

Πότε μια έρευνα είναι «εκπαιδευτική»;

Η ΛΕΞΗ «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ» ΣΥΝΤΙΘΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ «ΜΕΤΑ», ΤΟ «ΟΔΟΣ» ΚΑΙ ΤΟ «ΛΟΓΟΣ». Τα δύο πρώτα συνθετικά, όπως γράφει ο Πλάτωνας στον Σοφιστή (Μιχαηλίδης, 2008), σημαίνουν ότι ακολουθώ έναν δρόμο για να φτάσω στον σκοπό μου. Το τρίτο συνθετικό σημαίνει τη «συζήτηση», τον στοχασμό για τον δρόμο που θα ακολουθήσω. Αυτή η συζήτηση γίνεται από ανθρώπους που έχουν ασχοληθεί με το θέμα. «Οί επί λόγοις εὐδόκιμοι», όπως θα τους αναφέρει ο καθηγητής φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Χριστόφορος Φιλητάς (1858: 281) στο περιοδικό *Πανδώρα*. Και όπως έγραψε και ο Francis Bacon στο *Νέο Όργανο*, υπάρχουν «σημάδια» στα σταυροδρόμια σε αυτόν τον «δρόμο». Η λέξη βέβαια που χρησιμοποιεί ο Bacon είναι η λατινική “*crusis*”, δηλαδή «σταυροί». Αυτά είναι τα «σημάδια». Υπάρχουν λοιπόν στιγμές ακόμα και μέσα στην πιο θετικιστική και πειραματική διαδικασία που είναι «σημάδια» για τον ερευνητή: σημάδια με διαίσθηση και φως, σύμφωνα με τον Bacon. Έρευνα, όπως ξέρουμε, είναι κάθε συστηματική αναζήτηση που κοινοποιείται (Cohen & Manion, 1994). «[Ἐ]γὼ μὲν ἔτι καὶ νῦν περιῶν ζητῶ καὶ ἐρευνῶ κατὰ τὸν θεὸν καὶ τῶν ἀστῶν καὶ ξένων ἄν τινα οἶμαι σοφὸν εἶναι...» γράφει ο Πλάτωνας στην *Απολογία του Σωκράτη* (Μανουσόπουλος, 2009). Η «έρευνα» ορίζεται σχετικά εύκολα. Ένα ερώτημα, όμως, απασχολεί το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας. Τι είναι «εκπαιδευτική» έρευνα ή μάλλον τι είναι αυτό που κάνει μια έρευνα «εκπαιδευτική»;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι δύσκολη διότι προϋποθέτει ότι έχουμε ξεκαθαρίσει σε μεγάλο βαθμό το νόημα της λέξης «εκπαίδευση». Κοντά στην «εκπαίδευση» είναι οι έννοιες της «κατάρτισης» και της «παιδείας». Ονομάζεται άραγε όλο αυτό το πεδίο «Επιστήμες Αγωγής», όπως είναι ο τίτλος ενός ελληνικού περιοδικού, μήπως «Παιδαγωγική Επιστήμη», όπως είναι ο τίτλος ενός βιβλίου (Πυργιωτάκης, 2011), ή μήπως «Σπουδές στην Εκπαίδευση», όπως είναι το τίτλος προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης αντιστοίχως;

Η Αναλυτική Φιλοσοφία θα μπορούσε ίσως να μας βοηθήσει στον ορισμό του νοήματος της λέξης «παιδαγωγική» ή «εκπαιδευτική» ή ακόμα και «ψυχοπαιδαγωγική» έρευνα. Ο Wittgenstein (1986), ένας πολύ γνωστός φιλόσοφος της Αναλυτικής Φιλοσοφίας αναφέρει στον τεσσαρακοστό τρίτο στοχασμό του βιβλίου του *Logical Investigations* ότι «[σ]ε πολλές περιπτώσεις —αν και όχι σε όλες— στις οποίες χρησιμοποιούμε την λέξη “νόημα”, αυτό θα μπορούσε να ορισθεί ως εξής: Το νόημα μιας λέξης είναι η χρήση της [λέξης αυτής] στη γλώσσα. Το νόημα ενός όρου εξηγείται πολλές φορές και με το να σκεφτούμε ποιος τον χρησιμοποιεί» (Wittgenstein ό. π.: 21). Ο Wittgenstein (1986) λοιπόν δεν αναζητά το νόημα μιας λέξης κάπου έξω από τον άνθρωπο· ούτε τον ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο το νόημα της λέξης αποκρυσταλλώνεται «κονστρακτιβιστικά» με βάση κάποιες κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες. Ο Wittgenstein λέει απλώς να κοιτάξουμε γύρω μας. Τι υπάρχει γύρω μας σε σχέση με την εκπαίδευση; Ο Durkheim

(βλ. Hamilton, 1995) μίλησε για την «Εκπαίδευση» ως τρόπο κοινωνικοποίησης των παιδιών, την «Παιδαγωγική», ως συζήτηση περί του πώς θα έπρεπε να είναι η αγωγή, καθώς και για την «παιδαγωγική επιστήμη» στην οποία λαμβάνονται υπόψη τα συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια κάθε εποχής.

Σύμφωνα με τον Karl Maton (2000a) η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο στο οποίο ενυπάρχουν και συγκρούονται πολλοί νομιμοποιητικοί γλωσσικοί κώδικες. Σε κάθε πανεπιστημιακό Τμήμα που θεραπεύει τις «σπουδές στην εκπαίδευση» (ας τις πούμε έτσι) συγκρούονται οι γλωσσικοί κώδικες πολλών επιστημών. Σε ένα παιδαγωγικό πανεπιστημιακό τμήμα θα βρούμε το μάθημα της Στατιστικής και της μαθηματοποιημένης «ερευνητικής μεθοδολογίας» και παράλληλα τους κώδικες των πολυγραμματισμών, τους κώδικες των γλωσσικών και των φιλολογικών μαθημάτων με τους οποίους η γνώση είναι κάτι που είναι διαπραγματεύσιμο και συσχεσιακό. Σε ένα παιδαγωγικό τμήμα θα βρούμε επίσης τους κώδικες της κλινικής και ψυχοδυναμικής παράδοσης στην ψυχολογία, καθώς και μια σημαντική ενασχόληση με τη σχολική πράξη, την «πρακτική άσκηση» και τη διδασκαλία. Οι Σταμέλος και Εμβαλωτής (2001) υποστηρίζουν ότι ο όρος «σπουδές στην εκπαίδευση» αποτελείται από δύο διακριτούς κλάδους ήτοι τις «επιστήμες της εκπαίδευσης» και την «εκπαίδευση εκπαιδευτικών». Για τους συγγραφείς (ό. π.) ο πρώτος κλάδος αποβλέπει στη δημιουργία «ερευνητών και διανοούμενων» ενώ ο δεύτερος κλάδος αποβλέπει στην εκπαίδευση των «εκπαιδευτικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης».

Στις επιστήμες της αγωγής οι άνθρωποι που αποτελούν την πρώτη κοινότητα προέρχονται από την δεύτερη, και μέσω αυτής την υπηρετούν, την αναπαριστούν και την νομιμοποιούν. Ο John Dewey, για παράδειγμα, υπήρξε δάσκαλος σε δημοτικό σχολείο πριν γίνει ο γνωστότερος «διανοούμενος» της αμερικάνικης και παγκόσμιας εκπαιδευτικής σκέψης, ενώ η ταυτότητά του ως δασκάλου, καθώς και το σχολείο που ίδρυσε στο Σικάγο για την πρακτική εφαρμογή των θεωριών του, ήταν τα συστατικά που νομιμοποίησαν την προσέγγισή του ενάντια στους άλλους «διανοούμενους» και ψυχομέτρες της εποχής του. Εκπαιδευτικοί της πράξης ήταν επίσης και πολλοί άλλοι «διανοούμενοι της εκπαίδευσης» στην Ελλάδα και το εξωτερικό και γενικά ο διαχωρισμός μεταξύ «διανόησης» και «ανθρώπων του μόχθου» στην περίπτωση των «σπουδών στην εκπαίδευση» είναι θολός¹ όπως υποστηρίζουν οι Σταμέλος και Εμβαλωτής (ό. π.). Αποψη μας όμως είναι ότι αυτή η κατάσταση δεν είναι μόνο του σήμερα και δεν συμβαίνει μόνο στην Ελλάδα. Κάποιοι «οργανικοί-διανοούμενοι» της εκπαίδευσης, όπως θα τους χαρακτήριζε ο Antonio Gramsci² (βλ. Mayo, 2010), υπήρξαν και οι ερευνητές που έφεραν σε πέρας τις δύο μελέτες που θα δούμε πιο κάτω. Ποιος είναι μέσα σε όλα αυτά ο επιστημονικός κώδικας της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας, αυτός της πρώτης έρευνας ή αυτός της δεύτερης;

¹ Αναφέρουμε πρόχειρα τον Keith Swanwick έναν από τους πιο πολυδιαβασμένους «διανοούμενους» στον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης διεθνώς, τον Clyde Chitty έναν «διανοούμενο» στον τομέα της παιδαγωγικής διεθνώς και πάρα πολλούς άλλους στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα που πριν γίνουν «διανοούμενοι» υπήρξαν δάσκαλοι, φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσιογνώστες στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

² Ο Antonio Gramsci ήταν Ιταλός στοχαστής και ιδρυτής του ιταλικού Κομμουνιστικού Κόμματος. Οι έννοιες της «ηγεμονία της διανόησης» και του «οργανικού διανοούμενου» στηρίζουν θεωρητικά το έργο του Βραζιλιάνου στοχαστή της εκπαίδευσης Paulo Freire και γενικότερα το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Δεκαπέντε χιλιάδες ώρες

Το 1979 η εκπαιδευτική έρευνα δεν συνδεόταν τόσο όσο σήμερα με τις διεθνείς μελέτες και τους διαγωνισμούς μαθητικής επίδοσης ή με την έννοια της κατάταξης των οικονομιών και των εκπαιδευτικών συστημάτων σε λίστες. Εκείνη την εποχή οι χώρες δεν κατατάσσονταν σε λίστες ανάλογα με την ποιότητα ενός φαντασιακού εθνικού εκπαιδευτικού προϊόντος που παραγόταν σε αυτές. Αντίθετα, τη δεκαετία του 1970 το σχολείο συνδεόταν με την έννοια της δικαιοσύνης και της εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και πολιτισμικών διαφορών. Κανείς, λοιπόν, δεν κατάλαβε γιατί στις 29 Ιανουαρίου 1979 η Brenda Ann Spencer, μια λεπτοκαμωμένη μαθήτρια μόλις 16 ετών από το San Diego των Η.Π.Α., άρχισε να πυροβολεί από το σπίτι της στο απέναντι δημοτικό σχολείο. Δύο εκπαιδευτικοί έπεσαν νεκροί από τις σφαίρες της, ενώ 8 παιδιά και ένας αστυνομικός τραυματίστηκαν. Όταν ρώτησαν την ανήλικη μαθήτρια ποιο ήταν το νόημα αυτής

της ποάξης απάντησε «δεν μου αρέσουν οι Δευτέρες». Ποια

εκπαιδευτική έρευνα θα μπορούσε εξηγήσει μια απάντηση που τόσο δυνατά απέδωσαν κάποιοι καλλιτέχνες μέσω της τέχνης³; Μπορεί άραγε η εκπαιδευτική έρευνα να βασιστεί ή να παραγάγει τέχνη; Μπορεί η εκπαιδευτική έρευνα να εξηγήσει αυτή την πράξη;



Εικόνα 1. Ο Peter Mortimore (αριστερά) στη θέση του Διευθυντή του London Institute of Education μετά τις έρευνές του στη Σχολική Αποτελεσματικότητα.

Την ίδια χρονιά στη Βρετανία οι Συντηρητικοί κερδίζουν τους Εργατικούς και η χώρα αποκτά την πρώτη γυναίκα πρωθυπουργό στην Ιστορία της. Τι σήμαινε αυτό για την εκπαίδευση και τον «μυστικό κήπο» των εκπαιδευτικών δηλαδή την επαγγελματική τους αυτονομία; Τη χρονιά που η

garet Thatcher, η «σιδηρά κυρία» της Βρετανίας,

μετακόμισε ως πρωθυπουργός στο νούμερο 10 της Downing Street στο Westminster του Λονδίνου, λίγο πιο βόρεια, στο Strand, μέσα σε ένα γραφείο του Kings College του Πανεπιστημίου του Λονδίνου ένας παιδοψυχίατρος και ένας δάσκαλος γιόρταζαν τη δημοσίευση μιας σπουδαίας ποσοτικής έρευνας. Η έρευνα αυτή είχε δημοσιευτεί πριν λίγες ημέρες σε ένα βιβλίο με τίτλο *Fifteen Thousand Hours*. Συγγραφείς της, εκτός από τον παιδοψυχίατρο Michael Rutter, ήταν και οι εκπαιδευτικοί Barbara Maughan, Janet Ouston, Alan Smith και κυρίως ο υπεύθυνος συλλογής στατιστικών στοιχείων στο Γραφείο του Κεντρικού Λονδίνου⁴ Peter Mortimore (Rutter et al., 1979).

Οι «δεκαπέντε χιλιάδες ώρες» στον τίτλο του βιβλίου είναι οι ώρες που κατά τους συγγραφείς οι μαθητές περνούν στο σχολείο. Οι ερευνητές θέλησαν να καταπιαστούν με ένα κλασικό ερώτημα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Μπορεί το σχολείο να βοηθήσει σε σημαντικό βαθμό στην εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων; Οι συγγραφείς είπαν «Ναι». Οι κοινωνιολογικές έρευνες της εποχής έλεγαν «Όχι». Μεγάλες ποσοτικές κοινωνιολογικές

³ Από το γεγονός αυτό το ιρλανδικό μουσικό συγκρότημα Boomtown Rats θα γράψει το τραγούδι "I don't like Mondays" (Geldof, 1979).

⁴ Inner London Educational Authority.

έρευνες του «όχι» ήταν η *Equality of Educational Opportunity* των Coleman et al. (1966), γνωστή και ως *Coleman Report*, καθώς και η έρευνα *Inequality* των Christopher Jencks and Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns και Stephan Michelson (1972) η οποία ήταν περισσότερο γνωστή με τον υπότιτλό της: *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Ένας παιδοψυχίατρος και κάποιοι εκπαιδευτικοί από το Λονδίνο βάλθηκαν να αποδείξουν ότι «το σχολείο “μετράει”»: ότι το σχολείο «κάνει τη διαφορά»: ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθάνονται σημαντικοί: ότι δεν είναι μαριονέτες στις κλωστές των κοινωνικών ανισοτήτων. Ναι, το σχολείο μπορεί. Ναι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά.

«Οι αληθινοί άντρες δεν συλλέγουν “soft” δεδομένα», μάς διαβεβαιώνουν οι Silvia Gherardi και Barry Turner (2002) στο *The Qualitative Researcher's Companion*. Πράγματι, ο παιδοψυχίατρος και οι συνεργάτες του συνέλεξαν “hard data”. Επί μήνες επισκέπτονταν 12 σχολεία στις φτωχές συνοικίες στο κέντρο του Λονδίνου, στην Inner London Local Educational Authority, όπως λεγόταν η τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και μελετούσαν τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό που τους εντυπωσίασε ήταν ότι γειτονικά σχολεία με ίδια σχεδόν κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά στη μαθητική τους σύνθεση και με τους ίδιους σχεδόν πόρους και υποδομή παρήγαγαν διαφορετικά αποτελέσματα. Τι ήταν αυτό που έκανε αυτά τα σχολεία «αποτελεσματικά»; Τι ήταν αυτό που έδινε στους μαθητές των σχολείων αυτών μια επιπρόσθετη αξία, μια “added value”, οριζόμενη ως ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές των σχολείων αυτών είχαν επιδόσεις υψηλότερες απ’ ό,τι θα περίμενε κανείς με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Goldstein, 1998);

Για τον Rutter και τους συνεργάτες του ήταν το σχολείο (Rutter et al., 1979). Πολύπλοκες συσχετίσεις και συντελεστές συνάφειας απέδειξαν ότι οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών των «καλών» σχολείων από τους μαθητές των άλλων σχολείων δεν οφείλονταν στις υποδομές ή στο μέγεθος ή στο στιλ της οργάνωσης και της διοίκησης. Οι διαφορές οφείλονταν, κατά τους συγγραφείς στο «έθος» των σχολείων αυτών: στο σχολικό τους κλίμα, στην ατμόσφαιρα της σχολικής ζωής. Οι παράγοντες που κάνουν ένα σχολείο καλό ήταν κατά τους συγγραφείς ο χρόνος που αφιερώνεται στη μάθηση, η δομημένη διδασκαλία, η ανάθεση εργασιών στο σπίτι και η ανατροφοδότηση προς τους μαθητές, η ύπαρξη κανόνων συμπεριφοράς και φυσικά η τήρησή τους, η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανάδειξη των μαθητικών επιτευγμάτων, η ανάθεση υπευθυνοτήτων σε πολλούς μαθητές και όχι μόνο σε λίγους και φυσικά η καθαριότητα και το τακτοποιημένο σχολικό περιβάλλον. Ο Rutter (ό. π.) και οι συνεργάτες του απέδειξαν δηλαδή με στατιστικό τρόπο αυτό που κάθε εκπαιδευτικός θα έλεγε αν τον ρωτούσαν σε μια χαλαρή κουβέντα.

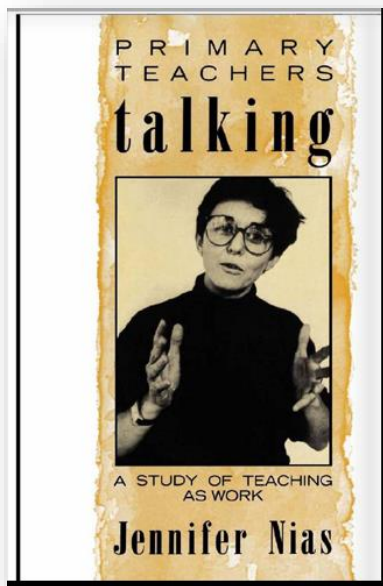
Η έρευνα του Rutter και των συνεργατών του (1979) παρόλο που επικρίθηκε για κάποιους «μεθοδολογικούς περιορισμούς» (βλ. Goldstein, 1980· Tizard et al., 1980) είχε τεράστια επίδραση στο ηθικό των εκπαιδευτικών παγκοσμίως και οι Δεκαπέντε Χιλιάδες Ώρες εκδόθηκαν ταυτόχρονα στην Αγγλία και στην Αμερική. Οι εκπαιδευτικοί και οι πολιτικοί το αγκάλιασαν. Επιτέλους, κάποιος έδειξε ότι το σχολείο μπορεί να κάνει τη διαφορά. Η επιτυχία ήταν τέτοια ώστε στο κεντρικό Λονδίνο ο εκπαιδευτικός Peter Mortimore, συνεργάτης του Rutter στην έρευνα και υπεύθυνος μελετών και τεκμηρίωσης στην Inter London Educational Authority συνεργάζεται με την εκπαιδευτικό Pamela Sammons και επαναλαμβάνει την έρευνα του Rutter αλλά αυτή τη

φορά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή των Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob (1988) όχι μόνο επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της αρχικής έρευνας του Rutter (1979), αλλά έφερε και κάτι πιο νέο. Τα στατιστικά της δεδομένα αναλύθηκαν για πρώτη φορά με τα νέα στατιστικά μοντέλα που είχαν εν τω μεταξύ αναπτυχθεί στο London Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Πρόκειται για τα ιεραρχικά γραμμικά μοντέλα (βλ. Arminger & Muthen, 1988; Goldstein, 1987), τη λογική των οποίων θα παρουσιάσουμε κι εμείς πιο κάτω σε αυτό το βιβλίο. Με τέτοιου είδους ποσοτικές έρευνες γεννήθηκε το επιστημονικό πεδίο της «Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Βελτίωσης» και αυτή ήταν η αφετηρία και η βάση για το πρώτο σχετικό συνέδριο που έγινε το 1989 στο Εδιμβούργο της Σκωτίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί από όλον τον κόσμο έσπευσαν να υιοθετήσουν τη λογική και τα στατιστικά μοντέλα της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Η πρώτη εφαρμογή της λογικής αυτής στην Ελλάδα έγινε από τον συγγραφέα του παρόντος βιβλίου (Verdis, 2002), ενώ ένας Κύπριος ερευνητής, ο Λεωνίδας Κυριακίδης, είναι επικεφαλής στο ομώνυμο ερευνητικό πεδίο της European Association for Research on Learning and Instruction, δηλαδή της EARLI, της ευρωπαϊκής ένωσης για την έρευνα στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν

Τη χρονιά που δημοσιευόταν η ποσοτική έρευνα του Rutter (1979) μια εκπαιδευτικός από το Liverpool της Βρετανίας διενεργούσε τη δική της εκπαιδευτική έρευνα, η οποία όμως θα εκδιδόταν ως βιβλίο δέκα χρόνια μετά. Η εκπαιδευτικός αυτή ήταν η Jennifer Nias, η οποία δίδασκε σε ένα πρόγραμμα PGCE (Postgraduate Certificate in Education, το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας στη Βρετανία) που η ίδια είχε σχεδιάσει. Το βιβλίο της Nias είχε τίτλο *Primary Teachers Talking* (Nias, 1989). Κάποια στιγμή στην καριέρα της η ερευνήτρια δέχθηκε ένα τηλεφώνημα από έναν πρώην φοιτητή της, ο οποίος της είπε ότι «μακάρι να με έβλεπες τώρα μέσα στην τάξη μου». Αυτό ήταν. Η Nias αποφασίζει να επικοινωνήσει με κάποιους από τους πρώην φοιτητές της για να μάθει αν τελικά το πιστοποιητικό παιδαγωγικής κατάρτισης τους είχε προσφέρει κάποια καλά στοιχεία (Nias, ό. π.). Αποφασίζει λοιπόν να χρησιμοποιήσει μια μεθοδολογία που ήταν εντελώς άγνωστη τότε στην εκπαιδευτική έρευνα και να πάρει πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων και προσωπικών καταγραφών. Η μεθοδολογία αυτή ήταν η Θεμελιωμένη Θεωρία, η οποία θέλει τον ερευνητή να συλλέγει δεδομένα από το πεδίο χωρίς να έχει σχηματίσει εκ των προτέρων κάποιες θεωρητικές κατηγοριοποιήσεις. Ήταν 1979 και έναν μόλις χρόνο πριν είχε κυκλοφορήσει το βιβλίο *Theoretical Sensitivity* του Barney Glaser (1978), ο οποίος ήταν ένας εκ των δύο θεμελιωτών της εν λόγω μεθόδου.

Στο πλαίσιο αυτής της μεθοδολογίας, η Nias ταξιδεύει στη Βρετανία και παίρνει συνεντεύξεις από 99 συνολικά πρώην φοιτητές της. Οι συνεντεύξεις διαρκούσαν κατά μέσο όρο τρεις ώρες και είχαν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης, ώστε να αναδυθούν όσο το δυνατόν βαθύτερα θέματα και να εξηγηθούν οι ζωές και οι καριέρες. Κόντρα σε όσα έλεγαν τα εγχειρίδια, η ερευνήτρια δεν ηχογραφούσε αυτά που άκουγε ούτε ήθελε να γίνεται «ορατή» ως ερευνήτρια με το να κρατάει σημειώσεις. Οι σημειώσεις κρατούνταν μετά από μνήμη και η συγγραφέας κατέγραφε και δικά της σκέψεις. Μπορεί να μην ήταν ορατή στο πεδίο της έρευνας, αλλά ήταν ορατή στο κείμενο. Το υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν τεράστιο και η ερευνήτρια κυριολεκτικά τα έχασε από όγκο



και στον πλούτο των δεδομένων. Αποφάσισε τότε να απομονώσει συγκεκριμένα θέματα και να δημοσιεύει εργασίες που αφορούσαν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές των σχολείων, τον βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής τους με το επάγγελμα, την αυτοεικόνα τους, καθώς και την υποκειμενική ερμηνεία που οι ίδιοι δίνουν στα πράγματα. Δέκα χρόνια μετά την αρχική έρευνα, η Nias πλησίασε ξανά τους ίδιους εκπαιδευτικούς, στα μέσα της δεκαετίας του 1980 πλέον, και εξέδωσε τελικά το *Primary Teachers Talking* (Nias, 1989) στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Για να δούμε πώς η έρευνα της Nias (ό. π.) είναι «εκπαιδευτική» ως συγκρίνουμε ένα απόσπασμα του βιβλίου της με ένα απόσπασμα ενός άλλου βιβλίου, δημοσιευμένου αρκετά χρόνια αργότερα στην Ελλάδα: Γράφει η Nias:

Μια γυναίκα το έθεσε ως εξής:

Δεν μπαίνεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκτός κι αν είσαι από αυτούς που νοιάζονται. Και η έγνοια αυτή κρατάει 24 ώρες τη μέρα και όχι μόνο από τις εννέα μέχρι τις τρεις και μισή. Παίρνεις της έγνοιες, τις σκέψεις, τους ενθουσιασμούς σου μαζί σου στο σπίτι. Εννοώ με αυτό ότι όταν φεύγω από εδώ περπατάω στους δρόμους της πόλης και σκέφτομαι τι θα τους πω τη Δευτέρα (Nias, 1989: 115).

Η φιλόλογος και συγγραφέας Μαρώ Τριανταφύλλου στο βιβλίο *Αναπνέοντας κιμωλία*, περιγράφει στην Ελλάδα πράγματα παρόμοια με αυτά που περιγράφει η Nias ως εξής:

Τώρα, πάντως, που το σκέφτομαι καλύτερα, είτε συνειδητή επιλογή σου είναι είτε αναγκαστική, αυτό το επάγγελμα έχει μια παραξενιά: δε του ξεφεύγεις. Το κουβαλάς συνέχεια μαζί σου. Δεν του γλυτώνεις. Το πας στο σπίτι σου, σε συνοδεύει στις βόλτες σου, γίνεται ένα ακόμα μέλος της οικογένειάς σου (Τριανταφύλλου, 1996: 45).

ΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι δύο έρευνες που παρουσιάσαμε πιο πάνω καταδεικνύουν δύο διαφορετικούς επιστημονικούς κώδικες. Η πρώτη μιλάει τη γλώσσα των αριθμών και των δεικτών συνάφειας. Η δεύτερη σχεδόν μιλάει τη γλώσσα της λογοτεχνίας. Και οι δύο, όμως, είναι εκπαιδευτική έρευνα. Αν εκπαίδευση είναι η προσπάθεια που ως άνθρωποι κάνουμε για να έχουμε ανάμεσά μας ανθρώπους μορφωμένους, τότε «εκπαιδευτική» είναι η έρευνα που βοηθάει προς τον σκοπό αυτόν. «Εκπαιδευτική» είναι η έρευνα που ασχολείται με τους μαθητές. Ο

Κονστρακτιβισμός, για παράδειγμα, ως φιλοσοφικό και ψυχολογικό αίτημα (βλ. Kelly, 1955) γέννησε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες γύρω από ιδέες των μαθητών στα μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (βλ. Driver, 1993). Σύμφωνα με τους κονστρακτιβιστές, τα παιδιά έχουν «εναλλακτικές» απόψεις για τον κόσμο, οι οποίες είναι «λανθασμένες» σε σχέση με το επιστημονικώς αποδεκτό. Οι «ιδέες» αυτές εδραιώνονται με την καθημερινή επαφή των παιδιών με τα πράγματα και οι έρευνες δεκαετιών έδειξαν ότι οι ιδέες αυτές πρέπει να γίνονται σεβαστές (Driver, 1993).

Εκπαιδευτική είναι επίσης η έρευνα που ασχολείται με τα προγράμματα και τους εκπαιδευτικούς. Στο παιδαγωγικό πείραμα της λεγόμενης *Eight Year Study* (1933-1941) στις Η.Π.Α. μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάχτηκαν με μη νοησιαρχικές διδακτικές μεθόδους και παρακολούθησαν παιδοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα (Watras, 2006). Σε συμφωνία με 30 «καλά» κολέγια της εποχής οι μαθητές αυτοί εισήχθησαν και συνέχισαν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επίδοσή τους συγκρίθηκε *ceteris paribus* με μαθητές των ίδιων κολεγίων που όμως είχαν παρακολουθήσει «κανονικά» σχολεία. Κάθε μαθητής των «προοδευτικών» σχολείων είχε έναν αντίστοιχο μαθητή από ένα συνηθισμένο σχολείο (ό. π.). Αυτό το οποίο αποτυπώθηκε το 1989 στην ταινία *Dead Poets Society*⁵ (Weir & Schulman 1989) είχε ερευνηθεί από ερευνητές της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1930, δηλαδή είκοσι χρόνια πριν τον κινηματογραφικό χρόνο της ταινίας ο οποίος τοποθετούταν στο 1959.

Τέλος, εκπαιδευτική είναι η έρευνα που πληροφορεί την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα οι έρευνες για τους πολυτροπικούς πλέον και όχι απλώς γλωσσικούς εγγραμματισμούς (βλ. Jewitt, 2008) οι οποίοι βασίζονται στις ιδέες του Gunther Kress (2009). Εκπαιδευτικές είναι οι έρευνες που βασίστηκαν στις ιδέες που διατύπωσε ο Basil Bernstein (1971) σχετικά με τους γλωσσικούς κώδικες των μαθητών. Οι ιδέες του Bernstein αποτελούν σήμερα τη βάση για τη κοινωνιολογία του κοινωνικού ρεαλισμού των Karl Maton και Rob Moore (2010) ενώ από τη κοινωνιολογική-γλωσσολογική θεωρία του «νομιμοποιητικού κώδικα» του Maton (2000) έχουν ξεπηδήσει πολλές εκπαιδευτικές έρευνες σε πεδία όπως οι Ψηφιακές Τεχνολογίες στην εκπαίδευση (βλ. Howard & Maton, 2011), η μουσική στην εκπαίδευση (βλ. Lamont & Maton, 2010) αλλά και άλλα αντικείμενα όπως η διδακτική των μαθητών η γονεϊκή επιλογή των σχολείων κ. ά. (βλ. “legitimation code theory”).

⁵ Ο ελληνικός τίτλος ήταν «Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών».

Οι Denzin και Lincoln (2000) περιγράφουν τις περιόδους ή «στιγμές», όπως τις ονομάζουν, των ποιοτικών μεθοδολογιών και μιλούν για την «παραδοσιακή περίοδο» (1900-195), τη «χρυσή εποχή του μοντερνισμού» (1950-1970), την περίοδο των «θολών γενών» (1970-1986), την εποχή



Εικόνα 3. Ο Τζαμαϊκανός εκπαιδευτικός Stuart Hall σπούδασε με υποτροφία στην Οξφόρδη και έγινε ο χαρισματικός ηγέτης του *Centre for Contemporary Cultural Studies* στο Πανεπιστήμιο του Birmingham στη Βρετανία.

της «κρίσης της αναπαράστασης» (1986-1995), την εποχή του «μεταμοντερνισμού» και των νέων εθνογραφιών (1990-1995), τη «μετα-πειραματική» περίοδο (1995-2000), καθώς και για την τελευταία «έβδομη στιγμή» από το 2000 ως τις μέρες μας. Οι «στιγμές» αυτές όμως κατά τη δική μας άποψη δεν μπορούν να αποτελούν περιόδους και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ποιοτικών μεθοδολογιών γιατί το τοπίο της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας διαφέρει σημαντικά από το πεδίο των υπόλοιπων ανθρωπιστικών σπουδών (για παράδειγμα της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας). Με βάση τα παραπάνω «εκπαιδευτική» είναι και η έρευνα που πραγματοποιείται στα σχολεία ως «εθνογραφία του σχολείου» (βλ. Erickson, 1984) στην παράδοση της Εθνογραφίας της Σχολής του Σικάγου. Τέτοια έρευνα, για παράδειγμα, θεωρείται στους εκπαιδευτικούς κύκλους η

έρευνα των Keskitalo, Määttä και Uusiantti (2011) στα σχολεία των Sami στη Νορβηγία. Εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται και αυτή που θα ακολουθήσει την «ενσώματη στροφή» στις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες, όπως αυτή των Janet Holland, Tuula Gordon και Elina Lahelma (2000). Εκπαιδευτική έρευνα θα θεωρηθεί και αυτή που θα ακολουθήσει τις λεγόμενες «βασισμένες στην τέχνη ερευνητικές μεθοδολογίες», όπως αυτή των Lyle Yorks και Elizabeth Kas (2006) στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

ΟΙ ΚΩΔΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο επιστημονικός-ποσοτικός τρόπος της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν αναγκαίος στο παρελθόν για να μπορέσουν οι σπουδές στην εκπαίδευση να αποκτήσουν κύρος. Πράγματι, οι παιδαγωγικές σπουδές κατάφεραν να γίνουν «επιστήμη» με τη βοήθεια των περιεχομένων και των τρόπων της ψυχολογίας (συμπεριφορισμός, πειραματικές διαδικασίες, μέτρηση της ευφυΐας, κλπ.), καθώς και με τη βοήθεια της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, η οποία παρεμπιπτόντως είναι εύκολη στις μέρες μας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σήμερα πρόσβαση σε ισχυρές ψηφιακές τεχνολογίες και στη δεύτερη γενιά του διαδικτύου, ενώ ευρέως κυκλοφορούν λογισμικά στατιστικής ανάλυσης όπως το *Excel* (Μυλωνάς, 2012), το *SPSS* (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Δαφέριμος, 2011· Ρούσσος & Τσαούσης, 2011· Γναρδέλλης, 2013), το *R* (Raykov & Marcoulides, 2013), το *LISREL* (Byrne, 2013), το *MLN* (Rasbash et al., 2009), το *Mplus* (Geiser, 2012), το *HLM* (Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011), το *Winsteps* (Κατσής, κ. ά., 2011) κλπ. Μετά την ποσοτικοποίηση ήρθε η ώρα να βρει θέση στον χώρο των παιδαγωγικών σπουδών και η έρευνα που δεν χρησιμοποιεί τους κώδικες της παραδοσιακής επιστήμης, αλλά κώδικες στους οποίους η γνώση σχηματοποιείται διαφορετικά. Πρόκειται για το πεδίο των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών, το οποίο στις διαφορετικές μορφές, εκδοχές, «παραδόσεις», «στιγμές» ή όπως

αλλιώς μπορεί να τις βρει κανείς στη βιβλιογραφία, έχει παρομοιαστεί από την Preissle (2006) με την “Iraquois Confederacy”⁶.

Στο πλαίσιο όσων αναφέραμε μπορούμε ίσως να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα: Κατ’ αρχάς, η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια ενασχόληση που διεξάγεται με έναν αυστηρό, παραδοσιακό, νοησιαρχικό και «επιστημονικό» τρόπο και αυτό μπορεί να το διαπιστώσει κανείς ρίχνοντας απλώς μια ματιά στον τύπο της πλειονότητας των επιστημονικών περιοδικών εκπαιδευτικής έρευνας (βλ. Alise & Teddlie, 2010) ή αναλογιζόμενος απλώς τη θέση της Ψυχομετρίας και της Στατιστικής στις παγκόσμιες μελέτες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (PISA, IEA κλπ.). Η σχέση των ερευνητών της εκπαίδευσης με τα ποσοτικά δεδομένα είναι «ερωτική» γράφει η Cohran-Smith (2005).



Εικόνα 4. Η Helen Walker ως Πρόεδρος της American Educational Research Association πίστευε ότι η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να στραφεί προς τη μελέτη της Στατιστικής.

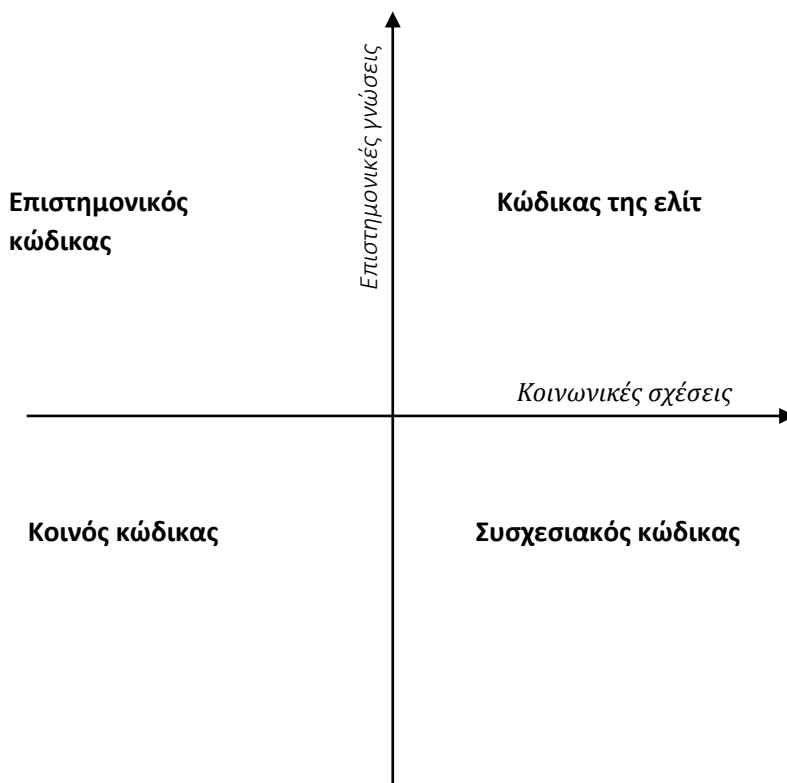
Σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο (στην Ελλάδα αρκετά χρόνια μετά από τις αντίστοιχες περιόδους σε Ευρώπη και σε Η.Π.Α.) οι ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες με τους δικούς τους επιστημονικούς κώδικες άρχισαν να κερδίζουν έδαφος μέσα τους εκπαιδευτικούς κύκλους, και να βρίσκουν θέση στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών. Σε μια ιδιαίτερή τους μορφή, οι ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες φέρνουν στην εκπαιδευτική έρευνα και κάποια έντονα ιμπρεσιονιστικά στοιχεία, όπως αφηγήσεις, αυτοεθνογραφίες και φιλμ. Σε κάποια άλλη τους μορφή οι ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες μιμούνται τους τρόπους των παραδοσιακών ποσοτικών επιστημών με το να επικεντρώνονται απλώς στα λογισμικά ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (π.χ. Atlas ti) και στον μεθοδολογικό «τυφλοσούρτη» των εγχειριδίων της χρήσης τους (“free coding”, “axial coding” και άλλους τρόπους της θεμελιωμένης θεωρίας).

Οι τρόποι της εκπαιδευτική έρευνας ίσως είναι θέμα συζήτησης των ειδικών της κοινωνιολογίας της γνώσης και από αυτή την άποψη η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων του Karl Maton (βλ. Maton & Moore, 2010· Maton, 2007· Maton, 2000a,b) είναι χρήσιμη διότι θα μπορούσε από πλευράς ερευνητικών μεθοδολογιών να πληροφορήσει τις σπουδές στην εκπαίδευση με βάση τη διείσδυση διαφόρων ερευνητικών οπτικών στο ρεύμα των λεγόμενων σπουδών στον πολιτισμό (Cultural Studies)⁷. Το Σχήμα 1 πιο κάτω είναι κατασκευασμένο με βάση αντίστοιχο σχήμα σε σχετική εργασία του Maton (2007: 97). Ο κάθετος άξονας (από κάτω προς τα πάνω) είναι αυτός των μελετημένων επιστημονικών γνώσεων και μεθοδολογιών νομιμοποίησής τους, ενώ ο οριζόντιος (από αριστερά προς τα δεξιά) αναφέρεται στους προσωπικούς και εσωτερικούς κανόνες νομιμοποίησης της γνώσης.

⁶ Μια παρομοίωση των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών από το πεδίο της αμερικάνικης ιστορίας. Πρόκειται για την “Iraquois Confederacy” (Ιραουκοί Κονφεντέρασι), τη χαλαρή Ένωση πέντε γηγενών αμερικανικών φυλών γύρω στο 1570 (Cayuga, Mohawk, Oneida, Onondaga, Seneca και διακόσια χρόνια μετά και οι Tuscarora). Οι Ινδιάνοι των φυλών αυτών είχαν πολεμήσει στο πλευρό των Αγγλων εναντίον των Γάλλων και κατά την περίοδο της Αμερικάνικης Επανάστασης (με εξαίρεση τις φυλές των Oneida και Tuscarora).

⁷ Το πεδίο των Cultural Studies αναπτύχθηκε στη Βρετανία και ειδικά στο Πανεπιστήμιο του Birmingham από το 1964 ως το δεύτερο και οριστικό κλείσιμό του ομώνυμου Κέντρου το 2002.

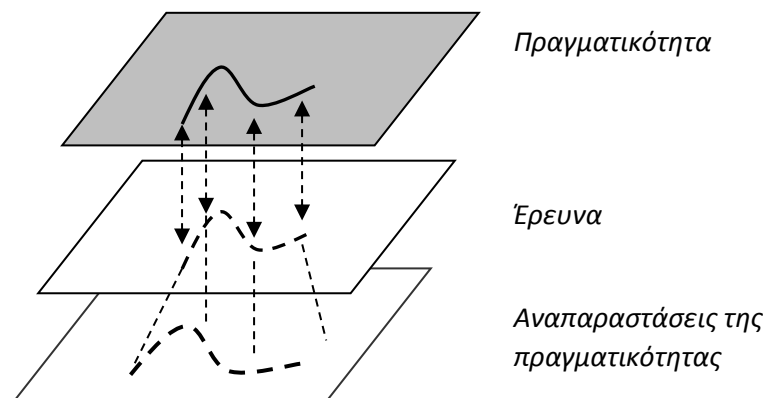
Ο επιστημονικός κώδικας στο πάνω αριστερά χώρο δίνει έμφαση στη μεταφορά των γνώσεων και βασίζει τη νομιμοποίησή στις προϋπάρχουσες, συγκεκριμένες και διαβασμένες μεθόδους της «κανονικής» επιστήμης. Τέτοια είναι η έρευνα των Ruter κ. ά. (1979) που είδαμε και η οποία νομιμοποιείται με βάση τη Στατιστική και την ανάλυση των δεδομένων. Ο κώδικας κάτω δεξιά είναι αυτός στον οποίο η γνώση δημιουργείται από τους «γνώστες» που «γνωρίζουν» το αντικείμενο της μελέτης τους λόγω της ιδιαίτερης σχέσης μαζί του. Η Nias για παράδειγμα, κατέγραψε τη «φωνή» των εκπαιδευτικών ακριβώς λόγω της ιδιαίτερης θέσης της στον κόσμο τους ως «οργανική διανοούμενη» αλλά δεν βασίστηκε πολύ στην «κανονική» επιστήμη της Θεμελιωμένης Θεωρίας που είχε διαβάσει όταν ξεκινούσε την έρευνά της. Ο κάτω αριστερά κώδικας είναι ο κώδικας της καθημερινής εμπειρικής θεωρητικοποίησης. Στον κώδικα αυτόν θα βρούμε τον καθημερινό λόγο όπως κατασκευάζεται από τη δημοσιογραφία και δημοσιεύεται στο διαδίκτυο. Ο πάνω δεξιά Κώδικας είναι ο Κώδικας της ελίτ. Τον Κώδικα αυτόν θα τον βρούμε σε σπουδές που χρησιμοποιούν διαβασμένες μεθόδους αλλά παράγουν γνώση μέσα από σχέσεις.



Σχήμα 1. Νομιμοποιητικοί Κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας με βάση τη θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων του Maton (2000a).

Ο χάρτης των ερευνητικών μεθοδολογιών

Γνώσεις είναι οι συνειδητά προσεγγίσιμες θεωρητικές κατασκευές ή αλλιώς οι συνειδητά προσεγγίσιμες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Τα δεδομένα, από την άλλη μεριά είναι οι προβολές των εν λόγω αναπαραστάσεων στον κόσμο (βλ. Σχήμα 2). Με την έρευνα χαρτογραφούμε γνώσεις. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής δεν είναι μόνο ο τελικός «χάρτης» των εννοιών αλλά και η διαδικασία να φτάσουμε σε αυτές. Μιλάμε για γνώσεις δηλωτικές (γνωρίζω κάτι), για γνώσεις διαδικαστικές (γνωρίζω πώς να κάνω κάτι) αλλά και για γνώσεις βιωματικές (γνωρίζω κάτι μέσω της βίωσης). Έτσι, θα μπορούσαμε να σχεδιάσουμε την έρευνα ως ένα επίπεδο μεταξύ των εμπειριών και των αναπαραστάσεων. Στενή εννοιολογική και λογική σύνδεση με την έννοια της αξιολόγησης έχει η έννοια της μέτρησης (measurement). «Μέτρηση» είναι η διαδικασία με την οποία οι θεωρητικές κατασκευές ή ακόμα και κάποια αρχικά δεδομένα αποκτούν μια αριθμητική έκφραση. Για παράδειγμα, το «9» που πήραμε στις πρόσφατες εξετάσεις προέρχεται από μια διαδικασία μέτρησης του βαθμού επιτυχίας σε κάποια καθήκοντα.



Σχήμα 2. Αποτύπωση της γνώσης σύμφωνα με μια ρεαλιστική θεώρηση.

Οι θεωρητικές κατασκευές στο επίπεδο των αναπαραστάσεων μπορεί να είναι αφηρημένες ή συγκεκριμένες· μπορεί να τις φανταζόμαστε με πολλές ή με λίγες διαστάσεις. Μπορεί επίσης να συνδέονται μεταξύ τους και να σχηματίζουν θεωρίες. Η ανάγκη για θεωρητικές κατασκευές και νοητικούς χάρτες είναι πανανθρώπινη. Ο George Kelly (1955) στο βιβλίο του *The Psychology of Personal Constructs* εξήγησε ότι το ανθρώπινο μυαλό έχει ανάγκη από θεωρητικές κατασκευές για να εξηγήσει τον κόσμο και για να βάλει σε τάξη αυτά που βλέπει γύρω του.

Η έννοια της εκπαιδευτικής έρευνας

Όμως είπαμε πιο πάνω, έρευνα είναι η συνειδητή προσέγγιση θεωρητικών κατασκευών. Μέσω της έρευνας οι θεωρητικές κατασκευές οριοθετούνται, αναλύονται στα συστατικά τους και εμπλουτίζονται. Όπως γράφουν οι Cohen & Manion (1994) στο βιβλίο τους *Research Methods in Education*, «έρευνα είναι κάθε συστηματική αναζήτηση που κοινοποιείται». Η έρευνα θεωρείται «συστηματική» αναζήτηση γιατί η γνώση που παράγεται από αυτήν γίνεται ύστερα από μια καλά σχεδιασμένη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα είναι αναπαραστάσεις των θεωρητικών κατασκευών στο επίπεδο του καθημερινού κόσμου. Με αυτή την έννοια «εγκυρότητα» είναι ο βαθμός στον οποίο τα δεδομένα αναπαριστούν την θεωρητική κατασκευή. Έτσι, μιλάμε για εγκυρότητα ως «construct validity».

Ανάλογα με τον τρόπο που τα δεδομένα συνδέονται με τις θεωρητικές κατασκευές μπορούμε να διακρίνουμε πολλά είδη έρευνας. Η σύνδεση που αναφέραμε γίνεται με διάφορους τρόπους, επειδή ιστορικά έχουν διαμορφωθεί πολλές και διαφορετικές οντολογικές, επιστημολογικές, και μεθοδολογικές θέσεις. Οι θέσεις αυτές οργανώνονται σε επιστημονικά «παραδείγματα».



Η American Educational Research Association, η British Educational Research Association και γνωστά συνέδρια παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας στον κόσμο έχουν εκατοντάδες ομάδες επιστημόνων με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Special Interest Groups).

Το επιστημονικό «παράδειγμα» (paradigm) είναι μια έννοια που χρησιμοποιήθηκε από τον Αμερικάνο Φυσικό και Φιλόσοφο Thomas Kuhn (1970) στο έργο του *The Structure of Scientific Revolutions*. Ο Kuhn κατέδειξε ότι κατά τη διαδικασία των επιστημονικών επαναστάσεων έχουμε αλλαγές σε επιστημονικά παραδείγματα, δηλαδή σε ολόκληρα συστήματα θεωριών και όχι αλλαγές απλώς στις επιμέρους θεωρίες. Για παράδειγμα, το πέρασμα από την νευτώνεια Φυσική στην Κβαντομηχανική είναι για τον Kuhn μια αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος.

Στην εκπαιδευτική έρευνα τα επιστημονικά παραδείγματα αφορούν το επίπεδο της οντολογίας, η οποία εξετάζει το τι υπάρχει για να ερευνηθεί, καθώς και το επίπεδο της επιστημολογίας, η οποία εξετάζει τη δυνατότητα που έχουμε να γνωρίζουμε, καθώς και τους

όρους με τους οποίους γνωρίζουμε. Στο βιβλίο *Naturalistic Inquiry*, οι Yvona Lincoln & Egon Guba, (1985) υποστήριζαν ότι η ποιοτική έρευνα δεν πρέπει να κρίνεται με τα μέτρα και τα σταθμά της ποσοτικής. Κατά το θετικιστικό επιστημονικό παράδειγμα, οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας είναι ανεξάρτητες από τους ερευνητές. Για τα επιστημονικά παραδείγματα που απομακρύνονται από τον θετικισμό, οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας θεωρούνται ότι «κατασκευάζονται» από τους ερευνητές κατά την πορεία της έρευνας. Σε επίπεδο επιστημολογίας η γνώση είναι για το θετικιστικό παράδειγμα δυνατή ή τουλάχιστον πιθανολογικά προσεγγίσιμη, ενώ μπορούμε να μιλάμε για «συσχετίσεις», «αιτιώδεις σχέσεις, «νόμους» και «κανονικότητες» ανάμεσα σε στοιχεία θεωρητικών κατασκευών. Για τα επιστημονικά παραδείγματα που απομακρύνονται από τον θετικισμό η γνώση εξαρτάται από το ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Τα δεδομένα της έρευνας, ή αλλιώς τα υλικά κατασκευής των γνώσεων, μπορεί να είναι «ποσοτικά» ή «ποιοτικά». Μπορούν, δηλαδή, να έχουν τη μορφή αριθμών, λέξεων αλλά και τη μορφή κειμένων. Όταν τα δεδομένα έχουν τη μορφή κειμένου και εικόνων, τότε συνήθως έχουν μεγάλο βάθος και είναι ανοικτά σε πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Τα δεδομένα μπορεί ακόμα να μην είναι πραγματικά αλλά «κατασκευασμένα», μέσω κάποιας επιστημονικής διαδικασίας προσομοίωσης των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς (Nigel & Troitzsch, 2005). Τα δεδομένα μπορεί να είναι «ρηχά». Μπορεί όμως να έχουν «βάθος» και να απαιτείται η χρήση κατάλληλων θεωρητικών παραδοχών. Τα ποσοτικά εμφανίζονται συχνά σε κλίμακες, οι οποίες μπορεί να είναι από πολύ απλές ως πολύ σύνθετες.

Τα αριθμητικά στοιχεία της έρευνας γίνονται τα αντικείμενα της στατιστικής επεξεργασίας. Οι στατιστικές αναλύσεις μας βοηθούν να κάνουμε τρία πράγματα: (α) να περιγράψουμε, (β) να ελέγξουμε υποθέσεις και (γ) να φτιάξουμε μοντέλα της πραγματικότητας. Στην εκπαιδευτική έρευνα όταν τα στατιστικά στοιχεία αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και συνδέονται με κάποια παιδαγωγική θεωρία ονομάζονται από τους ειδικούς «δείκτες» (indicators). Για παράδειγμα, τα ποσοστά αποφοίτησης μεταξύ μαθητών από διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές αφετηρίες αποτελούν «δείκτες». Τα standards στην εκπαίδευση είναι δείκτες που έχουν εμπλουτιστεί με το στοιχείο της ιδεολογίας. Η Jane Elliot (2005) στο *Using Narrative in Social Research* προσεγγίζει τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα, με βάση τη λειτουργία που έχουν αμφότερα για περιγραφή. Τα δεδομένα αναπαριστούν κάποια πραγματικότητα.

Η έκφραση «Διαπλοκή μεταξύ θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων» είναι ο υπότιτλος ενός βιβλίου της καθηγήτριας Νότας Κυριαζή (2002). Αυτή η διαπλοκή είναι πολύ πραγματική. Οι ερευνητές που υιοθετούν έναν «επιστημονικό» κώδικα στην έρευνα υιοθετούν κατά κανόνα και την ιδέα ότι η γνώση είναι απαλλαγμένη από τις υποκειμενικότητες των ερευνητών. Από την άλλη μεριά, πολλοί υποστηρίζουν την άποψη ότι οι αξίες των ερευνητών πάντα επηρεάζουν την

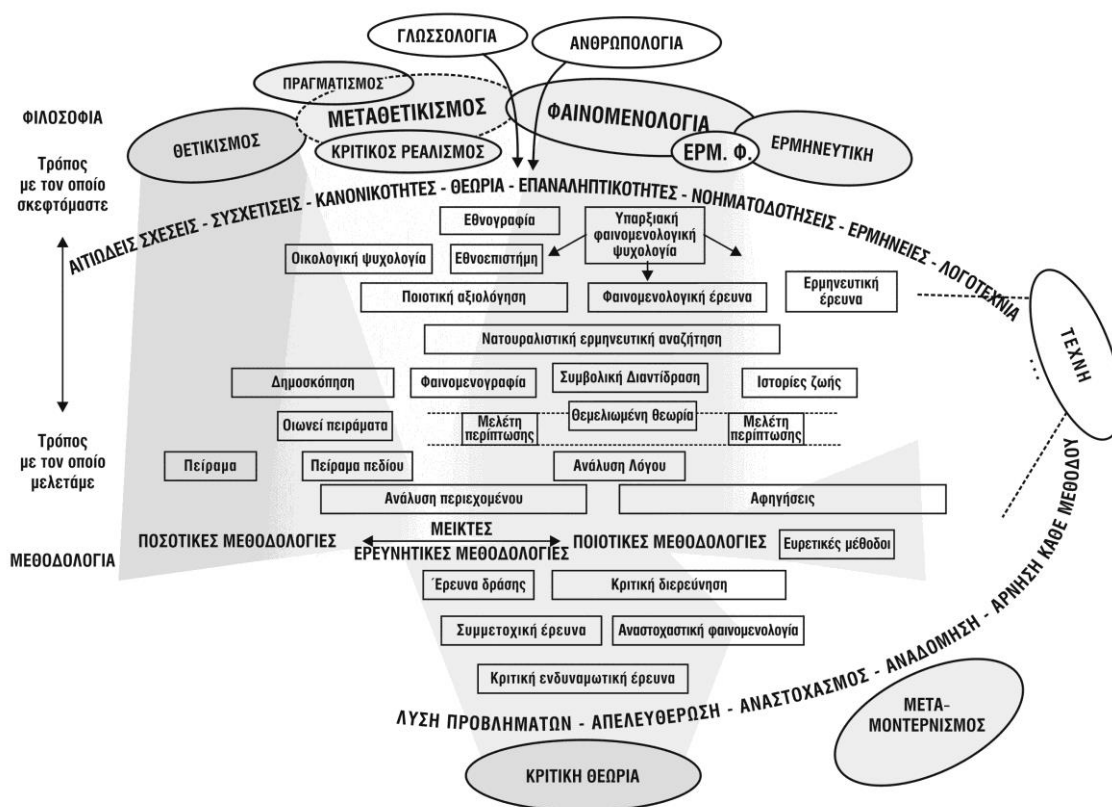
έρευνα (Boyd, 2000; Carr, 2000). Ακόμα και πριν την επεξεργασία των δεδομένων, στο στάδιο της δειγματοληψίας ή στο στάδιο της διατύπωσης των διατύπωση των αρχικών ερωτημάτων, οι αξίες των ερευνητών διεισδύουν στον ερευνητικό σχεδιασμό. Έτσι, σε αντίθεση με τη θετικιστική παράδοση, είμαστε αναγκασμένοι να δεχθούμε ότι οι αξίες των ερευνητών επηρεάζουν την έρευνα. Από την άλλη μεριά, η εγκυρότητα της έρευνας πρέπει να επιδιώκεται γιατί αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να διολισθήσουμε στον Σολιψισμό (Eisner, 1992). Σολιψισμός είναι η φιλοσοφική ιδέα σύμφωνα με την οποία «δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τίποτα άλλο πέρα από το δικό μας μυαλό» (Zahavi, 2003: 109). Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό κι έτσι αν και η αντικειμενικότητα είναι ανέφικτη η επιδίωξή της είναι αναγκαστική (Greenbank, 2003a). Η διαπλοκή μεταξύ μεθόδων και επιστημονικών παραδειγμάτων περιγράφεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Διαπλοκή επιστημονικών παραδειγμάτων και μεθόδων έρευνας.

	Θετικισμός	Εναλλακτικές θεωρίες
Οντολογία	«Πραγματική» πραγματικότητα, πιθανολογικά προσεγγίσιμη.	Η πραγματικότητα στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο «κατασκευάζεται» από κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές οικονομικές, εθνικές και σεξιστικές αξίες, ενώ αποκρυσταλλώνεται σταδιακά σε τόπο και σε χρόνο.
Επιστημολογία	Δυναδική και αντικειμενική πραγματικότητα. Τα ευρήματα είναι αληθινά.	Συναλλακτική και υποκειμενική πραγματικότητα: οι αξίες των ερευνητών επηρεάζουν τα ευρήματα.
Μεθοδολογία	Πειράματα, συσχεσιακές έρευνες, επαλήθευση ερευνητικών υποθέσεων και γενικά ποσοτικές μέθοδοι.	Διαλογική και διαλεκτική. Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι.

Μέθοδοι και μεθοδολογίες

Η Katrin (Niglas, 2004), Καθηγήτρια Μεθόδων Έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Tallinn στην Εσθονία, έχει προτείνει τον ακόλουθο χάρτη ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογιών.



Σχήμα 3. Μια χαρτογράφηση των μεθόδων και των ερευνητικών παραδειγμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας. Από τη διδακτορική διατριβή της Katrin Niglas (2004: 10), καθηγήτριας Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας στο Πανεπιστήμιο του Tallin (Εσθονία).

Στον νοητικό χάρτη που προτείνει η Niglas (βλ. Σχήμα 2), πέντε διαφορετικά επιστημονικά παραδείγματα έχουν τοποθετηθεί περιφερειακά: Θετικισμός, Νέο-θετικισμός, Φαινομενολογία, Ερμηνευτική, Κριτική Θεωρία και Μεταμοντερνισμός. Στο δεξί μέρος του χάρτη η Niglas έχει προσθέσει τη λέξη «Τέχνη», θέλοντας να καταδείξει τις βασισμένες στην τέχνη ερευνητικές μεθοδολογίες. Στο αριστερό άκρο του χάρτη μπορεί να απουσιάζει η λέξη «Επιστήμες»), αλλά οι αιτιώδεις σχέσεις το Πείραμα και οι Δημοσκοπήσεις τις καταδεικνύουν. Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι ο «Νέο-θετικισμός» σηματοδοτείται από την Niglas (2004) με διακεκομμένη γραμμή, πράγμα που ίσως καταδύκνει την όχι και τόσο αυστηρή περιχαράκωσή του. Στον οριζόντιο άξονα του νοητικού της χάρτη η Niglas (2004) κάνει αναφορά στην ποσοτική και ποιοτική φύση των δεδομένων της έρευνας, κάτι το οποίο αναφέραμε κι εμείς στην

προηγούμενη ενότητα. Στη μέση της απόστασης μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων βρίσκεται για τη συγγραφέα ο συνδυασμός τους των ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογιών, δηλαδή οι «Μεικτές Μέθοδοι» (“Mixed Designs”). Σύμφωνα με τον Μάριο Πουρκό (2014b) μια «μεθοδολογία» λειτουργεί σε πιο αφαιρετικό επίπεδο από τη «μέθοδο». Λέγοντας «μεθοδολογία» ο Πουρκός εννοεί τις «θεωρητικές παραδοχές και αξίες που υποβόσκουν σε μια συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση» (Πουρκός, ό. π: 147). Έτσι, στον χάρτη της Niglas βλέπουμε τη «Φαινομενολογία» ως μεθοδολογία αλλά και την «Φαινομενολογική έρευνα» ως μέθοδο.

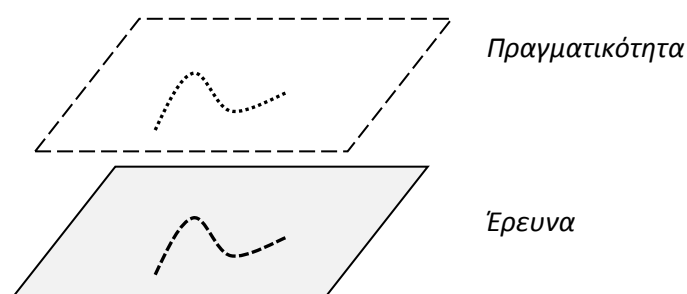
Διάσπαρτα στο κεντρικό τμήμα του σχήματος εμφανίζονται τα είδη, οι μέθοδοι και οι τεχνικές της έρευνας. Αριστερά, στην «ποσοτική» ή «επιστημονική» πλευρά του χάρτη, συναντάμε τη «Δημοσκόπηση», το «Πείραμα», το «Οιονεί Πείραμα», καθώς και άλλες ποσοτικές μεθόδους και τεχνικές. Στη δεξιά «ποιοτική» και κάπως «ιμπρεσιονιστική» πλευρά του χάρτη, συναντάμε μεθόδους όπως είναι η «Συμβολική Διαντίδραση» (Symbolic Interactionism), η «Θεμελιωμένη Θεωρία» (Grounded Theory), καθώς και η «Εξιστόρηση» ή «Αφήγηση Ζωής» (Life History). Αν μπορούσαμε να διπλώσουμε τον χάρτη της Niglas οριζοντίως, τσακίζοντας ελαφρά την σελίδα του ώστε η τσάκιση να βρίσκεται στη «μελέτη περίπτωσης», το κάτω μέρος του χάρτη θα συναντούσε το επάνω μέρος του και τότε τα πέντε μεγάλα επιστημονικά παραδείγματα που προτείνονται από την Niglas (2004) θα πλησίαζαν μεταξύ τους. Στο πλησίασμα αυτό οι διάσπαρτες ερευνητικές μέθοδοι στο εσωτερικό τμήμα του χάρτη θα συμπαρασύρονταν μαζί με τα σχετικά τους παραδείγματα. Παρατηρώντας τον εννοιολογικό χάρτη της Niglas, μπορεί επίσης να δει κανείς ότι οι μέθοδοι, στο εσωτερικό του χάρτη, δεν έχουν όλες την ίδια ευρύτητα, ούτε την ίδια σχέση με τα επιστημολογικά παραδείγματα από πάνω ή από κάτω τους. Για παράδειγμα, η «Δημοσκόπηση» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «τεχνική», επειδή αφορά κυρίως τη συλλογή δεδομένων. Αντίθετα, η «Ανάλυση Περιεχομένου» (Content Analysis) είναι μια έννοια-ομπρέλα και δύναται να περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές συλλογής και κατασκευής δεδομένων.

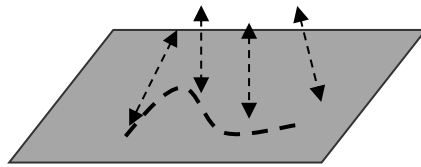
Ο πόλεμος των παραδειγμάτων

Ο νοητικός χάρτης της Niglas (2004) έτσι όπως είναι τακτοποιημένος δεν φανερώνει την δυναμική των μεθόδων και τη συγκρουσιακή πορεία των μεθοδολογιών. Η σύγκρουση αυτή δεν έχει απλώς και μόνο θεωρητικό ενδιαφέρον, αλλά αφορά τη διαχείριση της επιστημονικά παραγόμενης γνώσης, καθώς και τη δημοσίευσή της. Ο Πουρκός (2014b) μιλάει για ένα κυρίαρχο φυσιοκρατικό, θετικιστικό και μεταθετικιστικό παράδειγμα (βλ αριστερό τμήμα του χάρτη της Niglas) και ένα ερμηνευτικό, κονστράκτιβιστικό, κριτικό, μεταμοντέρνο παράδειγμα (βλ. δεξί μέρος του χάρτη της Niglas). Τα δύο αυτά παραδείγματα διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη

φύση των εννοιών, την ανθρώπινη συμπεριφορά, τη μορφή των δεδομένων, τη σχέση μεταξύ θεωρίας και έρευνας, τον ρόλο της βιβλιογραφίας, τη σχέση του ερευνητή με το αντικείμενο της έρευνας, τη σωματική αλληλεπίδραση και το σώμα ως πεδίο κατασκευής νοήματος, τη χρήση μαθηματικών και στατιστικής, τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων (Πουρκός, 2014). Σημαντικό σημείο τριβής μεταξύ των μελετητών, στην ουσία των υποστηρικτών των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων, είναι το ζήτημα της αντικειμενικότητας. Στο κυρίαρχο αριστερό μέρος του χάρτη υποστηρίζει ότι αυτή πρέπει να επιδιώκεται, ενώ ενώ στο δεξί μέρος του χάρτη η αντικειμενικότητα θεωρείται ανέφικτη. Πώς, αναρωτιέται ο Richardson (1994), μπορούμε από τη μια μεριά να διατηρούμε ακέραια την υποκειμενικότητά μας στην έρευνα και από την άλλη μεριά να υποστηρίζουμε ότι «γνωρίζουμε» κάτι με αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο; Έτσι ο διπολισμός μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών παραδειγμάτων δεν αφορά μόνο τις μεθόδους ή τις επιστημολογικές θέσεις αλλά και την ίδια την επιστημονική παραγωγή. Αφορά με άλλα λόγια τον τρόπο με τον οποίο εμείς ως ερευνητές τοποθετούμαστε μέσα στα επιστημονικά κείμενα, καθώς και τις συνέπειες αυτής της τοποθέτησής.

Οι φωνές εναντίον της παντοδυναμίας του φυσιοκρατικού παραδείγματος είχαν εμφανιστεί στην εκπαιδευτική έρευνα ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Όμως, η μεγάλη αμφισβήτηση της δυνατότητας για αντικειμενικότητα ξεκίνησε για τους εκπαιδευτικούς κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Στο βιβλίο *Doing the Ethnography of Schooling* ο Peshkin (1982) θα υποστηρίξει ότι η υποκειμενικότητα όχι μόνο δεν πρέπει να εξορκίζεται από την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά αντίθετα να αναγνωρίζεται ως τέτοια και να επιδιώκεται. Η δεκαετία του 1980 είναι επίσης η εποχή κατά την οποία η εκπαιδευτική έρευνα έθεσε στην υπηρεσία της την Εθνογραφία, με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της κουλτούρας του σχολείου (Yon, 2003). Οι ερευνητές της εκπαίδευσης διάβασαν φιλοσοφία και ανακάλυψαν τους ερμηνευτικούς κύκλους. Μελετήθηκε ο Thomas Kuhn (1970) και οι ιδέες του περί αλλαγής επιστημονικών παραδειγμάτων. Μελετήθηκαν οι ιδέες του Anselm Strauss (1967) για τη Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) ως μεθόδου έρευνας. Κατά τη δεκαετία του 1980, οι «ποσοτικοί» και οι «ποιοτικοί» ερευνητές ήταν χωρισμένοι σε δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα. Η εκατέρωθεν ρητορική ονομάστηκε «πόλεμος των παραδειγμάτων» δηλαδή του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδείγματος ("The paradigm war", βλ. Gage, 1989).



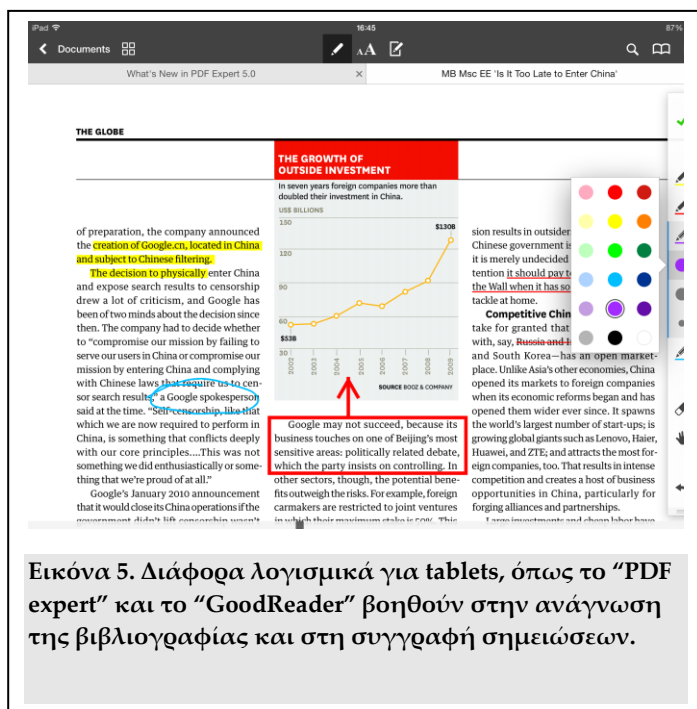


Αναπαράστασεις της
πραγματικότητας

Σχήμα 4. Η αποτύπωση της γνώσης από μια κονστρακτιβιστική οπτική.

Στις μέρες μας, οι ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες έχουν βρει τον δρόμο τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα στις παιδαγωγικές Σχολές των ελληνικών πανεπιστημίων. Ξενόγλωσσα βιβλία όπως το *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & Lincoln, 2000), *The Qualitative Research Companion* (Huberman & Miles, 2002), *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Patton, 2002), *The Landscape of Qualitative Research* (Guba & Lincoln, 1998), *Qualitative Inquiry and Research Design* του Creswell, (1998) βρίσκονται στα σπουδαστήρια των Σχολών αυτών. Ελληνικά βιβλία όπως *Η Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* (Πουρκός & Δαφέριμος, 2010) και οι *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες* (Ιωσηφίδης, 2008) μελετούνται από ερευνητές της εκπαίδευσης. Περιοδικά όπως το *Qualitative Inquiry* και το *Qualitative Research* υποστηρίζονταν μέχρι πρόσφατα σε ηλεκτρονική μορφή στα σπουδαστήρια των παιδαγωγικών Τμημάτων και των Φιλοσοφικών Σχολών. Ο καθιερωμένος επιστημονικός κώδικας των ποσοτικών ερευνών και η χρήση των στατιστικών αναλύσεων (Αναστασιάδου, 2012· Γεωργούση, 1995· Παρασκευόπουλος, 1990, 1993· Χλουβεράκης, 2002 κλπ.) συνυπάρχει πλέον και συνδιαλέγεται με τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες.

Μελετητές όπως οι Stronach και MacLure (1997) υποστήριζαν πριν από χρόνια ότι το μεγαλύτερο τμήμα της εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι καλό, γιατί αυτή δεν έχει αγκαλιάσει ακόμα την μετα-νεωτερικότητα. Η μετα-νεωτερικότητα, η οποία εμφανίστηκε ως όρος στο βιβλίο του Jean-Francois Lyotard (1984) *The Postmodern Condition*, σχετίζεται με τις ιδέες ενός άλλου ρεύματος, του μεταστρουκτουραλισμού όπως θα δούμε στο **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε..** Αμφότερα τα δύο αυτά ρεύματα αναγνωρίζουν ειδικές επιστημολογίες σε σχέση με ειδικές ομάδες (feminism research, gay and lesbian research κλπ.) για το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνική τάξη. Για τον μεταμοντερνισμό η έρευνα, αλλά ακόμα και αυτή καθ' αυτή η γλώσσα δεν έχει κάποιο σταθερό κέντρο (Derrida, 1978). Σύμφωνα με τον Becker (1993) η μετα-νεωτερικότητα έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.



Στην εκπαιδευτική έρευνα πολλοί υποστηρίζουν πλέον την ανάγκη για μεικτούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, ο οποίοι θα περιλαμβάνουν συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων (Creswell, 2003· Tashakkori, 2010). Από το ποιοτικό παράδειγμα ο Τσιώλης (2011) συζητάει τις δυνατότητες χρήσης μεικτών ερευνητικών μεθοδολογιών και αναφέρεται σε μια διασταλμένη έννοια του ερευνητικού τριγωνισμού.

Η Σαραφίδου (2011), με αφετηρία στο ποσοτικό παράδειγμα, συζητάει ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις για αναλύσεις δεδομένων. Σε μια διερεύνηση των δυνατοτήτων και των ορίων μείξης ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα ο Μάριος Πουρκός (2014b), Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης, γράφει ότι η σχέση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μπορεί να είναι σχέση ασυμβατότητας, συμβατότητας, συμπληρωματικότητας, κυριαρχικότητας, πολλαπλότητας, διαλεκτικότητας. Στις μέρες μας η δυνατότητα σύζευξης ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογιών παραμένει ζητούμενη. Η Alis Oancea (2005) γράφει ότι «το καντήλι του πολέμου μεταξύ των επιστημονικών παραδειγμάτων ξανανάβει». Αντίθετα, για την Pat Sikes (2006) ο πόλεμος των παραδειγμάτων δεν είναι καντήλι που ξανανάβει αλλά πυρκαγιά.

Αντικειμενικότητες και γενικεύσεις

Στενά συνδεδεμένα με τη μεθοδολογία της έρευνας είναι τα ζητήματα της αξιακής της ουδετερότητας ή αντικειμενικότητας. Τα ζητήματα αυτά έχουν να κάνουν με τη συνειδητή ή ασυνείδητη διείσδυση της ιδεολογίας των ερευνητών-αξιολογητών στον ερευνητικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της ίδιας έρευνας. Ένας τρόπος προς την επίτευξη της ουδετερότητας είναι ο αναστοχασμός των θεωρητικών αφετηριών εκ μέρους των ερευνητών. Για παράδειγμα, ο Donnelly (2004) σε μια απόπειρα να αξιολογήσει την πολιτική για «μεικτά» (από άποψη θρησκευματος) σχολεία στην Βόρεια Ιρλανδία, αναγνώρισε τον εαυτό του στο πεδίο της έρευνας ως συμμετέχοντα-ερευνητή (“My identity as researcher”), όσο και ως Ρωμαιοκαθολικού (“My Catholic identity”). Με αυτόν τον τρόπο οι αναγνώστες της εργασίας του Donnelly (2004) ήταν δυνατόν να

γνωρίζουν τις αφετηρίες του συγγραφέα, να αξιολογήσουν αναλόγως την αντικειμενικότητα της έρευνας και να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με το κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας είναι έγκυρα.

Στην ποσοτική έρευνα η γενίκευση γίνεται με καθαρά στατιστικά κριτήρια. Στην ποιοτική έρευνα τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αλλά μπορούν να «μεταφερθούν». Η έννοια της «μεταφερσιμότητας» (transferability) έρχεται να δηλώσει ότι η κύρια ιδέα μιας ποιοτικής έρευνας μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλες περιστάσεις. Όμως, για να υπάρχει «μεταφορά», θα πρέπει ο ερευνητής να δίνει στους αναγνώστες του επαρκή στοιχεία για τον εαυτό του ως ερευνητή και παράλληλα ως ζωντανού εργαλείου κατασκευής δεδομένων. Όταν ο ερευνητής αναστοχάζεται τις ίδιες τις ιδεολογικές του αφετηρίες κατά κανόνα η μεταφερσιμότητα είναι έγκυρη. Πάντως, σύμφωνα με τον Walsh (1999) ο αναστοχασμός του ερευνητή δεν είναι πάντα η λύση για μεταφερσιμότητα και αξιακή ουδετερότητα, αφού το να προειδοποιεί κανείς τους αναγνώστες για τις ιδεολογικές του αφετηρίες είναι μεν καλό, αλλά δεν κάνει αυτομάτως την έρευνα «αντικειμενική», αξιολογικώς ουδέτερη και έγκυρη.

Μια άλλη λύση για την προσέγγιση της αξιολογικής ουδετερότητας στην έρευνα θα ήταν η όσο το δυνατόν πιο ευρεία συμμετοχή στην κατασκευή των δεδομένων, δηλαδή η διεξαγωγή ερευνών στις οποίες οι ερευνώμενοι να συμμετέχουν ισότιμα με τους ερευνητές στον σχεδιασμό και τη λήψη των αποφάσεων, την καταγραφή των κειμένων κλπ. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει μακριά παράδοση σε αυτόν τον τομέα, κυρίως μέσω της διαδρομής της Έρευνας Δράσης, Action Research (Ebbutt, 1985). Στις συμμετοχικές έρευνες οι ερευνητές έχουν τη δυνατότητα να ανατροφοδοτούν τους συμμετέχοντες και να ζητούν το σχολιασμό τους και τις απόψεις τους για την τροποποίηση της έρευνας. Σε επέκταση αυτής της λογικής οι συμμετέχοντες μπορεί να συμμετέχουν και στην εξέλιξη της θεωρίας. Μια τέτοια «συμμετοχική» έρευνα με τη μορφή της peer evaluation (συναδερφική αξιολόγηση) διεξήχθη στην Ελλάδα από τον Γιώργο Μπαγάκη και τους συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο Πατρών στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος “Carpe Vitam” (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007). Το εν λόγω πρόγραμμα αφορούσε την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, υπό την φιλική καθοδήγηση πανεπιστημιακών. Παρόλα αυτά, ακόμα και στην περίπτωση της συμμετοχικής έρευνας, οι ιδεολογία των ερευνητών κυριαρχεί εύκολα, αφού αυτοί, ως πανεπιστημιακοί, έχουν στο πάνω χέρι την «ατζέντα» της έρευνας, καθώς και καθοδηγητικό ρόλο μέσα σ’ αυτήν.

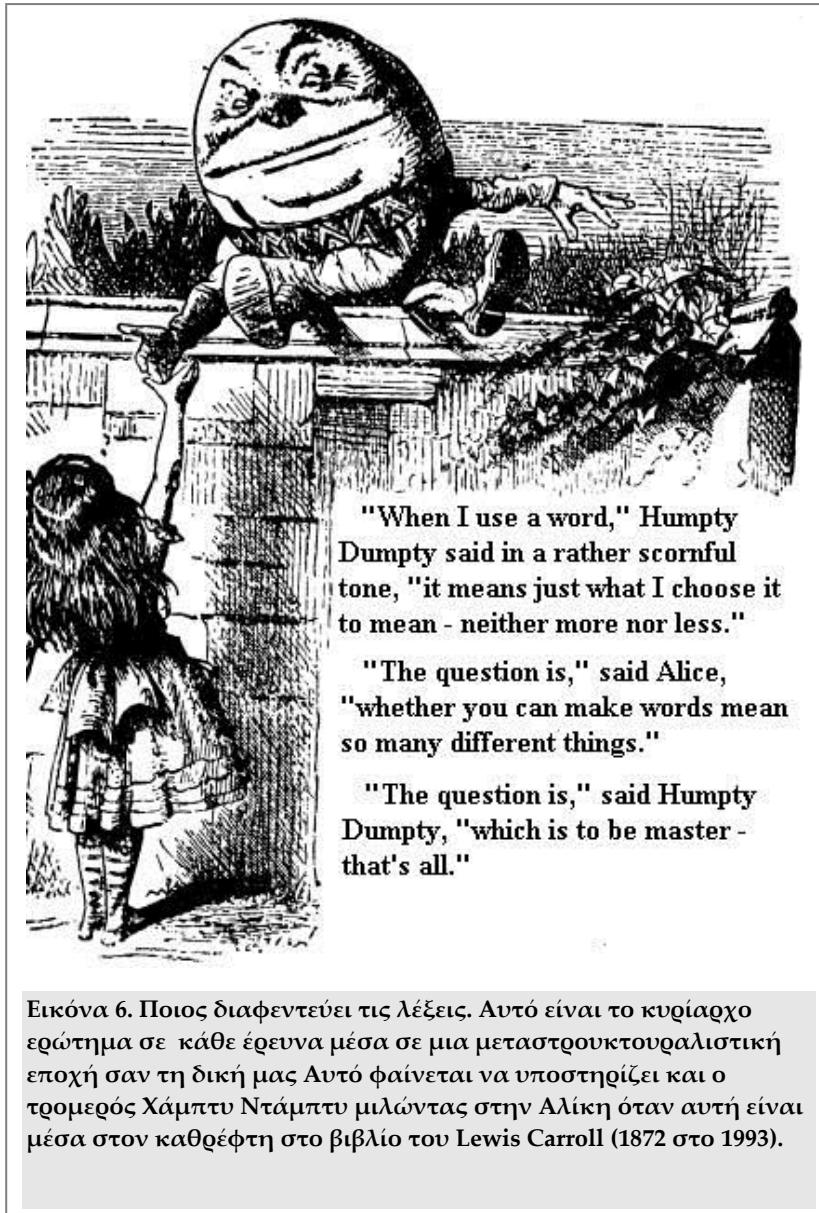
Ένας τρίτος τρόπος προς την αξιολογική ουδετερότητα προτείνεται από τον Walsh (1999) σύμφωνα με τον οποίο οι αξίες των ερευνητών θα μπορούσαν να μη θεωρούνται δεδομένες, αλλά να μπαίνουν σε εισαγωγικά (brackets) και φωτίζονται από διαφορετικές πλευρές. Πρόκειται για μια φαινομενολογική διαδικασία. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό (ό. π.), αν κάποιες κυρίαρχες αντιλήψεις στην έρευνα πάψουν να θεωρούνται δεδομένες, τότε και άλλοι άνθρωποι, πλην των ερευνητών, θα μπορέσουν να επηρεάσουν τις αξίες της

έρευνας σε επίπεδο του σχεδιασμού, ανάλυσης και συζήτησης. Το να θέτουμε κάτι σε εισαγωγικά έχει ονομαστεί “bracketing” όπως θα δούμε αναλυτικότερα και στο **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.** της εργασίας μας. Ο Gearing (2004) συζητάει κάποιους πρακτικούς τρόπους bracketing στην ερευνητική μεθοδολογία. Ο Walsh (1999) ως bracketing προτείνει στους ερευνητές να συμπεριλαμβάνουν στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας τους απόψεις και θέσεις αντίθετες ή και ασύμβατες με τις δικές τους. Η συμπερίληψη τέτοιων θέσεων σε συνδυασμό με άλλα παρόμοια μεθοδολογικά βήματα, θα οδηγούσε, σύμφωνα με τον Walsh (ό. π.), στην αξιακή ουδετερότητα της έρευνας.

Η διαπλοκή μεθόδων και αξιών

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι ερευνητικές μέθοδοι διαπλέκονται με τα δεδομένα και με τις αξίες των ερευνητών. Οι περισσότεροι ερευνητές επιλέγουν θέμα και ερευνητική μεθοδολογία, σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα (Sikes, 2006). Όπως αναφέρει και η Ann Oakley, (1999) κάθε ακαδημαϊκή έρευνα έχει ισχυρή και άμεση σχέση με την ζωή του ερευνητή, ενώ προσωπικά δράματα εγείρουν ιδέες, οι οποίες με τη σειρά τους γεννούν βιβλία και έρευνες. Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές εργάζονται σε έρευνες που σε όλες τους τις διαστάσεις συμφωνούν με τις φιλοσοφικές τους θέσεις, σε οντολογικό και επιστημολογικό επίπεδο. Με άλλα λόγια η έρευνα είναι η ταυτότητα του ερευνητή. Και η ταυτότητα αυτή αλλάζει τόσο μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, όσο και μέσω της εσωτερικής αναζήτησης. Τι θέμα θα διαλέξει να ερευνήσει ο ερευνητής και με ποια μεθοδολογία; Αυτό είναι κάθε φορά το ζητούμενο.

Μέσα στην «πυρκαγιά» μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, στην οποία αναφερθήκαμε στην ενότητα περί των ειδών της εκπαιδευτικής έρευνας, βρίσκεται η διαπλοκή μεταξύ ερευνητικών μεθοδολογιών και προσωπικής ηθικής και ευθύνης. Τα ζητήματα της προσωπικής πραξιακής ηθικής στην έρευνα έχουν να κάνουν τόσο με τα θέματα που οι ερευνητές επιλέγουν να ερευνήσουν, όσο και με τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία οι ερευνητές ανταπεξέρχονται στον επαγγελματικό και ακαδημαϊκό ανταγωνισμό. Πράγματι, οι ερευνητές έχουν κάποια κριτήρια με τα οποία σχεδιάζουν την καριέρα τους, στον τύπο της έρευνας που επιλέγουν να κάνουν, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υποκύπτουν ή αντιστέκονται σε σχεδιασμούς έξω από αυτούς. Φανταστείτε, για παράδειγμα, τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζει ένας πανεπιστημιακός δάσκαλος στον τομέα των «σπουδών στην εκπαίδευση», ο οποίος καλείται να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης εκπαιδευτικών της πράξης.



Σε γενικές γραμμές, η έρευνα που χρηματοδοτείται από τις κυβερνήσεις έχει πολύ μεγαλύτερο «κύρος» από μια άλλη μικρότερης κλίμακας ποιοτική έρευνα. Κάποιος ερευνητής που έχει πειστικά οικονομικά προβλήματα ή που ζητάει εξέλιξη στο πανεπιστήμιο ή που εργάζεται με περιορισμένο χρόνο και πόρους στη διδακτορική του διατριβή, ενδέχεται να πάρει αποφάσεις σε σχέση με την ερευνητική του ταυτότητα, τις οποίες όμως δεν θα έπαιρνε αν το

πλαίσιο ήταν διαφορετικό. Σύμφωνα με τους Sikes, Measor και Woods (1985), οι ερευνητές επανατοποθετούν και αναπλαισιώνουν την επιστημονική τους ταυτότητα, ώστε κάθε φορά να έχουν το ηθικό πλεονέκτημα σε σχέση με το τι ερευνούν, πώς το ερευνούν και γιατί το ερευνούν. Όσον αφορά τις μεθόδους, είναι γεγονός οι ποσοτικές μέθοδοι στην εκπαιδευτική έρευνα κυριαρχούν. Οι μέθοδοι που χαρακτηρίζονται υποκειμενικές, αυτοβιογραφικές ή αυτοεθνογραφικές, δηλαδή οι μέθοδοι που βασίζονται στην αφήγηση, δεν έχουν κύρος στα μάτια των υπεύθυνων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Richardson, 1997, στο Bathmaker & Harnett, 2010).

Οι τρεις κρίσεις της έρευνας

Πώς αξιολογείται το κείμενο μιας έρευνας και κατά πόσο μια έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ακριβής, αληθινή ή πλήρης; Ζούμε σε μια «μεταστρουκτουραλιστική»

εποχή. Σε μία εποχή, δηλαδή, στην οποία δεχόμαστε ότι η κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών και άλλων συμβόλων σχετίζεται με νοηματοδοτήσεις και ιεραρχίες (Catherine, 2002). Οι επιστημολογικοί κώδικες έχουν τη δύναμη να διαφεντεύουν και να ορίζουν τα γλωσσικά σύμβολα και κατ' επέκταση την νοηματοδότηση και νομιμοποίηση της πραγματικότητας, αν όχι την κατασκευή της. Σαν τον Χάμπτυ Ντάμπτυ στην *Αλίκη Μέσα απ' τον Καθρέφτη*, ο κώδικας της εκπαιδευτικής έρευνας δημιουργεί αυτό που οι Denzin και Lincoln (2005: 19) αναφέρουν ως «κρίση της νομιμοποίησης». Το πώς δηλαδή η έρευνα νομιμοποιείται και πώς ο ερευνητής αποδεικνύει ότι δεν είναι ο Χάμπτυ Ντάμπτυ που ορίζει τις λέξεις.

Σχετική με τη κρίση της νομιμοποίησης είναι και η «κρίση της αναπαράστασης» (Clifford & Marcus, 1986· Marcus & Fischer, 1986), η οποία αναφέρεται στο ερώτημα του πώς μπορούν οι ερευνητές να αποτυπώσουν αυθεντικά τη βιωμένη εμπειρία των ανθρώπων. Στην ποσοτική έρευνα το πρόβλημα της αναπαράστασης δεν συζητείται. Οι ερευνητές κατασκευάζουν εργαλεία έρευνας, αλλά δεν είναι οι ίδιοι εργαλεία έρευνας. Δεν συμβαίνει το ίδιο, όμως, και στην ποιοτική έρευνα, στην οποία ο ερευνητής είναι μέρος του κόσμου τον οποίο ερευνά και εργαλείο έρευνας και είναι μέσω του εαυτού του ως ερευνητή που θα κατασκευαστούν τελικά τα δεδομένα και τα κείμενα. Πράγματι, οι Kamberelis και Dimitriadis (2005) συνδέουν την κρίση της αναπαράστασης με την ιδέα ότι οι ερευνητές δεν μπορούν να ανακαλύψουν αντικειμενικότητες και νόμους μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας. Η Butler-Kisber (2008), Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου McGill, συνδέει την κρίση της αναπαράστασης ακριβώς με τα κείμενα τα οποία αυτή παράγει. Γράφει ότι «όλες οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας —από την αρχή της, τις καταγραφές στο πεδίο, μέχρι τα πρόχειρα κείμενα εργασίας και τη κατασκευή του προς τελικού προς ανακοίνωση κειμένου— αποτελούν κατασκευές του ερευνητή» (Butler-Kisber, 2008: 757) και ότι ως τέτοιες δεν μπορούν να αναπαριστούν τις εμπειρίες των ανθρώπων. Η κρίση της αναπαράστασης είναι το κεντρικό σημείο στη περίοδο την οποία οι Denzin και Lincoln (2005) αναφέρουν ως «τέταρτη στιγμή» στην ανάπτυξη και εξέλιξη των ποιοτικών μεθοδολογιών.

Η τρίτη κρίση της έρευνας είναι αυτό που ορίζεται συχνά ως «κρίση της συνάφειας» ή ακόμα και διαφορετικά ως «κρίση της πράξης». Αυτά τα δύο αναφέρονται αντιστοίχως στο ερώτημα του κατά πόσο η έρευνα ευθυγραμμίζεται με τα επιτακτικά και τα σημαντικά ζητήματα της εποχής της και το κατά πόσο μπορεί τελικά μια έρευνα να βοηθήσει τον κόσμο. Να παραγάγει, δηλαδή, πράξη. Η βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και η μελέτη των συμβολικών διαντριδράσεων σε ένα πλαίσιο μικροκοινωνιολογικό σίγουρα θα δώσει κείμενα. Το ερώτημα είναι αν αυτή η έρευνα και αυτά τα κείμενα θα ελευθερώσουν και θα ενδυναμώσουν τους ανθρώπους. Θα μπορέσει μια τέτοια έρευνα να αλλάξει τον κόσμο προς το καλύτερο; Αυτή είναι η κρίση της πράξης.

Ζητήματα δεοντολογίας

Το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης είναι γεμάτο από αποφάσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν με την προστασία της προσωπικότητας των ερευνώμενων, την ηθική συγκρότηση των ερευνητών, καθώς και την αξιακή ουδετερότητα των συμπερασμάτων της έρευνας. Η προστασία της προσωπικότητας των ερευνώμενων είναι κυρίως ζήτημα δεοντολογίας, η οποία εξετάζει τις ενέργειες που είναι δυνατόν να προξενήσουν σωματική, ηθική, οικονομική ή κάθε άλλου είδους βλάβη στους συμμετέχοντες. Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας έχουν να κάνουν με την προστασία των προσωπικών δεδομένων των ερευνώμενων, την πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τους πραγματικούς σκοπούς της έρευνας, την ελεύθερη συμμετοχή ή αποχώρησή τους από την έρευνα, τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ ερευνητών και ερευνώμενων, τη διαχείριση και την οικειοποίηση των ερευνητικών δεδομένων κλπ.

Ζητήματα δεοντολογίας σε έρευνες κάθε είδους έχουν πολλές φορές τεθεί στο ευρύ κοινό της χώρας μας, με αφορμή διάφορες τηλεοπτικές εκπομπές στις οποίες γίνεται ευρεία χρήση της κρυφής κάμερας. Τέτοια ερωτήματα είναι στην ουσία ερωτήματα αξιών. Η Ασπράκη (2007) γράφει ότι δεοντολογικά ορθό είναι να υπάρχει «ενήμερη συγκατάθεση» (informed consent) των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερευνητές, συνεχίζει η ίδια (ο. π.), πρέπει να παρέχουν πλήρη ενημέρωση συμμετέχοντες για τους στόχους τους. Επιπλέον, οι ερευνητές οφείλουν: (α) να ενημερώνουν τα υποκείμενα της έρευνας για πιθανές ωφέλειες ή βλάβες από αυτήν, (β) να ενημερώνουν για την πολιτική τους σε σχέση με τα θέματα της ανωνυμίας, της πιθανής χρήσης των δεδομένων από άλλο φορέα, ή της κατάθεσής τους σε αρχεία, (γ) να μην χρησιμοποιούν τα δεδομένα της έρευνας για άλλο σκοπό εκτός από αυτόν για τον οποίο έχουν ενημερωθεί τα υποκείμενα της έρευνας και (δ) να έχουν την έγγραφη συγκατάθεση των ερευνώμενων (Ασπράκη, 2007). Υπάρχει, όμως, το εξής ερώτημα: τι αξίζει πιο πολύ, η διαφύλαξη της προσωπικότητας των ερευνώμενων ή το δημόσιο συμφέρον;

Στην προσπάθειά μας να αντιμετωπίσουμε διλήμματα και ερωτήματα σε σχέση με τη διεξαγωγή ή τη δημοσίευση ερευνητικών συμπερασμάτων διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν δυσκολίες, αφού η πραγματική αξία και οι κίνδυνοι μιας έρευνας πολλές φορές συνειδητοποιούνται μόνο εκ των υστέρων. Επιπλέον η στάθμιση πολλών και διαφορετικών ηθικών ενδεχομένων και αποφάσεων είναι βαρύτατη ευθύνη για τις πλάτες των ερευνητών. Για παράδειγμα, πριν από πολλά χρόνια είδαμε την ζωή ενός Έλληνα τραγουδοποιού να καταστρέφεται, όταν προβλήθηκαν στην τηλεόραση προσωπικές του στιγμές. Ήταν δικαιολογημένη η χρήση της κρυφής κάμερας στην περίπτωση αυτή; Η απάντηση δεν είναι εύκολη.

Διαφορετική από δεοντολογική άποψη είναι η περίπτωση της έρευνας του Αμερικανού Κοινωνιολόγου και συγγραφέα Robert Allen "Laud" Humphreys. Ο Humphreys μεγάλωσε με χριστιανικές αρχές και υπηρέτησε για λίγο ως ιερέας. Η

διδασκαλική του διατριβή με τίτλο *Tearoom trade: impersonal sex in public places*, η οποία εκδόθηκε και ως βιβλίο με τον ίδιο ακριβώς τίτλο, είχε ως θέμα τους ομοφυλόφιλους και τις



ερωτικές τους συνευρέσει (Humphreys, 1970). Εξαιτίας του θέματος της διατριβής και της δημοσιοποίησης της δικής του ομοφυλοφυλίας ο Humphreys είχε μεγάλες δυσκολίες στην επιστημονική του πορεία (Galliher, Brekhus, & Keys, 2004). Κατηγορήθηκε ότι παραβίασε τη δεοντολογία της επιστημονικής έρευνας διότι ανέφερε τους αριθμούς πινακίδων των αυτοκινήτων που κατέγραφε και διότι δεν προστάτεψε την ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα

των ανθρώπων από τους οποίους πήρε συνέντευξη. Κατηγορήθηκε επίσης ότι η διατριβή του ήταν στην ουσία ένα συγκαλυμμένο πορνογράφημα (Galliher et al., 2004).

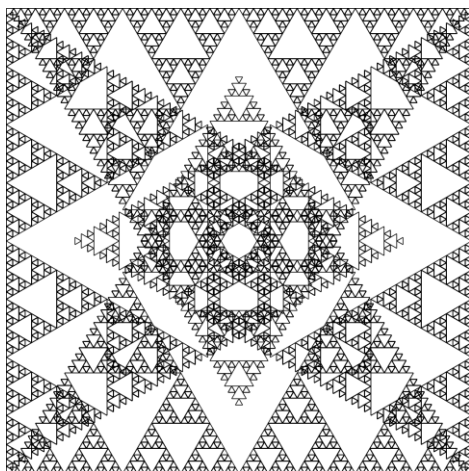
Γενικά, δεν μπορούμε να ξέρουμε και να κρίνουμε τις αξίες και την ηθική μιας έρευνας πριν το τελικό αποτέλεσμα και την κοινοποίηση. Υπάρχουν έρευνες που εκ των υστέρων αποδείχθηκαν κατακριτέες ηθικά, όπως για παράδειγμα, το γνωστότατο πείραμα του Milgram (1963, 1965) σε σχέση με την υπακοή στην εξουσία. Ο Stanley Milgram (1965) έβαλε τους συμμετέχοντες στο πείραμά του να νομίζουν ότι δίνουν ηλεκτροσόκ σε άλλους «συμμετέχοντες» οι οποίοι υποτίθεται ότι δεν κατάφεραν να φέρουν σε πέρας μια δοκιμασία, αλλά που στην πραγματικότητα ήταν και οι ίδιοι ερευνητές και κανένα ηλεκτροσόκ δεν δινόταν. Απλώς, ο Milgram ερευνούσε την υπακοή των συμμετεχόντων στις «διαταγές» της εξουσίας.

Στις έρευνες του Humphreys (1970) και του Milgram (1963) που προαναφέραμε, είχαμε εξαπάτηση των συμμετεχόντων, κάτι που είναι ελέγξιμο ηθικά. Το να καλύψεις, όμως, τους αληθινούς σου σκοπούς στην έρευνα είναι πολλές φορές αναγκαίο, όταν έχεις να κάνεις με παιδιά. Μπορεί τα παιδιά να μην είναι σε θέση να καταλάβουν τους αληθινούς σκοπούς της έρευνας, μπορεί επίσης, ως ερευνητές, να επιλέξουμε να μην προειδοποιήσουμε τους ερευνώμενους για τους αληθινούς σκοπούς, ώστε να μην τροποποιήσουμε τη συμπεριφορά τους. Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι ερευνώμενοι σε μια «κρυφή» έρευνα δεν έχουν αναγκαστικά και αρνητικές συνέπειες (Cohen & Manion, 1994). Όμως, κάποιος μπορεί να ισχυρισθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είναι παράλληλα και ερευνητής η συμπεριφορά του αλλάζει με σκοπό να εξυπηρετήσει την έρευνα και όχι τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής μπορεί ίσως να γίνεται περισσότερο διαλλακτικός σε ζητήματα κανόνων συμπεριφοράς ή μπορεί να αφήνει κάποιες καταστάσεις να εξελιχθούν, ώστε να έχει περισσότερα στοιχεία για την έρευνα του (Greenbank, 2003b).

Υπάρχει επίσης το ζήτημα της «εργαλειοποίησης» του ερευνώμενου για τους σκοπούς της έρευνας. Η Patti Lather (1986) μιλάει για «έρευνες-βιασμούς». Αυτές είναι οι έρευνες κατά τις οποίες οι ερευνητές παίρνουν αυτό που θέλουν και μετά φεύγουν, χωρίς να δώσουν τίποτα σε κανέναν ή, σε κάποιες περιπτώσεις, αφού έχουν προκαλέσει ζημιά στην ομαλή λειτουργία αυτών που υποτίθεται ότι ερευνούν. Σημαντικοί είναι στο πλαίσιο αυτό μέθοδοι προσέγγισης ειδικών ομάδων πληθυσμού που έχουν τις δικές τους κλειστές μικροκοινωνιολογίες όπως είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση ερευνών σε κοινωνίες Roma (στη βιβλιογραφία και ως “Romani”, ή “Rom”). Στη περίπτωση αυτή πολλοί ερευνητές τονίζουν την ανάγκη ποιοτικών μεθοδολογιών, καθώς και τις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές και διαπροσωπικές εντάσεις στο πεδίο (Aiello, Mondejar, & Pulido, 2013· Brown & Scullion, 2010· Παρθένης, 2013).

Πώς τελικά θα κάνει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής το «δεοντολογικά ορθό»; Για να ξεφύγουν από τέτοιου είδους δεοντολογικές συγκρούσεις, κάποιιοι έχουν τονίσει την ανάγκη να υπάρξει κάποιου είδους συμφωνία μεταξύ των ομότεχνων σε συγκεκριμένους κανόνες δεοντολογίας. Έτσι έχουμε «κώδικες δεοντολογίας» στην εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχολογική έρευνα γενικότερα (Wellington, 2000). Αυτοί οι κώδικες αποτυπώνονται με πολλούς τρόπους. Για παράδειγμα, η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (APA) έχει εκδόσει βιβλία σχετικά με τη δεοντολογία ψυχολογικής έρευνας (Hill, 2011· Sales & Folkman, 2000· Meltzoff, 1997). Κώδικες δεοντολογίας υπάρχουν δημοσιευμένοι και για την εκπαιδευτική έρευνα και μάλιστα αρκετά πρόσφατα από τους Martyn Hammersley και Anna Traianou (2012). Εντούτοις, όπως φαίνεται σε παλαιότερη εργασία των Howe και Moses (1999) τα ηθικά ζητήματα είναι πολύ σύνθετα και οι τυποποιημένοι δεοντολογικοί κανόνες δεν αποτελούν λύση. Οι τυποποιημένοι κώδικες δεοντολογίας δίνουν, βέβαια, κάποιες γενικές κατευθύνσεις στους ερευνητές, αλλά, όπως είδαμε πιο πάνω, η απλή «υπακοή» σε κατευθύνσεις και οδηγίες δεν σημαίνει ότι ερευνητές σταματούν να αναστοχάζονται τα ηθικά και δεοντολογικά διλήμματα της έρευνάς τους.

Η θεωρία του Χάους



Εικόνα 7. Η Θεωρία του Χάους απεικονίζεται πολλές φορές καλλιτεχνικά μέσω fractals (Krimpeni, 2005). Τα fractals είναι πολύπλοκα σχήματα που έχουν όμως παντού την ίδια βασική δομή (όπως π.χ. μια νιφάδα χιονιού). Το όνομά τους προέρχεται από το λατινικό “fractum” που σημαίνει «ανώμαλη επιφάνεια». Μια εξίσωση $f(x)$ παράγει fractal μέσω των εξισώσεων $f(f(x))$, $f(f(f(x)))$, $f(f(f(f(x))))$ κλπ.

Η θεωρία του Χάους είναι επίσης ένα νέο ελπιδοφόρο επιστημονικό παράδειγμα στον χώρο της κοινωνικής έρευνας (και κατ' επέκταση της εκπαιδευτικής έρευνας). Μελετητές όπως η Carol Fitz-Gibbon (1996) έχουν χρησιμοποιήσει τη Θεωρία του Χάους για να περιγράψουν τη «συμπεριφορά» εκπαιδευτικών συστημάτων και υποσυστημάτων, ενώ στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, μελετητές όπως ο Alan Wilson (2011) έχουν χρησιμοποιήσει τα μαθηματικά της Θεωρίας των Καταστροφών (μια θεωρία συγγενική με τη Θεωρία του Χάους), για να εξηγήσουν διάφορα γεωπολιτικά και κοινωνικά φαινόμενα. Στη χώρα μας ο Ιωάννης Κατερέλος (2013), καθηγητής ερευνητικής μεθοδολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο έχει ασχοληθεί με την εφαρμογή της Θεωρίας του Χάους στα κοινωνικά φαινόμενα. Τι είναι, όμως, η Θεωρία του Χάους;

Πρόκειται για ένα σύνολο μαθηματικών ιδεών για τη μελέτη σύνθετων δυναμικών συστημάτων, τα οποία εμφανίζουν τάξη μέσα από «χαοτικές» συμπεριφορές. Ο Stephen Kellert, (1993) στο βιβλίο *In the Wake of Chaos: Unpredictable Order in Dynamic Systems* ορίζει τη θεωρία αυτή ως ποιοτική μελέτη ασταθών και μη περιοδικών συμπεριφορών, μέσω ντετερμινιστικών, μη-γραμμικών συστημάτων. Η Θεωρία του Χάους προτείνει ένα σύνολο ιδεών για τη μελέτη φαινομένων που εμφανίζουν τάξη μέσα από «χαοτικές» συμπεριφορές. Ο Kellert (LeLeό. π.) υποστηρίζει ότι με τη θεωρία αυτή έχουμε μια «αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος» στην κοινωνική έρευνα.

Οι παιδαγωγοί αλλά και οι άλλοι επιστήμονες στις Κοινωνικές Επιστήμες χρησιμοποιούν τη θεωρία του Χάους και υιοθετούν την οπτική της, όχι όμως και το μαθηματικό της μέρος. Η *Society for Chaos Theory in Psychology & Life Sciences* έχει την έδρα της στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Όρεγκον στις Η.Π.Α.⁸. Πρόεδροι της κοινότητας αυτής είναι συχνά επιστήμονες από τον χώρο των σπουδών στην εκπαίδευση, όπως ο Matthijs Koopmans παλαιότερα ή ο Steven Dietz τη σημερινή εποχή. Μάλιστα, η κοινότητα αυτή διοργάνωσε στο Ηράκλειο

⁸ Βλ. <<http://www.societyforchaostheory.org>>.

της Κρήτης το Δεύτερο Διεθνές Συνέδριο για τις Μη-γραμμικές Επιστήμες (*Second International Nonlinear Sciences Conference*) (Δεκέμβριος 2006).

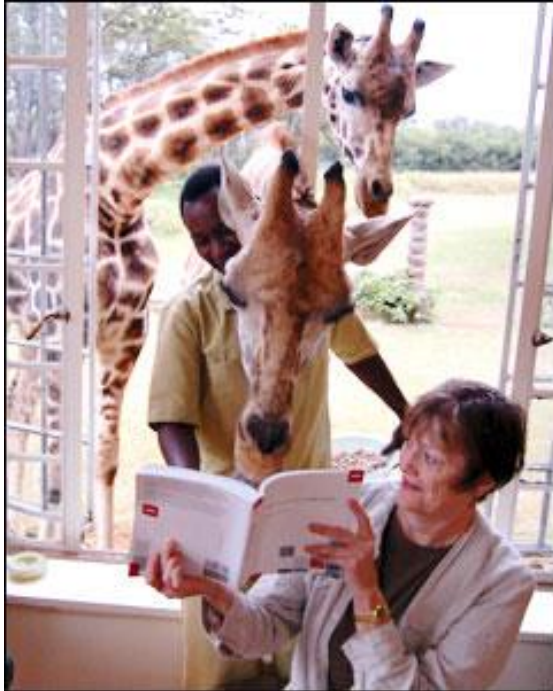
Η εν λόγω επιστημονική κοινότητα εκδίδει εδώ και εννέα χρόνια, υπό την επιμέλεια του Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Marquette⁹ Stephen Guastello, το επιστημονικό περιοδικό *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα από την οπτική της Θεωρίας του Χάους στα κοινωνικά φαινόμενα αντιγράφουμε από το εν λόγω περιοδικό την περίληψη ενός άρθρου με τίτλο “Dynamical models of love”. Το άρθρο αναφέρεται στην αγάπη. Συγγραφέας είναι ο Julien Clinton Sprott, Ομότιμος Καθηγητής Φυσικής του Πανεπιστημίου του Wisconsin H.Π.Α.:

Με βάση την υπόθεση του Strogatz, το παρόν άρθρο εξετάζει μια ακολουθία δυναμικών μοντέλων, τα οποία αφορούν απλές διαφορικές εξισώσεις για την αγάπη και το μίσος σε μια ρομαντική σχέση. Τα μοντέλα ξεκινούν με ένα γραμμικό σύστημα δύο ανθρώπων και προχωρούν σε ερωτικά τρίγωνα, ώστε να συμπεριλάβουν τις επιδράσεις της μη-γραμμικότητας, οι οποίες προκαλούν Χάος.

Λέξεις κλειδιά: Αγάπη, ρομαντική σχέση, διαφορικές εξισώσεις, Χάος (Sprott, 2004: 303).

Συγγενική με τη Θεωρία του Χάους είναι και η «Θεωρία των Καταστροφών», πνευματικό παιδί του Γάλλου μαθηματικού και τοπολόγου René Thom, (1972). Στη περίφημη συζήτηση μεταξύ του Jean Piaget και του Noam Chomsky στο Αββαείο του Royaumont στο Παρίσι ο Thom είχε ρωτήσει τον Piaget αν η ύπαρξη του διαστήματος και των πλανητών αποδεικνύει ότι υπάρχει «πραγματική» πραγματικότητα. Η απάντηση του Piaget παρουσιάζεται στο έννατο κεφάλαιο της εργασίας μας.

⁹ Milwaukee, Wisconsin, H.Π.Α.



Εικόνα 8. Η Αμερικανή Βιοστατιστικός Marija Norušis (Μαρία Νορούσις) έχει συνδέσει το όνομά της με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων SPSS, πρώην "Statistical Package for the Social Sciences" και τώρα "Statistical Product and Service Solutions". Το λογισμικό αυτό δημιουργήθηκε το 1968 για γενική στατιστική χρήση και πριν την εξάπλωση των PC και των Mac «έτρεχε» κυρίως σε Mainframes. Το 2009 η SPSS Inc πουλήθηκε στην IBM και τώρα το λογισμικό ονομάζεται IBM SPSS. Χαρακτηριστικά του λογισμικού είναι: (α) το γραφικό περιβάλλον σε γλώσσα προγραμματισμού Java, (β) η προαιρετική γραμμή εντολών και ο προγραμματισμός με γλώσσα Sax Basic, (γ) πρόσθετα για ειδικές αναλύσεις όπως εξόρυξη δεδομένων και η ανάλυση κειμένου, (δ) η συνεργασία με πολλές πλατφόρμες (από την έκδοση 16.0 και μετά το πρόγραμμα τρέχει ως έχει σε Windows, Mac OS και Linux) και (ε) η συνεργασία με λογισμικά εισαγωγής δεδομένων. Τον Δεκέμβριο του 2013 κυκλοφόρησε η έκδοση 22.0 του IBM SPSS. Η Marija Norušis, με καταγωγή από την Λιθουανία, ήταν η πρώτη χρονολογικά Στατιστικός της SPSS Inc. Το τελευταίο βιβλίο της είναι μεταφρασμένο και στα ελληνικά (βλ. Norušis, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aiello, E., Mondejar, E., & Pulido, M. Á. (2013). Communicative methodology of research and recognition of the Roma people. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 254–265. <http://doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.254>
- Alise, M. A., & Teddlie, C. (2010). A Continuation of the Paradigm Wars? Prevalence Rates of Methodological Approaches Across the Social/Behavioral Sciences. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(2), 103–126. <http://doi.org/10.1177/1558689809360805>
- Arminger, G., & Muthen, B. O. (1988). A Bayesian approach to nonlinear latent variable models using the Gibbs sampler and the Metropolis Hastings algorithm. *Psychometrika*, 271–300.
- Bathmaker, A.-M., & Harnett, P. (Eds.). (2010). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. New York, NY: Routledge.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Boyd, W. (2000). Editorial: what counts as educational research? *British Journal of Educational Studies*, 48, 347–351.
- Brown, P., & Scullion, L. (2010). 'Doing research' with Gypsy–Travellers in England: reflections on experience and practice. *Community Development Journal*, 45(2), 169–185. <http://doi.org/10.1093/cdj/bsp008>
- Butler-Kisber, L. (2008). Representaion forms of dissemination. In L. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 756–760).
- Byrne, B. (2013). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS*. London: Lawrence Erlbaum.
- Carr, W. (2000). Partisanship in educational research. *Oxford Review of Education*, 26, 437–449.
- Carroll, L. (1993). *Through the Looking-Glass: And What Alice Found There*. London: Harper & Collins.
- Catherine, B. (2002). *Poststructuralism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Reserch Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better of for worse. *Educational Researcher*, 34(7), 3–17.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., ... York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office. Retrieved from <http://library.sc.edu/digital/collections/eeoci.pdf>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Donnelly, C. (2004). Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30(2), 263–278.
- Driver, R. (1993). *Making Sense of Secondary Science: Research Into Children's Ideas*. London: Routledge.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research*. London: Falmer.
- Eisner, E. (1992). Objectivity in educational research. *Curriculum Inquiry*, 22, 9–15.
- Elliot, J. (2005). *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Erickson, F. (1984). What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? *Ethnography and Ethnology : Etymological Definitions*, 15(2), 10–19.
- Fitz-Gibbon, C. (1996). *Monitoring education: indicators, quality and effectiveness. School Development*. London: Cassell.
- Gage, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a "historical" sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
- Gallagher, J., Brekhus, W., & Keys, D. P. (2004). *Laud Humphreys: prophet of homosexuality and sociology*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Gearing, R. (2004). Bracketing in research: a typology. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1429–1452.
- Geiser, C. (2012). *Data Analysis with Mplus*. New York NY: Guilford Publications.
- Gherardi, S., & Turner, B. (2002). Real men don't collect soft data. In A. Huberman & M. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 81–100). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.

- Goldstein, H. (1987). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London: Oxford University Press.
- Goldstein, H. (1998). *Models for Reality: New Approaches to the Understanding of Educational Processes*. London: London Institute of Education.
- Goldstein, H. C. N.-H. (1980). Critical notice-'Fifteen thousand hours', Rutter et al. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 73, 364–366.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces Citizenship and Difference in Schools*. Palgrave Macmillan.
- Greenbank, P. (2003a). The role of values in educational research: the case of reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791–801.
- Greenbank, P. (2003b). The role of values in educational research: the case of reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791–801.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. London & New York: Sage.
- Hamilton, P. (Ed.). (1995). *Emile Durkheim*. London: Routledge.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). Ethics and educational research. Retrieved from <http://www.bera.ac.uk/resources/ethics-and-educational-research>
- Hill, C. (Ed.). (2011). *Consensual qualitative research: a practical resource for investigating social science phenomena*. New York, NY: American Psychological Association.
- Howard, S., & Maton, K. (2011). Theorising knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle. *Research in Learning Technology*, 19(3), 191–206. <http://doi.org/10.1080/21567069.2011.624170>
- Howe, K., & Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21–60.
- Huberman, M., & Miles, M. (2002). *The qualitative research companion*. London & New York: Sage.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., ... Michoslon, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241–267. <http://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). *Qualitative Inquiry: Approaches to Language and Literacy Research*. New York NY: Teachers College Press.
- Kellert, S. (1993). *In the wake of Chaos: unpredictable order in dynamic systems*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Keskitalo, P., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2011). The Prospects of Ethnography at the Sámi School. *Journal of Studies in Education*, 1(1), 1–30. <http://doi.org/10.5296/jse.v1i1.911>

- Kress, G. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Krimpeni, M. (2005). Fractals: Chaos in Neural Networks and Other Applications. In *7th Hellenic European Conference on Computer Mathematics and its Applications*. Athens.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Lamont, A., & Maton, K. (2010). Unpopular Music : Beliefs and Behaviours towards Music in Education. In R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 63–80). London: Ashgate.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257–277.
- Legitimation Code Theory. (2014). Retrieved from <http://www.legitimationcodetheory.com/>
- Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Maton, K. (2000a). Languages of Legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims, 21(2), 165–180. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1393322>
- Maton, K. (2000b). Recovering Pedagogic Discourse: A Bernsteinian Approach to the Sociology of Educational Knowledge. *Linguistics and Education*, 11(1), 79–98. [http://doi.org/10.1016/S0898-5898\(99\)00019-4](http://doi.org/10.1016/S0898-5898(99)00019-4)
- Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In F. Christie & J. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy* (pp. 87–108). London: Continuum.
- Maton, K., & Moore, R. (2010). *Social Realism, knowledge and the sociology of education*. London & New York: Continuum.
- Mayo, P. (2010). Antonio Gramsci and his relevance to the education of adults. In *Gramsci and educational thought* (pp. 1–4). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Meltzoff, J. (1997). *Critical thinking about research: psychology and related fields*. New York, NY: American Psychological Association.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378. <http://doi.org/10.1037/h0040525>
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1177/001872676501800105>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. a Study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nigel, G., & Troitzsch, K. (2005). *Simulation for the Social Scientist*. London: Open University Press.
- Niglas, K. (2004). *The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research*.

- Norušis, M. (2011). *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με το IBM SPSS 19*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Oakley, A. (1999). Paradigm wars : some thoughts on a personal and. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(3), 247–254. Retrieved from www.tandf.co.uk/journals/tf/13645579.html
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 157–183.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Peshkin, A. (1982). The researcher and subjectivity: reflections on ethnography of school and community. In G. Spindler (Ed.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action* (pp. 20–47). New York NY: Rinehart and Wilson.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W. J., & Goldstein, H. (2009). *A User 's Guide to MLwiN*. Bristol UK: University of Bristol.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. (2013). *Basic Statistics: An Introduction with R*. London: Rowman and Littlefield.
- Richardson, L. (1994). The music listening processes of the child connoisseur: a developmental model. In *Third International Conference for Music Perception and Cognition of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Liege.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: constructing an academic life*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Rutter, M., Maughan, Barbara , Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Somerset: Open Books Ltd.
- Sales, B., & Folkman, S. (Eds.). (2000). *Ethics in research with human participants*. New York, NY: American Psychological Association.
- Sikes, P. (2006). On dodgy ground? Problematics and ethics in educational research. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 105–117.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: crises and continuities*. Falmer Press.
- Sprott, J. (2004). Dynamical models of love. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8(3), 303–314.
- Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Stronach, I., & MacLure, P. (1997). *Educational research undone: the post-modern embrace*. London: Open University Press.
- Tashakkori Charles, A. T. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.

- Thom, R. (1972). *Structural stability and morphogenesis*. New York, NY: Benjamin.
- Tizard, B., Burgess, T., Francis, H., Goldstein, H., Young, M., Hewison, J., & Plewis, I. C. N.-R. R. F. I. F. (1980). *Fifteen Thousand Hours: A Discussion*. London: London Institute of Education.
- Verdis, A. (2002). *School Effectiveness Research for Educational Evaluation in Greece*. Institute of Education. University of London, London.
- Walsh, P. (1999). Values and detachment in educational research: the need for nuance. In D. Scott (Ed.), *Values and educational research*. London: London Institute of Education.
- Watras, J. (2006). The Eight-Year Study: From Evaluative Research to a Demonstration Project, 1930—1940. *Education Policy Analysis Archives*, 14(21), 1068–2341. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/92>
- Weir, P. (1989). *The dead poets society*. Buena Vista Pictures.
- Wellington, J. (2000). *Educational research. Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wilson, A. G. (2011). *Catastrophe Theory and bifurcation: applications to urban and regional geography*. New York, NY: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1986). *Philosophical Investigations*. London: Basil Blackwell.
- Yon, D. a. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 411–429. <http://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449>
- Yorks, L., & Kas, E. (2006). Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 176–192. <http://doi.org/10.1177/07417136020523002>
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's Phenomenology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Αναστασιάδου, Σ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Γεωργούση, Π. (1995). *Περιγραφική Στατιστική: εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21.0*. (Παπαζήσης, Ed.). Αθήνα.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μέθοδοι έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατερέλος, Γ. (2013). *Χaos και τάξη στα κοινωνικά συστήματα: προσομοιώσεις κοινωνικής δυναμικής: Το μοντέλο HESIOD*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.

- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανουσόπουλος, Γ. (2009). *Πλάτωνος Απολογία Σωκράτους*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μιχαηλίδης, Ν. (2008). *Πλάτων. Σοφιστής*. Αθήνα: Ζήτρος.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος "Carpe Vitam Leadership for Learning"*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μυλωνάς, Κ. (2012). *Στατιστική: Θεωρία και Εφαρμογές με τον MS-Excel· με στοιχεία Μετρικής Θεωρίας και Ψυχομετρίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). *Στατιστική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και σταδια της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μάκρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πουρκός, Μ. (2014). Εισαγωγή-το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. In Μ. Πουρκός (Ed.), *Δυνατότητες και όρια μίξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα* (pp. 39–132). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Eds.). (2010). *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά, και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στη Παιδαγωγική Επιστήμη*. (Πεδίο, Ed.). Αθήνα.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Σταμέλος, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2001). Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/Μιου Ιωαννίνων*, 14, 281–292.
- Τριανταφύλλου, Μ. (1996). Παιδεύει Κύριος ον φιλεί; In Χ. Αθανασιάδης & Θ. Ζελίτης (Eds.), *Αναπνέοντας κιμωλία Γραφές εκπαιδευτικών* (pp. 45–53). Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσιώλης. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; In Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Eds.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φιλητάς, Χ. (1858). Εμμανουή Γλυζώνιος. *Πανδώρα*, Θ(204), 273–281.

Χλουβεράκης, Γ. (2002). *Εισαγωγή στη Στατιστική: Περιγραφικές μέθοδοι και εφαρμογές στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.