν και εμμέσως επιβάλλουν μια συγκεκριμένη αναπαράσταση για τον/την εκπαιδευτικό; Πώς αυτή καθορίζει και την οπτική και την πρακτική τους; Πώς αυτές οι εκπαιδευτικές αξίες οδηγούν σε περιορισμούς τόσο τους ίδιους και τις ίδιες όσο και τους μαθητές και τις μαθήτριές τους; Ποιοι είναι οι θεσμικοί περιορισμοί; Συγκροτούν έτσι θεωρίες, που τους επιτρέπουν τόσο να κατανοήσουν τον κόσμο του σχολείου όσο και να τον αλλάξουν. Μέσω της έρευνας εξετάζουν τις υποκείμενες αντιλήψεις, που συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και επιχειρούν αλλαγές που στοχεύουν στη χειραφέτησή τους, οπότε και στη διαμόρφωση ενός μη καταπιεστικού εκπαιδευτικού πλαισίου. Διαμεσολαβούν έτσι οι εκπαιδευτικοί συστηματικά τόσο στη παραγωγή γνώσης για την πρακτική όσο και στη βελτίωση της ίδιας της πρακτικής μέσα από μια διαδικασία αλληλοτροφοδότησης.

Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζεται και ένας άλλος ρόλος στους/ις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, που έχουν πλέον την ευθύνη, ατομικά αλλά και συλλο-

γικά, για την αναζήτηση εναλλακτικών κατανοήσεων του εκπαιδευτικού κόσμου μέσα από τον στοχασμό και τη δράση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταναλωτές επιστημονικών θεωριών, αλλά επαγγελματίες, που με την κρίση και το στοχασμό τους, ατομικό και συλλογικό, συμμετέχοντας σε συλλογικές δράσεις, συνειδητοποιούν την ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνει τις ζωές τους και τη δυνατότητά τους να τη μεταβάλουν (Carr & Kemmis, 1997/1986: 209). Μια τέτοια διαδικασία τούς ενδυναμώνει στην προοπτική της αλλαγής τόσο του σχολείου μέσα από την υπέρβαση των περιορισμών, ακόμη και των θεσμικών, όσο και από τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Για παράδειγμα, η μαθησιακή θεωρία για την αυτόνομη διερεύνηση ως διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης δεν μπορεί να κατευθύνει σε εφαρμογή συγκεκριμένων προ-σχεδιασμένων διαδικασιών. Αντίθετα μέσα από την κατανόηση του υλικού πλαισίου της μάθησης κατά τη δράση, ο εκπαιδευτικός διερευνά τα εμπόδια, που το ίδιο το πλαίσιο εγείρει σε μια τέτοια προοπτική. Και σε αυτό το πλαίσιο δράσης εμπλέκει και τους ίδιους τους μαθητές σε αυτή τη διερεύνηση αμφισβητώντας έμπρακτα και τη βάση των σχέσεων εξουσίας, στις οποίες στηρίζεται η παραδοσιακή εκπαίδευση (Τσάφος, 2017: 61).

5.2.4. Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση διεπιστημονικά -

Ερευνώντας τις ποικίλες παραμέτρους που ορίζουν την εκπαίδευση

Η εστίαση στις ποικίλες παραμέτρους που ορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και η σταδιακή συγκρότηση του διεπιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης και η θεσμοποίησή του αρχικά με την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων και στη συνέχεια και ερευνητικών κέντρων διαφοροποίησε και τους ερευνητικούς προσανατολισμούς. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα άλλες Κοινωνικές Επιστήμες εστίαζαν σε εκπαιδευτικά θέματα και σχεδόν ως το τέλος του αιώνα εκπαιδευτικά ζητήματα απασχολούσαν την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Ιστορία, την Οικονομία και την Εκπαιδευτική Πολιτική. Αυτό που μπόρεσε σε κάποιο βαθμό να αναμορφώσει τον ερευνητικό προσανατολισμό είναι ότι η διεπιστημονική θεώρηση της εκπαίδευσης καθιστούσε αναγκαίο τον διάλογο ανάμεσα στις επιστήμες με εκκίνηση από το εκπαιδευτικό θέμα προς διερεύνηση. Για παράδειγμα η «αδιαφορία» των παιδιών και οι «μαθησιακές δυσκολίες» τους μπορεί να συσχετισθεί με τα κίνητρα μάθησης, που ωστόσο δεν αφορούν μόνο την επιστήμη της Ψυχολογίας (ενδογενή - εξωγενή κίνητρα, συναισθηματική ανάπτυξη, δυναμική της ομάδας...). Τα κίνητρα συσχετίζονται και με άλλες παραμέτρους: κοινωνικές (η εξοικείωση με τις πρακτικές του σχολείου με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών και τη βιογραφία τους, τις εμπειρίες τους δηλαδή στο κοινωνικό πλαίσιο που μεγαλώνουν...), φιλοσοφικές (προσανατολισμός της εκπαίδευσης, τι αξίζει να διδάσκεται και με ποια κριτήρια) και ιστορικές (η συγκρότηση της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου και των παγιωμένων πρακτικών). Παράλληλα οι «μαθησια-

κές δυσκολίες» απασχόλησαν ένα νέο πεδίο που αναπτύχθηκε, τις σπουδές για την αναπηρία, που ουσιαστικά απαντούσε στις νέες ανάγκες που ανέκυψαν από τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, που εστίαζαν στη συμπερίληψη, σε άμεση όμως συνάφεια με το πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο που προέκρινε την άρση των αποκλεισμών, τα ίσα δικαιώματα...

Σκεφτείτε άλλα ενδιαφέροντα για σας εκπαιδευτικά ζητήματα και προσπαθήστε να ορίσετε τις παραμέτρους με τις οποίες μπορούν να ερευνηθούν.

Η εξέλιξη αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα να κατανοήσουμε το εκπαιδευτικό φαινόμενο σε πολλά επίπεδα και με βάση διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και ποικίλους ερευνητικούς προσανατολισμούς (Plaisance & Vergnaud, 2005: 23). Για να διερευνήσουμε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται χρειάζεται η συνδρομή ενός μεγάλου αριθμού επιστημονικών πεδίων: α) επιστήμες που μελετούν τις ευρύτερες συνθήκες του σχολικού θεσμού, τη σχέση του με το κοινωνικό πλαίσιο, τις ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες, β) επιστήμες που μελετούν την παιδαγωγική σχέση και την εκπαιδευτική πράξη (Mialaret, 1996: 13) και γ) επιστήμες που μελετούν τις προοπτικές της δυναμικής εξέλιξης του σχολείου ως θεσμού και της εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι νέες κοινωνικές κυρίως ανάγκες. Δημιουργήθηκαν έτσι ερευνητικές τάσεις που αφορούσαν τη διερεύνηση όλων αυτών των παραμέτρων στη βάση κάθε ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης, αλλά και στην προοπτική της διεπιστημονικής προσέγγισης μέσα από την ταυτόχρονη συμβολή των διαφορετικών πεδίων στη διερεύνηση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου.

6. Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική

Ταυτόχρονα ωστόσο στο διαμορφούμενο πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο μετά κυρίως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και με βάση τις ποικίλες οικονομικές θεωρίες συνδέθηκε η οικονομική ανάπτυξη με την εκπαίδευση και την έρευνα. Αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης ήταν η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας με την ίδρυση κρατικών ερευνητικών κέντρων, για παράδειγμα το Εθνικό Ινστιτούτο της παιδαγωγικής Έρευνας στη Γαλλία (INRP), αλλά και τμημάτων ενασχόλησης με την εκπαίδευση σε διεθνείς οργανισμούς [(Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), Παγκόσμια Τράπεζα κ.λπ.) (Ενót. Β.2). Με αυτό τον τρόπο καθώς συνδέεται η εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσονται και συγκεκριμένοι ερευνητικοί προσανατολισμοί. Για παράδειγμα, εάν πολιτικός στόχος είναι η διερεύνηση του ποσοστού του αναλφαριθμητισμού με προοπτική την εξάλειψή του, χρηματοδοτούνται παγκοσμίως σχετικές έρευνες. Εάν η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά

εργασίας, πριμοδοτείται ο σχετικός ερευνητικός προσανατολισμός. Στο παγκοσμιοποιημένο πλέον πλαίσιο, όπως το ορίζουν οι διαμορφούμενες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, είναι προφανές ότι οι έρευνες για την εκπαίδευση ορίζονται με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες. Θέματα όπως η «αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου», η «μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας», η «αξιολόγηση και επιδόσεις εκπαιδευομένων» μαρτυρούν την άμεση συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής έρευνας. Ιδρύθηκαν έτσι ερευνητικά κέντρα με αντικείμενό τους την εκπαιδευτική έρευνα.

Επισκεφτείτε τους διαδικτυακούς τόπους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής [<http://www.iep.edu.gr/el/>], του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου ή του Εθνικού Ινστιτούτου για την Παιδαγωγική Έρευνα της Γαλλίας (INRP)⁴ [http://www.inrp.fr/internet_en/] και, με βάση τις δράσεις του και τις αναρτήσεις που υπάρχουν, προσπαθήστε να επισημάνετε τα εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν σήμερα την έρευνα.

Παράλληλα ιδρύονται εκπαιδευτικοί επιστημονικοί οργανισμοί, εθνικοί⁵ ή διεθνείς,⁶ των οποίων βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη και η εξέλιξη της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση. Τέτοιοι οργανισμοί ενθαρρύνουν ερευνητές να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική έρευνα και προωθούν τη διάχυση ερευνητικών αποτελεσμάτων, εκδίδοντας επιστημονικά περιοδικά και διοργανώνοντας διεθνή συνέδρια.

Επισκεφτείτε τους διαδικτυακούς τόπους της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας [<http://www.pee.gr/>], της Ένωσης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (ATEE) [<https://atee.education>], τη Διεθνή Ένωση για τους Εκπαιδευτικούς και τη Διδασκαλία (ISATT) [<https://www.isatt.net>] και το Συμβούλιο των Ινστιτούτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (CIDREE) [<http://www.cidree.org/about/>] και, με βάση τα Συνέδρια που διοργανώνουν και τις δράσεις τους, προσπαθήστε να επισημάνετε τους ερευνητικούς τους προσανατολισμούς.

4. «Το 1976 το Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξελίσσεται σε Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας (INRP). [...] Το INRP διατηρεί όλα τα χρόνια την επαφή του με την εκπαιδευτική πράξη, κάτι εξάλλου που το χαρακτηρίζει. Οι ερευνητικές ομάδες συνεργάζονται με πολλούς εκπαιδευτικούς (πάνω από 1000). Χάρη σε αυτή τη συνεργασία, οι έρευνες λαμβάνουν υπόψη αυτά που συμβαίνουν στην πράξη και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται κατάλληλα προκειμένου να φωτίζουν τις παιδαγωγικές πραγματικότητες» (Mialaret, 2008: 25-26).

5. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.

6. Ενδεικτικά αναφέρουμε: AERA (The American Education Research Association), BERA (The British Education Research Association), CERI (The Center for Educational Research and Innovation), IAIE (International Association for Intercultural Education), CARN (Collaborative Action Research Network), EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

7. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα

Κατά τα τέλη του 20ού αιώνα, τόσο οι επιστημονικές εξελίξεις στο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης με τη θεσμοποίησή τους όσο και οι ευρύτερες εξελίξεις, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δημιούργησαν σε νέα ερευνητικά πεδία αλλά και σε ποικίλους τρόπους πραγμάτευσής τους. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αυτόνομα διερευνούν το πεδίο μελετώντας παραμέτρους της εκπαίδευσης, που είναι συναφείς με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Ταυτόχρονα ωστόσο διαμορφώνονται ερευνητικά δίκτυα, που, αναγνωρίζοντας την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση όλων των εκπαιδευτικών φαινομένων, τα οποία αναπτύσσονται δυναμικά στο πλαίσιο των ποικίλων αλληλεπιδράσεων και της συνομιλίας των ποικίλων επίσης φωνών (Landsheere, 1996), τα διερευνούν οικοδομώντας σταδιακά μια κοινή γλώσσα μέσα από τον διάλογο και τη συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης των επιστημονικών οπτικών για να κατανοήσουμε αυτό που γίνεται στο σχολείο.

Τα νέα πεδία άλλωστε εκπαιδευτικής έρευνας που προκύπτουν από τις ποικίλες ανακατατάξεις (παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση, προσφυγικό ζήτημα, περιβαλλοντικά προβλήματα, τεχνολογική επανάσταση, οικονομική κρίση κ.ά.) και το συνεχώς αναμορφούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο προϋποθέτουν τη συνεργασία και τη διεπιστημονική μελέτη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την αειφορία, οι σπουδές για την αναπηρία, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν πεδία έρευνας που δεν μπορούν να μελετηθούν παρά μέσα από έναν τέτοιο διάλογο γνώσεων, οπτικών και προσανατολισμών ποικίλων επιστημονικών κλάδων. Μια τέτοια ερευνητική πρακτική συνδέει όχι μόνο τους επιστημονικούς κλάδους που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά μπορεί να συνδέσει και την εκπαιδευτική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη. Γιατί μελετώντας ζητήματα που αφορούν την πραγματικότητα του σχολείου αποκτά αξία και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σταδιακά τα διαμορφούμενα αυτά δίκτυα συμπεριλαμβάνουν και εκπαιδευτικούς στην προοπτική άμεσης συσχέτισης με την εκπαιδευτική πράξη, που μπορεί να οδηγήσει στη συνομιλία ουσιαστικά των δύο πόλων, τους επιστημονικού, που αφορά τις γνώσεις που παράγονται από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αυτόνομα αλλά και αλληλεπιδραστικά, και του πρακτικού, που αφορά την πράξη καθημερινή και τον προσανατολισμό προς τη δράση (Meirieu, 1995: 241). Με τη διάδοση μάλιστα του κινήματος του εκπαιδευτικού ερευνητή, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση έπεται από πολλές περιπέτειες, έντονες συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις, αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που τη συγκροτούν και των διαδικασιών που τη συνθέτουν (Τσάφος, 2018: 14).

Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό, που αναγνωρίζει έναν πρωταγωνιστικό ρόλο στην έρευνα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε σε αυτόνομες έρευνες, είτε

σε ερευνητικά προγράμματα στο πλαίσιο δικτύων, οι εκπαιδευτικοί, άλλοτε αυτόνομα και άλλοτε σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς και ερευνητές, προσεγγίζουν διαλεκτικά την επιστημονική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι η θεωρία δεν αποτελεί ένα ακαδημαϊκό μόνο αντικείμενο, αλλά συμπληρώνει και εμπλουτίζει την πρακτική κρίση του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ίδια η πρακτική εμπλουτίζεται, ενώ παράλληλα τροφοδοτεί, αναμορφώνει και επεκτείνει και την ακαδημαϊκή γνώση. Πρόκειται βέβαια για μια αντίληψη της εκπαιδευτικής θεωρίας, «ως μια μορφή πρακτικής θεωρίας, σκοπός της οποίας δεν είναι η δημιουργία επιστημονικής αλήθειας αλλά η ανάπτυξη “ορθολογικά δικαιολογημένων αρχών” για εκπαιδευτική δράση» (Biesta, 2020: 85).

Από την άλλη η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και του έντονου ανταγωνισμού προβάλλεται ως μονόδρομος, οδηγεί σε διαφορετικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς (Biesta, 2008). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης μέσα από την αντικειμενικοποίηση των αποτελεσμάτων, τους συγκεντρωτικούς πίνακες επίδοσης και με στόχο την αναζήτηση προτύπων, την πρόβλεψη, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Ball, 2012: 514). Σημασία έχει το «τι λειτουργεί», τι είναι πιο αποδοτικό. Τέτοιου είδους έρευνες θεωρούν δεδομένους τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέουν την αποτίμηση με ένα δεδομένο προϊόν. Ωστόσο, σε τομείς όπως η εκπαίδευση,

το ζήτημα δεν μπορεί ποτέ να αφορά απλώς «τι λειτουργεί» αλλά πάντα πρέπει να διατυπωθεί ως το ερώτημα «Τι λειτουργεί για τι;». Το θέμα είναι ότι κάθε ιδέα της «εργασίας» πρέπει πάντα να γίνεται κατανοητή σε σχέση με τον στόχο ή τους στόχους της επαγγελματικής δράσης σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Biesta, 2020: 109).

8. Η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της εκπαιδευτικής έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα, επομένως, τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική της εκδοχή, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των επιστημονικών πεδίων που ασχολούνται με την εκπαίδευση μέσα από την παραγωγή θεωρίας, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με την αξιοποίηση των πορισμάτων τους από τους θεσμικούς φορείς, στη διεύρυνση της διεπιστημονικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη προγραμμάτων από ερευνητικές ομάδες και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όταν αξιοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Altricher, Posch, & Somekh, 2001).

Η εκπαιδευτική έρευνα έτσι μπορεί να φωτίσει πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό αρκεί να μην παρέχει νόμους και κανόνες, πρότυπα εκπαιδευτικής δράσης, συνταγές και αποτελεσματικά μοντέλα. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο, το οποίο μπορούμε να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε αξιοποιώντας πορίσματα, άξονες και κριτήρια ποιοτικής αποτίμησης, τρόπους σκέψης από τα διάφορα επιστημονικά πεδία. Το εκπαιδευτικό άλ-

λωστε πλαίσιο είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικό και τα ερωτήματα που ανακύπτουν ξεχωριστά κάθε φορά.

Προκύπτουν κάθε σχολική μέρα εκατοντάδες στιγμές κατά τις οποίες [οι εκπαιδευτικοί] πρέπει να επιλέξουν τι να κάνουν, με ποιο τρόπο και με ποιο βήμα και με διαφορετικές ομάδες μαθητών. Καμία εντολή δεν μπορεί να πάρει μια τέτοια μορφή ώστε να ελέγξει αυτό το είδος κρίσης και συμπεριφοράς, με τις απαιτήσεις για συχνές, στιγμιαίες επιλογές των τρόπων με τους οποίους [ο εκπαιδευτικός] θα ανταποκριθεί σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη συνθήκη (Schwab, 1983: 245).

Αρκεί βέβαια η εκπαιδευτική έρευνα όχι μόνο να αφορά αλλά και να απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματά της δηλαδή να είναι προσπελάσιμα από εκείνους για τους οποίους σχεδιάστηκε. Γιατί κυρίαρχη πρακτική των ερευνητών ήταν να δημοσιεύουν τα περιοδικά ή ανάλογες εκδόσεις που απευθύνονται στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Verma, & Mallick, 2004: 348). Με αυτόν όμως τον τρόπο το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη βαθαίνει και διευρύνεται.

Γεφύρωση βέβαια ανάμεσα στην εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική τάξη μπορεί να επιτευχθεί όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ίδια τη διδασκαλία ως έρευνα και το αντίθετο τα οφέλη για τη διδακτική πράξη φαίνεται να είναι σημαντικά. Γιατί σε αυτή την περίπτωση οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν πλαισιώνουν θεωρητικά τη δουλειά του/της εκπαιδευτικού, ούτε παράγουν έτοιμες πρακτικές υποδείξεις προς εφαρμογή. Αντίθετα τον/την βοηθούν να κατανοήσει τη σημασία του διαφορετικού κάθε φορά πλαισίου, το οποίο με τις προϋποθέτει κατανόηση και σχεδιασμό στη βάση των συνεχών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται δυναμικά από τις ποικίλες παραμέτρους που το προσδιορίζουν. Όταν ο/η εκπαιδευτικός γίνει ο ίδιος ερευνητής/ήτρια του έργου του, μπορεί όχι μόνο να αξιοποιήσει τα πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών για τον σχεδιασμό του, αλλά και να διευρύνει την οπτική του απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη, κατανοώντας τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν. Αυτή η κατανόηση αποτελεί και την απαραίτητη προϋπόθεση για έναν σχεδιασμό που θα ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα παιδιά σε ένα σχολείο που θα αναπτύσσει ερευνητική κουλτούρα με οφέλη σημαντικά για όλους και όλες. Μια κατανόηση βέβαια που θα βαθαίνει μέσα από τη συνεχή διερεύνηση της πράξης στη δυναμική της ανάπτυξης.

Συχνά ευφυνείς αντιδράσεις σε κάποια πρακτική περίπτωση δεν μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων. Παρόμοιες καταστάσεις είναι εξαιρετικά πολύπλοκες και απρόβλεπτες ως προς την εξέλιξή τους. Οι κρίσεις για την επιλογή της δράσης και τον τρόπο αντίδρασης στα πλαίσια τέτοιων καταστάσεων πρέπει να γίνονται επί τόπου (in situ). Από κει προκύπτει και η πρακτική σημασία της κατανόησης της κατάστασης. Η σωστή πρακτική δεν είναι θέμα αναπαραγωγής προγραμματισμένων αντιδράσεων, αλλά ευφυνούς και ορθής αντίδρασης σε μία κατάσταση που εξελίσσεται. Επιπλέον, η κατανόηση και η δράση έχουν αμφίδρομη σχέση. Δεν προηγείται η κατανόηση και ακολουθεί η πράξη. Η κατανόηση αναπτύσσεται μέσω της δράσης

στο πλαίσιο της περίπτωσης και η δράση βελτιώνεται, ενόσω αναπτύσσεται η κατανόηση. Επομένως, από τη σκοπιά της ερμηνευτικής που περιέγραψα αδρομερώς, η δραστηριότητα της διδασκαλίας αποτελεί ένα είδος «πρακτικής επιστήμης» (Elliott, 1993: 19).

Στον ίδιο προσανατολισμό και οι εκπαιδευτικοί, υποψήφιοι ή εν ενεργεία, μπορούν μελετώντας πορίσματα ερευνών αλλά και διενεργώντας οι ίδιοι/ες έρευνα να στοχαστούν σχετικά με τον ρόλο τους, την προοπτική του σχολείου, τους σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και να αναστοχαστούν σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η οπτική τους. Μέσα από τη διεύρυνση αυτή του (ανα)στοχασμού διευρύνουν και την προοπτική βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κριτικής κατανόησής της.

Παρέχοντας διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έρευνα δεν μπορεί μόνο να βοηθήσει εκείνους που εργάζονται σε τέτοιες καταστάσεις να δουν τα πράγματα με έναν πιο ακριβή τρόπο, αλλά μπορεί επίσης να μας προειδοποιήσει σε προβλήματα που ίσως δεν αντιμετωπίσαμε πριν. Κατά συνέπεια, η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα μπορεί επίσης να αξιώνει τη χρησιμότητα, όχι επειδή μας παρέχει απλώς ευκαιρίες ελέγχου, αλλά επειδή μας παρέχει ένα ευρύτερο φάσμα δυνατοτήτων δράσης, με βάση ένα ευρύτερο φάσμα κατανοήσεων. Είναι εδώ που η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα συχνά επιθυμεί να τοποθετηθεί η ίδια όχι ως τεχνολογία ελέγχου αλλά ως χειραφέτηση, δηλαδή, που παρέχει στους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες για τη δική τους κρίση, τη λήψη αποφάσεων και τη δράση (Biesta, 2020: 20-21).

Μια τέτοια προοπτική ανοίγει τον δρόμο σε νέες μορφές επικοινωνίας όχι μόνο ανάμεσα στη θεωρία, την έρευνα και την πράξη, ούτε μόνο ανάμεσα στο Σχολείο και το Πανεπιστήμιο. Ανοίγει μια προοπτική για την επικοινωνία ανάμεσα σε ερευνητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς αλλά και τους ίδιους εκπαιδευτικούς που ως ερευνητές/ήτριες συζητούν μεταξύ τους. Δυναμικά δίκτυα, τώρα μάλιστα που η διαδικτυακή τεχνολογία μας έχει εφοδιάσει με ποικίλα μέσα, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν υπεύθυνη δράση και πρωτοβουλία, στη θέση της παθητικής αποδοχής και της αβεβαιότητας. Αυτή η προοπτική αναδεικνύει και μια νέα μορφή επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς ή τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή της ανταλλαγής απόψεων σε ισότιμη βάση. Η πρακτική αυτή στηρίζεται στην ανάπτυξη μιας πιο δυναμικής κουλτούρας μάθησης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, που πρέπει να στηριχθούν και όχι να ανακοπούν από επιβαλλόμενες αλλαγές. Καλείται έτσι ο/η εκπαιδευτικός να αναλάβει πρωτοβουλία και να συμβάλει όχι μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά στη βελτίωση του σχολείου.

Σε αυτή την προοπτική αποκτά και διαφορετικό προσανατολισμό και η εκπαίδευσή σας ως υποψήφιων εκπαιδευτικών. Γιατί σε μια τέτοια λογική η εξοι-

κείωση με την εκπαιδευτική έρευνα δεν αφορά μόνο τους/τις ακαδημαϊκούς και ερευνητές/ήτρες, αλλά και τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς.

Μελετήστε το παρακάτω κείμενο. Ποια οφέλη προκύπτουν, σύμφωνα με τον συγγραφέα, για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από την εξοικείωση με την έρευνα σε μια τέτοια λογική; Βασιζόμενοι/ες στις εμπειρίες από τις σπουδές σας, συμμερίζετε τις απόψεις του;

Το σημαντικό όφελος από μια τέτοια διαδικασία είναι ότι οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με την αντίληψη ότι η πρακτική έχει μια δική της δυναμική, που δεν προκύπτει από την εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης, που παράγεται από τους ακαδημαϊκούς, κάποια εκπαιδευτικά κέντρα ή κάποιο ανώτερο ιεραρχικά όργανο. Η ίδια η εκπαιδευτική πράξη μπορεί σε σημαντικό βαθμό να αναδείξει κάποια θεωρία, να παραγάγει θεωρητική γνώση, αρκεί να αντιμετωπισθεί με συστηματικό τρόπο. Και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευόμενος όχι μόνο συνειδητοποιεί τη σημασία που έχει να αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως έρευνα και το αντίστροφο, αλλά είναι λιγότερο πρόθυμος να αποδεχτεί στο μέλλον –όταν βρεθεί στη σχολική τάξη– ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, αυτόν του εντολοδόχου, που έχει ως στόχο μόνο να εφαρμόζει τη θεωρία που διαμορφώνει η επιστημονική ή η διοικητική ιεραρχία.

Μια τέτοια προοπτική αμφισβητεί πλέον και έμπρακτα την αντίληψη για την εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που έδινε προτεραιότητα στην ανάπτυξη θεωρητικής γνώσης και ευκαιρίες στους φοιτητές να δείξουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν αυτή τη θεωρία στην πράξη, μέσω των διδακτικών πρακτικών ασκήσεων σε επιλεγμένα σχολεία. Ούτε πάλι εκγυμνάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, με κριτήριο κάποιες προκωδικοποιημένες δεξιότητες, προωθώντας μια τεχνοκρατικού τύπου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Elliott, 1993: 17).

9. Δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης

A. Μελετήστε τις παρακάτω εκπαιδευτικές συνθήκες:

Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA φέρνουν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις κατάταξης τόσο ως προς την κατανόηση κειμένου όσο και ως προς τις επιδόσεις στις θετικές επιστήμες. Παρά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις συνεχείς αναμορφώσεις στα Προγράμματα Σπουδών κατά την τελευταία εικοσαετία οι επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών από την Ελλάδα δεν βελτιώνονται.

Σε πολλά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι μαθήτριες έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Οι περισσότερες επιλέγουν να ακολουθήσουν θεωρητικές επιστήμες. Αρκετοί μαθηματικοί υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια δεν έχουν κλίση στα Μα-

θηματικά. Στα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων ωστόσο πολλές μαθήτριες έχουν υψηλές επιδόσεις ακόμη και σε Θετικές Επιστήμες.

Ένας εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εργάζεται για δεύτερη χρονιά σε ένα Δημοτικό Σχολείο μιας μεσοαστικής περιοχής. Στην τάξη της Δ' Δημοτικού που έχει αναλάβει έχει 25 παιδιά (10 αγόρια και 15 κορίτσια), από τα οποία τρία είναι μεταναστόπουλα με μέτρια γνώση της γλώσσας και δύο προσφυγόπουλα, που μόλις έχουν εγκατασταθεί σε μία δομή προσφύγων και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Από τις πρώτες μέρες καταλαβαίνει ότι τα παιδιά είναι συνηθισμένα να εργάζονται με φωτοτυπίες και η συμμετοχή τους σε όποια άλλη δραστηριότητα του μαθήματος είναι περιορισμένη. Αντιλαμβάνεται επίσης σταδιακά ότι υπάρχουν σχέσεις ανταγωνισμού ανάμεσα στα παιδιά με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ τους, έμμεσες και σε λεκτικό επίπεδο μέσα στην τάξη, αλλά και πιο έντονες με κάποιες εκδηλώσεις βίας εκτός τάξης στα διαλείμματα.

Ποια ερωτήματα μπορούν να προκύψουν προς διερεύνηση σε κάθε συνθήκη;

Με βάση το διεπιστημονικό πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, σε ποιες παραμέτρους μπορούν να εστιάσουν οι ερευνητές/ήτριες σε κάθε συνθήκη;

- Β. Έχετε αποφοιτήσει από το Λύκειο και συμμετείχατε στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή σας στο Πανεπιστήμιο. Ποια είναι τα ζητήματα που θα θεωρούσατε σημαντικά σε αυτή τη διαδικασία και θα θέλατε να προσεγγιστούν ερευνητικά; Ποιες παραμέτρους αφορούν και με βάση ποια/ποιες Επιστήμη/ες της Εκπαίδευσης θα τα προσεγγίζατε;
- Γ. Μελετώντας το παρακάτω πλαίσιο κριτικής ερευνητικών άρθρων: α) Σχεδιάστε μια εκπαιδευτική έρευνα αναφέροντας τα εξής: Ζήτημα ή πεδίο που θα ερευνηθεί, Ερευνητικά ερωτήματα, Είδος Έρευνας, Μέθοδοι συλλογής δεδομένων. β) Επιλέξτε ένα ερευνητικό άρθρο και κάντε μια κριτική ανάλυση με βάση τον παρακάτω πίνακα:

Πλαίσιο κριτικής ερευνητικών άρθρων

ΤΙΤΛΟΣ:	
ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ/ΕΙΣ:	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	

Στόχοι/περίληψη και ευρήματα: • Ποιοι είναι οι σκοποί της έρευνας; • Δηλώνονται με σαφήνεια; • Ποια είναι τα βασικά ευρήματα της έρευνας; • Με ποιον τρόπο η έρευνα/τα ευρήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της γνώσης που ήδη έχουμε; • Είναι σαφές το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας; • Είναι σαφής η ερευνητική προσέγγιση του άρθρου; • Συνδέονται τα ευρήματα με τα ερευνητικά δεδομένα;	
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ • Δίνονται επαρκή στοιχεία για τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν; Είναι κατάλληλες; • Τεκμηριώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας από τα δεδομένα;	
ΑΞΙΑ • Πέτυχε τον σκοπό της η έρευνα;	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ • Υπάρχει επαρκής αριθμός και ποικιλία βιβλιογραφικών αναφορών; • Αξίζει να διερευνήσετε κάποιες από αυτές;	

10. Για περαιτέρω μελέτη

Landsheere de, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση* (επιμ. Α. Μπρούζος, μτφρ. Γ. Δίπλας). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του πλάτους και του βάθους των προβλημάτων που αφορούν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης καθώς και οι διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι με τις οποίες επιχειρείται η εξήγηση, η ερμηνεία και η κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων και καταστάσεων. Με την αντίληψη ότι η παιδαγωγική στην προσπάθειά της να ερευνήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στηρίζεται στον μεθοδολογικό μονισμό, παρουσιάζονται τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και οι λογικές που τα διέπουν, συσχετίζοντάς τα με τα κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Verma, G. J. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (επιμ. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Γ. Δαρδανός.

Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζονται οι έννοιες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται ευρέως στη διεπιστημονική περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι συγγραφείς αναλύουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και παρουσιάζουν με τρόπο κατανοητό τα στάδια της ερευνητικής δια-

δικασίας και τις επιλογές που προσφέρονται κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού προγράμματος. Το βιβλίο επίσης εμπεριέχει γλωσσάριο, το οποίο προσφέρει συνοπτική ερμηνεία των ευρέως χρησιμοποιούμενων όρων και εννοιών.

11. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001/1993). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge.
- Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β., Βουβουσίρα, Σ., Κουμιανάκη, Μ., Φάκου, Α., Χαραβιτσιδής, Π., Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., & Κακανά, Δ. (2017). Ο ρόλος των σχολείων και οι στρατηγικές δράσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης: ποιοτική έρευνα στον νομό Αττικής. *Νέα Παιδεία*, 161, 30-39.
- Bartlett, S. & Burton, D. *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης* (μτφρ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London & New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2008). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (eds.). *Re-reading education policies: Studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. London: Bloomsbury Academic.
- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιστ. επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997/1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Cronbach L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Γκότοβος, Α. (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση* (σσ. 34-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Elliott, J. (1993). Three Perspectives on Coherence and Continuity in Teacher Education. In J. Elliott (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp. 17-19). London: The Falmer Press.
- Grundy, Sh. (2003/1987). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις;* (μτφρ. Ε. Γεωργιάδη). Αθήνα: Σαββάλας.

- Κακανά, Δ. Μ., Γκαραγκούνη-Αραίο, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π. Μαβίδου, Α., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α. Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSINI: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι. Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 2, 78-102.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη Διδασκαλία στην Έρευνα - Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κελπανίδης, Μ. (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση* (σσ. 49-68). Αθήνα: Πεδίο.
- Landsheere de, G. (1996). *Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση* (επιστ. επιμ. Α. Μπρούζος, μτφρ. Γ. Δίπλας). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματθαίου, Δ. (2002). Νέες Ορίζουσες και ορισμοί του εκπαιδευτικού έργου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας - Η προβληματική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αναψηλάφηση. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές* (σσ. 43-58). Αθήνα: Λιβάνης.
- Merieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
- Mialaret, G. (2008). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Η Διαμόρφωση και η Εξέλιξη ενός Επιστημονικού Πεδίου* (μτφρ. Δ. Καρακατσάνη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- O'Connor, D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Παληός, Ζ. (2016). Το κανονιστικό στοιχείο και η φιλοσοφική έρευνα στην εκπαίδευση. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Plaisance, E. & Verganiud, G. (2005). *Les Sciences de l' Education*. Paris: La Découverte.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: something for curricular professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Τσάφος, Β. (2017). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Επιστημονικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού Ε. & Β. Τσάφος (επιμ.), *Ορίζοντας την εκπαιδευτική έρευνα-δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*. Αθήνα & Ρέθυμνο: ΦΚΣ & ΤΕΑΠΗ [http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf].
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Verma, G. J. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

2.

ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ηρώ Βούλγαρη

ΕΔΙΠ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

1. Εισαγωγή

Το 1987 οι Gherardi και Turner εξέδωσαν το σύγγραμμα *Real men don't collect soft data* (σε ελεύθερη απόδοση «Οι άντρες δεν συγκεντρώνουν ποιοτικά δεδομένα») στο οποίο αναδείκνυαν τη σημασία των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων, ενώ καυτηρίαζαν την υπάρχουσα αντίληψη στο πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών ότι μόνο η ποσοτική έρευνα βασίζεται σε ισχυρά εμπειρικά δεδομένα και αξιόπιστες ερευνητικές μεθόδους. Για πολλά χρόνια, στο πλαίσιο μιας περισσότερο θετικιστικής αντίληψης για τη γνώση, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα και τα ποσοτικά δεδομένα θεωρούνταν η μόνη αξιόπιστη και έγκυρη επιστημονική προσέγγιση. Πλέον, σε μεγάλο βαθμό, δεν ισχύει αυτή η αντίληψη. Έχουν αναγνωριστεί η σημασία και η συνεισφορά, τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής προσέγγισης, εφόσον βεβαίως πληρούνται οι αρχές *αξιοπιστίας* και *εγκυρότητας*.

Παρά τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες και των δύο προσεγγίσεων, φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα φόβου και άγχους απέναντι σε ποσοτικές μεθόδους έρευνας όπως η στατιστική. Αυτά τα συναισθήματα μάλιστα έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως *στατιστικό άγχος*. Ο Μάνεσης (Μάνεσης, 2015) έχει κάνει επισκόπηση των ερευνών που αφορούν αυτό το *στατιστικό άγχος* και εστιάζει στη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με αυτό, στο πλαίσιο έρευνας σε παιδαγωγικό τμήμα. Ορίζει το *στατιστικό άγχος* ως τα συναισθήματα ανησυχίας, φόβου και άγχους των φοιτητών και φοιτητριών απέναντι στη Στατιστική. Εντοπίζει ότι το άγχος αυτό συνδέεται με το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων των

φοιτητών και φοιτητριών σε ό,τι αφορά την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων. Για τους φοιτητές και φοιτήτριες που προέρχονται από θεωρητικές κατευθύνσεις σπουδών ιδιαιτέρως, η στατιστική αποτελεί «αρνητική και αγχώδη εμπειρία». Η αρνητική αυτή στάση απέναντι σε μεθόδους ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων, όπως η Στατιστική, όχι μόνο συνδέεται με χαμηλές επιδόσεις στα αντίστοιχα μαθήματα αλλά εμποδίζει και την περαιτέρω χρήση αυτών των μεθόδων στη μετέπειτα επιστημονική ή εκπαιδευτική τους πορεία. Έτσι χάνουν την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν ένα πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη ευρημάτων και συμπερασμάτων με εξαιρετικό ενδιαφέρον και να απαντήσει ερευνητικά ερωτήματα που δεν μπορούν να απαντηθούν με ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

Σε αυτό το κεφάλαιο, στόχος μας δεν είναι να κάνουμε μια πλήρη και εις βάθος περιγραφή της ποσοτικής έρευνας και της Στατιστικής και να καλύψουμε όλο το εύρος τους. Η βιβλιογραφία για το θέμα είναι εκτενής και οι φοιτητές και φοιτήτριες καλούνται να την αναζητήσουν για να εμβαθύνουν σε αυτό. Αυτό που επιδιώκουμε είναι αφενός να περιγράψουμε τη σημασία και τη χρησιμότητα των ποσοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων για το πεδίο της εκπαίδευσης, και αφετέρου να συμβάλουμε στη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της θετικής στάσης απέναντι σε αυτές τις προσεγγίσεις. Τα θέματα και ερωτήματα που θα πραγματευτούμε σε αυτό το κεφάλαιο είναι τα εξής:

- Ποια η σημασία των ποσοτικών μεθόδων έρευνας για το πεδίο της εκπαίδευσης;
- Τι είδους ερευνητικά ερωτήματα απατώνται μέσω ποσοτικών μεθοδολογιών έρευνας;
- Με ποιες διαδικασίες και είδη αναλύσεων απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα;

Στη συνέχεια του κειμένου θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε κάποιες βασικές έννοιες ποσοτικής έρευνας παραθέτοντας παραδείγματα ερευνών κυρίως από το πεδίο της εκπαίδευσης. Ελπίζουμε ότι η παράθεση τέτοιων παραδειγμάτων θα κεντρίσει το ενδιαφέρον σας ως προς τα πλεονεκτήματα, τη σημασία και την αξία της στατιστικής έρευνας (Μάνεσης, 2015). Με αυτό τον τρόπο επιδιώκουμε να προσεγγίσετε ευκολότερα την ποσοτική έρευνα και να κατανοήσετε την αναγκαιότητά της στο πλαίσιο των σπουδών σας ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αλλά και στη μετέπειτα επαγγελματική ή ακαδημαϊκή πορεία σας.

2. Συλλέγοντας ποσοτικά δεδομένα

Σε αυτή την ενότητα εστιάζουμε σε τρεις από τους πιο διαδεδομένους τρόπους συλλογής ποσοτικών δεδομένων: τα ερωτηματολόγια, τα πειράματα και τα οιονεί πειράματα και τη δομημένη παρατήρηση. Ο τρόπος συλλογής δεδομένων που επι-

λέγεται για κάθε έρευνα εξαρτάται από το ερευνητικό ερώτημα: Τι ακριβώς επιδιώκουν να μελετήσουν οι ερευνητές; Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδείγματα ερευνών, τα σχετικά ερευνητικά τους ερωτήματα, και οι τρόποι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.

Για ποιο από τα δύο παρακάτω ερωτήματα θεωρείτε κατάλληλη την ποσοτική προσέγγιση και γιατί;

- α) Ποια κόμματα υπερτερούν στις επιλογές των πολιτών;
 - β) Γιατί ψηφίζουν οι πολίτες αυτό το κόμμα;
-

Μια τυπική προσέγγιση που χρησιμοποιείται κατεξοχήν για την απάντηση του ερωτήματος (α) παραπάνω είναι οι εκλογές ή και τα exit polls: οι επιλογές των πολιτών συγκεντρώνονται (σε μια επιστημονική έρευνα αυτές οι επιλογές θα ήταν τα δεδομένα) και στη συνέχεια αναλύονται, γίνεται η καταμέτρηση και η επεξεργασία τους, προκειμένου να βγουν τα αποτελέσματα (που στην επιστημονική έρευνα θα ήταν τα ευρήματα). Στις περιπτώσεις δημοσκοπήσεων μάλιστα, όπου μπορεί να συγκεντρωθούν και δημογραφικά στοιχεία των πολιτών, όπως το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα, και το επίπεδο εκπαίδευσης, κατάλληλες αναλύσεις (δείτε παρακάτω την ενότητα) μπορούν να αναδείξουν ενδιαφέροντα φαινόμενα όπως για παράδειγμα ποια κόμματα ήταν περισσότερο δημοφιλή σε μικρότερες ηλικίες ή σε άτομα με συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση ή και επίπεδο σπουδών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια ποσοτική προσέγγιση: τα ποσοτικά δεδομένα αναλύονται στατιστικά προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέτοια ερωτήματα θα ήταν αδύνατο να απαντηθούν με τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Για την περαιτέρω ερμηνεία και τα συμπεράσματα –για ποιο λόγο, για παράδειγμα, κάποιο κόμμα ήταν πιο δημοφιλές σε κάποια μερίδα πληθυσμού– απαιτείται βεβαίως περαιτέρω μελέτη και επισκόπηση της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας.

Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη φιλοσοφική προσέγγιση του *θετικισμού* και της *ντετερμινιστικής* φιλοσοφίας. Βασίζεται στη θεωρία ότι υπάρχει η *αντικειμενική πραγματικότητα* (σε αντιπαράβολή με την *υποκειμενική πραγματικότητα* των ποιοτικών προσεγγίσεων) που καλούμαστε να μελετήσουμε, και να εντοπίσουμε τους νόμους και τους κανόνες που τη διέπουν. Κεντρικός πυρήνας της ποσοτικής έρευνας είναι η απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων ή η επιβεβαίωση ή όχι ερευνητικών υποθέσεων. Εστιάζει σε πολύ συγκεκριμένες έννοιες και *μεταβλητές* και μελετά τις σχέσεις μεταξύ τους.

Ο ορισμός της *μεταβλητής* αποτελεί ένα μεγάλο κεφάλαιο στο πεδίο της Στατιστικής. Στο παραπάνω, ωστόσο, παράδειγμα της δημοσκοπήσης οι μεταβλητές θα ήταν το *κόμμα*, η *ηλικία*, το *φύλο*, το *επίπεδο εκπαίδευσης* κ.ο.κ. (δείτε και την ενό-

τητα), και μέσω των αναλύσεων θα επιδιώκαμε να εντοπίσουμε τις σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Για παράδειγμα, σχετίζεται η ηλικία με την επιλογή κόμματος; Εάν ναι, ποια η σχέση τους; Και μάλιστα αυτό («Σχετίζεται η ηλικία με την επιλογή κόμματος;») θα ήταν και ένα από τα ερωτήματα της έρευνάς μας.

2.1. Ερωτηματολόγιο

Στην πορεία των σπουδών σας, είναι πολύ πιθανό να κληθείτε να απαντήσετε σε κάποιο ερωτηματολόγιο ή και να αναπτύξετε εσείς ένα ερωτηματολόγιο για να συγκεντρώσετε απαντήσεις για κάποιο θέμα. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτηματολόγια αποτελούν τα δεδομένα τα οποία στη συνέχεια οι ερευνητές και ερευνήτριες αναλύουν με στατιστικές μεθόδους προκειμένου να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις.

Το ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης απαντήσεων από μεγαλύτερα δείγματα, εντελώς ανώνυμα, σε μεγαλύτερη γεωγραφική περιοχή, και με μικρότερο κόστος. Είναι περισσότερο δομημένο από ό,τι μια συνέντευξη, ενώ εάν είναι σωστά δομημένο και οι ερωτήσεις σωστά διατυπωμένες, σύμφωνα δηλαδή με τους κανόνες εγκυρότητας και αξιοπιστίας, δεν επηρεάζει και δεν κατευθύνει τα άτομα σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Ποια από τις δύο παρακάτω ερωτήσεις θεωρείτε καταλληλότερη για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο; Γιατί;

- α) Ποια είναι η γνώμη σας για την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης;
 - β) Θεωρείτε την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης ευνοϊκή;
-

Σκεφτείτε ότι όσο περισσότερο *κλειστές ερωτήσεις* περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή ερωτήσεις με συγκεκριμένες διαθέσιμες απαντήσεις, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, τόσο περισσότερο δομημένο θεωρείται. Οι κλειστές ερωτήσεις μάς επιτρέπουν να λάβουμε απαντήσεις που αφορούν τις συγκεκριμένες μεταβλητές που μελετούμε και που αντικατοπτρίζονται στις διαθέσιμες απαντήσεις. Οι *ανοιχτές ερωτήσεις*, με πεδίο ελεύθερου κειμένου, μας επιτρέπουν την εις βάθος μελέτη της *υποκειμενικής εμπειρίας* των συμμετεχόντων, απαιτούν όμως ποιοτική προσέγγιση ανάλυσης προκειμένου μέσα από τις απαντήσεις να εντοπιστούν θέματα ή παράγοντες όπως εκφράζονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στην πιο πάνω ερώτηση προσέξτε ότι η μία από τις ερωτήσεις μπορεί να απαντηθεί με τη χρήση κλίμακας (π.χ. καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) ενώ η άλλη επιτρέπει πιο ανοιχτή και ελεύθερη απάντηση, επιτρέποντας έτσι την πιο ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

2.1.1. Χρήσιμες δικτυακές εφαρμογές

Για τη δημιουργία και κοινοποίηση ερωτηματολογίων υπάρχουν πλέον πολλά και εύκολα στη χρήση διαδικτυακά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια παραδείγματα τέτοιων περιβαλλόντων που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για τη δημιουργία ερωτηματολογίων:

Google Forms [<https://www.google.com/forms/about/>]: Δωρεάν. Απαιτείται λογαριασμός Google για τη δημιουργία ερωτηματολογίου (όχι για τη συμπλήρωσή του).

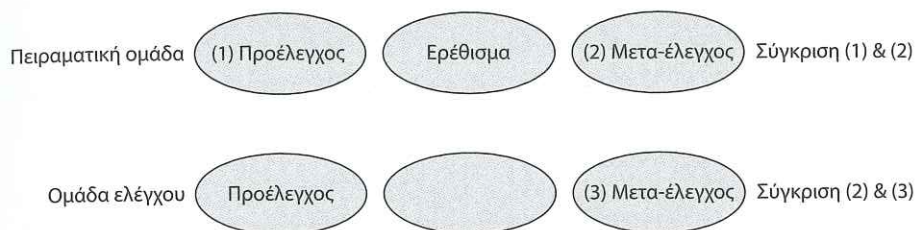
Survey Monkey [<https://www.surveymonkey.co.uk/>]: Περιβάλλον δημιουργίας ερωτηματολογίων με πολλές δυνατότητες. Παρότι απαιτείται πληρωμή, η δωρεάν βασική του έκδοση δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας απεριόριστου αριθμού ερωτηματολογίων, με έως 10 ερωτήσεις και με τη δυνατότητα να δεχθεί μέχρι 40 απαντήσεις το κάθε ένα.

2.2. Πείραμα και οιονεί πείραμα

Εκτός από τα ερωτηματολόγια, άλλες μέθοδοι συγκέντρωσης ποσοτικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια αναλύονται με στατιστικές μεθόδους, είναι τα *πειράματα* και τα *οιονεί πειράματα*. Ειδικότερα τα οιονεί πειράματα είναι περισσότερο συνήθη στην εκπαιδευτική έρευνα. Ένας από τους βασικούς λόγους που μπορεί να επιλέξουμε να εφαρμόσουμε μια πειραματική προσέγγιση είναι για να εντοπίσουμε σχέσεις *αιτίου και αιτιατού* μεταξύ κάποιων μεταβλητών: το εάν δηλαδή ένας παράγοντας επιδρά σε ή επηρεάζει κάποιο άλλο παράγοντα. Αν και χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής πειραματικών μεθόδων αποτελούν οι ιατρικές έρευνες όπου μελετάται το εάν και σε ποιο βαθμό ένα φάρμακο ή μια ιατρική παρέμβαση επιδρούν θετικά στη θεραπεία των ατόμων, πειραματικές προσεγγίσεις είναι επίσης σημαντικές και στον χώρο της εκπαίδευσης για τη διερεύνηση, για παράδειγμα, του εάν και σε ποιο βαθμό ένα εκπαιδευτικό λογισμικό ή γενικότερα μια εκπαιδευτική παρέμβαση είναι μαθησιακά αποτελεσματικά.

Στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 1) απεικονίζεται σχηματικά η διαδικασία πραγματοποίησης ενός πειράματος: η *πειραματική ομάδα* δέχεται ένα ερέθισμα, ενώ η *ομάδα ελέγχου* δεν δέχεται το ερέθισμα της πειραματικής ομάδας. Για παράδειγμα, επιλέγουμε δύο τάξεις ενός σχολείου προκειμένου να δοκιμάσουμε μια νέα εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη μια τάξη (η πειραματική ομάδα) εφαρμόζεται αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση (το ερέθισμα), ενώ στην άλλη (η ομάδα ελέγχου) συνεχίζεται η συμβατική εκπαιδευτική προσέγγιση.

Οι έλεγχοι πριν και μετά (*pre-test* και *post-test*) και η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους μας δίνουν ενδείξεις για το εάν και σε ποιο βαθμό ήταν αποτελεσματικό το ερέθισμα. Στο προηγούμενο παράδειγμα, τεστ κατανόησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου πριν και μετά τις παρεμβάσεις (τη συμβατική και την πει-



Εικόνα 1.

Πηγή: Χαλικιάς κ.ά., 2015: 49.

ραματική) θα αναδείκνυναν το εάν τελικά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατανόησαν το περιεχόμενο καλύτερα από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, και συνεπώς εάν η νέα πειραματική εκπαιδευτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές περισσότερο από ό,τι η συμβατική εκπαιδευτική παρέμβαση.

Οιονεί ονομάζεται το πείραμα στην περίπτωση που χρησιμοποιείται μόνο μια ομάδα, η πειραματική, χωρίς ομάδα ελέγχου – για παράδειγμα, οι μαθητές μιας τάξης δέχονται το ερέθισμα και τους ελέγχους πριν και μετά από αυτό. Σαφώς χρειάζεται μεγάλη προσοχή στον σχεδιασμό του πειράματος, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να μην επηρεαστούν από εξωγενείς παράγοντες που θα μας αποτρέψουν στη συνέχεια από το να εξάγουμε αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα.

Πώς θα οργανώνατε την ερευνητική διαδικασία στο παρακάτω παράδειγμα; Με ποια μέθοδο θα συγκεντρώνατε δεδομένα; Γιατί;

Στην έρευνά τους οι Parissi et al. (2019) είχαν στόχο να μελετήσουν την επίδραση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με χρήση εργαλείων αναζήτησης διαδικτύου, στις αντιλήψεις φοιτητριών και φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος σε ό,τι αφορά την αντίληψή τους για τις δικές τους ικανότητες (την αυτο-αποτελεσματικότητά τους): Οι φοιτήτριες και φοιτητές θεώρησαν ότι βελτιώθηκαν οι ικανότητές τους στην αναζήτηση μέσω διαδικτύου μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε;

Στο παραπάνω παράδειγμα, οι ερευνητές επεδίωκαν να μελετήσουν το εάν μια εκπαιδευτική παρέμβαση ενίσχυσε ή όχι την αντίληψη των φοιτητών και φοιτητριών για τις ικανότητές τους να αναζητήσουν αποτελεσματικά πληροφορίες στο διαδίκτυο, το εάν και κατά πόσο, δηλαδή, η εκπαιδευτική παρέμβαση επέδρασε θετικά στις αντιλήψεις των φοιτητών και φοιτητριών. Στόχος τους ήταν, συνεπώς, να

εντοπίσουν εάν υπήρχε *αιτιότητα* ή όχι μεταξύ της *ανεξάρτητης μεταβλητής* (της εκπαιδευτικής παρέμβασης) και της *εξαρτημένης μεταβλητής* (της αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας). Για τον λόγο αυτό επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν ως μέθοδο συλλογής δεδομένων το *πείραμα*, και πιο συγκεκριμένα το *οιονεί πείραμα*, καθώς συμμετείχε στην έρευνα μόνο μία ομάδα φοιτητριών και φοιτητών (η πειραματική) και όχι δύο (*πειραματική* και *ελέγχου*).

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο πριν (pre-test) και μετά (post-test) την παρέμβαση. Αφού συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα (οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια), οι ερευνητές εκτέλεσαν τις *κατάλληλες στατιστικές ανάλυσεις* προκειμένου να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά του δείγματος (π.χ. δημογραφικά στοιχεία) και να απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα (δείτε και την ενότητα).

2.3. Δομημένη παρατήρηση

Ποσοτικά δεδομένα για περαιτέρω στατιστική ανάλυση μπορούν να συγκεντρωθούν και μέσω παρατήρησης. Σε αυτή την περίπτωση, η παρατήρηση ακολουθεί μια πιο δομημένη και προκαθορισμένη διαδικασία από ό,τι σε μια ποιοτική προσέγγιση: σχεδιάζονται οι φόρμες καταγραφής της παρατήρησης, καθορίζονται με σαφήνεια συγκριμένες μεταβλητές –οι άξονες παρατήρησης– και ορίζεται το πρωτόκολλο –δηλαδή η διαδικασία παρατήρησης και οι ενέργειες των ερευνητών. Μπορεί για παράδειγμα να αποφασιστεί:

- Να καταγραφεί η χρονική διάρκεια μιας ενέργειας των συμμετεχόντων στην έρευνα (για παράδειγμα, πόση ήταν η διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με μια δραστηριότητα).
- Να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης μιας ενέργειας (για παράδειγμα, πόσο συχνά επέδειξαν τα παιδιά ενέργειες επίλυσης προβλημάτων).
- Να καταγραφεί κάποιου τύπου συμπεριφορά ανά τακτά χρονικά διαστήματα (για παράδειγμα, ανά 3 δευτερόλεπτα το εάν οι μαθητές ασχολούνται με τη δραστηριότητα ή όχι).
- Η συνεχής καταγραφή όλων των ενεργειών ή συμπεριφορών ενός ατόμου ή ομάδας για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (για παράδειγμα της εκπαιδευτικού).
- Η παρατήρηση μιας μεταβλητής ανά ερευνητή (για παράδειγμα, η μία ερευνήτρια καταγράφει πόσο συχνά οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό, και ο άλλος ερευνητής καταγράφει πόσο συχνά μιλούν μεταξύ τους οι μαθητές).
- Η εναλλαγή μεταβλητής παρατήρησης ανά συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, στην περίπτωση, για παράδειγμα, που υπάρχει μόνο ένας ερευνητής (ο ερευνητής, για παράδειγμα, καταγράφει για 5 λεπτά το πόσο συχνά μιλούν μεταξύ τους οι μαθητές και τα επόμενα 5 λεπτά το πόσο συχνά θέτουν ερωτήσεις στην εκπαιδευτικό).

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) παρουσιάζεται ένα υπόδειγμα φόρμας παρατήρησης. Στη φόρμα ο ερευνητής θα πρέπει όχι μόνο να σημειώσει τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων συμπεριφορών, αλλά και να αξιολογήσει κάποιες από αυτές σύμφωνα με μια κλίμακα.

Πίνακας 1. Δείγμα φόρμας παρατήρησης

1. Σημειώστε κάθε ερώτηση που έκανε ο δάσκαλος σε κάθε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες (παρατηρήστε τα 15 πρώτα λεπτά κάθε μαθήματος)		
	Συχνότητα	Σύνολο
α) Ζητά από τους μαθητές να λύσουν ένα πρόβλημα στον πίνακα.	VVVV	4
β) Ζητά από τους μαθητές να λύσουν ένα πρόβλημα στα θρανία τους.	VVVVVVV	7
γ) Ρωτά τους μαθητές εάν έχουν ερωτήσεις ή εάν κατάλαβαν το μάθημα.	VV	2
δ) Άλλη ερώτηση.	VVVVV	5
	Σύνολο	18
2. Κάθε φορά που ο δάσκαλος ζητά από ένα μαθητή να λύσει ένα πρόβλημα, σημειώστε το επίπεδο δυσκολίας του προβλήματος σε κλίμακα 1-5.		
	Συχνότητα	Σύνολο
1 δύσκολο	VVV	3
2	V	1
3 μέτριο	VVVVV	5
4	V	1
5 εύκολο	V	1
	Σύνολο	11*

* Εδώ το σύνολο θα πρέπει να είναι το ίδιο με το σύνολο των κατηγοριών (α) και (β) στο ερώτημα 1. Προσαρμογή από το Gall et al., 2002: 260.

Στη συνέχεια, τα δεδομένα από τις φόρμες καταγραφής κωδικοποιούνται και γίνεται η στατιστική τους ανάλυση.

Στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού ερευνητικού έργου θέλετε να μελετήσετε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο που αναδύεται στο πλαίσιο της τάξης, και ένας από τους τρόπους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείτε είναι η παρατήρηση σε τάξεις, σε φυσικό περιβάλλον. Θα πρέπει να συγκεντρωθούν δεδομένα από διαφορετικές τάξεις, σε διαφορετικές χώρες, από διαφορετικούς ερευνητές που συνεργάζονται στο πλαίσιο αυτού του ευρωπαϊκού ερευνητικού έργου. Τα δεδομένα αυτά στη συνέχεια θα πρέπει να αναλυθούν για να εξαχθούν τα συμπεράσματα. Θα προτείνατε να χρησιμοποιηθεί μια ποσοτική ή μια ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης; Για ποιο λόγο;

Στο παραπάνω παράδειγμα, σκεφτείτε ότι θα πρέπει να παρατηρηθούν και να καταγραφούν φαινόμενα για τους ίδιους άξονες και με τον ίδιο τρόπο από όλους τους ερευνητές, προκειμένου κατά την ανάλυση να μπορούν να συγκριθούν τα στοιχεία από κάθε χώρα μεταξύ τους. Θέλετε, για παράδειγμα, να καταγράψουν όλοι οι ερευνητές την εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με τα ίδια κριτήρια και με την ίδια διαδικασία. Μια πιο ελεύθερη και μη δομημένη διαδικασία παρατήρησης θα ενείχε τον κίνδυνο ο κάθε ερευνητής να καταγράψει διαφορετικά φαινόμενα και ενέργειες των μαθητών, ή να εστιάσει σε διαφορετικούς παράγοντες κάνοντας έτσι τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών διαφορετικών χωρών δύσκολη.

3. Ορίζοντας τις μεταβλητές

Είναι σημαντικό από την αρχή της έρευνας, να προσδιοριστούν προσεκτικά οι μεταβλητές που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι μεταβλητές θα καθορίσουν στη συνέχεια τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τις αναλύσεις που θα χρησιμοποιηθούν. Η κάθε μεταβλητή μπορεί να πάρει διαφορετικές τιμές ανάλογα για παράδειγμα με τις απαντήσεις του ατόμου στο ερωτηματολόγιο. Υπάρχουν δύο βασικές ταξινομίες μεταβλητών:

- Στην πρώτη ταξινόμια, οι μεταβλητές διακρίνονται σε *ποσοτικές* και *ποιοτικές*. Οι ποσοτικές είναι ουσιαστικά αριθμοί όπως για παράδειγμα ο βαθμός πτυχίου ή η ηλικία. Οι ποιοτικές αφορούν κατηγορίες όπως το φύλο, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η πόλη κατοικίας. Σε αυτή την περίπτωση οι αριθμοί δεν έχουν κάποιο νόημα πέρα από την ένταξη του ατόμου σε αυτή την κατηγορία π.χ. 0, εάν είναι άντρας, και 1, εάν είναι γυναίκα.
- Στη δεύτερη ταξινόμια, οι μεταβλητές διακρίνονται σε *ανεξάρτητες* και *εξαρτημένες*. Ανεξάρτητες θεωρούνται οι μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν άλλη ή άλλες μεταβλητές (τις εξαρτημένες), με σχέση αιτίου - αιτιατού. Στο προηγούμενο παράδειγμα οιοιδήποτε πειράματος, η ανεξάρτητη μεταβλητή θα ήταν η εκπαιδευτική παρέμβαση και η εξαρτημένη οι αντιλήψεις των φοιτητών και

φοιτητριών για τις ικανότητές τους αναζήτησης πληροφορίας στο διαδίκτυο. Στις περιπτώσεις που μετά τα κατάλληλα δεδομένα και αναλύσεις διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να προβλέψει κάποιο αποτέλεσμα, αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή ονομάζεται *προβλεπτικός παράγοντας*. Μπορεί για παράδειγμα να διαπιστωθεί ότι η διάρκεια ενασχόλησης με τις εργασίες του μαθήματος (ανεξάρτητη μεταβλητή) μπορεί τελικά να προβλέψει την τελική βαθμολογία του μαθητή ή μαθήτριας – μαθητές και μαθήτριες που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις εργασίες παίρνουν υψηλότερο τελικό βαθμό. Τέτοιες αναλύσεις είναι χρήσιμες εφόσον, για παράδειγμα, θέλουμε να εντοπίσουμε μαθητές που σύμφωνα με τη διάρκεια ενασχόλησής τους με τις εργασίες φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις, έτσι ώστε να εφαρμόσουμε έγκαιρα κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για να ενισχύσουμε την εμπλοκή τους.

4. Επιλέγοντας το δείγμα

Πιστεύετε ότι τα γκάλοπ που γίνονται στον δρόμο, σε περαστικούς, είναι επιστημονικώς έγκυρα; Γιατί;

Η δειγματοληψία, ο τρόπος και η διαδικασία με την οποία επιλέγονται τα άτομα που θα συμμετέχουν στην έρευνα (το δείγμα της έρευνας) αποτελεί επίσης ένα μεγάλο κεφάλαιο της ποσοτικής έρευνας. Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι δειγματοληψίας από τους οποίους καλούμαστε να επιλέξουμε προκειμένου να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό που μελετούμε (Χαλικιάς κ.ά., 2015: 39), ανάλογα με το ερευνητικό μας ερώτημα ή και ανάλογα με τους πόρους που διαθέτουμε.

Στο πιο πάνω ερώτημα με το γκάλοπ σε περαστικούς, θα πρέπει να σκεφτούμε το προφίλ των ατόμων που τυχαίνει να βρίσκονται εκείνη τη στιγμή στο σημείο, το εάν και ποιοι επιλέγεται να ερωτηθούν, και πόσοι τελικά ερωτήθηκαν – εάν και με ποιο τρόπο έγινε, δηλαδή, η δειγματοληψία, έτσι ώστε το δείγμα να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που μελετάται (π.χ. κάτοικοι της Αθήνας).

Θα πρέπει πάντα, βεβαίως, να συνεκτιμούμε το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είτε μέσω ερωτηματολογίου, πειράματος, παρατήρησης κ.ο.κ., είναι κατά κανόνα, και θα πρέπει να είναι, εθελοντές: επιλέγουν και συμφωνούν να συμμετέχουν στην έρευνα. Μπορεί να έχουμε εξασφαλίσει ότι απευθυνόμαστε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά κάποια από τα άτομα τα οποία θα προσκαλέσουμε στην έρευνά μας δεν θα επιλέξουν να συμμετέχουν. Υπάρχει μάλιστα μεγάλος όγκος έρευνας για το προφίλ των ατόμων που επιλέγουν τελικά να συμμετάσχουν σε μια έρευνα (Rosnow & Rosenthal, 1976).

5. Στατιστικοί έλεγχοι και αναλύσεις

Μετά τη συγκέντρωση των δεδομένων, η εκτέλεση της κατάλληλης, ανά περίπτωση, ανάλυσης μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τάσεις ή και να κάνουμε προβλέψεις σύμφωνα με τα δεδομένα μας. Οι δύο βασικές διαδικασίες στατιστικών αναλύσεων είναι η *περιγραφική* και η *επαγωγική στατιστική*. Η περιγραφική στατιστική μας επιτρέπει να παρουσιάσουμε ή να περιγράψουμε συνοπτικά τα δεδομένα μας έτσι ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα το δείγμα μας. Στην επαγωγική στατιστική εντάσσονται αναλύσεις που επιτρέπουν τη σύγκριση μεταξύ μεταβλητών ή παραγόντων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε κάποιες από τις πιο συνηθισμένες αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, παραθέτοντας παραδείγματα ερευνών.

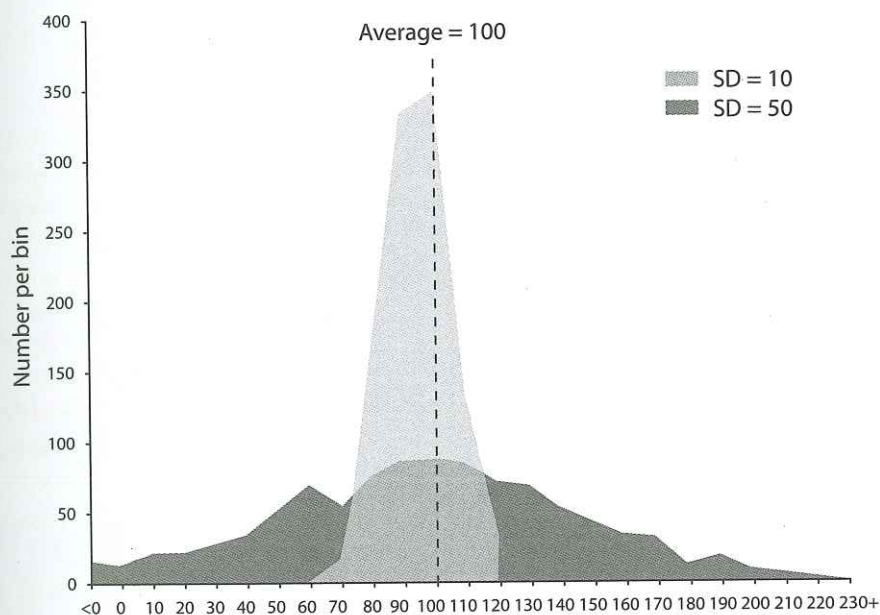
6. Περιγραφική Στατιστική

Σκοπός της έρευνας των Κουτρομάνου, Τζόρτζογλου και Σοφού (2016) ήταν αξιολόγηση ενός παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας από μαθητές Δ' Δημοτικού που έπαιζαν το παιχνίδι. Οι μαθητές έπαιζαν το παιχνίδι και συμπλήρωσαν το κατάλληλο ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήσεις για το εάν τους φάνηκε χρήσιμο, εύκολο και διασκεδαστικό και εάν είχαν πρόθεση να το ξαναχρησιμοποιήσουν. Περιέγραψαν τα αποτελέσματα των αναλύσεων τους ως εξής:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης, οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη χρήση του παιχνιδιού είχαν μέσο όρο 3,79 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,679, η αντιληπτή χρησιμότητα 3,77 (Τ.Α. = 0,619), η αντιληπτή ευκολία χρήσης 3,27 (Τ.Α. = 0,883), η αντιληπτή διασκέδαση 3,71 (Τ.Α. = 0,693) [...] και η πρόθεση για τη χρήση 3,58 (Τ.Α. = 0,806).

Οι ερευνητές στο παραπάνω παράδειγμα αναφέρουν τις έννοιες *μέσος όρος* και *τυπική απόκλιση* (Τ.Α.). Για την ερώτηση που αφορούσε το πόσο χρήσιμο φάνηκε το παιχνίδι στους μαθητές (αντιληπτή χρησιμότητα), ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών ήταν 3,77 με ανώτερη βαθμολογία το 5, ενώ για την ερώτηση που αφορούσε το πόσο διασκεδαστικό τους φάνηκε (αντιληπτή διασκέδαση) ο μέσος όρος των απαντήσεων ήταν 3,71 και πάλι με μεγαλύτερη βαθμολογία το 5. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές βαθμολόγησαν μάλλον θετικά το παιχνίδι. Η τυπική απόκλιση δείχνει το κατά πόσο διέφεραν οι απαντήσεις των μαθητών από τον μέσο όρο. Στην ερώτηση για την αντιληπτή χρησιμότητα, για παράδειγμα, με Τυπική Απόκλιση 0,619, οι περισσότερες απαντήσεις απείχαν κατά 0,619 βαθμούς από τον μέσο όρο: οι περισσότεροι δηλαδή μαθητές έδωσαν βαθμολογία 3 ή 4 και κάποιοι από αυτούς 5. Η τυπική απόκλιση αποτελεί ένα από τα *μέτρα δια-*

σποράς των απαντήσεων σε σχέση με τον μέσο όρο. Τα μέτρα διασποράς μάς δίνουν πληροφορίες για το δείγμα μας που μπορεί να μας φανούν πολύ χρήσιμες. Δείτε για παράδειγμα την Εικόνα 2: Το διάγραμμα απεικονίζει τις τιμές για δύο διαφορετικούς πληθυσμούς (μπλε και κόκκινο) που παρότι έχουν την ίδια μέση τιμή, έχουν ωστόσο διαφορετική τυπική απόκλιση. Ας υποθέσουμε ότι καταγράφουμε τις βαθμολογίες φοιτητών σε δύο διαφορετικά πανεπιστημιακά τμήματα. Διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας και για τα δύο τμήματα είναι 6. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι στο πρώτο τμήμα οι περισσότερες βαθμολογίες είναι μεταξύ 5 και 7 (και επομένως η τυπική απόκλιση είναι μικρή) και στο δεύτερο τμήμα οι περισσότερες βαθμολογίες είναι μεταξύ 3 και 4, ενώ υπάρχουν και κάποια 10 (και επομένως παρουσιάζεται μεγάλη τυπική απόκλιση). Θεωρείτε ότι αυτή η επιπλέον πληροφορία διαφοροποιεί τα συμπεράσματα που βγάζουμε για κάθε τμήμα; Γιατί;



Εικόνα 2. Διάγραμμα δειγμάτων από δύο διαφορετικούς πληθυσμούς, με ίδια μέση τιμή, αλλά διαφορετική τυπική απόκλιση. $SD = \text{Τυπική Απόκλιση}$.

Πηγή: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comparison_standard_deviations.svg#/media/Αρχείο: Comparison_standard_deviations.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comparison_standard_deviations.svg#/media/Αρχείο:Comparison_standard_deviations.svg)

Οι έννοιες αυτές—ο μέσος όρος, η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση—είναι από τις πιο συνηθισμένες αναλύσεις στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής (δείτε περισσότερα και στο Kothari, 2004: 131) και περιγράφονται σε όλες τις έρευνες όπου υπάρχει στατιστική ανάλυση δεδομένων.

5.2. Επαγωγική Στατιστική

Στη ίδια έρευνα των Κουτρομάνου, Τζόρτζογλου και Σοφού (2016) που περιγράφεται στο προηγούμενο παράδειγμα, οι ερευνητές περιέγραψαν επίσης και τα αποτελέσματα των αναλύσεων επαγωγικής στατιστικής:

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson έδειξαν ότι η πρόθεση των μαθητών να παίξουν ξανά το παιχνίδι συσχετιζόταν θετικά, κατά φθίνουσα σειρά, με την αντιληπτή διασκέδαση ($r = +0,647, p = ,000$), την κοινωνική επίδραση ($r = +0,576, p = 0,000$), την αντιληπτή χρησιμότητα ($r = +0,521, p = 0,001$) και τη στάση ($r = +0,468, p = 0,002$). Με τη σειρά της η στάση συσχετιζόταν θετικά με την αντιληπτή χρησιμότητα ($r = +0,549, p = 0,000$). Η αντιληπτή ευκολία χρήσης του παιχνιδιού δεν συσχετιζόταν ούτε με την αντιληπτή χρησιμότητα ($r = +0,278, p = 0,082$) ούτε με τη στάση ($r = +0,282, p = 0,078$).

Πέρα από την περιγραφή και παρουσίαση των απαντήσεων του δείγματος, οι ερευνητές του παραπάνω παραδείγματος είχαν ως στόχο και να εξετάσουν τους παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν τη χρήση του παιχνιδιού. Για να μπόρουν να εντοπίσουν αυτούς τους παράγοντες, ήταν απαραίτητο να διερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, το εάν για παράδειγμα η πρόθεση να παίξουν ξανά το παιχνίδι οι μαθητές είχε θετική ή αρνητική σχέση με το πόσο διασκεδαστικό θεωρούσαν ότι είναι (αντιληπτή διασκέδαση). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετίσεων Pearson που εκτέλεσαν γι' αυτούς τους δύο παράγοντες έδειξαν ότι η πρόθεση των μαθητών να παίξουν ξανά το παιχνίδι συσχετιζόταν θετικά με την αντιληπτή διασκέδαση σε βαθμό 0,647 (ο βαθμός συσχέτισης κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1), βαθμός που θεωρείται ότι υποδεικνύει μάλλον καλή συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο θεωρούν το παιχνίδι διασκεδαστικό, τόσο περισσότερο είναι πιθανό να το ξαναπαίξουν.

Περιγράφουν επίσης και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) αυτής της συσχέτισης ($p = 0,000$). Χαμηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (συνήθως μικρότερο από 0,05 ή 0,01) σημαίνει α) ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, η αρχική υπόθεση ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων στο συγκεκριμένο παράδειγμα) και επομένως πράγματι υπάρχει συσχέτιση, και επίσης σημαίνει β) ότι το εύρημα δεν αφορά μόνο το δείγμα της έρευνας, αλλά μπορεί να γενικευθεί στον πληθυσμό που μελετάται. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι πολύ χαμηλό και επομένως φαίνεται ότι πράγματι υπάρχει σχέση μεταξύ της πρόθεσης χρήσης και της αντιληπτής διασκέδασης και ότι αυτή η σχέση δεν περιορίζεται μόνο στο δείγμα της έρευνας (τους μαθητές που συμμετείχαν) αλλά αφορά όλους τους μαθητές με παρόμοια με το δείγμα μας χαρακτηριστικά (για παράδειγμα, παρόμοια ηλικία).

Εκτός από την ανάλυση *Pearson* που είναι από τις πιο συνηθισμένες αναλύσεις συσχετίσεων, υπάρχουν κι άλλα είδη αναλύσεων όπως η *Biserial*, η *Phi* και η *Speraman Rho*. Το ποια από αυτές τις αναλύσεις θα επιλέξουμε στην έρευνά μας εξαρτάται από το είδος των μεταβλητών που έχουμε χρησιμοποιήσει. Η *Pearson* χρησιμοποιείται όταν και οι δύο μεταβλητές που συγκρίνουμε είναι ποσοτικές. Στο παραπάνω παράδειγμα οι μεταβλητές ήταν ποσοτικές καθώς αφορούσαν τις βαθμολογίες που έδωσαν οι μαθητές στην κλίμακα μέτρησης (1 έως 5) σε κάθε ερώτηση. Εάν θέλαμε να συγκρίνουμε μία ποσοτική και μια ποιοτική μεταβλητή (π.χ. τάξη ή φύλο), τότε κατάλληλότερη ανάλυση θα ήταν η *Biserial*. Η *Phi* είναι κατάλληλη για τη σύγκριση δύο κατηγορικών μεταβλητών, ενώ η *Spearman Rho* για τη σύγκριση δύο μεταβλητών ταξινομήσης (π.χ. ο βαθμός πτυχίου).

Μέσω της έρευνάς τους οι Hsu et al. (2011) είχαν στόχο να μελετήσουν το εάν η ενσωμάτωση ενός μοντέλου πρόβλεψης, παρατήρησης, ερμηνείας (ΠΠΕ) σε ένα ψηφιακό παιχνίδι θα ήταν μαθησιακά αποτελεσματική. Το μοντέλο ΠΠΕ θεωρείται ότι ενισχύει την κατανόηση εννοιών από τους μαθητές: οι μαθητές καλούνται να προβλέψουν ένα φαινόμενο ή μια κατάσταση, στη συνέχεια παρατηρούν το φαινόμενο ή την κατάσταση, και τέλος ερμηνεύουν την πιθανή διαφορά μεταξύ της πρόβλεψής τους και του τι πραγματικά έγινε. Για να αξιολογήσουν το κατά πόσον αποτελεσματική είναι η ενσωμάτωση αυτού του μοντέλου σε ένα ψηφιακό παιχνίδι, οι ερευνητές ακολούθησαν την πειραματική διαδικασία: ανέπτυξαν δύο παρόμοια ψηφιακά παιχνίδια που αφορούσαν το φαινόμενο της σκιάς, όπου το ένα ενσωμάτωνε δραστηριότητες του μοντέλου ΠΠΕ και το άλλο όχι. Χρησιμοποίησαν το παιχνίδι του μοντέλου ΠΠΕ σε πειραματική ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας και το παιχνίδι χωρίς το μοντέλο ΠΠΕ σε ομάδα ελέγχου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μετά την εμπλοκή των παιδιών και των δύο ομάδων με τα παιχνίδια, χορηγήθηκε το post-test, ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλών απαντήσεων σχετικών με τις έννοιες που κάλυπταν τα παιχνίδια, προσαρμοσμένο στην ηλικία των παιδιών. Κατά την ανάλυση των δεδομένων, σύγκριναν τα αποτελέσματα αυτών των τεστ για τις δύο ομάδες. Περιγράφουν τα ευρήματά τους ως εξής:

Εκτελέστηκαν t-tests ανεξάρτητων δειγμάτων για τη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων, σε σχέση με τα σκορ τους στο post-test [...] δεν αποκαλύπτεται κάποια σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ των post-test της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. [...] Αυτό υποδεικνύει ότι τα παιδιά που έπαιζαν το παιχνίδι με το μοντέλο ΠΠΕ δεν είχαν καλύτερες επιδόσεις στο τεστ από τα παιδιά που έπαιζαν το παιχνίδι χωρίς το ΠΠΕ.

Στην ίδια έρευνα περιγράφονται και τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τα παιδιά. Εστιάζουμε, ωστόσο, στον έλεγχο T-test που εκτελέστηκε για τα ερωτηματολόγια. Οι ερευνητές είχαν ως στόχο να διερευνήσουν εάν οι επιδόσεις στο post-test της πειραματικής ομάδας ήταν καλύτερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου. Η κατάλληλη ανάλυση γι' αυτή την περίπτωση ήταν ο έλεγ-

χος T-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Μέσω του T-test ελέγχεται η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στο τεστ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Καθώς ο έλεγχος αφορά δύο διαφορετικά δείγματα, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, χρησιμοποιείται το τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση που υπήρχε ένα μόνο δείγμα, μία ομάδα, και στόχος ήταν η σύγκριση της επίδοσης αυτής της ομάδας στο pre και στο post-test, για να εντοπίσουμε εάν οι επιδόσεις τους βελτιώθηκαν, τότε καταλληλότερος θα ήταν ο έλεγχος t-test εξαρτημένων δειγμάτων.

Προσέξате κάποια έλλειψη στην περιγραφή της παραπάνω έρευνας; Εντοπίσατε όλα τα στοιχεία μιας πειραματικής διαδικασίας;

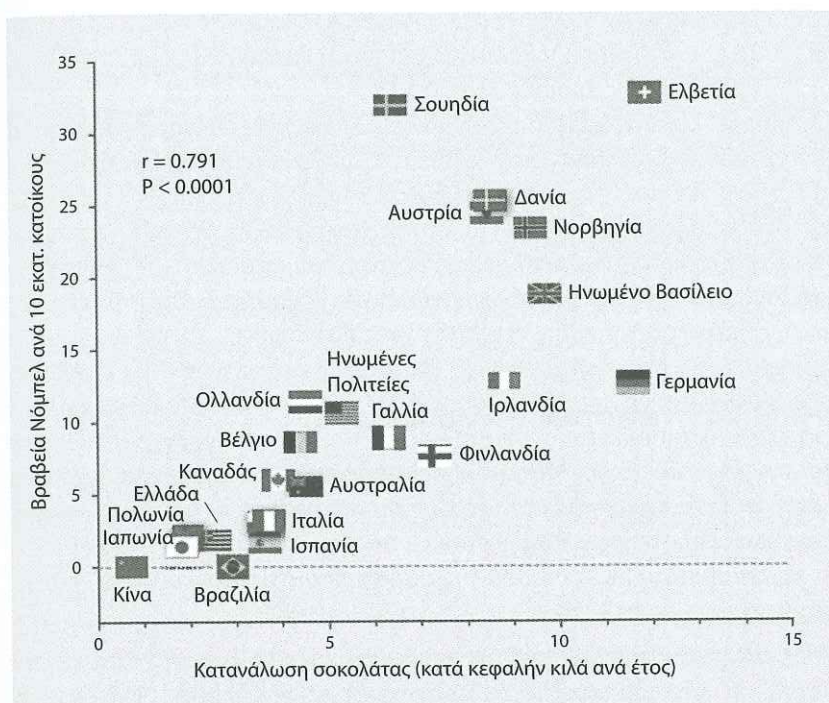
Στην παραπάνω έρευνα δεν εκτελέστηκε pre-test για τη διερεύνηση των πρότερων γνώσεων των παιδιών, έλλειψη που αναγνωρίζουν και αιτιολογούν και οι ίδιοι οι ερευνητές στην περιγραφή των περιορισμών της έρευνας. Περιγράφουν ότι τα παιδιά είχαν περιορισμένο χρόνο στη διάθεσή τους, κι έτσι οι ερευνητές αναγκάστηκαν να προχωρήσουν απευθείας στην πειραματική συνθήκη. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, ότι επόμενες έρευνες θα πρέπει να επανασχεδιάσουν τη διαδικασία έτσι ώστε να μελετήσουν και τις εννοιολογικές αλλαγές των παιδιών πριν και μετά την εμπλοκή τους με το παιχνίδι.

Εκτός από τις αναλύσεις συσχέτισης και τους ελέγχους μέσου όρου (T-test) που περιγράφονται πιο πάνω, χρήσιμη για το πεδίο της εκπαίδευσης είναι και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Η ANOVA επιτρέπει τη σύγκριση των μέσων όρων ανάμεσα σε περισσότερες από δύο ομάδες δειγμάτων ταυτόχρονα. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, που θέλουμε να συγκρίνουμε το πόσο χρόνο δαπανούν στη χρήση κινητού τηλεφώνου διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών και εφήβων, η ANOVA πιθανόν να είναι η καταλληλότερη ανάλυση για τη σύγκριση των μέσων όρων χρόνου χρήσης σε αυτές τις ομάδες.

6. Συσχέτιση και αιτιότητα

Η παρακάτω γραφική αναπαράσταση (Εικόνα 3) προέρχεται από μια έρευνα που παρατήρησε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της κατανάλωσης σοκολάτας και των βραβείων Νόμπελ ανά χώρα. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι χώρες με υψηλή κατανάλωση σοκολάτας είχαν παράλληλα και υψηλότερο αριθμό βραβευθέντων με Νόμπελ.

- Τι συμπέρασμα θα βγάζατε σύμφωνα με αυτά τα ευρήματα;
 - Τι παραπάνω θα θέλατε να μάθετε προκειμένου να διαμορφώσετε μια πιο ολοκληρωμένη γνώμη;
-



Εικόνα 3. Κατανάλωση σοκολάτας και Βραβεία Νόμπελ (Messerli, 2012).

Μελετώντας την επίδραση της διατροφής στις γνωστικές λειτουργίες, ο Messerli (2012) εντόπισε ισχυρή συσχέτιση της κατανάλωσης σοκολάτας με τα βραβεία Νόμπελ που απονεμήθηκαν σε κάθε χώρα. Το εύρημα αυτό και το συνοδευτικό γράφημα έκαναν τον γύρο του διαδικτύου και συγκέντρωσαν αρκετά σχόλια, πολλά από τα οποία εξέφραζαν κριτική στάση. Το άρθρο αυτό ήταν μάλλον στα όρια της παρωδίας (πιθανόν αυτός να ήταν και ο σκοπός του ερευνητή). Τόσο τα δεδομένα όσο και ο τρόπος ανάλυσης υποδηλώνουν συσχέτιση και όχι αιτιότητα: το ότι δύο παράγοντες παρουσιάζονται ταυτόχρονα σε παρόμοιο βαθμό (όσο περισσότερη σοκολάτα, τόσο περισσότερα βραβεία Νόμπελ), δεν σημαίνει απαραίτητα και ότι ο ένας προκαλεί τον άλλο, όπως τόνισε και ο ίδιος ο ερευνητής στο άρθρο. Ίσως η υψηλή κατανάλωση σοκολάτας σχετίζεται επίσης με μεγαλύτερο κατά κεφαλήν εισόδημα; Ίσως υπάρχει και κάποιος τρίτος παράγοντας που δεν έχει ληφθεί υπόψη και που στην πραγματικότητα επηρεάζει την αποδοχή βραβείων Νόμπελ; Επιπλέον, ποια ακριβώς είναι τα δεδομένα; Από πού αντλήθηκαν οι πληροφορίες για την κατανάλωση σοκολάτας ανά χώρα και ποια χρονική περίοδο αφορούν; Ως χώρα του ατόμου στο οποίο απονεμήθηκε το Νόμπελ θεωρήθηκε η χώρα καταγωγής του ή χώρα στην οποία εργαζόταν όταν πήρε το Νόμπελ; Ή η χώρα

στην οποία εκπόνησε την εργασία για την οποία πήρε το Νόμπελ; Μια προσεκτική ανάγνωση του άρθρου δίνει απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα και πράγματι αναδεικνύει τα κενά της έρευνας.

Προφανώς, λοιπόν, το συμπέρασμα δεν θα πρέπει να είναι ότι η κατανάλωση σοκολάτας αυξάνει τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά αντίθετα το άρθρο αυτό είναι μια καλή βάση για συζήτηση για τις δυνατότητες, τις προϋποθέσεις και τα όρια της στατιστικής ανάλυσης. Αλλά και επίσης του πόσο λανθασμένη είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα και μόνο με ένα διάγραμμα.

Εσείς πώς θα σχεδιάζατε την έρευνα προκειμένου να διαπιστώσετε εάν η κατανάλωση σοκολάτας ενισχύει τις γνωστικές ικανότητες;

7. Λογισμικό Στατιστικών Αναλύσεων

Υπάρχουν πλέον αρκετά διαθέσιμα λογισμικά που διευκολύνουν το έργο των ερευνητών στη στατιστική ανάλυση. Εφόσον γνωρίζετε ποια ανάλυση και ποιος έλεγχος είναι καταλληλότερος για τα δεδομένα σας, το λογισμικό μπορεί να αυτοματοποιήσει τη διαδικασία. Κάποια ενδεικτικά πακέτα στατιστικών αναλύσεων είναι τα παρακάτω:

SPSS [<https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>]: Από τα πιο γνωστά και διαδεδομένα εμπορικά πακέτα στατιστικής ανάλυσης. Παρότι δεν είναι δωρεάν, υπάρχουν διαθέσιμες ειδικές εκδόσεις για εκπαιδευτικούς σκοπούς με χαμηλότερη τιμή, και δωρεάν δοκιμαστική έκδοση περιορισμένου χρόνου.

R [<https://www.r-project.org/>]: Επίσης πολύ διαδεδομένο περιβάλλον στατιστικής ανάλυσης. Αν και ενδεχομένως απαιτεί περισσότερο χρόνο για την εκμάθησή του, καθώς απαιτεί τη χρήση κώδικα, είναι ωστόσο δωρεάν, με πολλές δυνατότητες, μεγάλη ευελιξία, και μεγάλο όγκο διαθέσιμου υλικού για την εκμάθηση και χρήση του.

GNU PSPP [<https://www.gnu.org/software/pspp/>]: Δωρεάν και παρόμοιο με το SPSS.

8. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η *εγκυρότητα* και η *αξιοπιστία* αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες στην ποσοτική και ποιοτική επιστημονική έρευνα. Έρευνες που δεν έχουν διασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία είναι επί της ουσίας άχρηστες (Cohen et al., 2007: 133). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία θα πρέπει να διατρέχουν όλα τα στάδια της έρευνας, από την επιλογή του δείγματος, την επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων, τα εργαλεία και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, την ανάλυση και τα συμπεράσματά της.

Υπάρχουν διαφορετικές διαστάσεις της εγκυρότητας, όπως για παράδειγμα η *εσωτερική* και *εξωτερική εγκυρότητα*, η *εγκυρότητα περιεχομένου* και η *εγκυρότητα δομήματος*. Γενικότερα, η εγκυρότητα αφορά το κατά πόσο μετράται το φαινό-

μενο ή η έννοια που επιδιώκει να μετρήσει η έρευνα. Για κάποιες έννοιες ή μεταβλητές η μέτρηση είναι αρκετά σαφής όπως για παράδειγμα το βάρος ή η θερμοκρασία. Πώς όμως εξασφαλίζουμε την εγκυρότητα όταν επιδιώκουμε να μετρήσουμε έννοιες όπως το άγχος, τα κίνητρα ή η δημιουργικότητα;

Αντίστοιχα, η αξιοπιστία αφορά τη σταθερότητα, τη συνέπεια, και την επαναληψιμότητα των μετρήσεων. Εάν για παράδειγμα έχουμε καταλήξει σε ένα σύνολο ερωτημάτων ή αξόνων παρατήρησης (για το εργαλείο μέτρησης) που μετρούν τη δημιουργικότητα, αυτό το εργαλείο μέτρησης θα έχει παρόμοια αποτελέσματα σε παρόμοιες ομάδες πληθυσμού και σε παρόμοιο πλαίσιο; Θα είναι σταθερό και συνεπές στις μετρήσεις;

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή κατά τον σχεδιασμό και την εκτέλεση της έρευνας προκειμένου να διασφαλιστούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Δείτε τα παρακάτω παραδείγματα και σκεφτείτε κατά πόσο υπονομεύεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Τι θα μπορούσε να γίνει από τους ερευνητές και ερευνήτριες προκειμένου να διασφαλιστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνών;

- α) Συγκρίνονται οι βαθμολογίες των εργασιών μαθητών από δύο διαφορετικά τμήματα, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα μιας νέας εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε και στα δύο τμήματα. Οι βαθμολογίες έχουν αποδοθεί από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς – ένας για κάθε τμήμα. Είμαστε σίγουροι ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν με παρόμοιο τρόπο τους μαθητές; Μήπως στην μία περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός ήταν περισσότερο αυστηρός/ή και στην άλλη πιο επιεικής;
- β) Δοκιμάζουμε με πειραματική διαδικασία μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε ομάδες παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης. Σε κάποιες ομάδες εφαρμόζουμε την παρέμβαση στην αρχή της σχολικής χρονιάς και σε άλλες στο τέλος. Πιστεύετε ότι τα αποτελέσματα μεταξύ των ομάδων θα είναι παρόμοια; Ποιοι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες μπορεί να έχουν επηρεάσει τα αποτελέσματα;
- γ) Παρατηρούμε την εμπλοκή των παιδιών κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Μήπως το γεγονός ότι βρισκόμαστε στην τάξη και παρατηρούμε επηρεάζει τα παιδιά ή και τον/την εκπαιδευτικό; Μήπως παρατηρούμε περισσότερο παιδιά που μας τραβούν την προσοχή ή που τα γνωρίζουμε ήδη, παραλείποντας να καταγράψουμε τη συμπεριφορά άλλων παιδιών;

Υπάρχουν διαφορετικές τεχνικές για τον εντοπισμό και για την πρόληψη ζητημάτων που υποσκάπτουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας. Στο παράδειγμα (α) μπορεί να ελεγχθεί ο βαθμός συμφωνίας των δύο βαθμολογητών (inter-rater agreement) όταν βαθμολογούν τις ίδιες εργασίες προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι και οι δύο βαθμολογητές βαθμολογούν με παρόμοια κριτήρια και τρόπο. Στο παράδειγμα (β) ενδέχεται οι δύο ομάδες να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης, ηλικία, και έχουν πιθανώς εξελίξει κάποιες ικανότητες και δεξιότητές τους κατά τη διάρ-

κεια της σχολικής χρονιάς. Στο παράδειγμα (γ) για να ελαττώσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την επίδραση που μπορεί να έχουν στην τάξη παρατήρησης (*φαινόμενο Hawthorne*) θα πρέπει ενδεχομένως να παραβρεθούν κάποιες φορές στην τάξη προκειμένου να εξοικειωθούν μαζί τους μαθητές και εκπαιδευτικοί, πριν από την έναρξη της παρατήρησης. Παράλληλα, θα πρέπει συνειδητά και δομημένα να παρακολουθήσουν τη συμπεριφορά όλων των παιδιών που έχουν επιλέξει, έτσι ώστε να αποφύγουν το *φαινόμενο φωτοστέφανου* (halo effect).

9. Παιχνίδια Στατιστικής

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, σας προτείνουμε να δοκιμάσετε τα παρακάτω παιχνίδια εισαγωγής σε βασικές έννοιες στατιστικής, που είναι κατάλληλα τόσο για ενήλικες αρχάριους στη στατιστική όσο και για παιδιά.

Introduction to Mathematical Statistics [<https://www.onlinemathlearning.com/statistics.html>]: (στα αγγλικά) απλές ασκήσεις και παιχνίδια για την εισαγωγή σε στατιστικές έννοιες όπως η συλλογή και η περιγραφή δεδομένων, τα μέτρα κεντρικής θέσης, οι τρόποι αναπαράστασης των δεδομένων, η τυπική απόκλιση, το τεστ ANOVA και το χ^2 .

Statistics Games [<https://www.onlinemathlearning.com/statistics-games.html>]: (στα αγγλικά) παιχνίδια στατιστικής κατάλληλα και για παιδιά για τη συλλογή, την ανάλυση, και την αναπαράσταση δεδομένων.

The Top 10 Best Cool Math Games: Probability and Statistics [<https://www.statisticshowto.datasciencecentral.com/cool-math-games/>] (στα αγγλικά): παιχνίδια για ευχάριστη εξοικείωση με έννοιες πιθανοτήτων, μεροληψία ερωτημάτων, δημιουργία γραφημάτων, μέτρα κεντρικής θέσης κ.ά.

10. Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο κάναμε μια γενική επισκόπηση κάποιων βασικών όρων και μεθόδων ποσοτικών προσεγγίσεων έρευνας. Εστιάσαμε σε θέματα που αφορούν την επιλογή δείγματος, τρόπους συλλογής δεδομένων, και βασικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη για την απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων και την επαλήθευση ή όχι ερευνητικών υποθέσεων. Τα ερωτήματα και οι υποθέσεις αφορούν συνήθως τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών ή παραγόντων. Τα δεδομένα που αναλύονται είναι ποσοτικά και συλλέγονται μέσω μεθόδων όπως τα ερωτηματολόγια, τα πειράματα ή οιονεί πειράματα, και οι δομημένες παρατηρήσεις. Καθώς δεν επιτρέπει τον βαθμό ευελιξίας που επιτρέπει η ποιοτική έρευνα, απαιτεί σαφώς προσδιορισμένο και προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό πριν από την έναρξή

της – σχεδιασμό που αφορά τον σαφή ορισμό των μεταβλητών ή παραγόντων, τη διατύπωση υποθέσεων για την πιθανή σχέση τους, τον κατάλληλο τρόπο επιλογής δείγματος και συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε να είναι δυνατό να γίνουν οι κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις που θα οδηγήσουν στην απάντηση των ερωτημάτων.

11. Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης

Η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών ως μέσο διασκέδασης είναι αρκετά διαδεδομένη ανάμεσα σε παιδιά και νέους. Παράλληλα, μεγάλος όγκος έρευνας αναδεικνύει τη δυνατότητά τους να αποτελέσουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά μέσα. Σκοπός της έρευνάς σας είναι να μελετήσετε το εάν, κατά πόσο, και υπό ποιες προϋποθέσεις θα αποδέχονταν οι μαθητές και μαθήτριες τη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στην τάξη. Πώς θα οργανώνατε και θα σχεδιάζατε την έρευνά σας; Σκεφτείτε τα παρακάτω:

- Ποιες ερευνητικές υποθέσεις θα διατυπώνατε;
- Πώς θα εντοπίζατε τις μεταβλητές σας και ποιες θα μπορούσαν να είναι αυτές;
- Ποια μέθοδο συλλογής δεδομένων θα επιλέγατε;
- Μπορείτε να σκεφτείτε κάποια θέματα ιδιαίτερης προσοχής σε ό,τι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς σας;
- Ποιες στατιστικές αναλύσεις θα ήταν πιθανό να χρησιμοποιήσετε;

Αφού σκεφτείτε και απαντήσετε τα παραπάνω ερωτήματα, μπορείτε να ανατρέξετε στην έρευνα των Bourgonjon et al. (2010) και να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με το πώς επέλεξαν οι ερευνητές να προσεγγίσουν ερευνητικά αυτό τον στόχο.

12. Για περαιτέρω μελέτη

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στο βιβλίο αυτό γίνεται επισκόπηση της σημασίας και των διαδικασιών της επιστημονικής έρευνας. Αναλύονται θέματα τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών αλλά και μικτών προσεγγίσεων στην έρευνα, μέσα από την περιγραφή θεωρίας, παραδειγμάτων και πρακτικών οδηγιών που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μια καλή αρχή για τη μελέτη μεθοδολογιών έρευνας καθώς με σαφή και τεκμηριωμένο λόγο περιγράφονται θέματα όπως ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έρευνας, διαφορές ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, πειράματα, μελέτες περίπτωσης, στατιστικές αναλύσεις, θέματα ηθικής και δεοντολογίας, και άλλα θέματα που καλύπτουν όλη την πορεία της έρευνας, από την αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέχρι και την επεξεργασία των δεδομένων.

Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πατάκης.

Βιβλίο που εστιάζει στη στατιστική και απευθύνεται κυρίως σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων. Παρουσιάζονται μέθοδοι και τεχνικές που αφορούν τον σχεδιασμό της δειγματοληψίας, της συλλογής δεδομένων, τον ορισμό των μεταβλητών, την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Μέσω παραδειγμάτων ερευνητικών ερωτημάτων και παραδειγμάτων από το λογισμικό SPSS, παρουσιάζονται αναλύσεις της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής, αποφεύγοντας εκτενείς μαθηματικές αναφορές.

Γιαλαμάς, Β., *Μεθοδολογία των Επιστημών του Ανθρώπου - Στατιστική* [<https://opencourses.uoa.gr/courses/ECD102/> (τελευταία πρόσβαση 27/3/2020)].

Είναι διαδικτυακό μάθημα, δωρεάν και ανοιχτό για πρόσβαση από όλους. Περιέχει βίντεο διαλέξεων μαθήματος στατιστικής σε παιδαγωγικό τμήμα και τις συνοδευτικές παρουσιάσεις. Παρουσιάζονται και αναλύονται θέματα περιγραφικής στατιστικής, όπως ο πληθυσμός, το δείγμα, η μεταβλητή, και κατανομή συχνοτήτων, μέτρα κεντρικής τάσης, και διαγράμματα, και επαγωγικής στατιστικής, όπως ο έλεγχος υποθέσεων, το επίπεδο σημαντικότητας, η μηδενική υπόθεση, η τιμή p , ο έλεγχος t με ένα δείγμα και ανεξαρτήτων δειγμάτων, ο έλεγχος χ^2 και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Ρούσσος, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Και αυτό το βιβλίο εστιάζει στη στατιστική για τις κοινωνικές επιστήμες, και με απλό και άρτιο τρόπο περιγράφει θέματα όπως οι κλίμακες μέτρησης, οι μεταβλητές, η δειγματοληψία, τα διαγράμματα και η παρουσίαση δεδομένων, δείκτες κεντρικής τάσης και διασπορές, και αναλύσεις Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Επιδιώκει παράλληλα να πλαισιώσει τα θέματα που περιγράφει με τη λογική που τα διέπει, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή η λειτουργία και ο στόχος κάθε έννοιας, εργαλείου και ανάλυσης.

18. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, 54(4), 1145-1156 [<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.022>].
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge [<http://www.routledge-ny.com/books/Research-Methods-in-Education-isbn-9780415368780>].
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2002). *Educational Research: An Introduction* (7th ed.). London: Allyn & Bacon.

- Gherardi, S. & Turner, B. (1987). *Real men don't collect soft data* (Vol. 13). Univesità degli Studi di Trento. Dipartimento di Politica Sociale. [<http://www.unitn.it/sociologia8701/quaderni-del-dipartimento>].
- Hsu, C.-Y., Tsai, C.-C., & Liang, J.-C. (2011). Facilitating Preschoolers' Scientific Knowledge Construction via Computer Games Regarding Light and Shadow: The Effect of the Prediction-Observation-Explanation (POE) Strategy. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482-493 [<https://doi.org/10.1007/s10956-011-9298-z>].
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods & Techniques*. New Age International.
- Messerli, F. H. (2012). Chocolate Consumption, Cognitive Function, and Nobel Laureates. *New England Journal of Medicine*, 367(16), 1.562-1.564 [<https://doi.org/10.1056/NEJMon1211064>].
- Parissi, M., Komis, V., Lavidas, K., Dumouchel, G., & Karsenti, T. (2019). A pre-post study to assess the impact of an information-problem solving intervention on university students' perceptions and self-efficacy towards search engines. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(1), 68 [<https://doi.org/10.18162/ritpu-2019-v16n1-05>].
- Rosnow, R. L. & Rosenthal, R. (1976). The volunteer subject revisited. *Australian Journal of Psychology*, 28(2), 97-108 [<https://doi.org/10.1080/00049537608255268>].
- Κουτρομάνος, Γ., Τζόρτζογλου, Φ., & Σοφός, Α. (2016). Αξιολόγηση ενός παιχνιδιού επανξημένης πραγματικότητας για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τίτλο «Σώσε την Έλλη! Σώσε το περιβάλλον!». Στο Τ. Α. Mikropoulos, Ν. Papachristos, Α. Tsiara, & Ρ. Chalki (eds.), *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education"*. 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education", HAICTE, Ioannina, 23-25 September 2016 [<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2426.pdf>].
- Μάνεσης, Δ. (2015). *Άγχος και στάσεις απέναντι στην στατιστική: Επιδόσεις φοιτητών των επιστημών αγωγής στο μάθημα της στατιστικής, με χρήση ΤΠΕ*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία [<http://hdl.handle.net/10442/hedi/35960>].
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS* [<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>].

3.

Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Γιώργος Τσιώλης

Αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

1. Εισαγωγή

ΣΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ που ακολουθεί θα μελετήσουμε την ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Η ποιοτική προσέγγιση επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος τα κοινωνικά φαινόμενα στο πεδίο της εκπαίδευσης, εξετάζοντάς τα μέσα από την οπτική των ανθρώπων που τα ζουν και τα κατασκευάζουν με τις πράξεις τους. Η ποιοτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποσοτική καθώς διέπεται από μια ιδιαίτερη λογική, που προσδιορίζει τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων, τα βήματα του ερευνητικού σχεδιασμού και τον τρόπο συνάρθρωσής τους καθώς και τις μεθόδους παραγωγής και ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα κεντρικά χαρακτηριστικά και τις βασικές μεθόδους της ποιοτικής έρευνας. Ειδικότερα, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα;
- Ποιους τύπους ερωτημάτων μπορούμε να θέσουμε σε μια ποιοτική έρευνα;
- Ποια είναι τα βήματα του ερευνητικού σχεδιασμού στην ποιοτική έρευνα;
- Ποιες είναι οι βασικές μέθοδοι παραγωγής ποιοτικών δεδομένων;
- Πώς επιλέγουμε τις εξεταζόμενες περιπτώσεις στην ποιοτική έρευνα;
- Πώς επεξεργαζόμαστε και αναλύουμε τα δεδομένα στην ποιοτική έρευνα;

2. Ένα ερευνητικό σενάριο

Μια ερευνητική ομάδα στοχεύει να πραγματοποιήσει μια ποιοτική έρευνα εντός της γενικής θεματικής «Σχολείο και Αναπηρία». Επιλέγει ως πεδίο της έρευνάς της ένα Ειδικό Δημοτικό Σχολείο στον Δήμο Αθηνών. Προτίθεται να μελετήσει πολλαπλές πτυχές του φαινομένου μέσα από τις οπτικές όλων –κατά το δυνατόν– των εμπλεκόμενων υποκειμένων (μαθητές, δάσκαλοι, διεύθυνση, γονείς, παράγοντες της τοπικής κοινωνίας). Θα αξιοποιήσει για την παραγωγή δεδομένων τις μεθόδους της συμμετοχικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Ενώ για την ανάλυση των δεδομένων θα αξιοποιήσει κατά κύριο λόγο τη θεματική ανάλυση.

Θα αξιοποιήσουμε το παραπάνω ερευνητικό σενάριο ως παράδειγμα, για να κάνουμε κατανοητά τα όσα θα ακολουθήσουν.

3. Οι οντολογικές και επιστημολογικές θεμελιώδεις αρχές της ποιοτικής έρευνας

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα, όπως η ερμηνευτική, η φαινομενολογία, ο πραγματισμός, ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Παρότι τα προαναφερθέντα ρεύματα διαφέρουν μεταξύ τους, συνιστούν μια κοινή βάση για τους ερευνητές, που υιοθετούν την ποιοτική προσέγγιση, καθώς θέτουν στο επίκεντρο τις έννοιες του *νοήματος*, της *εμπειρίας*, της *διάδρασης*, της *κατανόησης* και της *ερμηνείας*.

Εκκινώντας από τα ως άνω φιλοσοφικά ρεύματα, οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας ενστερνίζονται τις παρακάτω *οντολογικές*¹ και *επιστημολογικές*² παραδοχές καθώς και τις μεθοδολογικές τους συνεπαγωγές (Τσιώλης, 2014):

- A. *Η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα διαρκές επίτευγμα των ανθρώπων: παράγεται αλλά και μεταβάλλεται μέσα από τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται και δρουν οι άνθρωποι στις καθημερινές τους σχέσεις και επαφές.*

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της ποιοτικής έρευνας τα φαινόμενα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ζωής δεν είναι σταθερά και αναλλοίωτα ούτε κείνται «εκεί έξω», ανεξάρτητα από τα δρώντα υποκείμενα. Τα φαινόμενα αυτά συνιστούν ένα διαρκές επίτευγμα των ανθρώπων· εξαρτώνται από τους τρόπους με τους οποίους τα κατανοούν, τα βιώνουν και τα κατασκευάζουν μέσα στις καθημερινές τους διαδράσεις.³

1. *Οντολογικές* είναι οι παραδοχές που αναφέρονται στο ποια είναι η φύση της κοινωνικής πραγματικότητας.

2. *Επιστημολογικές* είναι εκείνες οι παραδοχές που αναφέρονται στο ποια είναι η φύση της επιστημονικής γνώσης για τα πράγματα και πώς αυτή παράγεται.

3. Διάδραση καλείται η αμοιβαίως προσανατολισμένη δράση. Οι άνθρωποι σε όλες τις καθημερινές τους σχέσεις και επαφές κάνουν κάτι, αναμένοντας ότι αυτό που κάνουν θα κατανοηθεί με

Ως συνέπεια της παραπάνω οντολογικής παραδοχής, ο κοινωνικός ερευνητής προσεγγίζει τα ερευνώμενα φαινόμενα, μελετώντας τα «*εκ των ένδον*» μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων. Οι δε δικές του ερμηνείες, περιγραφές, κατηγοριοποιήσεις βασίζονται στην κριτική μελέτη και επεξεργασία των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι, στην καθημερινή τους ζωή και στα συγκεκριμένα πλαίσια της δράσης τους, νοηματοδοτούν το εξεταζόμενο φαινόμενο.

Ας επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε την προαναφερθείσα αρχή στο ερευνητικό σενάριο που εισηγηθήκαμε παραπάνω: η ερευνητική ομάδα, για να μελετήσει το φαινόμενο της αναπηρίας στην εκπαίδευση, οφείλει να το προσεγγίσει μέσα από την οπτική των ανθρώπων που το ζουν καθημερινά, από τις διαφορετικές τους τοποθετήσεις στον χώρο του σχολείου. Θα πρέπει, δηλαδή, να παρατηρήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες του Ειδικού Σχολείου· να παρατηρήσει τις διαδράσεις τους μεταξύ τους αλλά και μεταξύ αυτών και των δασκάλων τους· να μιλήσει με τους μαθητές, τους δασκάλους, τον διευθυντή, τους γονείς. Σε γενικές γραμμές: να ανιχνεύσει, να καταγράψει και να κατανοήσει τις δικές τους οπτικές. Και για να μπορέσει να κάνει κάτι τέτοιο, οφείλει να πραγματοποιήσει την έρευνά του επιτόπου («*επιτόπια έρευνα*»), συνάπτοντας σχέσεις με τους ανθρώπους που κατοικούν το πεδίο (το σχολείο) και επικοινωνώντας μαζί τους.

Β. Η κοινωνική πραγματικότητα, ως επίτευγμα των ανθρώπων, συγκροτείται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα.

Όπως γράψαμε παραπάνω, η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί ένα διαρκές επίτευγμα των ανθρώπων. Οι άνθρωποι, όμως, κατέχουν διαφορετικές θέσεις, ρόλους αλλά και δύναμη μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, έχουν διαφορετικά συμφέροντα, βλέπουν από άλλη οπτική γωνία τα πράγματα και πράττουν με διαφορετικό τρόπο. Ακόμη και όταν συμπράττουν οι άνθρωποι σε μια κοινή δραστηριότητα, μπορεί εξαιτίας της διαφορετικής τους θέσης και οπτικής, να της αποδίδουν διαφορετική σημασία ή να τη βιώνουν με διαφορετικό τρόπο. Η οργάνωση μιας τριήμερης σχολικής εκδρομής στο εξωτερικό μπορεί να βιωθεί από τη Διευθύντρια του σχολείου ως πηγή άγχους ενόψει της ανάληψης της σχετικής ευθύνης· από τους/τις εκπαιδευτικούς-συνοδούς ως μια καλή ευκαιρία να επισκεφτούν με τους μαθητές τους χώρους υψηλής πολιτιστικής αξίας (μουσεία και εκθέσεις)· από τους δε μαθητές και μαθήτριες ως μια καλή ευκαιρία για να ξεφαντώσουν και να

έναν συγκεκριμένο τρόπο από τον «άλλον» (τον συμμετέχοντα στη διάδραση) και θα προκαλέσει τη δική του αντίδραση. Όταν, για παράδειγμα, χαιρετώ κάποιον στον δρόμο κουνώντας το κεφάλι προς τα κάτω και σηκώνοντας το δεξί μου χέρι, αναμένω ότι το νεύμα μου αυτό θα κατανοηθεί από τον απέναντί μου ως χαιρετισμός, τον οποίο θα ανταποδώσει. Το ίδιο συμβαίνει και με εκείνον: αναμένει ότι θα κατανοήσω την δική του επακόλουθη κίνηση ως αντιχαιρετισμό κ.ο.κ. Οι κοινωνικές διαδράσεις είναι βασικό συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ζωής.

διασκεδάσουν. Άρα το κοινωνικό φαινόμενο «σχολική εκδρομή» έχει διαφορετική σημασία ανάλογα με την οπτική μέσα από την οποία προσεγγίζεται ή τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται. Επομένως, ο ερευνητής που ενστερνίζεται αυτήν την άποψη, οφείλει να προσεγγίσει ερευνητικά το εξεταζόμενο φαινόμενο με τρόπους που θα συλλαμβάνουν την πολυσημία του και τις πολλαπλές οπτικές που υπάρχουν σε σχέση με αυτό.

Γ. *Η κοινωνική ζωή έχει μια δυναμική διάσταση.*

Οι εκπρόσωποι της ποιοτικής έρευνας θεωρούν πως η κοινωνική πραγματικότητα έχει μια δυναμική διάσταση. Τα κοινωνικά φαινόμενα μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο και καθορίζονται πάντοτε από το ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου τοποθετούνται. Για παράδειγμα η εκπαιδευτική πολιτική για την αναπηρία σήμερα δεν είναι ίδια με εκείνη που ίσχυε πριν από 50 χρόνια. Ούτε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το φαινόμενο της αναπηρίας στην εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο στις σκανδιναβικές χώρες και στις χώρες του ευρωπαϊκού νότου. Ο χρόνος και το πλαίσιο οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη και στο μικρο-επίπεδο των καθημερινών διαδράσεων. Έτσι, για παράδειγμα, διαφορετικά λαμβάνει χώρα μια διάδραση μεταξύ ενός νέου μαθητή του Ειδικού Σχολείου και της δασκάλας του κατά τις πρώτες ημέρες της σχολικής χρονιάς, όταν έχει μόλις αρχίσει να χτίζεται η μεταξύ τους σχέση, από τις μεταξύ τους επικοινωνίες στο μέσον ή στο τέλος της χρονιάς, όταν αναμένεται να έχουν εγκαθιδρυθεί συγκεκριμένες σταθερές ρουτίνες και μια σχέση μεγαλύτερης οικειότητας.

Κατά συνέπεια, ο/η ερευνητής/τρια της ποιοτικής προσέγγισης επιλέγει μεθόδους που επιτρέπουν τη σύλληψη των κοινωνικών φαινομένων στη *δυναμική* τους διάσταση και αντιμετωπίζουν με ευαισθησία το πλαίσιο εντός του οποίου παράγονται τα δεδομένα και οι ενδεχόμενες μεταβολές του. Οφείλει, επίσης, να είναι έτοιμος να μεταβάλει στοιχεία του ερευνητικού του σχεδίου, είτε όταν κατά την επιτόπια έρευνα συναντήσει διαστάσεις και πτυχές του φαινομένου που δεν είχε προυπολογίσει είτε όταν οι μεταβολές του ερευνητικού του πλαισίου είναι σημαντικές.

Ας υποθέσουμε, σύμφωνα με το ερευνητικό σενάριο που αξιοποιούμε ως παράδειγμα, ότι ένας από τους στόχους της ερευνητικής ομάδας είναι να μελετήσει τους τύπους των κοινωνικών σχέσεων και διαδράσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού του Ειδικού Σχολείου (των δασκάλων, του ειδικού επιστημονικού προσωπικού και του βοηθητικού προσωπικού). Όμως οι ερευνητές πληροφορούνται πως δύο μέρες πριν την έναρξη της επιτόπιας έρευνάς τους εντάχθηκαν στο προσωπικό του σχολείου πέντε νέα μέλη, προσληφθέντες αναπληρωτές· γεγονός που επέφερε ανακατατάξεις στο επίπεδο των κοινωνικών διαδράσεων. Η ερευνητική ομάδα θα πρέπει να εκτιμήσει τη νέα αυτή συνθήκη και ενδεχομένως να μεταβάλει το ερευνητικό της σχέδιο: μπορεί είτε να μεταθέσει την εξέταση της συγκεκριμένης διάστασης σε μελλοντικό χρόνο, όταν και τα νέα μέλη θα έχουν εγκλιματιστεί· είτε να αξιοποιήσει τη συγκυρία και να προσθέσει ένα νέο ερευνητικό ερώτημα στον

σχεδιασμό της, που θα εστιάζει στις διαδικασίες «μύησης» των νέων μελών του προσωπικού στο περιβάλλον του σχολείου.

Για να είναι συνεπής ο/η ερευνητής/τρια της ποιοτικής έρευνας με τις παραπάνω παραδοχές και τις μεθοδολογικές τους συνεπαγωγές, καλείται να διαχειριστεί με έναν ειδικό τρόπο την πρότερη γνώση καθώς και τη βιβλιογραφία που έχει παραχθεί σχετικά με το φαινόμενο που εξετάζει. Στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια δεν στοχεύει –όπως στην ποσοτική έρευνα– να ελέγξει ερευνητικές υποθέσεις που θα διατυπώσει εκ των προτέρων, βάσει συγκεκριμένων θεωρητικών πλαισίων. Αποσκοπεί στην σε βάθος κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου καθώς και στην ανακάλυψη νέων πτυχών του. Οφείλει, κατά συνέπεια, να προσεγγίζει το φαινόμενο που μελετά με ανοικτό πνεύμα και να είναι έτοιμος/η να αναγνωρίσει στο ερευνητικό πεδίο στοιχεία που ενδεχομένως δεν ανέμενε. Όπως άλλωστε τονίσαμε και παραπάνω, πρώτιστος στόχος του/της είναι να προσεγγίσει το φαινόμενο μέσα από τις οπτικές των εμπλεκόμενων στο πεδίο υποκειμένων. Αν για παράδειγμα επιδιώκει να εντοπίσει, για να εξετάσει, τους/ις περιθωριοποιημένους/ες μαθητές/τριες εντός του σχολείου, δεν θα πρέπει να τους/τις αναζητήσει με βάση τα δικά του/της κριτήρια για το ποιος μπορεί να είναι περιθωριοποιημένος ή τα ευρήματα άλλων ερευνών. Οφείλει να αφογκραστεί τη δυναμική του πεδίου. Αυτό, όμως, από την άλλη, δεν σημαίνει πως καλείται να προσεγγίσει το πεδίο της έρευνάς του θεωρητικά και γνωστικά απροετοίμαστος. Η πρότερη γνώση, όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία, και οι διαθέσιμες θεωρητικές έννοιες είναι χρήσιμα για τον/την ερευνητή/τρια εργαλεία: λειτουργούν ευρετικά, δηλαδή οξύνουν τη ματιά του. Ο/η ερευνητής/τρια «όσα πιο πολλά γνωρίζει τόσο πιο πολλά μαθαίνει». Άρα οφείλει να προσέλθει στο πεδίο της έρευνάς του γνωστικά προετοιμασμένος αλλά και με ανοικτό πνεύμα, αποφεύγοντας να επιβάλλει, με έναν μηχανιστικό τρόπο, δικά του προκατασκευασμένα σχήματα στην κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου.

4. Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας

Από όσα έχουμε αναφέρει ως τώρα, ο/η ερευνητής/τρια που υιοθετεί την ποιοτική έρευνα (Τσιώλης, 2014: 45-47):

- Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων και εμπλεκόμενων υποκειμένων, διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς.
- Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους και εστιάζει στις διαφοροποιήσεις (ποικιλία) της κοινωνικής ζωής.
- Εξετάζει τα κοινωνικά φαινόμενα ενταγμένα εντός των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων στα οποία ανήκουν.

- Υιοθετεί ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, τα οποία επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και βάσει ευρημάτων που προκύπτουν ήδη από τα αρχικά στάδια της έρευνας.
- Αποσκοπεί στην σε βάθος κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου και στην ανακάλυψη νέων πτυχών του.
- Πραγματοποιεί την έρευνά του στον «πραγματικό» κόσμο (και όχι σε πειραματικά περιβάλλοντα), διενεργώντας επιτόπια έρευνα και αξιοποιώντας μεθόδους παράγωγής δεδομένων, που εγκαθιδρύουν κατά κανόνα στενές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ του/της ερευνητή/τριας και των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Αξιοποιεί μεθόδους και διαδικασίες ανάλυσης που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την περιπλοκότητα, τη λεπτομέρεια και το πλαίσιο παραγωγής των δεδομένων.

Τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας μπορούν να συνοψιστούν, κατά τον Bryman, ως εξής:

Θεώρηση των συμβάντων, της δράσης, των κανόνων, των αξιών κ.λπ. από τη σκοπιά των ανθρώπων που εξετάζονται»· «παρουσίαση λεπτομερών περιγραφών για το υπό εξέταση πεδίο»· «δέσμευση ως προς το ότι θα κατανοηθούν τα γεγονότα, η συμπεριφορά κ.λπ. εντός της συγκεκριμένης τους συνθήκης»· «θεώρηση της κοινωνικής ζωής ως διαδικασίας και όχι με στατικούς όρους»· «υιοθέτηση μιας ερευνητικής στρατηγικής, η οποία είναι σχετικώς ανοικτή παρά αυστηρά δομημένη»· αποφυγή «της διατύπωσης θεωριών ή εννοιών πριν τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας» διότι κάτι τέτοιο μπορεί να «επιβάλει ενδεχομένως στους συμμετέχοντες στην έρευνα ένα ξένο προς αυτούς εννοιολογικό πλαίσιο» (Bryman, 1988: 61-68).

5. Η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων στην ποιοτική έρευνα

Κάθε ερευνητικό εγχείρημα αποτελεί μια συστηματική και μεθοδολογικά ελεγμένη προσπάθεια, για να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με όψεις της κοινωνικής ζωής και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η διατύπωση, ωστόσο, μεστών ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα στην ποιοτική έρευνα. Εξαιτίας της διερευνητικής φύσης της ποιοτικής προσέγγισης αλλά και της ανάγκης να συγκροτηθεί το εξεταζόμενο αντικείμενο σε συνάρτηση με την έρευνα στο πεδίο, τα ερωτήματα είναι στην αρχή αρκετά γενικά και συγκεκριμενοποιούνται καθώς προχωρά η ερευνητική διαδικασία. Η απαραίτητη γνωστική προεργασία αποτελεί το υπόβαθρο, για να διατυπωθούν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Καθώς η κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου αυξάνει, τα ερωτήματα μπορούν να αλλάζουν για να ανταποκριθούν σε αυτήν (Creswell, 2016).

Για να διατυπώσει ο/η ερευνητής/τρια με τον ενδεδειγμένο τρόπο ερευνητικά ερωτήματα μιας ποιοτικής μελέτης, είναι σημαντικό να γνωρίζει τους τύπους των ερωτημάτων που ενδείκνυνται για να διερευνηθούν με μεθόδους της ποιοτικής προσέγγισης. Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια ενδεικτικά πεδία διερεύνησης, που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης μιας ποιοτικής μελέτης. Για κάθε πεδίο θα παρουσιάσουμε παραδείγματα ερευνητικών ερωτημάτων, σχετικών με το ερευνητικό σενάριο που ακολουθούμε:

A. Τρόποι ορισμού, ερμηνείας και νοηματοδότησης πτυχών του κοινωνικού κόσμου

Παράδειγμα 1: Πώς το προσωπικό που εργάζεται στο ειδικό σχολείο νοηματοδοτεί την αναπηρία;

Η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να διερευνήσει με ποιους τρόπους το προσωπικό που εργάζεται στο Ειδικό Σχολείο νοηματοδοτεί την αναπηρία. Αν ανατρέξουμε στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. το κείμενο της Ευδοξίας Ντέρου-Ντεροπούλου, «Σπουδές στην Αναπηρία και η ενταξιακή Εκπαίδευση», σσ. 495-528 παρόντος τόμου· επίσης, Κασσέρη, 2014), θα δούμε ότι υπάρχουν δύο κεντρικά μοντέλα ορισμού της αναπηρίας: (α) το βιοϊατρικό μοντέλο, που αναγνωρίζει την αναπηρία πρωτίστως ως παθολογία, δυσλειτουργία, απόκλιση, βλάβη και μειονεξία· και (β) το κοινωνικό μοντέλο, που δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας και τονίζει τις κοινωνικές διακρίσεις και την κοινωνική ανισότητα που παράγει. Αξιοποιώντας μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να εξετάσει πώς μιλούν τα μέλη του προσωπικού, για να διερευνήσει κατά πόσον οι τρόποι με τους οποίους νοηματοδοτούν την αναπηρία εντάσσονται με καθαρό τρόπο στο ένα ή το άλλο μοντέλο ή αν προβάλλονται άλλοι –πιο υβριδικοί– τρόποι νοηματοδότησης.

B. Τρόποι βίωσης συγκεκριμένων καταστάσεων και διαδικασιών

Παράδειγμα 2: Πώς βιώνουν οι γονείς τη μετάβαση του παιδιού τους από την τυπική στην ειδική εκπαίδευση;

Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών/τριών, που ξεκινούν να φοιτούν σε τυπικό σχολείο, αλλά μετά από την αξιολόγηση του Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων αποφασίζεται να μετακινηθούν σε Ειδικό Σχολείο. Η μετάβαση αυτή μπορεί να βιωθεί με έντονο –ενίοτε δε και τραυματικό– τρόπο από τους γονείς του μαθητή. Η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να εστιάσει στις διαδικασίες βίωσης αυτής της μετάβασης από την πλευρά των γονέων.

Γ. Τρόποι δράσης (προσανατολισμοί, κίνητρα, υπολογισμοί, στρατηγικές)

Παράδειγμα 3: Τι είδους στρατηγικές υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του Ειδικού Σχολείου για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;

Η εργασία σε ένα Ειδικό Σχολείο έχει έναν αυξημένο βαθμό συναισθηματικής και ψυχικής επιβάρυνσης για το προσωπικό. Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι δεν είναι θεσμοθετημένη καμιά διαδικασία υποστήριξης («εποπτείας») των μελών του προσωπικού. Κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι αυτοί είναι σε μεγάλο βαθμό εκτεθειμένοι στον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θα είχε, κατά συνέπεια, εξαιρετικό ενδιαφέρον για την ερευνητική ομάδα να μελετήσει τις στρατηγικές, που ενεργοποιούν (συνειδητά ή μη) τα μέλη του προσωπικού, για να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Δ. Τρόποι συγκρότησης ταυτοτήτων και κατανόησης του εαυτού;

Παράδειγμα 4: *Πώς συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα του ειδικού παιδαγωγού;*

Στην Πρωτοβάθμια Ειδική Εκπαίδευση υπηρετούν δάσκαλοι με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο αλλά και χρόνο προϋπηρεσίας. Υπηρετούν εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει εξειδικευμένες σπουδές στην Ειδική Αγωγή, άλλοι που έχουν μετεκπαιδευτεί με συστηματικό και τυπικό τρόπο (μεταπτυχιακές σπουδές) και εκείνοι που έχουν εκπαιδευτεί κατά κύριο λόγο μέσα από την «τριβή» με το αντικείμενο (μέσα από τη μακροχρόνια καθημερινή τους εργασία στο πεδίο της ειδικής αγωγής). Η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να διερευνήσει τους ενδεχόμενους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συγκροτούν την επαγγελματική τους αυτοκατανόηση και αυτοπροσδιορισμό (επαγγελματική ταυτότητα) εκπαιδευτικοί με τόσο διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο.

Ε. Διαντιδράσεις εντός τυπικών περιστάσεων ή οργανωμένων πλαισίων.

Παράδειγμα 5: *Πώς οι επισκέπτες μαθητές ενός τυπικού σχολείου διαντιδρούν με μαθητές του Ειδικού Σχολείου στο πλαίσιο κοινών δράσεων;*

Το Ειδικό Σχολείο συχνά δέχεται επισκέψεις από τυπικά σχολεία, έτσι ώστε οι μαθητές από τους δύο τύπους σχολείων να συμπράξουν σε κοινές δράσεις. Απώτερος στόχος αυτών των πρωτοβουλιών είναι η εξοικείωση των μαθητών και των δύο σχολείων με τη διαφορετικότητα. Η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να εστιάσει στους τρόπους με τους οποίους λαμβάνουν χώρα οι διαντιδράσεις μεταξύ των μαθητών των διαφορετικού τύπου σχολείων· πώς για παράδειγμα ξεπερνούν την αρχική αμηχανία και επινοούν τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας.

ΣΤ. Κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές και οι λογικές που τις διαπερνούν

Παράδειγμα 6: *Πώς οργανώνονται πρακτικές που αποσκοπούν στη συγκέντρωση χρημάτων για να καλυφθούν ανάγκες του Ειδικού Σχολείου αλλά και στην ανάδειξη του έργου των μαθητών του, π.χ. εορταστικό bazaar από τον Σύλλογο Γονέων; Ποια λογική διαπερνά μια τέτοια πρωτοβουλία;*

Κατά τις περιόδους των εορτών το Ειδικό Σχολείο διοργανώνει εκδηλώσεις (bazaar, εκθέσεις, παραστάσεις), οι οποίες αποσκοπούν αφενός στη συγκέντρωση

χρημάτων που διατίθενται για την κάλυψη αναγκών του σχολείου ή των μαθητών του και αφετέρου στο να καταστεί ορατό το έργο του σχολείου και των μαθητών. Η ερευνητική ομάδα θα μπορούσε να μελετήσει τους τρόπους οργάνωσης και επιτέλεσης αυτών των πρακτικών: ποιοι εμπλέκονται; με ποιους τρόπους; πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις; ποιοι εμφανίζονται στο «προσκήνιο» της εκδήλωσης και ποιοι εργάζονται στο «παρασκήνιο». Θα μπορούσε, επίσης, να ανιχνεύσει ποια λογική διαπερνά τέτοιου είδους εκδηλώσεις: κυριαρχεί ο λόγος περί φιλανθρωπίας ή μια λογική άρσης των διακρίσεων και διεκδίκησης του δικαιώματος ορατότητας των αναπήρων στον δημόσιο χώρο;

Προσπαθήστε να σκεφτείτε και άλλα παραδείγματα ερευνητικών ερωτημάτων για κάθε έναν από τους τύπους και τα πεδία που παρουσιάσαμε παραπάνω.

6. Μέθοδοι παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα

Ο/η ερευνητής/τρια, που αξιοποιεί την ποιοτική προσέγγιση, έχει να επιλέξει μεταξύ πολλών και διαφορετικών μεθόδων παραγωγής δεδομένων.⁴ Τις βασικές από τις μεθόδους αυτές θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Ένας καθοριστικός οδηγός για την επιλογή μεθόδου αποτελεί η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων. Θα πρέπει, επίσης, να αποφασίσει αν θα χρησιμοποιήσει μία ή περισσότερες μεθόδους παραγωγής δεδομένων και πώς θα τις συνδυάσει μεταξύ τους στη δεύτερη περίπτωση. Τέλος, θα πρέπει να προβλέψει διαδικασίες και τρόπους για την επαρκή τεκμηρίωση των παραγόμενων δεδομένων (όπως, για παράδειγμα, την τήρηση ημερολογίου της έρευνας ή τη σύνταξη πρωτοκόλλου για κάθε συνέντευξη που πραγματοποιεί).

Η *παρατήρηση* και η *συνέντευξη*, στις διαφορετικές τους εκδοχές τους, αποτελούν τις βασικές μεθόδους παραγωγής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα.

Α. Η παρατήρηση

Όπως γράφει η J. Mason (2011: 111), [ο] όρος «παρατήρηση» ή, πιο συγκεκριμένα, «συμμετοχική παρατήρηση» χρησιμοποιείται συνήθως όταν γίνεται αναφορά στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων που προϋποθέτουν τη διείσδυση του/της ερευ-

4. Στην ποιοτική έρευνα αρμόζει καλύτερα ο όρος «παραγωγή» αντί «συλλογή» δεδομένων, καθώς, όπως γράφει η Mason (2011:73), «οι περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις της έρευνας θα απέρριπταν την ιδέα ότι ο ερευνητής μπορεί να είναι ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου. Αντίθετα, αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές να “χτίζουν” με ενεργό τρόπο γνώση γι’ αυτό τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες αρχές και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους που πηγάζουν από την επιστημολογική τους θέση. Αυτό σημαίνει ότι ως ερευνητές δεν ασχολείστε απλώς με το πού θα βρείτε στοιχεία που ήδη υπάρχουν έτοιμα προς συλλογή, αλλά προσπαθείτε να βρείτε πόσο καλύτερα μπορείτε να παραγάγετε δεδομένα από τις πηγές που έχετε επιλέξει».

νητή/τριας σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου – διαδράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων κ.λπ. – που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό». Μπορούμε να διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους παρατήρησης ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του/της ερευνητή/τριας (Robson, 2010):

- *Ο συμμετέχων παρατηρητής*: Ο/η ερευνητής/τρια συμμετέχει στη ζωή της υπό παρατήρηση ομάδας και λαμβάνει μέρος σε δραστηριότητες και κοινές εμπειρίες.

Παράδειγμα: Ένας ερευνητής παρακολουθεί, κατόπιν σχετικής άδειας, κανονικά την καθημερινότητα του Ειδικού Σχολείου και συμμετέχει επικουρικά σε όσες δραστηριότητες δύναται και του επιτρέπεται. Στα διαλείμματα και στο τέλος της ημέρας καταγράφει στο πρωτόκολλο παρατήρησης όσα ενδιαφέροντα στοιχεία υπέπεσαν στην αντίληψή του.

- *Ο συμμετέχων πλήρως ή υπό κάλυψη*: Ο/η ερευνητής/τρια αναλαμβάνει έναν «φυσικό» ρόλο, γίνεται πλήρες μέλος της ομάδας και δεν φαίνεται ότι κάνει έρευνα.

Παράδειγμα: Ένας/μία ερευνητής/τρια εισέρχεται, κατόπιν συνεννόησης με τον διευθυντή του σχολείου, στο σχολείο υποδύομενος μέλος του βοηθητικού προσωπικού και συμπεριφέρεται ως τέτοιο. Κρατάει την ταυτότητα του/της ερευνητή/τριας κρυφή, όσο διαρκεί η ερευνητική φάση της παραγωγής δεδομένων μέσω της παρατήρησης. Όταν ολοκληρώνεται η καθημερινή του παρουσία στο σχολείο, καταγράφει όλα όσα σημαντικά για την έρευνά του μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του.

- *Ο περιθωριακά συμμετέχων*: Ο/η ερευνητής/τρια υιοθετεί έναν παθητικό αλλά πλήρως αποδεκτό ρόλο, όπως επιβάτης σε ένα τρένο, θεατής ενός ποδοσφαιρικού αγώνα στο γήπεδο.

Παράδειγμα: Ένας/μία ερευνητής/τρια βρίσκεται μαζί με πολλούς άλλους ανθρώπους στην υπαίθρια εορταστική εκδήλωση του Ειδικού Σχολείου και καταγράφει στοιχεία για την έρευνά του. Δεν χρειάζεται, ούτε έχει νόημα να δηλώσει την ταυτότητά του/της καθώς παρατηρεί γεγονότα που λαμβάνουν χώρα δημοσίως και μπορούν να παρακολουθήσουν όλοι όσοι βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

- *Ο παρατηρητής ως συμμετέχων*: Ο/η ερευνητής/τρια βρίσκεται στο πεδίο και καταγράφει χωρίς να λαμβάνει μέρος στη δραστηριότητα. Ο ρόλος του/της ως ερευνητή/τριας είναι γνωστός στους συμμετέχοντες.

Παράδειγμα: Ο/η ερευνητής/τρια, κατόπιν σχετικής άδειας, παρακολουθεί το στήσιμο μιας θεατρικής παράστασης στο σχολείο. Βρίσκεται στον χώρο, καταγράφει, είναι σε όλους τους συμμετέχοντες γνωστή η παρουσία του και η ταυτότητά του.

Αλλά δεν συμμετέχει ενεργά, με κάποιον τρόπο, στη δραστηριότητα που παρατηρεί. Οι διάφορες εκδοχές της παρατήρησης ενδείκνυνται για τη μελέτη πράξεων, γεγονότων, διαδράσεων, σχέσεων, διαδικασιών.

Β. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων, κατά την οποία το ένα άτομο (συνεντευκτής) αντλεί πληροφορίες από το άλλο (πληροφορητής). Η συνέντευξη επιτρέπει στον/ην ερευνητή/τρια να αντλήσει σημαντικά στοιχεία που αφορούν γεγονότα ή διαδικασίες του παρελθόντος, αντιλήψεις, απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, λόγους που οδηγούν σε δράση, προσωπικές θεωρίες, απολογισμούς (Mills, Gray, & Airasian, 2017).

Η ποιοτική συνέντευξη διακρίνεται σε τρεις τύπους ανάλογα με τον βαθμό δομησης της διαδικασίας: στη δομημένη, την ημιδομημένη και την ανοικτή ή μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2010).

- Στη *δομημένη συνέντευξη* ο/η ερευνητής/τρια ακολουθεί έναν οδηγό συνέντευξης, στον οποίο οι ερωτήσεις διαρθρώνονται με συγκεκριμένη σειρά που δεν παραβιάζεται. Αξιοποιούνται, επίσης, κατά κανόνα προσδιορισμένες εκ των προτέρων ερωτήσεις. Ο τύπος αυτός της συνέντευξης προσομοιάζει με εκείνον του ερωτηματολογίου, με τη διαφορά ότι τίθενται ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Αξιοποιείται, κυρίως, σε ερευνητικά εγχειρήματα στα οποία ο/η ερευνητής/τρια προτίθεται να πραγματοποιήσει μεγάλο αριθμό συνεντεύξεων και επιθυμεί μέσω της δομησης του οδηγού να διαχειριστεί ευκολότερα τον μεγάλο όγκο των παραγόμενων δεδομένων. Δεν αξιοποιείται, όμως, συχνά στην ποιοτική έρευνα καθώς δεν ευθυγραμμίζεται προς το χαρακτηριστικό της ευελιξίας, που είναι σύμφυτο με τη λογική της ποιοτικής προσέγγισης.
- Στην *ημιδομημένη συνέντευξη* ο/η ερευνητής/τρια ακολουθεί τον οδηγό της συνέντευξης με εύελικτο τρόπο: η σειρά των ερωτήσεων μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τη διάδραση μεταξύ συνεντευκτή και πληροφορητή· νέες ερωτήσεις μπορούν να προστεθούν, ενώ κάποιες από αυτές που εμπεριέχονται στον οδηγό μπορούν να απαλειφθούν ή να μετασχηματιστούν. Είναι η πιο συνηθισμένη μορφή συνέντευξης, που χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα.
- Στην *ανοικτή ή μη δομημένη συνέντευξη* ο/η ερευνητής/τρια δεν ακολουθεί οδηγό με ερωτήσεις αλλά θέτει εναύσματα για θέματα πάνω στα οποία καλείται να μιλήσει ελεύθερα ο πληροφορητής. Αυτός ο τύπος συνέντευξης ενδείκνυται στις περιπτώσεις που ο/η ερευνητής/τρια επιθυμεί να παραγάγει αφηγήσεις (αφηγηματική συνέντευξη) ή επιδιώκει να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ του/της ιδίου/ας και του πληροφορητή.

Γ. Ομάδα εστίασης

Μια ιδιότυπη μορφή ομαδικής συνέντευξης αποτελούν οι «ομάδες εστίασης ή επικέντρωσης» (focus group). Η ομάδα εστίασης αποτελεί μια οργανωμένη συζήτηση

που αναπτύσσεται εντός μιας επιλεγμένης ομάδας 6-8 συμμετεχόντων πάνω σε προσδιορισμένα από τον/ήν ερευνητή/τρια θέματα. Οι συμμετέχοντες δεν απαντούν στο ερώτημα του/της ερευνητή/τριας ο ένας μετά τον άλλον, αλλά επιδιώκεται να διαδράσουν μεταξύ τους. Ο/η ερευνητής/τρια διατηρεί τον ρόλο του/της συντονιστή/τριας. Παρέχει εναύσματα προς συζήτηση και διευκολύνει τη μεταξύ των συμμετεχόντων διάδραση. Τα δεδομένα που παράγονται κατά τη διεξαγωγή μιας ομάδας εστίασης θα πρέπει να αναλυθούν και υπό το πρίσμα της δυναμικής που αναπτύσσεται στην ομάδα.

Ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τις ως άνω μεθόδους παραγωγής δεδομένων συνδυαστικά. Στο παράδειγμα που φέραμε παραπάνω: ένας ερευνητής παρακολουθεί εκ του σύνεγγυς το στήσιμο μιας θεατρικής παράστασης (παρατηρητής ως συμμετέχων) στο σχολείο. Εν συνεχεία πραγματοποιεί μια σειρά από συνεντεύξεις με μέλη του προσωπικού που συμμετείχαν στην εν λόγω εκδήλωση, για να διερευνήσει το νόημα που αποδίδουν στη συμμετοχή τους αυτήν.

Εκτός από δεδομένα, τα οποία καλείται ο/η ερευνητής/τρια να παραγάγει ο ίδιος με κάποια από τις μεθόδους που αναφέραμε παραπάνω, μπορεί να αξιοποιήσει προς ανάλυση για τους σκοπούς της έρευνάς του και άλλα στοιχεία («τεκμήρια»),⁵ όπως φωτογραφίες, ημερολόγια, επιστολές, δημόσια έγγραφα, φιλμ, δημοσιεύματα στον Τύπο, καταγραφές και διαλόγους σε ομάδες κοινωνικής δικτύωσης κ.λπ.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώσαμε ως παραδείγματα του ερευνητικού μας σεναρίου. Να σημειώσετε ποια εκ των βασικών μεθόδων θα επιλέγατε για παραγάγετε δεδομένα, που θα σας επιτρέψουν να απαντήσετε στο κάθε ερώτημα. Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες της μιας απάντησης.

<i>Ερευνητικό ερώτημα</i>	<i>Παρατήρηση</i>	<i>Συνέντευξη</i>	<i>Ομάδα εστίασης</i>
Πώς το προσωπικό που εργάζεται στο Ειδικό Σχολείο νοσηματοδοτεί την αναπηρία;			
Πώς βιώνουν οι γονείς τη μετάβαση του παιδιού τους από την τυπική στην ειδική εκπαίδευση;			

5. Για την αξιοποίηση «προσωπικών τεκμηρίων» ως ερευνητικών δεδομένων, βλ. Plummer, 2000.

<i>Ερευνητικό ερώτημα</i>	<i>Παρατήρηση</i>	<i>Συνέντευξη</i>	<i>Ομάδα εστίασης</i>
Τι είδους στρατηγικές υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του Ειδικού Σχολείου για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης;			
Πώς συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα του ειδικού παιδαγωγού;			
Πώς οι επισκέπτες μαθητές ενός τυπικού σχολείου διαντιδρούν με μαθητές του Ειδικού Σχολείου στο πλαίσιο κοινών δράσεων;			
Πώς οργανώνονται πρακτικές που αποσκοπούν στη συγκέντρωση χρημάτων για να καλυφθούν ανάγκες του Ειδικού Σχολείου αλλά και στην ανάδειξη του έργου των μαθητών του π.χ. εορταστικό bazaar από τον Σύλλογο Γονέων; Ποια λογική διαπερνά μια τέτοια πρωτοβουλία;			

7. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα

Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η πολύπλευρη και σε βάθος κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου και όχι η αναγωγή των ευρημάτων, που θα προκύψουν από τη μελέτη του δείγματος, στο σύνολο του πληθυσμού της έρευνας («στατιστική γενίκευση»). Αυτό επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους ο/η ερευνητής/τρια αναζητεί και επιλέγει τις περιπτώσεις που θα εξετάσει. Στην ποιοτική έρευνα ακολουθούνται δειγματοληπτικές στρατηγικές, που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της *δειγματοληψίας σκοπιμότητας ή στοχευμένης δειγματοληψίας* (purposive sampling).⁶ Σύμφωνα με τη δειγματοληψία σκοπιμότητας ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει με στρατηγικό τρόπο πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις βάσει ήδη γνωστών τους χαρακτηριστικών· περιπτώσεις, που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας σύμφωνα με τα κριτήρια που είτε θέτει ο/η ερευνητής/τρια από την αρχή της έρευνας είτε προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτής.

Παράδειγμα: Η ερευνητική ομάδα αποφασίζει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η επαγγελματική ταυτότητα του ειδικού παιδαγωγού

6. Για τη δειγματοληψία σκοπιμότητας και τους διαφορετικούς τύπους της, βλ. Bryman, 2017: 463· Creswell, 2016: 206-207· Mertens, 2009: 370-375· Τσιώλης, 2014: 57-59.

στις περιπτώσεις των δασκάλων του Ειδικού Σχολείου που μελετά. Επιθυμεί να ανιχνεύσει τους διαφορετικούς τρόπους και όχι έναν κυρίαρχο. Καλείται, συνεπώς, να επιλέξει περιπτώσεις που βάσει ήδη γνωστών τους χαρακτηριστικών εικάζεται ότι συγκροτούν με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ορίζει ως αρχικό κριτήριο διαφοροποίησης τον τύπο του γνωστικού υποβάθρου, καθώς εικάζει ότι εκπαιδευτικοί με διαφορετικό γνωστικό και εκπαιδευτικό προφίλ είναι πολύ πιθανόν να κατανοούν και να επιτελούν με διαφορετικό τρόπο τον επαγγελματικό τους ρόλο. Ακολουθώντας μια ειδικότερη στρατηγική εντός της ευρύτερης κατηγορίας των δειγματοληψιών σκοπιμότητας, εκείνη της *δειγματοληψίας μέγιστης απόκλισης*,⁷ επιλέγει δύο αντίθετες μεταξύ τους περιπτώσεις: μια δασκάλα με εξειδικευμένες σπουδές στην Ειδική Αγωγή και μικρό διάστημα προϋπηρεσίας, από τη μια, και έναν δάσκαλο χωρίς εξειδικευμένες σπουδές αλλά με μακρόχρονη τριβή με το αντικείμενο, από την άλλη. Προχωρά στην παραγωγή και την ανάλυση των δεδομένων. Αν η αρχική του εικασία οδηγήσει τελικώς στην αποκωδικοποίηση διαφορετικών τύπων συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας, μπορεί να συνεχίσει ως εξής: είτε να αναζητήσει περαιτέρω περιπτώσεις με βάση το ίδιο κριτήριο, για να εμβαθύνει στους αρχικά διαμορφούμενους τύπους ταυτότητας: είτε να επινοήσει άλλο κριτήριο διαφοροποίησης με σκοπό να αναζητήσει και έτερο τύπο συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας: θα μπορούσε, για παράδειγμα, να επιλέξει έναν δάσκαλο (ή δασκάλα) που είναι γονιός παιδιού με αναπηρία, εικάζοντας ότι η διττή αυτή ιδιότητα θα «χρωματίζει» με ιδιαίτερο τρόπο και την επαγγελματική ταυτότητα. Η στοχευμένη αυτή αναζήτηση παίρνει τέλος όταν επέλθει ο θεωρητικός κορεσμός: όταν δηλαδή τα δεδομένα, τα οποία παράγει ο/η ερευνητής/τρια από τις νέες περιπτώσεις που βρίσκει με βάση τα διαρκώς διαφοροποιούμενα κριτήρια, δεν είναι ικανά να ανανεώσουν ή να μετασχηματίσουν το θεωρητικό σχήμα που έχει προκύψει από την έως τότε ανάλυση των δεδομένων.

Όπως φαίνεται από το παράδειγμα που μόλις παραθέσαμε, πολύ συχνά στην ποιοτική έρευνα η αναζήτηση περιπτώσεων και η παραγωγή νέων δεδομένων πραγματοποιούνται παράλληλα με την ανάλυση των δεδομένων που έχουν ήδη παραχθεί· αντλούν, μάλιστα, κριτήρια από αυτήν. Κατά συνέπεια, οι διαδικασίες παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων δεν είναι δύο διακριτές μεταξύ τους διαδικασίες, όπου η δεύτερη ξεκινά όταν ολοκληρωθεί η πρώτη. Οι εν λόγω διαδικασίες είναι αλληλεξαρτώμενες και εξελίσσονται παράλληλα.

7. Σύμφωνα με τη δειγματοληπτική στρατηγική της μέγιστης απόκλισης, επιλέγονται περιπτώσεις που εκδηλώνουν με παρόμοιο τρόπο ένα φαινόμενο κάτω από πολύ διαφορετικές συνθήκες. Βλ. Τσιώλης, 2014: 58.

8. Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης (π.χ. μετεγγραμμένων κειμένων συνέντευξης), επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, όπως η θεματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η αφηγηματική ανάλυση, η ανάλυση λόγου, η ανάλυση συνομιλίας και η ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας.⁸ Ο/η ερευνητής/τρια καλείται να επιλέξει τη μέθοδο ανάλυσης, την οποία θα αξιοποιήσει, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί, τον τύπο των ερευνητικών ερωτημάτων και το είδος του υλικού που έχει παραγάγει.

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε αδρομερώς τη θεματική ανάλυση, η οποία αποτελεί άλλωστε τη βάση για αρκετές άλλες προσεγγίσεις ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Η Θεματική Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η θεματική ανάλυση⁹ συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2012: 57). Με αυτόν τον τρόπο, ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες. Ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του. Εστιάζει, ωστόσο, σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun και Clarke, 2012: 57).

Πυρήνα της αναλυτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση, αποτελεί η *κωδικοποίηση*. Κωδικοποίηση καλείται η διαδικασία κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια αναγνωρίζει νόημα σε ένα συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων του και το αποδίδει με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, τον *κωδικό*.

Παράδειγμα

Ο/η ερευνητής/τρια διερευνά σε ένα σώμα δεδομένων (μετεγγραμμένα κείμενα συνεντεύξεων) τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση από εκπαιδευτικούς του Ειδικού Σχολείου, στο οποίο πραγματοποίησε την έρευνά του. Διαβάζει το σύνολο του υλικού του και εντοπίζει ως σχετικά τα αποσπάσματα που ακολουθούν, τα οποία κωδικοποιεί:

8. Για τις διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων βλ. Willig, 2015. Για μια αναλυτική παρουσίαση της ανάλυσης σύμφωνα με τις αρχές της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας και της αφηγηματικής ανάλυσης, βλ. Τσιώλης, 2014.

9. Για τη θεματική ανάλυση βλ. Braun & Clarke, 2012· Τσαρη & Πουρκός, 2015: 114-117· Willig, 2015: 151-177· Τσιώλης, 2018.

Απόσπασμα	Κωδικοί
Και ήταν εντυπωσιακό, γιατί εγώ είχα φύγει από αυτό το σχολείο, ότι ερχότανε χρόνια μετά και ρωτούσε: «Η δασκάλα μου, πού είναι;»... για αρκετά χρόνια μετά. Και ήτανε απίστευτα συγκινητικό για μένα το ότι τόσα χρόνια στο σχολείο, απ' όλους τους δασκάλους που είχε γνωρίσει, ένιωσε, ρε παιδί μου, ότι εγώ ήμουν αυτός ο άνθρωπος που τον βοήθησε. Και τέλος πάντων αυτή είναι η δουλειά μας, για μένα αυτή είναι η δουλειά μας. Και αυτή είναι και η ευχαρίστηση που παίρνεις, όταν φτάνεις να ζήσεις κάτι τέτοιο (Συν. 1).	«Η δασκάλα ως σημείο αναφοράς μέσα στον χρόνο». «Η αίσθηση της ιδιαίτερης παρουσίας». «Η αναγνώριση της προσφοράς από τον μαθητή». «Ηθική ανταμοιβή».
Τελικά... αυτή είναι η ηθική ανταμοιβή που παίρνουμε εμείς... Εγώ ας πούμε αντίστοιχα έχω να θυμηθώ, όταν είχα ένα παιδάκι στο φάσμα [του αυτισμού], και κάποια φορά έλειψα – είχα πάρει άδεια για μία βδομάδα, και όταν γύρισα μου λέει «Μας έλειψες, κυρία». Αυτό... αυτό δηλαδή δε θα το ξεχάσω σαν... αυτό το συναίσθημα ότι... [...] ότι, εντάξει... κάτι γίνεται εδώ... αυτό... σ' αυτό το παιδί, που είναι στο φάσμα, που δεν επικοινωνεί εύκολα, κάτι προσφέρουμε... και σου λέει αυτό το «Μας έλειψες» (Συν. 2).	«Ηθική ανταμοιβή». «Η αίσθηση της ιδιαίτερης παρουσίας». «Η αναγνώριση της προσφοράς από τον μαθητή».

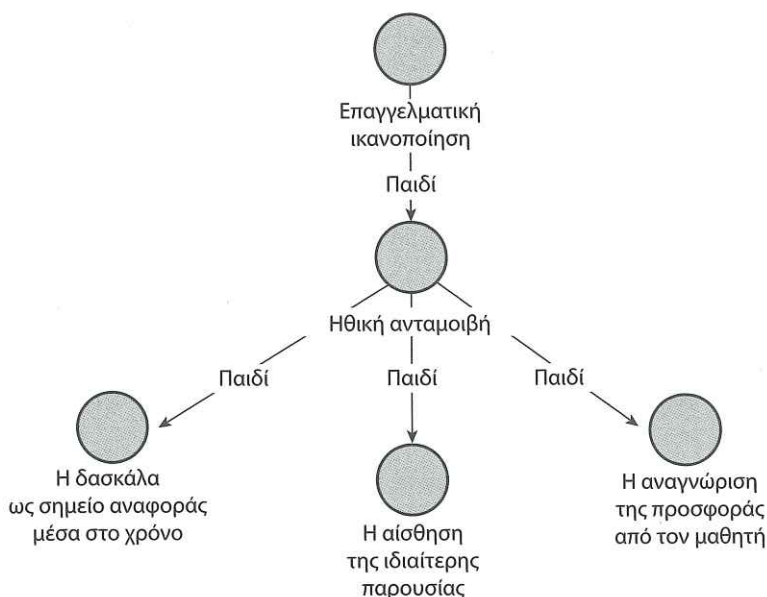
Στο πρώτο απόσπασμα (Συν. 1) η δασκάλα εστιάζει (το χαρακτηρίζει «εντυπωσιακό» και «συγκινητικό») στο ότι, για αρκετά χρόνια μετά την αποφοίτησή του, ένας μαθητής του Ειδικού Σχολείου την αναζητούσε. Αυτό εκλαμβάνεται από την ίδια ως ένδειξη του ότι συνέχιζε να αποτελεί για εκείνον ένα σημείο αναφοράς. Η απόδοση αυτού του νοήματος οδηγεί στη δημιουργία του κωδικού: «Η δασκάλα ως σημείο αναφοράς μέσα στον χρόνο». Το ότι όμως ο μαθητής αναζητούσε τη συγκεκριμένη δασκάλα ανάμεσα σε τόσους άλλους εκπαιδευτικούς, που συνάντησε κατά τα μαθητικά του χρόνια, δημιουργεί την αίσθηση στη δασκάλα ότι αποτελούσε για εκείνον μια παρουσία με ιδιαίτερη προσφορά, την οποία μάλιστα ο μαθητής αναγνωρίζει ακόμη και σήμερα. (Κωδικοί: «Η αίσθηση της ιδιαίτερης παρουσίας», «Η αναγνώριση της προσφοράς από τον μαθητή»). Το αναφερόμενο περιστατικό νοηματοδοτείται από την εκπαιδευτικό ως ένδειξη ηθικής ικανοποίησης και ανταμοιβής (Κωδικός: «Ηθική ανταμοιβή»).

Στο δεύτερο απόσπασμα η εκπαιδευτικός παραθέτει ένα συγκεκριμένο περιστατικό, το οποίο η ίδια ορίζει ως ενδεικτικό της ηθικής ανταμοιβής που αντλούν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής (Κωδικός: «Ηθική ανταμοιβή»): η εβδομαδιαία απουσία της γίνεται αισθητή από ένα αυτιστικό παιδί, το οποίο εκδηλώνει ρητώς την αίσθηση της έλλειψης προς τη δασκάλα του, όταν εκείνη επιστρέφει στο

σχολείο: «Μας έλειψες κυρία» (Κωδικός: «Η αίσθηση της ιδιαίτερης παρουσίας»). Το γεγονός αυτό λαμβάνει ακόμη μεγαλύτερη σημασία καθώς το παιδί, ευρισκόμενο στο φάσμα του αυτισμού, εκφράζει σπάνια με λεκτικό τρόπο τα συναισθήματά του. Η ιδιαίτερη αυτή συμπεριφορά του παιδιού εκλαμβάνεται από τη δασκάλα ως ένδειξη αναγνώρισης της προσφοράς της από τον μαθητή (Κωδικός: «Η αναγνώριση της προσφοράς από τον μαθητή»).

Το επόμενο βήμα στη διαδικασία της Θεματικής Ανάλυσης είναι η μετάβαση από τους «κωδικούς» στα «θέματα». Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς. Προκύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος. Τα θέματα αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο εξετάζουμε. Σε αυτό το βήμα της αναλυτικής διαδικασίας ορίζονται τα θέματα και προσδιορίζεται το περιεχόμενό τους, με την ανάδειξη των ιδιοτήτων τους. Επιχειρείται, επίσης, η διαμόρφωση ενός *θεματικού χάρτη* (βλ. και Ίσαρη & Πουρκός, 2015, 116), ο οποίος θα καταδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους.

Στο παράδειγμα, που αναπτύξαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η έννοια «Ηθική ανταμοιβή» βρίσκεται σε ανώτερο επίπεδο αφαίρεσης έναντι των άλλων «κωδικών», άρα θα μπορούσε να αναβαθμιστεί στην κατηγορία των «θεμάτων». Μπορεί, μάλιστα, από τη μία, να συμπεριλάβει τους υπόλοιπους κωδικούς ως ιδιότητές της. Με αυτόν τον τρόπο θα αποσαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας «ηθική ανταμοιβή»: η ηθική ανταμοιβή εδράζεται και τεκμαίρεται από το ότι ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί πως παραμένει ένα διακριτό σημείο αναφοράς μέσα στον χρόνο, από την αίσθηση της ιδιαίτερης παρουσίας του στο σχολικό πλαίσιο και από το ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν την προσφορά του. Από την άλλη, η κατηγορία που έχει αναχθεί σε «θέμα» μπορεί να λειτουργήσει ως μια εκδοχή απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα που ετέθη: η ηθική ανταμοιβή που λαμβάνουν από τους μαθητές τους αποτελεί ένα από τα συστατικά της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του Ειδικού Σχολείου (βλ. το σχήμα που ακολουθεί). Προφανώς, από την ανάλυση περισσότερων αποσπασμάτων θα προκύψουν και άλλα «θέματα» ως απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα, που θα προστεθούν ως «κλαδιά» στο παρακάτω σχήμα.



9. Έκθεση των ευρημάτων

Ενώ κατά τη διαδικασία της ανάλυσης η κίνηση πραγματοποιείται από τα δεδομένα προς τους κωδικούς και τα θέματα, στη διαδικασία της παρουσίασης των ευρημάτων εκτίθενται πρώτα τα θέματα (και οι ιδιότητές τους), που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων. Εκτίθενται, επίσης, ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα. Στο στάδιο αυτό παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να φανεί με πειστικό τρόπο πώς προέκυψαν τα θέματα και οι ιδιότητές τους.

10. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναδείξαμε την κεντρική λογική που διέπει την ποιοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Αρχικά τοποθετήθηκε η εν λόγω ερευνητική προσέγγιση εντός του πλαισίου του «ερμηνευτικού παραδείγματος», από το οποίο αντλεί την οντολογική και επιστημολογική της θεμελίωση, και ακολούθως προσδιορίσαμε τα βασικά της χαρακτηριστικά. Εν συνεχεία παραθέσαμε τους τύπους ερευνητικών ερωτημάτων, που μπορούν τεθούν και να απαντηθούν σε μια ποιοτική μελέτη, και παρουσιάσαμε τις βασικές μεθόδους, που αξιοποιούνται στην ποιοτική έρευνα για την παραγωγή των δεδομένων της εμπειρικής διε-

ρεύνησης. Ιδιαίτερη έμφαση δώσαμε στις στρατηγικές επιλογής περιπτώσεων (δειγματοληψία), που συνάδουν με την ποιοτική λογική. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με αναφορά στις διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων και την αδρομερή παρουσίαση μίας εξ αυτών, της θεματικής ανάλυσης. Προσπαθήσαμε να καταστήσουμε καταληπτά όλα τα ως άνω σημεία, αξιοποιώντας παραδείγματα που αναφέρονται σε ένα προτεινόμενο ερευνητικό σενάριο.

11. Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης

Να αναζητήσετε ένα δημοσιευμένο επιστημονικό άρθρο (ελληνικό ή ξενόγλωσσο), που παρουσιάζει την ερευνητική διαδικασία και τα ευρήματα ποιοτικής μελέτης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Να το εξετάσετε προσεκτικά, προσπαθώντας να απαντήσετε στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο ερευνητικός σκοπός ή/και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης;
- Πώς τεκμηριώνει ο/η ερευνητής/τρια την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης;
- Ποια μέθοδος παραγωγής δεδομένων αξιοποιήθηκε στην έρευνα;
- Ποια στρατηγική δειγματοληψίας ακολούθησε ο/η ερευνητής/τρια;
- Ποια μέθοδο ανάλυσης εφάρμοσε ο/η ερευνητής/τρια;

12. Για περαιτέρω μελέτη

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα: Κάλλιπος [<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>].

Το ηλεκτρονικό αυτό βιβλίο αποτελεί ένα εισαγωγικό διδακτικό εγχειρίδιο που παρουσιάζει με εύληπτο και συνοπτικό τρόπο τα βασικά μεθοδολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και ιδιαίτερα στο πεδίο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης. Μπορεί να αποτελέσει οδηγό για όλους όσοι ενδιαφέρονται να κατανοήσουν τη λογική της ποιοτικής έρευνας, να την τοποθετήσουν στο ιστορικό τους πλαίσιο και να εξοικειωθούν με τις βασικές της μεθόδους.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου) Αθήνα: Πεδίο.

Το βιβλίο εστιάζει στα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού μιας ποιοτικής έρευνας και παρουσιάζει αναλυτικά τη διαδικασία που ακολουθεί ο ερευνητής από τη σύλληψη του θέματος έως την ανάλυση δεδομένων και την παρουσίαση των ευρημάτων. Έμφαση δίνεται στις μεθόδους παραγωγής δεδομένων (παρατήρηση και συνέντευξη). Μπορεί να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για τον/την ερευνητή/τρια,

τόσο σε ό,τι αφορά την πρακτική εφαρμογή των μεθοδολογικών εργαλείων όσο και στην ενεργοποίηση του ερευνητικού αναστοχασμού.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Στο βιβλίο παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο τα βήματα του ερευνητικού σχεδιασμού μιας ποιοτικής έρευνας και οι τύποι των ερευνητικών ερωτημάτων, που μπορούν να τεθούν σε αυτήν. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην παρουσίαση των τεχνικών και των διαδικασιών ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, που προτείνονται στο πλαίσιο δύο δημοφιλών προσεγγίσεων: της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας και της Αφηγηματικής Ανάλυσης. Παρουσιάζονται, επίσης, ζητήματα που αφορούν τους τύπους της γενίκευσης που μπορούμε να αξιώσουμε στις ποιοτικές μελέτες, τα κριτήρια ελέγχου ποιότητας που αποδέχονται οι ερευνητές της ποιοτικής έρευνας καθώς και πρακτικές οδηγίες για την αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων κατά τη διαχείριση, οργάνωση και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας [http://sociology.soc.uoc.gr/ekaeke/wp-content/uploads/2018/04/zaimakis_web2.pdf].

13. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London & Boston: Unwin Hyman.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (επιμ. Α. Αϊδίνης, μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμππατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, β' έκδ.). Αθήνα: Ίων.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Κασσέρη, Ζ. (2014). «Ας γίνουμε και εμείς οι οπλοφόροι τους να μη σκουριάσει ποτέ η πανοπλία τους»: Κοινωνική εργασία και ενδυνάμωση οικογενειών παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Στο Θ. Καλλινικάκη & Ζ. Κασσέρη (επιμ.), *Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. Στα Θρανία των Ετεροτήτων* (σσ. 189-222). Αθήνα: Τόπος.

- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (επιμ. Ε. Γιαννακοπούλου, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mills, G. E., Gay, L. R., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Εφαρμογές* (επιμ. Α. Βλάχου, Μ. Κουτσούμπα, Δ. Παπαδημητρίου, Α. Δανιά, Σ. Κουνάλακης & Φ. Βενετσάνου, μτφρ. Α. Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου & Χ. Τσορδιά). Αθήνα: Προπομπός.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια Ζωής. Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου* (επιμ. Ν. Κοκοσαλάκης, μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή* (επιμ. Ε. Τσέλιου, μτφρ. Ε. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.