



Οι Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας (ΝΤΠ) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Βασικό Κείμενο Μελέτης Συνεδρίας

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

«Εκπαιδευτική Έρευνα με χρήση του SPSS»

ΣΥΝΕΔΡΙΑ: 1η

«Οργάνωση και εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Έρευνας»

ΔΙΔΑΣΚΩΝ

Δρ. Πέτρος Τραντάς

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	3
1 Εισαγωγή στην Έρευνα	4
1.1 Η Επιστημονική Έρευνα	4
1.2 Μεθοδολογικές διευκρινήσεις και επιλογές	7
2 Οργάνωση & Προγραμματισμός της Έρευνας	11
2.1 Επιλογή πεδίου έρευνας – Τίτλος έρευνας	11
2.2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση	12
2.3 Σκοπός, στόχοι, υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας	14
2.4 Πρακτική αξία της Έρευνας	16
2.5 Καθορισμός Τόπου	16
2.6 Πληθυσμός Έρευνας & Ερευνητικό Δείγμα	17
2.7 Επιλογή συνεργατών	22
2.8 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	22
2.8.1 Περιγραφικός Τύπος	22
Βασική έρευνα	22
<i>Επισκόπηση, Έρευνα συσχετισμών, Διαχρονική έρευνα, Μετα-έρευνα, Μελέτη περίπτωσης, Αξιολόγηση (evaluation research)</i>	
Έρευνα ποιοτικών στοιχείων	26
<i>Ανάλυση περιεχομένου, Θεμελιωμένη θεωρία, Ιστορική έρευνα</i>	
2.8.2 Πειραματική Έρευνα	31
2.8.3 Συνδυαστικός τύπος - Έρευνα-Δράση	32
2.9 Επιλογή τεχνικών και εργαλείων συλλογής δεδομένων	35
2.9.1 Τεχνικές συλλογής δεδομένων	35
<i>Παρατήρηση, Συμπλήρωση ερωτηματολογίου, Συνέντευξη, Δοκιμασία αξιολόγησης</i>	
2.9.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	47
<i>Ερωτηματολόγιο, Ημερολόγιο & Κλείδα Παρατήρησης, Πλάνο Συνέντευξης, Δοκιμασίες Αξιολόγησης</i>	
2.10 Μεταβλητές, Κωδικοποίηση - Πιλοτική έρευνα - Επανακωδικοποίηση	53
2.10.1 Κατηγορίες μεταβλητών & Τυπολογία ερωτήσεων	53
2.10.2 Κωδικοποίηση μεταβλητών & Μορφές μέτρησης	55
2.11 Δεοντολογική κάλυψη της έρευνας	59
2.12 Χρονοδιάγραμμα	64
2.13 Οικονομικός προϋπολογισμός	66

Εισαγωγή

Η ενότητα Εκπαιδευτική Έρευνα ασχολείται με τον τρόπο που παράγονται η γνώση και οι νέες ιδέες και προτάσεις, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης. Επιδιώκει να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους εξάγονται συμπεράσματα και αναγωγές μέσα από τη συλλογή και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων με συστηματικό τρόπο, σύμφωνα με τις αρχές και μεθόδους της επιστημονικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες θα εξοικειωθούν με τις μεθόδους, τις τεχνικές και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να μελετηθούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως η κατασκευή ερευνητικών εργαλείων και η εφαρμογή στατιστικών αναλύσεων και ελέγχων. Κυρίαρχος σκοπός του επιστημονικού αυτού πεδίου αποτελεί η βελτίωση των διδακτικών και διοικητικών εκπαιδευτικών διαδικασιών και φαινομένων μέσα από τη συστηματική θεωρητική έρευνα, αλλά και την πρακτική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων.

Ειδικότερα, η σύγχρονη ηγεσία, οφείλει να εφαρμόζει ερευνητικές πρακτικές για τη βελτίωση των διαδικασιών και τη λήψη αποφάσεων. Ο σύγχρονος ηγέτης οφείλει να είναι πολύπλευρος και αποτελεσματικός ως διαχειριστής λειτουργιών του οργανισμού του οποίου έχει την ευθύνη. Ενός οργανισμού, που πρέπει να είναι ένα ανοικτό σύστημα, σε συνεχή διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον συντονίζοντας και μεθοδεύοντας δράσεις και διαδικασίες. Μέσα από την εφαρμογή ερευνητικών πρακτικών και κατ' επέκταση ερευνητικά τεκμηριωμένων δεδομένων, μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού παρακινώντας και παροτρύνοντας το σύνολο του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού.

Η επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η ανάπτυξη προσωπικού, η εισαγωγή καινοτομιών και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βασίζονται στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών ερευνών. Η ενασχόληση με το πεδίο αυτό στηρίζει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό-ηγέτη στην επαγγελματική του ανάπτυξη τόσο μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων ερευνητικών στρατηγικών και πρακτικών στο έργο του, όσο και στη συμμετοχή του σε ευρύτερα ερευνητικά σχέδια χάραξης ερευνητικής πολιτικής.



Σκοπός: Η παρούσα συνεδρία έχει σκοπό να προσφέρει τα εργαλεία σχεδιασμού, υλοποίησης και περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης ενός ερευνητικού σχεδίου στην εκπαίδευση, ακολουθώντας τα βασικά βήματα της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι συμμετέχοντες ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα αναμένεται να είναι σε θέση:

- να προσδιορίζουν/οριοθετούν την έννοια της επιστημονικής έρευνας και να περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά της όταν εφαρμόζεται σε διάφορα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα,
- να αναγνωρίζουν τα βασικά είδη εκπαιδευτικής έρευνας και τα στοιχεία μιας δημοσιευμένης μελέτης,
- να προσδιορίζουν εκπαιδευτικά θέματα/προβλήματα που χρειάζεται να μελετηθούν/επιλυθούν σε πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και βάσει της ερευνητικής βιβλιογραφίας,
- να αναζητούν και υιοθετούν κατάλληλες μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης δεδομένων, τρόπους καταγραφής αναφορών κλπ. και
- να σχεδιάζουν, κατασκευάζουν και αναπτύσσουν κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων.



Έννοιες κλειδιά: Επιστημονική έρευνα, Ερευνητική μέθοδος, Εργαλείο συλλογής δεδομένων, Τεχνική ανάλυσης δεδομένων.

Συγγραφή Βασικού Κειμένου Μελέτης

Δρ. Πέτρος Τραντάς

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Αιγαίου

1. Εισαγωγή στην Έρευνα

Στη βάση του δεσμού της θεωρίας με την έρευνα, τοποθετείται ο προσανατολισμός της συνεδρίας και αναπτύσσεται σε τέσσερις βασικούς άξονες:

- 1) να συμβάλει στην προσπάθεια γεφύρωσης της απόστασης που υπάρχει ανάμεσα στην επιστημονική έρευνα, τις θεωρίες¹, τη στατιστική επιστήμη και την πράξη,
- 2) να προσφέρει έναν οδηγό τύπου «βήμα προς βήμα» στους επιμορφούμενους για να προετοιμάσουν και να οργανώσουν σωστά μια επιστημονική έρευνα,
- 3) να διαχωρίσει, οριοθετήσει και ταξινομήσει τους τύπους, τα είδη, τις μεθόδους και τις τεχνικές-εφαρμοστικούς άξονες της επιστημονικής έρευνας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής έρευνας,
- 4) να συμμετάσχει στον προβληματισμό που αφορά μεθοδολογικές «διαφορές» που συχνά προκύπτουν τόσο από το ποσοτικό ή/και ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας, όσο και από τη σύγχυση που υπάρχει συχνά σχετικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των βασικών συντελεστών για την ολοκλήρωση μιας έρευνας, δηλαδή, του ερευνητή, του μαθηματικού-στατιστικολόγου και του ειδικού επιστήμονα για το εκάστοτε ερευνητικό πεδίο της έρευνας.

1.1 Η Επιστημονική Έρευνα

Τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας, σύμφωνα με τους Verma και Mallick είναι:

- Η έρευνα είναι μια συστηματική, οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για τη συλλογή νέων πληροφοριών ή τη χρήση της υπάρχουσας γνώσης για έναν καινούργιο σκοπό ή σε ένα νέο πλαίσιο.
- Η έρευνα αναζητεί απαντήσεις σε αξιόλογες και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές.
- Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.
- Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας συμβάλλει στην απόκτηση νέας γνώσης και στην καλύτερη εκτίμηση των θεμάτων που εμπλέκονται σ' αυτήν².

Η επιστημονική έρευνα, συνδυάζοντας την εμπειρία και την λογική, μέσα από μια ελεγχόμενη ορθολογική πορεία, στοχεύει στο να αποδείξει υποθέσεις εργασίας ή να επιβεβαιώσει δεδομένα.

¹ Η σύνδεση συγκεκριμένων επιστημολογικών και κοινωνικών θεωριών με την ποιοτική κοινωνική έρευνα, σημειώνει ο Θ. Ιωσηφίδης (*Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2008, 73), είναι υπαρκτή αν και σε πολλές περιπτώσεις αυτή δεν δηλώνεται ρητά αλλά υπονοείται ή γίνεται αντιληπτή από τη συνολική ερευνητική διαδικασία και πρακτική. Μερικά από τα θεωρητικά και επιστημολογικά παραδείγματα από τα οποία επηρεάστηκε και επηρεάζετε η ποιοτική κοινωνική έρευνα είναι: *Θετικισμός και Λογικός Θετικισμός – Αύγουστος Κόντ, Κριτική θεωρία – Σχολή Φρανκφούρτης, Συμβολική διαντίδραση – Σχολή Σικάγου, Φαινομενολογία, Ερμηνευτική, Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, Μεταμοντερνισμός (σχετικισμός και άρνηση της αξίας των μεγάλων αφηγήσεων), Γενετικός Δομισμός – P. Bourdieu, Ρεαλισμός.*

² Verma, G.K., - Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ελένη Γρίβα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα., 21.

Η επιτυχής εξέλιξη ειδικότερα του εκπαιδευτικού έργου απέναντι στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου, μέσα στα πολυπολιτισμικά, διαπολιτισμικά και ποικιλοπολιτισμικά πεδία³ που εξελίσσεται, πρέπει να βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα, επιστημονικά εξαγόμενα.

Τα δεδομένα αυτά μέσα από τη συστηματική μελέτη και την ανάλυση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων ή/και φαινομένων και από την πρόταση λύσεων, μπορούν και πρέπει να λειτουργήσουν ως γνώμονας τόσο για την ίδια την επιστημονική κοινότητα στο σύνολό της όσο και για όλους τους εμπλεκόμενους, με το πεδίο της έρευνας, φορείς.

Άλλωστε, όπως τονίζει και ο Giovanni Massaro, δεν υπάρχει αυθεντική εκπαίδευση εάν δεν προωθεί στον άνθρωπο μια ευαισθησία, μια συνείδηση και μια **ικανότητα έρευνας** με διαστάσεις σημασιολογικές, εννοιών και αξιών απέναντι σε κάθε υπαρκτό δεδομένο, σε κάθε γεγονός σε κάθε κατάσταση⁴.

Ο ποιοτικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασικό ζητούμενο της εκπαίδευσης του εικοστού πρώτου αιώνα, δεν μπορεί να μην ενσωματώσει ερευνητικές πρακτικές. Όπως αναφέρει και ο Cosimo Laneve:

[...] για την ποιοτική αναβάθμιση του τρόπου διδασκαλίας έχει θεμελιώδη σημασία να ταυτολογηθούν οι ειδικοί σκοποί, για την επίτευξη των οποίων θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την κατανόηση του «πώς» και του «τι» ακριβώς θα πρέπει να βελτιωθεί⁵.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει ο Giuseppe Russillo, δεν εξαντλείται μόνο στη μετάδοση πληροφοριών αλλά κυρίως στην ερμηνεία των πληροφοριών αυτών, στο «ερευνούμε μαζί»⁶.

Στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας ειδικότερα, είναι η μείωση του ελλείμματος ενημέρωσης, ανατροφοδότησης, επικοινωνίας και κατανόησης ανάμεσα στη «βάση» και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή/και τα κέντρα-φορείς χάραξης πολιτικής. Ως «βάση» θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολεία, εξωσχολικοί εκπαιδευτικοί χώροι κ.ά. που ο C. Laneve τις ονομάζει «εργαστήρια ερευνών»⁷.) και το ανθρώπινο δυναμικό που δραστηριοποιείται σε αυτά (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διοικητικό προσωπικό).

Η εκπαιδευτική έρευνα, ενδιαφέρει πολλούς εκπαιδευτικούς «χώρους» (σχολείο, κοινωνικές υπηρεσίες ανηλίκων, υπηρεσίες πολιτισμού κ.ά.), όλες τις ηλικίες (από τους ανήλικους έως τους έφηβους και από τους ενήλικες έως την τρίτη ηλικία) και περνά από πολλαπλές εκπαιδευτικές διαστάσεις (τη νοητική, τη συναισθηματική, την αισθητική κ.ά.)⁸. Τα παραπάνω αποτελούν και τις πηγές των εκπαιδευτικών ερευνών.

³ Οι τρεις βασικές έννοιες της πολιτισμικότητας αναπτύσσονται στο: Baldassarre V.A., «Le cinque esperienze formative per costruire la dinamica dell'interazione identità/integrazione», στο Autori Vari, *Mediterraneo – Europa: dalla multiculturalità all'interculturalità*, IRRSAE Puglia, Quaderno n.33, Pensa Multimedia Ed., Lecce 1996, 481, καθώς και, σχετικά με τη διαφοροποίηση μεταξύ μακρο-πολυτισμικότητα και μικρο-πολιτισμικότητα, βλ. Santelli – Beccegato L., (επιστημονική επιμέλεια), *Interculturalità e scienze dell'educazione. Contributi per una proposta di educazione interculturale*, Adriatica Editrice, Bari 1995.

⁴ Massaro, G. (1990), *Per un educare a pensare*, Adriatica Editrice, Bari, 139.

⁵ Laneve C. (επιμ.) (1996), *Didattica in Università, La Scuola*, Brescia, 19.

⁶ Russillo G. (2000), *La scuola verso l'autogestione*, Palomar – Telemaco, Bari, 32.

⁷ C. Laneve (1996), *ό.π.*, 24.

⁸ Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Paravia Bruno Mondadori Editori, Milano, 1.

Η εφαρμογή της έρευνας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι:

- α) η προσπάθεια κωδικοποίησης, με τρόπο επιστημονικό, των στοιχείων (σκοποί, στόχοι, μέθοδοι, κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ.) που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο,
- β) η εύρεση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών που οδηγούν στην επίλυση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων και
- γ) η χαρτογράφηση των τάσεων, των απόψεων, των συμπεριφορών, των συγκλίσεων και των αποκλίσεων μεταξύ ομάδων ή μιας ομάδας σε σχέση με έναν προκαθορισμένο στόχο,
- δ) η επιστημονική διαδικασία που αξιολογεί θεωρίες ή υποθέσεις που εξάγονται είτε από την ίδια την έρευνα είτε από άλλους επιστημονικούς χώρους, όπως η ψυχολογία και η κοινωνιολογία,
- ε) η προσπάθεια ερμηνείας των τάσεων που εμφανίζουν τα δεδομένα και των αιτιακών μηχανισμών,
- στ) η συμβολή στην ανάπτυξη της γνώσης με την επαλήθευση ή την τροποποίηση μιας θεωρίας.

Οι L. Cohen και L. Manion περιγράφοντας τις επικρατούσες θετικιστικές και αντιθετικιστικές οπτικές της επιστημονικής σκέψης εισάγουν τους όρους του κανονιστικού και ερμηνευτικού παραδείγματος-μοντέλου⁹.

Από τη μια μεριά, η κανονιστική προσέγγιση της ανάλυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει ως βάση τους κανόνες και τη διερεύνηση της συμπεριφοράς αυτής μέσω των μεθόδων των φυσικών επιστημών. Οι ερευνητές που αποδέχονται τις αρχές αυτές κάνουν χρήση περίπλοκων ερευνητικών μεθόδων για να επικυρώσουν γενικές θεωρίες της συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά, η ερμηνευτική προσέγγιση ενδιαφέρεται για το άτομο και προσπαθεί να κατανοήσει τον υποκειμενικό κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας έχοντας ως βάση τη δράση (συμπεριφορά προς τα έξω) σε αντίθεση με την αντίδραση (εξωτερικά ερεθίσματα) του κανονιστικού μοντέλου. Η ερμηνευτική οπτική βλέπει τη θεωρία να θεμελιώνεται σε ερευνητικά αποτελέσματα και γι' αυτό κάθε θεωρία είναι αποτέλεσμα και όχι η αρχή μιας ερευνητικής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της συστημικής θεωρίας, η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον V.A. Baldassarre, μπορεί να θεωρηθεί ως

- ένα σύστημα (αυτορρυθμιζόμενος συνδυασμός προσώπων, θεσμών και πραγμάτων, σχεδιασμένων από ανθρώπους και με σκοπό την κατάκτηση προδιαγραφόμενων στόχων),
- ένα υποσύστημα (μέρος του υπερσυστήματος «κοινωνία» από το οποίο δέχεται ερεθίσματα και δίνει απαντήσεις) ή
- ένα υπερσύστημα (που περιέχει διάφορα υποσυστήματα τα οποία λειτουργούν όλα μαζί για την πραγματοποίηση των στόχων του σημαντικότερου υποσυστήματος, αυτού του εκπαιδευτικού συμβάντος, δηλαδή του συστήματος της μάθησης)¹⁰.

Βάσει αυτής της θεώρησης, η εκπαίδευση, ως αντικείμενο έρευνας, αποκτά την έννοια της διαδικασίας στην οποία οι αποφάσεις που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς μεταφράζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που προτείνονται στους χρήστες της εκπαιδευτικής πράξης.

⁹ Cohen L., Manion L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου), Έκφραση, Αθήνα 1997, 22.

¹⁰ Baldassarre, V.A. (1982), *Metodologia della ricerca sperimentale in educazione*, Herbita, Palermo, 31.

Το θεωρητικό μοντέλο αναφοράς της εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να είναι αυτό της προσέγγισης των συστημάτων και της αναζήτησης των μοντέλων. Οι Himmelblau και Bischoff στο βιβλίο τους *Process Analysis and Simulation* παρουσιάζουν την κατασκευή ενός μαθηματικού μοντέλου-συστήματος το οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει σε μια λεπτομερή ανάλυση ενός ερευνητικού προβλήματος¹¹.

Το μαθηματικό αυτό μοντέλο διέρχεται από οχτώ σημεία:

- 1) ακριβής απεικόνιση του προβλήματος η οποία οριοθετεί τους επιδιωκόμενους στόχους,
- 2) προκαταρκτική ανάλυση της συνολικής συμπεριφοράς του συστήματος και υποδιαίρεσή του σε υποσυστήματα,
- 3) περιγραφή των σχέσεων ανάμεσα στα υποσυστήματα,
- 4) αναγνώριση των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών των υποσυστημάτων,
- 5) ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές,
- 6) αξιολόγηση της εφαρμογής του μοντέλου στην πραγματικότητα,
- 7) πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου σε προβλήματα για τα οποία γνωρίζουμε ήδη τη λύση και
- 8) εφαρμογή του μοντέλου.

Αυτή η διαδικασία μέσα και από μια στατιστική ανάλυση των δεδομένων, θα χρησιμοποιήσει παραμέτρους και δείκτες κατάλληλους για την περιγραφή και αποκρυστάλλωση των εκπαιδευτικών πεπραγμένων. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα μπορεί και πρέπει να εισάγει θετικές μεταβολές, «φιλικές» προς το σύστημα-εκπαίδευση, επιτρέποντας την πραγματοποίηση των στόχων που έχουμε θέσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Μέσα από την έρευνα, λοιπόν, μπορούμε να εξαγάγουμε τεκμηριωμένες πληροφορίες, σχηματοποιώντας προβλέψεις, προσδίδοντας στη θεωρία ένα χαρακτήρα επιστημονικό και θεμελιωμένο στην εμπειρική επαλήθευση, και άρα, να σχεδιάσουμε το εκπαιδευτικό μας μέλλον.

1.2 Μεθοδολογικές διευκρινήσεις και επιλογές

Πρώτα και βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε ενδιαφερόμενος για την διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία θα τον οδηγήσει στις απαντήσεις των ερωτημάτων ή υποθέσεων που έχει θέσει, είναι η χαρτογράφηση του γενικότερου πλαισίου διεξαγωγής και εφαρμογής της ίδιας της έρευνας, και αφορά:

- 1) την επιλογή του εάν θα κινηθεί σε ποσοτικούς ή ποιοτικούς άξονες και
- 2) η οριοθέτηση του ρόλου και των αρμοδιοτήτων που ο ίδιος καλείται να αναλάβει σε συνδυασμό με την εξωτερική βοήθεια από άλλους επιστήμονες που θα χρειαστεί για την αρτιότερη και μεθοδολογικά ορθότερη εφαρμογή των ερευνητικών διαδικασιών.

Μέχρι σήμερα, ο πρώτος και βασικός διαχωρισμός μιας έρευνας βασιζόταν στη μορφή των μεταβλητών και γενικότερα των δεδομένων προς επεξεργασία και ανάλυση διαμορφώνοντας έτσι δύο στρατηγικούς άξονες εφαρμογής: *ποσοτική έρευνα* ή/και *ποιοτική έρευνα*.

¹¹ D.M. Himmelblau D.M., Bischoff, D.B.(1968), *Process Analysis and Simulation*, New York.

- Η ποσοτική έρευνα παρουσιάζει μια σταθερή δομή και προϋποθέτει ως βάση την θεωρία του επιστημονικού πεδίου που εξετάζει ελέγχοντάς την, βάσει συγκεκριμένων υποθέσεων και έχει ως σκοπό τον εντοπισμό γενικότερων και ευρύτερων τάσεων και αιτιωδών συσχετίσεων μελετώντας, δηλαδή, καταστάσεις-φαινόμενα, στη βάση μιας ανάλυσης που μετρά την ποσότητα, την ένταση και τη συχνότητα, ξεχωριστών στοιχείων ή συνδυασμό αυτών.
- Η ποιοτική έρευνα παρουσιάζει μια περισσότερο ευέλικτη μορφή όπου η ίδια η ανάλυση των δεδομένων θα οδηγήσει στη διαμόρφωση νέων θεωρητικών πλαισίων, νοημάτων και αναπαραστάσεων και τον εντοπισμό θέσεων, ρόλων, κοινωνικών τάσεων και κοινών στοιχείων των ερευνητικών μονάδων ανατρέποντας, συνήθως αρχικούς ερευνητικούς προσανατολισμούς και υποθέσεις. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει και ο Θ. Ιωσηφίδης, η ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα δεν έπεται της συλλογής ή της παραγωγής τους, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα, αντίθετα, η διαδικασία της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ξεκινά κατά την περίοδο της συλλογής τους¹². Η ποιοτική έρευνα εφαρμόζεται σε μια προσπάθεια κατανόησης, ανάλυσης και ερμηνείας της πολυεπίπεδης κοινωνικής πραγματικότητας, βάσει του στοιχείου του νοήματος που οι ερευνητικές μονάδες προσδίδουν-αντιλαμβάνονται, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, ένα συγκεκριμένο γεγονός ή/και μια πιο αφηρημένη έννοια. Η ανάλυση ποιοτικών, μη-αριθμητικών, δεδομένων αποβλέπει στη διερεύνηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, μέσω των στάσεων και αντιλήψεων, των ερευνητικών μονάδων.

Οι παραπάνω, σημαντικές, διαφοροποιήσεις, πιστεύουμε ότι δεν μπορούν, σήμερα, να αποτελούν το βασικό μέτρο επιλογής της ερευνητικής προσέγγισης ενός ζητήματος-φαινομένου, επειδή σε ένα πολυεπίπεδο εκπαιδευτικό πεδίο, συνεχώς μεταβαλλόμενο, προϋποθέτει ή/και επιβάλλει την παράλληλη χρήση πολλαπλών ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, τεχνικών και μορφών μέτρησης, κωδικοποίησης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων καταρρίπτοντας τον προσδιορισμό μιας έρευνας με όρους αμιγώς «ποσοτικούς» ή «ποιοτικούς», και περιορίζεται να προσδιορίζει κατ' αυτόν τον τρόπο συγκεκριμένες τεχνικές ή μεθόδους. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Θ. Ιωσηφίδης:

[...] δεν υπάρχει μεθοδολογία έρευνας στην «καθαρή» της μορφή. Τα ποιοτικά δεδομένα, στις περισσότερες περιπτώσεις, είτε είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν, έστω και για περιγραφικούς λόγους, είτε να συμπληρωθούν και να ενισχυθούν με ποσοτικά στοιχεία. Επίσης, είναι αδύνατον να φανταστούμε ολοκληρωμένες ποσοτικού χαρακτήρα εμπειρικές έρευνες οι οποίες δεν περιέχουν θεωρητικό υπόβαθρο, αξιολογικές κρίσεις ή ερμηνευτικές τοποθετήσεις και αιτιολογήσεις¹³.

Εν κατακλείδι, η ποσοτική προσέγγιση δεν αρκεί για να γνωρίσουμε την ανθρώπινη πραγματικότητα, αλλά δίνει με ακρίβεια το μέγεθος του φαινομένου που εξετάζουμε. Από την άλλη μεριά, η ποιοτική προσέγγιση αναλύει τις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των ερευνητικών ευρημάτων-αποτελεσμάτων. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έρευνες που διεξάγονται με το συνδυασμό και των δύο αυτών προσεγγίσεων (ποιοτικού και ποσοτικού) αυξάνουν την πιστότητα των εξαγόμενων

¹² Ιωσηφίδης Θ., (2008), *ό.π.*, 68.

¹³ Στο ίδιο, 28-29.

αποτελεσμάτων, κύριο ζητούμενο της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά κυρίως καλύπτουν ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο του εξεταζόμενου φαινομένου-κατάστασης.

Σχετικά με τη διάκριση ρόλων των συντελεστών της έρευνας, η επιλογή των συνεργατών στην ερευνητική διαδικασία πρέπει να καλύπτει τα κενά (θεωρητικά ή τεχνικής φύσεως) του φορέα (σε εξειδικευμένο στελεχιακό προσωπικό) ή του ερευνητή (σε εξειδικευμένες γνώσεις), ο οποίος αποφασίζει τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στην περίπτωση που ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα-φορέας, αποφασίζει τη διεξαγωγή μιας έρευνας πρέπει να ζητηθεί η συνδρομή ενός ειδικού εκπαιδευτικού ερευνητή¹⁴ ο οποίος θα είναι σε θέση να προγραμματίσει, να οργανώσει και να επιβλέψει την όλη διαδικασία. Αυτός, στη συνέχεια και σύμφωνα με τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις ή ερωτήματα που έχει θέσει το εκπαιδευτικό ίδρυμα-φορέας, θα καθορίσει τον αριθμό των συνεργατών της έρευνας (συναδέλφων, εκπαιδευτικών ερευνητών, εκπαιδευτικών του ιδρύματος, φοιτητών κ.λπ.) ή ειδικών επιστημόνων (καθηγητών Πανεπιστημίου, μαθηματικών-στατιστικών, ειδικών στα πληροφοριακά συστήματα - προγράμματα) που κρίνονται απαραίτητοι, βάσει της θεματολογίας και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας.

Οι ρόλοι και τα πεδία δράσης του κάθε συντελεστή, πρέπει να αποσαφηνίζονται από την αρχή και με απόλυτη ακρίβεια έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρα τα όρια αρμοδιοτήτων, δράσης και ευθύνης, αποτυπώνοντας έτσι και το δίκτυο συνεργασίας τους για την ολοκλήρωση του ερευνητικού εγχειρήματος.

Μόνο μετά και την επιλογή των συνεργατών της έρευνας μπορούμε να προχωρήσουμε, ως *επιστημονική ομάδα έρευνας*, στην οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας, βάσει των απαιτούμενων επιλογών (ερευνητικός στόχος, ορισμός αρχικής υπόθεσης, επιλογή πληθυσμού, χρονοδιάγραμμα, επιλογή τόπου, κοστολόγιο, δεοντολογικές καλύψεις) που παρουσιάζονται στα επόμενα κεφάλαια.

Ο *εκπαιδευτικός* πρέπει να μπορέσει να συνδιαλλαγεί εποικοδομητικά με τον *εκπαιδευτικό ερευνητή* (ειδικό στα θέματα οργάνωσης, προγραμματισμού, εφαρμογής της έρευνας καθώς και της βασικής επεξεργασίας και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων), τον *μαθηματικό-στατιστικό επιστήμονα* (ειδικό στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προσφέροντας εργαλεία κυρίως για την επαγωγική ανάλυσή τους) και τον *ειδικό επιστήμονα* (ειδικό στο γνωστικό αντικείμενο που θα κινηθεί η συγκεκριμένη έρευνα και ο οποίος θα αναλύσει και, κυρίως, ερμηνεύσει τα ερευνητικά αποτελέσματα συνδυάζοντας τα με τα σχετικά επιστημολογικά παραδείγματα) καθώς και κάθε επιπλέον επιστήμονα απαραίτητου στο συνεργατικό ερευνητικό πλαίσιο (όπως για παράδειγμα ενός ειδικού επιστήμονα πληροφορικής για το σχεδιασμό της ηλεκτρονικής πλατφόρμας συμπλήρωσης, αποστολής και αυτόματης καταγραφής ενός ερωτηματολογίου). Οι Μαρκέας Ν., Βέρδης Α. και Μαρκέας Γ., τονίζουν την ανάγκη «κατανοητής» γλώσσας για τους εκπαιδευτικούς από την εκπαιδευτική έρευνα, ως κριτήριο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ερευνητικές διαδικασίες¹⁵.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης ή/και ο εκπαιδευτικός ερευνητής θα πρέπει να αφομοιώσουν και κατανοήσουν τα εργαλεία που μας προσφέρει η στατιστική επιστήμη και τους βασικούς επιστημολογικούς προσανατολισμούς και παραδείγματα, χωρίς όμως να υποχρεωθεί να υπεισέλθει σε λεπτομερειακά ζητήματα που αφορούν τη μαθηματική αιτιολόγηση ή τη θεωρητική επεξήγηση ενός μαθηματικού τύπου ή σε βαθύτερες εννοιολογήσεις και ερμηνευτικές ατραπούς του κάθε ξεχωριστού επιστημολογικού πεδίου.

¹⁴ Το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού ερευνητή σκιαγραφείται στο Π. Τραντάς, (2002), «Η εξωσχολική-υποστηρικτική εκπαίδευση και ο ρόλος του Εξωσχολικού εκπαιδευτικού», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 62, Αθήνα, 38-42.

¹⁵ Μαρκέας Ν., Βέρδης Α., Μαρκέα Γ., «Έρευνα δράσης στο σχολείο – Κλινική έρευνα στο νοσοκομείο», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), (2002), *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 104-112.

Οι τέσσερις αυτοί φορείς αποτελούν τους αναγκαίους, απαραίτητους αλλά και ανεξάρτητους συντελεστές μιας ομαλής και ολοκληρωμένης διεξαγωγής μιας επιστημονικά τεκμηριωμένης έρευνας.

2. Οργάνωση & Προγραμματισμός της Έρευνας

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση της εκπαιδευτικής έρευνας αποτελεί την πρώτη και τη σημαντικότερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας η οποία βασίζεται σε δεκατρείς άξονες:

- 1) Επιλογή γνωστικού αντικείμενου-πεδίου έρευνας,
- 2) Βιβλιογραφική ανασκόπηση,
- 3) Σκοπός, στόχοι, υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας¹⁶
- 4) Πρακτική αξία της έρευνας,
- 5) Επιλογή τύπου,
- 6) Καθορισμός πληθυσμού και δείγματος,
- 7) Επιλογή συνεργατών,
- 8) Επιλογή ερευνητικής μεθόδου,
- 9) Επιλογή εργαλείων συλλογής δεδομένων και τεχνικών ελέγχου,
- 10) Καθορισμός τύπων μέτρησης και κωδικοποίησης απαντήσεων - Εφαρμογή πιλοτικής έρευνας,
- 11) Δεοντολογία,
- 12) Χρονοδιάγραμμα,
- 13) Κοστολόγιο.

Μια καλή προετοιμασία της έρευνας μας εξασφαλίζει όχι μόνο την υψηλή αξιοπιστία της όλης διαδικασίας, αλλά και την απρόσκοπτη ροή της έρευνας (στη διάρκεια της εφαρμογής της), χωρίς προβλήματα τα οποία μπορούν να την καθυστερήσουν ή και να την αναβάλουν επ' αόριστον.

Τα βήματα της αρχικής φάσης οργάνωσης και προετοιμασίας, αφορούν όλα τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας και τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να οριοθετήσει με ακρίβεια πριν προχωρήσει στην εφαρμογή – διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

2.1 Επιλογή πεδίου έρευνας – Τίτλος έρευνας

Συγκεκριμένα για το χώρο της εκπαίδευσης, το πεδίο έρευνας μπορεί να είναι μια κατάσταση – φαινόμενο όπως:

- Ατομική επίδοση (ατομική, ομαδική και σε επίπεδο σχολείων – πόλεων – χωρών)
- Διοίκηση – Πολιτική,
- Διαπροσωπικές σχέσεις,
- Αναλυτικό πρόγραμμα – Γνωστικά αντικείμενα
- Καινοτόμα προγράμματα
- Εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες,
- Στάσεις και αντιλήψεις πάνω σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά θέματα ή προβληματισμούς,
- Ρόλος των εκπαιδευτικών στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών,

¹⁶ Το γνωστικό αντικείμενο στην εκπαιδευτική έρευνα, σύμφωνα με τους Verma, G.K., - Mallick, K. (2004), στο *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ελένη Γρίβα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 44, μπορεί να καταταχθεί σε επτά μεγάλες κατηγορίες: 1) ατομική επίδοση, 2) ομαδική επίδοση, 3) επίδοση σε επίπεδο σχολείων, 4) σχολικό management, 5) διαπροσωπικές σχέσεις, 6) αναλυτικό πρόγραμμα και 7) εκπαιδευτικοί.

- Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές¹⁷,
- Εφαρμογή κινήτρων μάθησης,
- Σύστημα αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης
- Οργάνωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων, έλεγχος ποιότητας εγκαταστάσεων κ.λπ.)
- Σχέση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό περιβάλλον (εφαρμογή της σχολικής μάθησης στην καθημερινή ζωή, οικογένεια και σχολική επίδοση,
- Στάσεις απέναντι σε κοινωνικές αξίες βάσει των αρχών της βιοπαιδαγωγικής¹⁸,
- Βαθμός ωρίμανσης του μαθητή,
- Νοημοσύνη (ο δείκτης νοημοσύνης αιτιολογεί τις επιδόσεις ενός μαθητή),
- Δημιουργικότητα,
- Συνεργασία,
- Επικοινωνία,
- Διαπροσωπικές σχέσεις, Ανταγωνισμός,
- Επίδραση προτύπων κ.ά.

2.2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Κοινωνικών δεδομένων

Αναζήτηση επίσημων στατιστικών δεδομένων ώστε να είναι εφικτή

- η χαρτογράφηση του πληθυσμού της έρευνας
- η συγκριτική ανάλυση με τα αποτελέσματα στο δείγμα που έχουμε επιλέξει



Στην Ελλάδα, βασική πηγή αναζήτησης κοινωνικών δεδομένων είναι η Ελληνική Στατιστική Αρχή (<http://www.statistics.gr>)

Σχετικών ερευνών - εργασιών

Η αναζήτηση επιστημονικών εργασιών (που μπορούν να αποθηκεύονται σε έναν πίνακα όπως ο πίνακας παρακάτω) μπορεί να είναι:

- 1) Βάσει του χωροχρόνου:
 - Πραγματική (εκτυπωμένες εργασίες – πρόσβαση σε μη ψηφιοποιημένα παλιότερα κείμενα και άλλες πηγές)
 - Διαδικτυακή (εικονική αναζήτηση – οικονομία πόρων και χρόνου)

¹⁷ Η κριτική σκέψη, κατά τους Steutel J. και Spiecker B. (2003) στο «Φιλελευθερισμός και Κριτική Σκέψη. Για τη σχέση ανάμεσα σε ένα πολιτικό ιδεώδες και ένα σκοπό της εκπαίδευσης», στο Marples R., *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 99, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εκπαιδευτικό ιδεώδες που αφορά τις ικανότητες και τις προδιαθέσεις του μορφωμένου ατόμου το οποίο συντίθεται από δύο βασικές πλευρές: α) την ικανότητα αξιολόγησης λόγων (αιτιών) με βάση κατάλληλες αρχές, δηλαδή την ικανότητα να αποφασίζει κανείς σε ποιο βαθμό οι λόγοι που παρουσιάζονται δικαιολογούν πραγματικά ορισμένες πεποιθήσεις, ισχυρισμούς ή αποφάσεις και β) την κριτική στάση που μπορεί να ερμηνευτεί με όρους διανοητικών αρετών, όπως ανοικτό πνεύμα, αγάπη για την αλήθεια, πνευματική εντιμότητα, σαφήνεια, σεβασμός για τις μαρτυρίες και προθυμία για συμμετοχή σε ορθολογικές συζητήσεις. Βλ. επίσης, Hare H. (2003), «Η κριτική σκέψη ως σκοπός της εκπαίδευσης», στο Marples R., *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 135-158.

¹⁸ Βλ. σχετικά τα έργα του Bellino, F. (2001), *La storia della Bioetica e la svolta biopedagogica*, Cacucci Editore, Bari Italia, και στο *Bioetica ed educazione*, Franco Milella Editore, Bari Italia (1994) και *Filosofia del successo*, Cacucci Editore, Bari Italia 2004. Ο F. Bellino, είναι καθηγητής της Ηθικής Φιλοσοφίας και Βιοηθικής, Διευθυντής του Ινστιτούτου Βιοηθικής του Πανεπιστημίου του Bari και ο πρώτος μελετητής που πρότεινε την βιοπαιδαγωγική κατεύθυνση ως ανυπέρβητη ανάγκη στη σημερινή φάση της βιοηθικής. Η βιοπαιδαγωγική είναι έκφραση για μία «... πραγματική ποιότητα ζωής» και για ένα «... βιόφιλο σχολείο, ικανό να δημιουργήσει στους νέους την ευχαρίστηση του να ζεις».

Πίνακας αρχείου ερευνών-εργασιών

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ξ	Π
1																
2	α/α	Κωδικός αρχείου	Μορφή τεκμηρίου	Είδος τεκμηρίου	Εμπειρική/ Θεωρητική	Έτος	Τίτλος	Συγγραφέας	Εκδότης / Φορέας	Τόπος έκδοσης	Λέξεις- κλειδιά	Υποθέσεις- ερωτήματα έρευνας	Περιληψη	Θεωρητικό πλαίσιο	Μεθοδολογία	Αποτελέσματα / Συμπεράσματα
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																

- 2) Βάσει του είδους της πηγής δεδομένων:
 - Επιστημονικές δημοσιεύσεις
 - Επιστημονικών Ενώσεων - Κοινοτήτων
- 3) Βάσει της γλώσσας:
 - Ελληνικές
 - Ξενόγλωσσες
- 4) Βάσει του περιεχομένου:
 - Εμπειρικές (βασίζονται σε δεδομένα)
 - Θεωρητικές (υποστηρίζουν – τεκμηριώνουν μια θέση)

Οι αναζητήσεις γίνονται με λέξεις-κλειδιά που χαρακτηρίζουν το αντικείμενο αναζήτησης. Σχετικές αναζητήσεις μπορούν να γίνουν και σε προϋπάρχουσες επιστημονικές δημοσιεύσεις (που κάθε επιστημονική δημοσίευση έχει βασιστεί) οι οποίες και φαίνονται συνήθως στο τέλος της εργασίας-μελέτης με τη μορφή βιβλιογραφικών αναφορών

2.3 Σκοπός, στόχοι, υποθέσεις και ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός μιας ερευνητικής διαδικασίας μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με

- την εκπαιδευτική κατάσταση-φαινόμενο την οποία θα εξετάσουμε-αξιολογήσουμε¹⁹ ή
- το «πρόβλημα» στο οποίο θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις
- το εάν αφορούν έναν πληθυσμό ή τη σύγκριση μεταξύ δύο όμοιων πληθυσμών σε ένα συγκεκριμένο θεματολόγιο. Τους πληθυσμούς αυτούς τους μελετάμε ξεχωριστά και στη συνέχεια καταγράφονται οι συγκλίσεις ή αποκλίσεις που παρουσιάζουν.



Μια έρευνα, για παράδειγμα στο χώρο της εκπαίδευσης, που αφορά τους εκπαιδευόμενους θα μπορούσε να αντλεί ιδέες από τους στόχους και τους σκοπούς της διδασκαλίας (βλ. Πίνακα 1)²⁰. Η ταξινόμηση αυτών των στόχων αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του ανθρώπου και όλες τις μορφές της συμπεριφοράς του. Έτσι, η μελέτη και η ανάλυσή τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ζητούμενο (σκοπός) επιμέρους ερευνητικών διαδικασιών.

Η ερευνητική διερεύνηση του σκοπού αυτού θα βοηθήσει την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής τάξης, τη διόρθωση και αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, τη σκιαγράφηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και ευρύτερων παιδαγωγικών στόχων.

Αφού ορίσουμε το «ζητούμενο», δηλαδή το σκοπό της έρευνας (διδακτικής ή τεχνικής φύσεως) και εξειδικεύσουμε με τη σύνταξη δύο-τριών στόχων, θα μπορούσαμε, με

¹⁹ Για την αξιολόγηση ως μέθοδο, τη μέτρηση αποτελεσμάτων και τη δεοντολογία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση βλ. Amietta P.L., Amietta F. (επιμ.), (1996), *Valutare la Formazione*, Unicoroli, Milano και Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015), *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/232>.

²⁰ Σύμφωνα με την ταξινόμηση διδακτικών στόχων του Bloom (Γνωστικοί και Συναισθηματικοί στόχοι) και του E.J. Simpson (Ψυχοκινητικοί στόχοι), Bloom B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives*, Duval McKay, New York.

τρόπο ακριβή και με ορολογία επαληθεύσιμη και μετρήσιμη, να ορίσουμε τις υποθέσεις ή τα ερωτήματα της έρευνας.

Μια υπόθεση αποτελεί ένα είδος πρόβλεψης ή/και προσωπικής άποψης για το αποτέλεσμα, γεννιέται από τη φαντασία ή/και την εμπειρία μας και, μέσω της κριτικής μελέτης των δεδομένων, απορρίπτεται ή γίνεται αποδεκτή.

Το να ορίσουμε την υπόθεση μιας έρευνας είναι σαν να θέλουμε να εξακριβώσουμε ή να απορρίψουμε κάτι το οποίο ή είναι «φανταστικό» ή έχει ήδη εφαρμοστεί και θέλουμε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά του.

Η εξακρίβωση ή η απόρριψη μιας υπόθεσης οδηγεί στην ενδυνάμωση ή όχι μιας γενικότερης θεωρίας. Δίνει όμως και στις δύο περιπτώσεις ένα νέο στοιχείο που θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς από μεταγενέστερους ερευνητές, οι οποίοι θα ασχοληθούν με τη μελέτη του ίδιου εκπαιδευτικού θέματος-κατάστασης-φαινομένου.

Ο ορισμός της υπόθεσης δεν θα πρέπει να είναι μόνο η έκφραση του γενικού προβλήματος δίνοντας περισσότερες λεπτομέρειες, αλλά η διατύπωση μιας συγκεκριμένης παραμέτρου, η οποία, ίσως, θα βοηθήσει στην ανάλυση και αντιμετώπιση του γενικού προβλήματος.

Ο ορισμός της ερευνητικής υπόθεσης δεν αποτελεί, όμως, απαραίτητο στάδιο της προετοιμασίας μιας εκπαιδευτικής έρευνας. Ένας ερευνητής θα μπορούσε να διεξαγάγει μια έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θεματικού πλαισίου ή μιας κατάστασης χωρίς να επικαλείται *a priori* μια συγκεκριμένη ερευνητική υπόθεση. Ο V.A. Baldassarre, αντικρούει τη θέση αυτή²¹ και αναφέρει ότι η πειραματική-ερευνητική μεθοδολογία δεν είναι καθαρός τεχνικισμός αλλά η ικανότητα να αναρωτιόμαστε πάνω σε προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και σημειώνει:

[...] ο σχηματισμός των υποθέσεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συλλογή των δεδομένων. Χωρίς αυτόν το σχηματισμό τα δεδομένα που συλλέγονται είναι συχνά τυχαία. Πρέπει όμως και να αναγνωρίσουμε ότι ο σχηματισμός μιας υπόθεσης τείνει άμεσα να περιορίσει το οπτικό πεδίο. Η τέχνη του επιστημονικού – πειραματικού ερευνητή προκύπτει από την ικανότητά του να σχηματοποιεί εύστοχες υποθέσεις.

Όμως, η ανάγκη αποτύπωσης μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή/και φαινομένου, ως πρώτο ερευνητικό στάδιο ή ως μια αυτοτελή έρευνα, δεν απαιτεί τη διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων. Αυτό που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εντοπισμός και η διατύπωση των ερευνητικών ζητούμενων-ερωτημάτων, τι θέλουμε, δηλαδή, να αποτυπωθεί και όχι εάν αποτυπώνεται με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο, που αποτελεί άλλωστε αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης και της ερμηνείας των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

²¹ Baldassarre V.A. (1982), ό.π., 41.

2.4 Πρακτική αξία της Έρευνας

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων, σκιαγραφείται και η πρακτική αξία της έρευνας η οποία και θα πρέπει να διατυπώνεται με σαφήνεια. Η προσπάθειά μας μέσα από την εφαρμογή ερευνητικών πρακτικών να προσδώσουμε μεγαλύτερη αξία και χρησιμότητα στην εκπαίδευση, η οποία θα αντανάκλαται στο υπερσύστημα «κοινωνία», βασίζεται στην ενεργή παρέμβασή μας ώστε να ερμηνεύσουμε και να μεταφέρουμε τα αποτελέσματα των ερευνών σε συγκεκριμένα ζητήματα-φαινόμενα, προτείνοντας ταυτόχρονα και τρόπους αντιμετώπισής τους ή και περεταίρω ανάλυσης.

Ακόμα, πρέπει η προσπάθειά μας αυτή να προσανατολίζεται και να επιδιώκει την πρόκληση του ενδιαφέροντος για την έρευνα τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των πολιτειακών και διοικητικών αρχών που ασκούν πολιτική.

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, μιας ερευνητικής διαδικασίας όχι μόνο πρέπει να ανακοινώνονται σε ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κοινό (μέσα από ένα συνέδριο, ένα σεμινάριο, περιοδικές εκδόσεις, μονογραφίες, συλλογικοί τόμοι κ.ά.) αλλά θα πρέπει και να έχουν συγκεκριμένους αποδέκτες, όπως το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς (ανάλογα με το θέμα της έρευνας).

Έχοντας, λοιπόν, τα παραπάνω υπόψη και μετά τον ορισμό του ερευνητικού σκοπού και των υποθέσεων ή ερωτημάτων (εάν έχουν οριστεί), στο γενικό σχέδιο της έρευνας θα πρέπει να αναφερθούν τα εξής:

- 1) ποια είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;
- 2) πώς θα βοηθηθεί γενικότερα η διαδικασία στον τομέα που ερευνούμε;
- 3) σε ποιον θα ανακοινωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας;
- 4) πώς θα γίνουν ευρύτερα γνωστά;

2.5 Καθορισμός Τόπου

Σημαντικός παράγοντας στη διεξαγωγή της έρευνας είναι η επιλογή του «ερευνητικού περιβάλλοντος», δηλαδή του «τόπου» στον οποίο θα λάβει χώρα η έρευνα.

Θα πρέπει να ορίσουμε με σαφήνεια τον χώρο, ο οποίος πιστεύουμε ότι είναι ο καταλληλότερος για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ο χώρος αυτός μπορεί να είναι ένα σχολικό ίδρυμα, ένα Πανεπιστήμιο ή ένας εξωσχολικός χώρος εκπαίδευσης (ίδρυμα κοινωνικής πρόνοιας, φυλακές, πολιτιστικά ιδρύματα κ.ά.)²². Ο γεωγραφικός χώρος ο οποίος θα περιλαμβάνει το είδος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που μας ενδιαφέρει μπορεί να είναι ένας ή περισσότεροι (περίπτωση συγκριτικής έρευνας).

Στην περίπτωση της *πειραματικής* έρευνας ένας παράγοντας που αφορά τον «τόπο έρευνας» είναι ο *περιβαλλοντικός έλεγχος*, ο έλεγχος δηλαδή του ερευνητικού τόπου για τον εντοπισμό των μεταβλητών που θα μπορούσαν να επιδράσουν στα ερευνητικά αποτελέσματα.

Θα πρέπει να προσεχθεί ότι, ενώ ένας πολύ αυστηρός έλεγχος των μεταβλητών προκαλεί τη διατήρηση της σταθερότητας του περιβάλλοντος, ώστε τα αποτελέσματα της ίδιας της έρευνας να μην διαμορφώνονται ανάλογα με τις τυχαίες μεταβλητές που πιθανώς θα παρεμβάλλονται, μπορεί εντούτοις και να δώσει στην ίδια την έρευνα ένα χαρακτήρα πολύ «τεχνικό» δημιουργώντας μια κατάσταση ξένη προς την πραγματικότητα.

²² Τραντάς, Π. (2002), ό.π., 38-42.

2.6 Πληθυσμός Έρευνας & Ερευνητικό Δείγμα

Το σύνολο των υποκειμένων που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της έρευνας ονομάζεται *πληθυσμός*. Το μέρος του πληθυσμού που επιλέγεται για τη διεξαγωγή της έρευνας, όταν δεν είναι εφικτή η χρησιμοποίηση όλου του πληθυσμού, ονομάζεται *δείγμα*. Ως *μονάδα* ή *άτομο* του πληθυσμού θεωρείται η στοιχειώδης στατιστική μονάδα στην οποία βασίζεται η έρευνα (μαθητής, εκπαιδευτικός κ.λπ.) την οποία θα ονομάζουμε στο εξής *ερευνητική μονάδα*. Σε περίπτωση μιας μεγάλης σε έκταση έρευνας ως ερευνητική μονάδα



μπορεί να θεωρηθεί μια ομάδα ατόμων (μέλη σχολικής τάξης ή εκπαιδευτικού ιδρύματος ή/και εκπαιδευτικές μονάδες). Σε αυτή την περίπτωση ο μέσος όρος των ατόμων που αποτελούν την ομάδα είναι η ποσοτική μεταβλητή της μονάδας του πληθυσμού.

Η δυσκολία συνίσταται στην αξιόπιστη επιλογή αυτών των μονάδων. Ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο ο ερευνητής θα επιλέξει το δείγμα του πριν προχωρήσει στην επόμενη φάση της έρευνας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων ώστε να είναι δυνατή η αναγωγή τους στον πληθυσμό αναφοράς.²³ Ο κατώτατος αριθμός των ερευνητικών μονάδων, που θα αποτελέσουν το δείγμα μας, για τη διενέργεια μιας οποιασδήποτε έρευνας και στατιστικής ανάλυσης θεωρείται το τριάντα (30). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ως κατώτατο όριο τις εκατό (100) ερευνητικές μονάδες.²⁴ Πόσο μεγάλο θα είναι το δείγμα μας εξαρτάται από τους στόχους της έρευνας, από το μέγεθος του πληθυσμού από τον οποίο θα εξαχθεί το ερευνητικό δείγμα (βλ. πίνακα 2), από τον διαθέσιμο χρόνο της ερευνητικής διαδικασίας, από το

²³ Σύμφωνα με το «Νόμο των μεγάλων αριθμών», όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα για ακριβή αντιπροσώπηση του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Βλ. σχετικά Γιαλαμάς, Β. (2005), *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 90.

²⁴ Bailey, D.K. (1995), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 122.

πλήθος των ερευνητών οι οποίοι θα ασχοληθούν με τη συλλογή δεδομένων και, τέλος, από τους χρηματικούς πόρους που έχουν εξασφαλιστεί.

Πίνακας 2: Σχέση του πληθυσμού της έρευνας με το ερευνητικό δείγμα για την εξασφάλιση του επιθυμητού επιπέδου εμπιστοσύνης

Πληθυσμός	Απαιτούμενο δείγμα για ανεκτό σφάλμα			
	5%	4%	3%	2%
100	79	85	91	96
500	217	272	340	413
1.000	277	375	516	705
5.000	356	535	879	1.622
50.000	381	593	1.044	2.290
100.000	382	596	1.055	2.344
1.000.000	384	599	1.065	2.344
2.500.000	384	600	1.067	2.400

Πηγή: Anderson G., *Fundamentals of Educational Research*, Falmer Press, London 1994.

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίζεται με τη διαμόρφωση του *δειγματοληπτικού πλαισίου*²⁵, δηλαδή την κατασκευή ενός καταλόγου όπου περιλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις-μονάδες από τις οποίες επιλέγεται το δείγμα.

Οι τεχνικές δειγματοληψίας, εξαγωγής του δείγματος από τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας, οι οποίες παρουσιάζονται στα σχετικά εγχειρίδια και στις σχετικές μελέτες ομαδοποιήθηκαν σε δύο βασικά είδη, την *τυχαία* και την *εμπειρική* δειγματοληψία, κάθε ένα από τα οποία περιλαμβάνει διαφορετικές τεχνικές μία εκ των οποίων και δύο εφαρμοστικούς άξονες (βλ. σχήμα 1).

Οι τέσσερις τεχνικές τυχαίας δειγματοληψίας είναι²⁶: η *Απλή – Τυχαία*, η *Τυχαία – Κατηγοριών* ή *Στρωματοποιημένη*, η *Τυχαία - πολλών επιπέδων* ή *επιλεγμένων ομάδων* και η *Συστηματική – Τυχαία*, οι οποίες εφαρμόζονται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια όπως αυτά παρουσιάζονται παρακάτω:

1. *Απλή – Τυχαία*: βασίζεται στην αρχή ότι κάθε μονάδα έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί με αυτές που έχει κάθε άλλη μονάδα. Η επιλογή, σε αυτή την περίπτωση, γίνεται έπειτα από αρίθμηση του συνόλου των μονάδων, την κατασκευή ενός αριθμητικού πίνακα, ο οποίος περιέχει αυτά τα νούμερα (χωρίς την ταυτότητα των μονάδων), και, τέλος, ακολουθώντας μια τυχαία κατεύθυνση στον πίνακα,

²⁵ Κυριαζή Νότα (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα, 109.

²⁶ Baldassarre, V.A. (1982), *ό.π.*, 62-66.

σημειώνουμε τα νούμερα που βρίσκονται στον ακολουθούμενο άξονα. Την τυχαία αυτή επιλογή σήμερα μπορεί να την κάνει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Είδος	Τεχνική	Άξονας
Τυχαία	Απλή	
	Κατηγοριών - Στρωματοποιημένη	Μη αναλογική Αναλογική
	Πολλών επιπέδων-Επιλεγμένων Ομάδων	
	Συστηματική	
Εμπειρική	Ποσοστιαία-Αναλογίας	
	Εθελοντική-Αυθόρμητη-Διαθέσιμη	
	Συμπτωματική	
	Χιονοσιβάδας	
	Σκόπιμη	
	Θεωρητική	

Σχήμα 1: Τεχνικές Δειγματοληψίας

Τυχαία – Κατηγοριών ή Στρωματοποιημένη: βασίζεται στην κατηγοριοποίηση του συνόλου του πληθυσμού βάσει ενός χαρακτηριστικού. Αφού επιλεγούν οι ομάδες και σχηματιστούν οι κατηγορίες - στρώματα, επιλέγουμε τυχαία τις μονάδες από καθεμία κατηγορία.

Στη *μη αναλογική στρωματοποίηση*, το σύνολο των επιλεγμένων μονάδων από κάθε κατηγορία πρέπει να είναι το ίδιο για όλες τις κατηγορίες. Εφαρμόζεται όταν κάποιες πληθυσμιακές ομάδες, σημαντικές σε σχέση με το θέμα της έρευνας, είναι πολύ μικρές με αποτέλεσμα η απλή τυχαία ή συστηματική δειγματοληψία να μην είναι δυνατόν να εξασφαλίσει αρκετές περιπτώσεις για αξιόπιστη ανάλυση²⁷.

Στην *αναλογική στρωματοποίηση* το σύνολο των επιλεγμένων μονάδων από κάθε κατηγορία πρέπει να είναι αναλογικό-ποσοστιαίο. Για παράδειγμα, ο αριθμός των μαθητών (αγοριών) και ο αριθμός των μαθητριών (κοριτσιών) που θα επιλεγούν για

²⁷ Κυριαζή Νότα, (1998), *ό.π.*, 113.

το ερευνητικό δείγμα, θα πρέπει να ακολουθήσουν τα ποσοστά του κάθε φύλου στο σύνολο του αντίστοιχου πληθυσμού. Εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής θέλει να αυξήσει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

2. *Τυχαία - πολλών επιπέδων ή επιλεγμένων ομάδων* : ακολουθεί την τυχαία επιλογή ομάδων αρχίζοντας από το υψηλότερο επίπεδο προς το χαμηλότερο. Για παράδειγμα, σε μια πανελλαδική έρευνα σε μαθητές επιλέγουμε αρχικά τις πόλεις που θα λάβουν μέρος (πρώτο επίπεδο επιλογής). Κατόπιν, επιλέγουμε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που αφορούν τους μαθητές-στόχο (δεύτερο επίπεδο επιλογής), και, τέλος, επιλέγουμε τους μαθητές από αυτά τα σχολεία (τρίτο επίπεδο επιλογής). Σε άλλες μελέτες αναφέρονται και ως δείγματα *κατά συστάδες* ή *επιφανείας* (εάν το κριτήριο κατάτμησης του πληθυσμού είναι κριτήριο γεωγραφικού ή χώρου)²⁸ αλλά και *κατά δεσμίδες* ή *πολυσταδιακή τυχαία*²⁹ δειγματοληψία.
3. *Συστηματική – Τυχαία*: βασίζεται στην τυχαία επιλογή αλλά με συστηματικό τρόπο. Κατασκευάζουμε αρχικά έναν πίνακα ο οποίος να περιέχει, με αύξοντα αριθμό, όλο τον πληθυσμό και επιλέγουμε έναν αριθμό (για παράδειγμα, τον αριθμό πέντε). Όσες μονάδες βρίσκονται στις θέσεις που ο αριθμός τους είναι πολλαπλάσιος του επιλεγμένου αριθμού (στο παράδειγμά μας στις θέσεις 5, 10, 15, 20, 25,.....) θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας.

Οι έξι τεχνικές εμπειρικής³⁰ δειγματοληψίας είναι: η *Ποσοστιαία-Αναλογίας*, η *Εθελοντική – Αυθόρμητη*, η *Συμπτωματική*, η *Χιονοστιβάδας*, η *Σκόπιμη* και η *Θεωρητική*, οι οποίες εφαρμόζονται σύμφωνα με τις παρακάτω ενδείξεις:

1. *Ποσοστιαία-Αναλογίας*, βάσει της οποίας οι ερευνητικές μονάδες δεν επιλέγονται στην τύχη αλλά σε συνάρτηση με το εάν πληρούν ένα ή περισσότερα κριτήρια. Ο ερευνητής είναι ελεύθερος να εντάξει στο δείγμα το ποσοστό που επιθυμεί και εξυπηρετεί συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς από κάθε ξεχωριστή ομάδα³¹.
2. *Εθελοντική – Αυθόρμητη*: οι ερευνητικές μονάδες που θα αποτελέσουν το δείγμα μας έχουν αποφασίσει από μόνες τους τη συμμετοχή στην έρευνα. Η τεχνική αυτή ονομάζεται και *διαθέσιμου δείγματος*³².
3. *Συμπτωματική*: πρόκειται για την τεχνική όπου το δείγμα συγκροτείται σύμφωνα με τις περιστάσεις χωρίς ο ερευνητής να έχει άποψη για τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχονται (για παράδειγμα τα εκατό πρώτα άτομα που διαβάζουν ένα βιβλίο σε ένα δημόσιο χώρο).
4. *Χιονοστιβάδας*: εφαρμόζεται όταν υπάρχει δυσκολία να προκαθοριστεί ο πληθυσμός αναφοράς και η αρχική επιλογή των ερευνητικών μονάδων γίνεται βάσει ενός

²⁸ Martin Olivier, (2008), *Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων*, Ηλίας Αθανασιάδης (επιμ.), Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 28.

²⁹ Κυριαζή Νότα, (1998), *ό.π.*, 115.

³⁰ Martin Olivier, (2008), *ό.π.*, 29-30.

³¹ Κυριαζή Νότα, (1998), *ό.π.*, 118.

³² Στο ίδιο, 117.

προκαθορισμένου χαρακτηριστικού – ιδιότητας. Οι αρχικές ερευνητικές μονάδες προσδιορίζουν, στη συνέχεια, άλλες αντίστοιχες ερευνητικές μονάδες τις οποίες συστήνουν στον ερευνητή ώστε να τις συμπεριλάβει στην έρευνά του.

5. *Σκόπιμη*³³: επιλογή των συμμετεχόντων ώστε να εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας.
6. *Θεωρητική*: η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ώστε να είναι δυνατή η τροποποίηση, επιβεβαίωση, εμπλουτισμός ή επέκταση των θεωρητικών κατασκευών του ερευνητή.

Ένα ζήτημα που απασχολεί τον ερευνητή είναι η *αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος*, κατά πόσο, δηλαδή, το δείγμα έχει την ίδια δομή με τον πληθυσμό αναφοράς. Σύμφωνα με τον Martin³⁴:

[...] το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας δεν είναι κάτι ιδεώδες. Επιπλέον, η επιδίωξή του είναι συχνά ουτοπική. Από τη μια μεριά προϋποθέτει την τυχαία επιλογή των ερωτώμενων με βάση έναν ακριβή κατάλογο που εξαντλεί όλες τις περιπτώσεις, κάτι το οποίο σπάνια υπάρχει. Από την άλλη, η αντιπροσωπευτικότητα που διασφαλίζεται με τη μέθοδο των ποσοτώσεων δύσκολα μπορεί να γίνει σεβαστή γιατί προϋποθέτει ότι γνωρίζουμε τα γενικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού αναφοράς. Και τι ξέρουμε για την κατανομή του πληθυσμού των φίλων του χορού ως προς το φύλο, την ηλικία και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά; Έχουμε στη διάθεσή μας ακριβή στοιχεία που να επιτρέπουν την περιγραφή των αναγνωστών αστυνομικών μυθιστορημάτων ή εκείνων που δεν έχουν σταθερό τόπο διαμονής; Χωρίς αυτά τα στοιχεία είναι αδύνατον να προχωρήσουμε στη συγκρότηση δειγμάτων που να τηρούν την αρχή της αντιπροσωπευτικότητας με τη μέθοδο των ποσοτώσεων.

Βάσει των παραπάνω, προσπαθούμε να κατασκευάσουμε ένα δείγμα επαρκώς αιτιολογημένο, στη βάση των τεχνικών που παρουσιάστηκαν παραπάνω και σύμφωνα με τα κριτήρια που τις διέπουν, και να θεωρήσουμε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό ενός πληθυσμού του οποίου το περίγραμμα είναι *a priori* άγνωστο. Αυτός ο πληθυσμός μπορούμε να τον γνωρίσουμε καλύτερα με τη βοήθεια πληροφοριών που είναι δυνατόν να πάρουμε από το δείγμα. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, το δείγμα μας είναι ο μεγεθυντικός φακός μέσα από τον οποίο μπορεί να περιγραφεί *a posteriori* ο πληθυσμός αναφοράς. Άλλωστε, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από μία έρευνα που χρησιμοποιεί μετρήσεις σε δείγμα πληθυσμού, τίποτα δεν μπορεί να εγγηθηθεί ότι έχουν καθολικό χαρακτήρα και ότι αποτυπώσεις και ερμηνείες θα ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα αποτελέσματα αυτά και οι αντίστοιχες αναλύσεις δεν έχουν μια πραγματική αξία, δεν είναι σχετικά ασφαλή.

³³ Ιωσηφίδης Θεόδωρος (2008), *ό.π.*, 64.

³⁴ Martin Olivier, (2008), *ό.π.*, 36-37.

2.7 Επιλογή συνεργατών

(βλ. Μεθοδολογικές διευκρινήσεις και επιλογές)

2.8 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η έρευνα δεν εφαρμόζεται με μία και μόνο διαδικασία προγραμματισμού, συλλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης δεδομένων βάσει μιας και μόνης συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Ο πλούτος των μεταβλητών που επιδρούν στο σύνολο της κοινωνικής δραστηριότητας και το γεγονός ότι ο ερευνητής έχει να κάνει με ανθρώπους, και μάλιστα πολλές φορές με παιδιά μικρής ηλικίας, ειδικά στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, με προσωπικότητες, ιδέες, αξίες και ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά, ενταγμένα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Η διαφορετικότητα των προσεγγίσεων αυτών προήλθε και από τους διαφορετικούς στόχους που η κάθε ερευνητική διαδικασία είχε θέσει.

Διακρίνουμε λοιπόν τρεις τύπους εκπαιδευτικής έρευνας, τον **περιγραφικό**, τον **πειραματικό** και τον **συνδυαστικό** τύπο. Θα εξετάσουμε καθένα από τα είδη και τις μεθόδους της εκπαιδευτικής έρευνας, δίνοντας το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και τις γενικές αρχές από τις οποίες διέπονται. Η παρουσίαση αυτή έχει σκοπό τον εντοπισμό και την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού τύπου για τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, εκπαιδευτική κατάσταση, την οποία θέλουμε να μελετήσουμε μέσω ερευνητικών διαδικασιών.

2.8.1 Περιγραφικός Τύπος

Ο περιγραφικός τύπος εξετάζει άτομα, ομάδες, θεσμούς, μεθόδους και υλικά, προκειμένου να τα περιγράψει αφού προηγουμένως τα συγκρίνει, τα αντιπαραθέσει, τα ταξινομήσει, τα αναλύσει και τα ερμηνεύσει.

Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει τρία είδη έρευνας: 1) Κλασική εκπαιδευτική έρευνα, 2) Έρευνα ποιοτικών στοιχείων και 3) Ιστορική έρευνα. Το κάθε ένα από αυτά τα είδη χωρίζεται σε ειδικές μεθοδολογικές πρακτικές-τεχνικές διεξαγωγής της έρευνας, ανάλογα με το περιεχόμενο-θέμα, τη μεθοδολογία, το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας.

Βασική έρευνα

Η *βασική έρευνα* πραγματοποιείται βάσει ενός αυστηρά προκαθορισμένου σχεδίου με σκοπό την αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι ώστε να είναι δυνατή η στοιχειοθέτηση προτάσεων οι οποίες θα στοχεύουν στη «διόρθωση» ή «ενδυνάμωση» της μέχρι τώρα ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πρακτικής-διαδικασίας.

Η *βασική έρευνα* μπορεί να διεξαχθεί με τη μέθοδο της «Επισκόπησης», της «Διαχρονικής» έρευνας, της «Έρευνας συσχετισμών», της «Μετα-έρευνας», της «Μελέτης περίπτωσης» ή της «Αξιολόγησης».

Επισκόπηση

Είναι η κλασική και η πιο συνηθισμένη μέθοδος περιγραφικής εκπαιδευτικής έρευνας που οργανώνεται και διεξάγεται σύμφωνα με όλες τις παραμέτρους που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Οργάνωση και προγραμματισμός της έρευνας» (Ορισμός στόχων και υποθέσεων ή ερωτημάτων, καθορισμός πληθυσμού έρευνας, χρονοδιάγραμμα, επιλογή και καθορισμός συνεργατών κ.λπ.)

Η επισκόπηση κινείται σε τέσσερις άξονες:

1. συλλέγει δεδομένα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή,
2. περιγράφει τη φύση των συνθηκών,
3. εντοπίζει σταθερές και
4. προσδιορίζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα, καταστάσεις ή/και στάσεις και αντιλήψεις.

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας με τη μέθοδο της επισκόπησης, συλλέγονται οι απόψεις ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος ώστε να είναι δυνατή η στοιχειοθέτηση συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας. Η συλλογή των δεδομένων (απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων) των ατόμων (ερευνητικού δείγματος) γίνεται κυρίως με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Έρευνα συσχετισμών

Η έρευνα συσχετισμών προσπαθεί να βρει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή και περισσότερων μεταβλητών-χαρακτηριστικών (υπολογίζοντας και ερμηνεύοντας τον «συντελεστή συσχέτισης», ώστε να αιτιολογήσει τη γενικότερη συμπεριφορά της ερευνητικής μονάδας).

Όσο πιο κοντά στο μηδέν (0) είναι το αποτέλεσμα του συντελεστή συσχέτισης, τόσο πιο αδύνατη θεωρείται η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ενώ, όσο πιο κοντά στο +1 ή στο -1 βρίσκεται ο συντελεστής συσχέτισης, τόσο πιο βέβαιοι είμαστε ότι υπάρχει σαφής επίδραση της μεταβλητής στο εξεταζόμενο φαινόμενο-κατάσταση.

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι στην περίπτωση που επιβεβαιωθεί ο συσχετισμός μεταξύ της μεταβλητής και του φαινομένου, η μεταβλητή αυτή δεν είναι κατ' ανάγκη και η αιτία του φαινομένου. Μπορεί να επιδρά ένας άλλος τρίτος παράγοντας τον οποίο και πρέπει να αναζητήσουμε.

Οι L. Cohen και L. Manion κατηγοριοποιούν τις έρευνες συσχετισμών σε δύο βασικούς τύπους:³⁵

- α. *Μελέτη σχέσεων*: οι μελέτες αυτές προσπαθούν με αφετηρία την υπόθεση μιας σχέσης ανάμεσα σε δύο μεταβλητές να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα ενός φαινομένου. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να εξεταστούν, για παράδειγμα, η σχολική επίδοση σε σχέση με το βαθμό νοημοσύνης (IQ) ή την παρουσία συγκεκριμένων κινήτρων μάθησης. Έχοντας σταθερή τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης, ο ερευνητής μπορεί να αναζητήσει και διάφορες άλλες σχέσεις με τρίτους παράγοντες, έτσι ώστε να έχει μια

³⁵ Cohen L., Manion L. (1997), *ό.π.*, 188.

πληρέστερη εικόνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση μιας ομάδας μαθητών.

- β. *Μελέτη πρόβλεψης*: έχει ως βάση την παραδοχή από προηγούμενες έρευνες ότι ορισμένοι παράγοντες έχουν σχέση με την επιβεβαίωση της αρχικής υπόθεσης. Το να προβλέψουμε μια τάση ενός χαρακτηριστικού στο μέλλον ενέχει πάντα τον κίνδυνο της μη εγκυρότητας της πρόβλεψης. Είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται σε ομάδα ατόμων, γιατί σε ένα και μόνο άτομο υπάρχει η πιθανότητα να λειτουργήσουν αστάθμητοι παράγοντες που θα ακυρώσουν την αρχική πρόβλεψη, κάτι το οποίο δεν είναι στατιστικά πολύ πιθανό να συμβεί σε ολόκληρη την ομάδα.

Διαχρονική έρευνα

Είναι η μέθοδος της έρευνας που συλλέγει δεδομένα ενός πληθυσμού σε μια εκτεταμένη χρονική περίοδο. Μια διαχρονική έρευνα μπορεί να αποτελεί *Μελέτη τάσης*, *Μελέτη ομάδας* ή *Διατμηματική μελέτη*.

Η μελέτη τάσης αποτελεί τη μέθοδο όπου ο ερευνητής κάνει μια συνεχή μελέτη επιλεγμένων παραγόντων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Κατά την εφαρμογή μιας *μελέτης ομάδας*, εξετάζονται οι ατομικές αποκλίσεις, παράγονται ατομικές καμπύλες ανάπτυξης και εντοπίζονται αλλαγές σε χαρακτηριστικά.

Η *διατμηματική έρευνα* μελετά συγκεκριμένες μεταβλητές σε διαφορετικά άτομα (με τα ίδια όμως χαρακτηριστικά) σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Σε σχέση με τους άλλους δύο εφαρμοστικούς άξονες της διαχρονικής έρευνας (όπου η συνεργασία πρέπει να είναι με τα ίδια άτομα όσο διαρκεί η έρευνα), η διατμηματική έρευνα παρουσιάζει τρία θετικά σημεία: έχει μικρή δαπάνη, οι πληροφορίες που συλλέγει ο ερευνητής είναι άμεσες και η συνεργασία με το ένα, συγκεκριμένο κάθε φορά, «δείγμα» της έρευνας γίνεται «εφάπαξ» χωρίς τον κίνδυνο αλλοίωσης. Αποτελεί το καταλληλότερο είδος για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους μηχανισμούς συσχετίσεων των μεταβλητών, καθώς και τη διατύπωση αλλαγής στο υπό έρευνα φαινόμενο³⁶.

Δύο μειονεκτήματα της διαχρονικής έρευνας είναι ότι ενέχει τον κίνδυνο φθοράς ή διακοπής της συνεργασίας του δείγματος και ότι είναι χρονοβόρα και πολυδάπανη. Αποτελεί, όμως, ίσως την ασφαλέστερη ερευνητική μέθοδο για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν, κυρίως, την αποτελεσματικότητα διδακτικών προσεγγίσεων μάθησης.

Μετα-έρευνα

Είναι η μέθοδος της έρευνας που πραγματοποιείται μετά την εμφάνιση και την εξέλιξη ενός γεγονότος προσπαθώντας να εντοπίσει τους παράγοντες-αιτίες που ευθύνονται για το γεγονός. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η μεγάλη μείωση της επίδοσης των μαθητών σε ένα ή περισσότερα διδασκόμενα μαθήματα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο ερευνητής σε αυτή την περίπτωση, επειδή δεν έχει τη δυνατότητα να μελετήσει άμεσα τα γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο της παρατηρούμενης μείωσης της

³⁶ Κυριαζή Νότα (1998), *ό.π.*, Αθήνα, 101.

επίδοσης, θα προσπαθήσει να εξετάσει εκ των υστέρων τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι θα μπορούσαν να ευθύνονται για το φαινόμενο αυτό. Αρχίζει, λοιπόν, να μελετά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τον τρόπο παράδοσης των μαθημάτων, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, την ποιότητα των εγκαταστάσεων όπου γίνεται η διδασκαλία, την κοινωνική διαστρωμάτωση της τάξης κ.λπ. Έτσι διατυπώνει υποθέσεις, τις ελέγχει, τις μετατρέπει σε προτάσεις και αναμένει με την εφαρμογή τους τη μεταστροφή του φαινομένου ή την επιβεβαίωσή του (στην περίπτωση που το εξεταζόμενο φαινόμενο είναι θετικό, π.χ. αύξηση της επίδοσης των μαθητών).

Η μελέτη του φαινομένου μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: 1) με τη συνεχή έρευνα συσχετισμών μεταξύ του φαινομένου (στο παράδειγμά μας, η μείωση της σχολικής επίδοσης) και μιας μεταβλητής που υποθέτουμε ότι επενέργησε στην εμφάνιση του φαινομένου, 2) με τη σύγκριση της ομάδας των μαθητών στην οποία παρουσιάστηκε το φαινόμενο, με μια άλλη ομάδα μαθητών (ομάδα σύγκρισης) η οποία δεν παρουσίασε το ίδιο φαινόμενο, ώστε να διαπιστώσουμε ποιες από τις μεταβλητές, που υποθέτουμε ότι είναι η αιτία του φαινομένου, είναι παρούσες ή όχι και σε ποιο βαθμό στην ομάδα σύγκρισης.

Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ή «έρευνα ατομικής περίπτωσης» αποτελεί την ερευνητική μέθοδο κατά την οποία παρατηρούνται τα χαρακτηριστικά της επιλεγμένης ερευνητικής μονάδας (προσώπου, ομάδας ή ενός ευρύτερου συνόλου) με σκοπό τον εντοπισμό και ανάλυση σημαντικών γενικών φαινομένων (διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις), τα οποία και συνθέτουν τη γενική εικόνα της μονάδας αυτής.

Τελικός σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι η στοιχειοθεσία γενικεύσεων σχετικά με έναν ευρύτερο πληθυσμό (στον οποίο ανήκει το άτομο-ερευνητική μονάδα που αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας), η αναγωγή δηλαδή από το μερικό στο γενικό. Ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες μορφές τεχνικών ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων που θα συλλέξει, αλλά η βασική προσέγγιση θα γίνει με τη χρήση της παρατήρησης (συμμετοχική ή μη συμμετοχική) ως τεχνικής συλλογής δεδομένων³⁷.

Μια άλλη μορφή μελέτης ατομικής περίπτωσης είναι το «σχέδιο ΑΒΑΒ» (Kazdin, 1982), βάσει του οποίου εξετάζονται οι συνθήκες της περίπτωσης «Α», παρατηρούνται τυχόν μεταβολές των συνθηκών αυτών στη διάρκεια μιας πειραματικής παρέμβασης «Β», και επαναλαμβάνονται οι μετρήσεις έξω από το πειραματικό περιβάλλον «Α» και ξανά κατά την παρέμβαση «Β». Αυτή η μεθοδολογική πρακτική, με παράλληλη παρατήρηση, θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για πληροφορίες που αφορούν τη μη λεκτική συμπεριφορά και μάλιστα σε περιβάλλον μη εργαστηριακό, που πολλές φορές αλλοιώνει τις στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων-μονάδων της έρευνας, επειδή αυτές προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της ίδιας της έρευνας. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αξιολόγηση, ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Αξιολόγηση (evaluation research)

³⁷ Στο βιβλίο τους *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* οι Cohen και Manion παρουσιάζουν έξι παραδείγματα εκπαιδευτικής έρευνας με τη μέθοδο της Μελέτης περίπτωσης. Βλ. Cohen, L. Manion, L., *ό.π.*, 162.

Η έρευνα αξιολόγησης είναι η μέτρηση της επίδρασης, της ακαταλληλότητας και της αποτελεσματικότητας μιας καινοτομίας, μεσολάβησης, πολιτική, προοπτικής ή/και υπηρεσίας που έχει το καθήκον της αποτύπωσης του βαθμού επάρκειας και το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα. Εφαρμόζεται μέσω της συστηματικής συλλογής πληροφοριών

Σκοπός της έρευνας αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των στοιχείων που χρειάζονται βελτίωση ώστε να αποφασίσουμε εάν θα επεκταθεί, αλλάξει ή καταργηθεί η προσφερόμενη υπηρεσία – πρόγραμμα και μπορεί να εφαρμοστεί με οποιαδήποτε μέθοδο και να χρησιμοποιήσει οποιοδήποτε εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Μπορεί να διακριθεί σε παραγωγική ή διαδικασιών, που συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτίωση του προγράμματος – υπηρεσίας και σε αθροιστική ή αποτελέσματος που επικεντρώνεται στην εκτίμηση των επιπτώσεων και της αποτελεσματικότητάς του. Ο Robson (2010), υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση διαδικασίας προσφέρει ένα χρήσιμο συμπλήρωμα στην αξιολόγηση αποτελέσματος και ότι πρέπει να πληροί τέσσερα βασικά κριτήρια³⁸:

1. Χρησιμότητας (στόχοι, κίνητρα και αξία)
2. Εφικτότητας (καταλληλότητα μεθόδων, αξιολογητών, επάρκεια χρόνου και πόρων)
3. Ορθότητας (με όρους δεοντολογίας)
4. Τεχνικής επάρκειας (δεξιότητα και ευαισθησία του αξιολογητή).

Έρευνα ποιοτικών στοιχείων

Η Έρευνα ποιοτικών στοιχείων μπορεί να εφαρμοστεί με τη μέθοδο της «Ανάλυσης περιεχομένου», ή της «Θεμελιωμένης θεωρίας».

Ανάλυση περιεχομένου

Η Ανάλυση περιεχομένου είναι το είδος έρευνας το οποίο επιλέγεται για την συστηματική διερεύνηση ποιοτικού δευτερογενούς υλικού – εννοιολογικές κατηγορίες, κυρίως γραπτών τεκμηρίων αλλά και κειμένων προφορικού λόγου, φωτογραφιών ή/και εικόνων.³⁹

Η χρήση της Ανάλυσης περιεχομένου έχει σκοπό να θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία απαντώνται με τον εντοπισμό, κατηγοριοποίηση και καταμέτρηση λέξεων, φράσεων, παραγράφων, συνολικών κειμένων, εννοιών ή συμβάντων τα οποία αποτελούν τις μονάδες καταγραφής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά και κυρίως αντιπροσωπεύουν καταλόγους συχνότητας αξιών, στάσεων ή/και απόψεων, χαρακτηριστικών, τα οποία έχουν επιλεγεί ως ερευνητικά ζητούμενα.

Η Ανάλυση περιεχομένου θα μπορούσε να διακριθεί σε ποσοτική, όπου οι κατηγορίες ανάλυσης δεν διαφοροποιούνται και ποιοτική ανάλυση όπου αρχικές δοκιμαστικές κατηγορίες επαναξιολογούνται από νέα δεδομένα και τροποποιούνται ή

³⁸ Robson Colin (2010), *ό.π.*, 247 και 248.

³⁹ Ο Κ. Μπονίδης περιγράφει τα μεθοδολογικά σχήματα και τις ερευνητικές προσεγγίσεις της μεθόδου αυτής καθώς και τις επιμέρους τάσεις και μεθόδους της ποιοτικής έρευνας παρουσιάζοντας την «ερμηνευτική μέθοδο» και την «ποιοτική ανάλυση περιεχομένου» (με παραδείγματα «συγκεφαλαίωσης», «εξήγησης» και «δόμησης») που αποτελούν τις πλέον χρησιμοποιούμενες μεθόδους στις έρευνες του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων. Μπονίδης Κ., (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

οριστικοποιούνται. Τα ποιοτικά στοιχεία θα μπορούσαν να μετατραπούν σε ποσοτικά δεδομένα που εκφράζουν συχνότητα ή/και ένταση με την οποία προβάλλεται μια συγκεκριμένη κατηγορία.

Ο ερευνητής θα πρέπει να στηριχτεί στην υποκειμενική κρίση του και τη λογική του κατά τη κατηγοριοποίηση των μονάδων καταγραφής και τη σύνταξη των συμπερασμάτων της ανάλυσης περιεχομένου. Βασική μεθοδολογική επιλογή για τον ερευνητή, που αποτελεί και σημείο διαφωνιών μεταξύ των μελετητών, αφορά τον κύριο προσανατολισμό της έρευνας μεταξύ *έκδηλου περιεχομένου* και *λανθάνοντος περιεχομένου*. Η Κυριαζή υποστηρίζει σχετικά⁴⁰:

[...] ένα βασικό ερώτημα είναι εάν ο ερευνητής θα πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά με το έκδηλο περιεχόμενο (manifest content) του κειμένου, τα νοήματα που εκφράζονται άμεσα από τα σύμβολα που εμφανίζονται, ή αν θα πρέπει να επιχειρήσει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο (latent content), με άλλα λόγια, να προσδιορίσει τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου. Εφόσον στη διαδικασία της κωδικοποίησης, επιδιώκεται η αντικειμενικότητα, ορισμένοι θεωρούν ότι ο ερευνητής θα πρέπει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στα σύμβολα που εμφανίζονται στο κείμενο και, σύμφωνα με τους λειτουργικούς ορισμούς, να το τοποθετεί στις ανάλογες κατηγορίες.

και συνεχίζει:

[...] Εάν η διαδικασία κωδικοποίησης πράγματι στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, θα πρέπει το περιεχόμενο αυτό να κωδικοποιείται με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικά άτομα – ο βαθμός συμφωνίας στην κωδικοποίηση χρησιμοποιείται ως ένδειξη της αξιοπιστίας που παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο σύστημα κατηγοριοποίησης. Στο πλαίσιο της καθιερωμένης ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, θεωρείται ότι απειλείται η «αντικειμενικότητα» της διαδικασίας όταν ο ερευνητής επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στα έμμεσα, δηλαδή στα βαθύτερα νοήματα που κρύβει το περιεχόμενο. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι ο ερευνητής θα πρέπει να αγνοεί τα βαθύτερα νοήματα.

Βάσει των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του Μπονίδη και των Cohen και Manion ταξινομούμε και παρουσιάσουμε ως βασικούς εφαρμοστικούς άξονες της ανάλυσης περιεχομένου την «Ανάλυση αναφορών», την «Ανάλυση δικτύου», την «Ανάλυση λόγου» και την «Ανάλυση συνομιλίας»:

α. Ανάλυση αναφορών: Ως αναφορές εννοούνται οι προσωπικές καταγραφές γεγονότων, οι συζητήσεις, οι επιστολές, τα ημερολόγια κ.λπ. Οι αναφορές αυτές αναλύονται ώστε να εξαχθούν πληροφορίες σχετικές με την αντιληπτή συμπεριφορά, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους σκοπούς των ατόμων που συμμετέχουν σε ένα συμβάν. Αφού συγκριθούν οι αναφορές και ελεγχθεί η γνησιότητά τους, μετατρέπονται σε έγγραφα τα οποία θα κωδικοποιηθούν ώστε να γίνουν «ποιοτικές αναλύσεις» (ανάλογα με τους στόχους της έρευνας) και να παραχθεί η τελική αναφορά.

⁴⁰ Κυριαζή Νότα, *ό.π.*, 292-293.

Μετά την επιλογή του δείγματος οργανώνεται μια ομαδική συνέντευξη στην οποία ο καθένας θα περιγράψει τι έγινε σε κάποια περιστατικά σημαντικά για τον ίδιο. Ο ερευνητής πρέπει να είναι προσεκτικός όσον αφορά τη συχνότητα επιλογής επεισοδίων, και να προσπαθήσει να βρει ομοιότητες μεταξύ των χαρακτηριστικών των μονάδων της έρευνας και των επεισοδίων που εξιστορούνται. Κατόπιν, θα ομαδοποιήσει και θα ταξινομήσει τα θέματα των επεισοδίων αυτών προβαίνοντας συνεχώς σε νέες υποθέσεις.

β. Ανάλυση δικτύου: Είναι η μέθοδος της έρευνας που κατασκευάζει ένα «δίκτυο» γνώσεων-σκέψεων που έχει κάθε άτομο για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ο ερευνητής πρέπει να συλλέξει τις σχετικές με το θέμα της έρευνας πληροφορίες από όλο το δείγμα του πληθυσμού αναφοράς και στη συνέχεια να αρχίσει να επεξεργάζεται ένα σύστημα κατηγοριών στο οποίο κατατάσσει όλα τα δεδομένα.

Ένα δίκτυο θα πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια, πληρότητα, αξιοπιστία, να είναι κατανοητό και να μπορεί να ελέγχεται.

γ. Ανάλυση λόγου: Είναι η ερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής συλλέγει και αναλύει στοιχεία της οργάνωσης, μορφής και χρήσης του λόγου, η οποία πλέον χαρακτηρίζεται ως διαλογική πρακτική παρά ως ένδειξη ενός εσωτερικού γνωστικού κόσμου ακόμα και στα άτομα μικρής ηλικίας.

Μια μελέτη του λόγου στην τάξη αντιπροσωπεύει την καταγραφή των διαλόγων μεταξύ δασκάλου και μαθητών και την εξέταση-ανάλυση των διαλόγων αυτών. Ο διάλογος αυτός μπορεί να γίνει και μέσω σκίτσων (μη προφορικός λόγος), μιας τεχνικής η οποία αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Ulster – Coleraine και βασίστηκε σε ιστορίες κόμικς με κενά τα σημεία ομιλίας έτσι ώστε αυτά να συμπληρώνονται από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Κ. Μπονίδη, η ανάλυση λόγου είναι μια ανάλυση κειμένων, η οποία εξετάζει την οργάνωση της γλώσσας τόσο στο επίπεδο της μορφής της όσο και στο επίπεδο του περιεχομένου της. Μελετά τη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά συμφραζόμενα (ιδιαίτερα στην αλληλεπίδραση ή στο διάλογο μεταξύ ομιλητών/-τριών) και έχει ως σκοπό να καταδείξει τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις, προκειμένου να σχηματίσουν ένα κείμενο με συνοχή.⁴¹ Παράλληλα, ο Θ. Ιωσηφίδης, θεωρεί ότι η χρήση συγκεκριμένης γλωσσικής μορφής οδηγεί και στην εμπέδωση, ενίσχυση και αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας και ανισότητας⁴².

δ. Ανάλυση συνομιλίας: Είναι η μεθοδολογική πρακτική ανάλυσης του φυσικού λόγου για την μελέτη της κοινωνικής οργάνωσης των διαλόγων, των

⁴¹ Μπονίδης Κ., *ό.π.*, 140.

⁴² Ιωσηφίδης Θεόδωρος (2008), *ό.π.*, 152.

συζητήσεων και της αλληλεπίδρασης που παράγεται από αυτές. Μελετά τους κανόνες αλληλουχίας του λόγου, τους τρόπους κοινωνικής οργάνωσης μιας συνομιλίας, τους τρόπους δημιουργίας κοινού νοήματος μεταξύ των συνομιλητών και τα νοηματικά πλαίσια μιας συνομιλίας⁴³.

Θεμελιωμένη θεωρία

Η *Θεμελιωμένη θεωρία* (grounded theory) είναι η μέθοδος κατά την εφαρμογή της οποίας η θεωρία διαμορφώνεται-θεμελιώνεται σταδιακά μέσα από ποιοτικά δεδομένα στη βάση συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ θεωρητικών πλαισίων και νέων ερευνητικών ευρημάτων, με σκοπό τη διατύπωση θεωρητικών προτάσεων για συγκεκριμένες διαδικασίες και φαινόμενα.

Βασική διαφορά της θεμελιωμένης θεωρίας με τις υπόλοιπες ποιοτικές έρευνες είναι η ενασχόληση με ερευνητικά πεδία τα οποία δεν έχουν επαρκώς αντιμετωπισθεί από προηγούμενες μελέτες-έρευνες, ούτε ξεκινούν από ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς και δεν απαιτούν την a priori διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων. Το θεωρητικό πλαίσιο (θεωρητική περιγραφή των χαρακτηριστικών-ιδιοτήτων-εννοιών του προς έρευνα ζητήματος-φαινομένου) και οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώνονται βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων, τα οποία σιγά σιγά αναδύονται στην προσπάθεια να απαντηθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Οι στρατηγικές εφαρμογής, όπως παρουσιάζονται από τον Θ. Ιωσηφίδη, είναι κυρίως⁴⁴: 1. η *συνεχής σύγκριση*, με τη γενική κατηγοριοποίηση, βάσει της συνεχούς σύγκρισης περιστατικών, γεγονότων, διαδικασιών και ιδεών μεταξύ τους και με τον ακριβή προσδιορισμό των διαφορετικών διαστάσεων, με στόχο τη σταδιακή ένταξή τους σε ξεχωριστές κατηγορίες και 2. η *κωδικοποίηση* των δεδομένων, που περιλαμβάνει τρεις μορφές: *ανοιχτή* (λεπτομερής ανάλυση και απόδοση νοήματος), *κατά άξονα* (συσχέτιση των κατηγοριών με γενικότερες κατηγορίες) και *επιλεκτική* (εντοπισμός κεντρικής κατηγορίας ή οποία θα μετατραπεί σε θεωρητική πρόταση-θεμέλιο).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, συντάσσονται σε μορφή κειμένου. Η «θεμελίωση» των συμπερασμάτων στα παραγόμενα ερευνητικά δεδομένα, αποτελεί κύριο πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής, καθώς εξασφαλίζει την αξιοπιστία και εγκυρότητά της.

Η θεμελιωμένη θεωρία υπόκειται σε συνεχή εξέλιξη και αναμόρφωση - αναδόμηση. Όπως επισημαίνουν οι B. Glaser και A.L. Strauss⁴⁵:

[...] Η παραγωγή μιας θεμελιωμένης θεωρίας δεν ολοκληρώνεται ποτέ, ούτε όταν γράφεται από τον ερευνητή η τελευταία γραμμή της μονογραφίας του, ούτε κι όταν την εκδίδει, καθώς στη συνέχεια πολλές φορές θα βρίσκει τον εαυτό του να

⁴³ Στο ίδιο, 152-154.

⁴⁴ Στο ίδιο,, 154-164.

⁴⁵ Glaser, B. & Strauss, A.L. (1976). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Publishing Company New York 1976, 256.

επεξεργάζεται και να τροποποιεί την θεωρία του, γνωρίζοντας περισσότερα από όσα γνώριζε όταν τυπικά η έρευνά του είχε ολοκληρωθεί.

Ιστορική έρευνα

Τέλος, το είδος της *Ιστορικής έρευνας* διεξάγεται βάσει δύο βασικών μεθόδων, τη «Βιβλιογραφική / Αρχειακή έρευνα» και τη «Βιογραφική έρευνα». Αποτελεί τη διαδικασία συστηματικού και αντικειμενικού εντοπισμού πληροφοριών μέσω της μελέτης, εκτίμησης και σύνθεσης μαρτυριών (έντυπων, ηλεκτρονικών και προφορικών), προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος που σχετίζονται με την εκπαίδευση ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα και συστήματα τα οποία μπορούν να επιδρούν στην εκπαίδευση, ακόμα και σήμερα.

Η ιστορική έρευνα αποτελεί τη διαδικασία της κριτικής αναζήτησης, κατανόησης ή/και αναπαράστασης μιας προηγούμενης εποχής που έχει ως σκοπό την ερμηνεία ζητημάτων του παρόντος συστήματος και της ακολουθούμενης πολιτικής, την καταγραφή των λόγων ανάπτυξης των θεωριών, τη γνώση και χρήση παλαιότερων πρακτικών, έτσι ώστε να αξιολογούνται οι νεότερες προσεγγίσεις και πολιτικοί προσανατολισμοί μέσω μιας συγκριτικής μελέτης μεταξύ τους και να κατανοηθούν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με την πολιτική και τους κοινωνικούς θεσμούς.

Η αξιολόγηση της ιστορικής έρευνας γίνεται βάσει της αυθεντικότητας των πηγών και της ακρίβειας και αξίας των δεδομένων που συλλέχτηκαν, καθώς επίσης των ερωτημάτων που διατυπώνονται και των νέων πολυπλοκότερων μεθόδων που τίθενται σε εφαρμογή.

Ο ερευνητής, που θα ασχοληθεί με αυτό το είδος της έρευνας, πρέπει να ακολουθήσει έξι (6) στάδια:

- 1) επιλογή και αξιολόγηση ενός ζητήματος-φαινομένου,
- 2) ορισμός του θέματος ή/και της ερευνητικής υπόθεσης,
- 3) επιλογή των πηγών⁴⁶
- 4) συλλογή, ταξινόμηση και επεξεργασία των δεδομένων,
- 5) σύνθεση και αξιολόγηση των δεδομένων και
- 6) σύνταξη μελέτης.

Ας σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι μια ιστορική έρευνα δεν θα πρέπει να εξελιχθεί μόνο στη βάση ποιοτικών αναλύσεων αλλά θα πρέπει να επεκταθεί και στην εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης των δεδομένων όπου, έννοιες και χαρακτηριστικά που συναντά ο ερευνητής κατά την μελέτη των πηγών του, μετατρέπονται σε μεταβλητές και αναλύονται με στατιστικές μεθόδους ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ιστορικών περιπτώσεων, φαινομένων ή χρονικών περιόδων.

Η διεξαγωγή μιας ιστορικής έρευνας ακολουθεί δύο εφαρμοστικούς άξονες: τη *Βιβλιογραφική/Αρχειακή έρευνα* η οποία στοχεύει στον εντοπισμό, ταξινόμηση,

⁴⁶ Οι πηγές δεδομένων στις οποίες ο ερευνητής μπορεί να ανατρέξει χωρίζονται, σύμφωνα με τους Cohen και Manion, *ό.π.*, 79, σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Ως πρωτογενείς πηγές προσδιορίζονται τα απομεινάρια ή τα υπολείμματα μιας δεδομένης περιόδου (χειροτεχνήματα, σκεύη, εργαλεία, έργα τέχνης, μνημεία κ.ά.) και οι γραπτές, εικονικές ή προφορικές μαρτυρίες (χειρόγραφα, νόμοι, περιοδικά, ταινίες κ.ά.). Ως δευτερογενείς πηγές προσδιορίζονται εκείνες στις οποίες το πρόσωπο που περιγράφει το γεγονός δεν ήταν παρόν, αλλά το πληροφορήθηκε από άλλο πρόσωπο ή πηγή.

επεξεργασία και ανάλυση οργανωμένων ιστορικών πηγών, και τη *Μελέτη βιογραφίας ή Βιογραφική έρευνα* που χρησιμοποιεί ως τεχνική συλλογής δεδομένων την αφηγηματική συνέντευξη και στοχεύει στην αναπαράσταση των κοινωνικών υποκειμένων σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες του παρελθόντος⁴⁷.

Κοινοί στόχοι αποτελούν: 1) ο έλεγχος και περιγραφή ενός ιστορικού φαινομένου ώστε να ελεγχθεί μια ήδη συγκροτημένη θεωρία, 2) η ερμηνευτική ιστορική προσέγγιση με ανάλυση των διαφορών που παρουσιάζουν οι προς έλεγχο περιπτώσεις, 3) η προσπάθεια διαμόρφωσης αιτιακής εξήγησης-ερμηνείας μέσω της σύγκρισης και της αντιπαράθεσης διαφορετικών ιστορικών περιπτώσεων⁴⁸.

2.8.2 Πειραματική Έρευνα

Ο *πειραματικός τύπος έρευνας* βασίζεται στην ύπαρξη πειράματος-παρέμβασης, δηλαδή χαρακτηρίζεται από τον έλεγχο των συνθηκών και του ερευνητικού περιβάλλοντος, ώστε να εξεταστούν οι μεταβολές σε χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ύστερα από κάθε προγραμματισμένη «αλλαγή» των συνθηκών αυτών από τους ερευνητές.

Σύμφωνα με τον V.A. Baldassarre, ειδικότερα η εκπαιδευτική πειραματική έρευνα θα πρέπει να παρουσιάζει τέσσερα βασικά κριτήρια, για να μην χάσει τον πειραματικό της χαρακτήρα⁴⁹. Τα κριτήρια αυτά είναι: 1) να υπάρχει δυνατότητα μέτρησης, 2) να κατηγοριοποιούνται τα εξεταζόμενα φαινόμενα, 3) η εκλογίκευση-ανάλυση πρέπει να οδηγεί σε νέα πληροφορία και 4) να είναι εγγυημένη η αντικειμενικότητα των παρατηρήσεων (αξιολογική ουδετερότητα και αποστασιοποίηση του ερευνητή).

Η πειραματική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί βάσει της τεχνικής της *διπλής μέτρησης*. Σύμφωνα με αυτήν την τεχνική, ο ερευνητής προβαίνει σε μια αρχική μέτρηση μιας μεταβλητής (στην πειραματική έρευνα οι μεταβλητές πρέπει να είναι πάντα ποσοτικά μετρήσιμες), εφαρμόζει το πείραμα-παρέμβαση και συνεχίζει με τη διενέργεια μιας δεύτερης μέτρησης της ίδιας μεταβλητής. Έτσι, μπορεί να διαπιστώσει τις μεταβολές μεταξύ των δύο μετρήσεων που συνήθως αντανακλούν και την αιτιακή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο αποτέλεσμα της πρώτης μέτρησης και το πείραμα. Διαπιστώνεται, δηλαδή, εάν και σε ποιο βαθμό το πείραμα επέδρασε στη διαμόρφωση της ελεγχόμενης μεταβλητής. Εάν η πρώτη μέτρηση (στην εκπαίδευση για παράδειγμα, ο βαθμός εσωτερίκευσης των γνώσεων της Ιστορίας από τους μαθητές) είναι μικρότερη ή μεγαλύτερη από τη δεύτερη μέτρηση, τότε η παρέμβαση-πείραμα (για το παράδειγμά μας, μια νέα μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας με τη βοήθεια πολυμέσων) είναι πιθανόν να αποτελεί την αιτία της διαφοράς των δύο μετρήσεων.

⁴⁷ Ιωσηφίδης Θ. (2008), *ό.π.*, 149.

⁴⁸ Η προτεινόμενη αυτή στοχοθεσία έχει προσαρμοστεί βάσει της ταξινόμηση των ερευνητικών προσανατολισμών που κυριαρχούν στις μελέτες με ιστορική διάσταση και παρουσιάζεται από την Theda Skocpol με κείμενό της στο συλλογικό τόμο, του οποίου είχε την επιμέλεια, *Vision and Method in Historical Sociology*, Cambridge, U.K., Cambridge University Press, 1984 και παρουσιάζεται αναλυτικότερα για την κοινωνιολογική έρευνα στο βιβλίο της Κυριαζή Νότα, (1998), *ό.π.*, 308-318.

⁴⁹ Baldassarre V.A. (1982), *ό.π.*, 39-40.

Η πειραματική μέθοδος πρέπει να διασφαλίζει και τον «έλεγχο» του περιβάλλοντος. Δηλαδή, πρέπει να γίνει προσπάθεια να μην επιδράσει κάποια άλλη μεταβλητή (π.χ. άλλες σχολικές δραστηριότητες, αλλαγή συμπεριφοράς του δασκάλου κ.ά.) στη διαφορά των δύο μετρήσεων. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση στην ερευνητική διαδικασία μιας ή και περισσότερων ομάδων ελέγχου (ομάδες, όμοιες με το κύριο ερευνητικό δείγμα μας, στις οποίες θα γίνουν οι ίδιες μετρήσεις κατά την ίδια χρονική περίοδο χωρίς να εφαρμοστεί σε αυτές το πείραμα-παρέμβαση). Οι ομάδες ελέγχου επιλέγονται με τυχαία δειγματοληψία ώστε να διασφαλιστεί, όσο το δυνατόν περισσότερο, η ισοδυναμία τους με τη βασική ομάδα της έρευνας. Βάσει των παραπάνω διακρίνουμε τρεις διαφορετικές μορφές πειραματικής προσέγγισης: το προ-πείραμα, το πείραμα και το οιονεί πείραμα (βλ. σχήμα 1).

Προ-Πειραματική	
<i>Ομάδα 1 – Παρέμβαση – Ομάδα 1</i> Διπλή μέτρηση πριν και μετά στην ίδια ομάδα	
Πειραματική	
Δείγμα \Rightarrow	<u>Τυχαία</u> επιλογή πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου <i>Ομάδα 1α – Παρέμβαση – Ομάδα 1α</i> <i>Ομάδα ελέγχου 1β – x – Ομάδα ελέγχου 1β</i> Διπλή μέτρηση πριν και μετά στην ίδια ομάδα (1) που χωρίζεται ισορροπημένα σε πειραματική (α) και ελέγχου (β)
Οιονεί Πειραματική	
Δείγμα \Rightarrow	Επιλογή πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου <i>Ομάδα 1 – Παρέμβαση – Ομάδα 1</i> <i>Ομάδα ελέγχου 2 – x – Ομάδα ελέγχου 2</i> Διπλή μέτρηση πριν και μετά σε δύο ομάδες διαφορετικές, πειραματική (1) και ελέγχου (2)

Σχήμα 1: Βασικές πειραματικές προσεγγίσεις

2.8.3 Συνδυαστικός τύπος - Έρευνα-Δράση

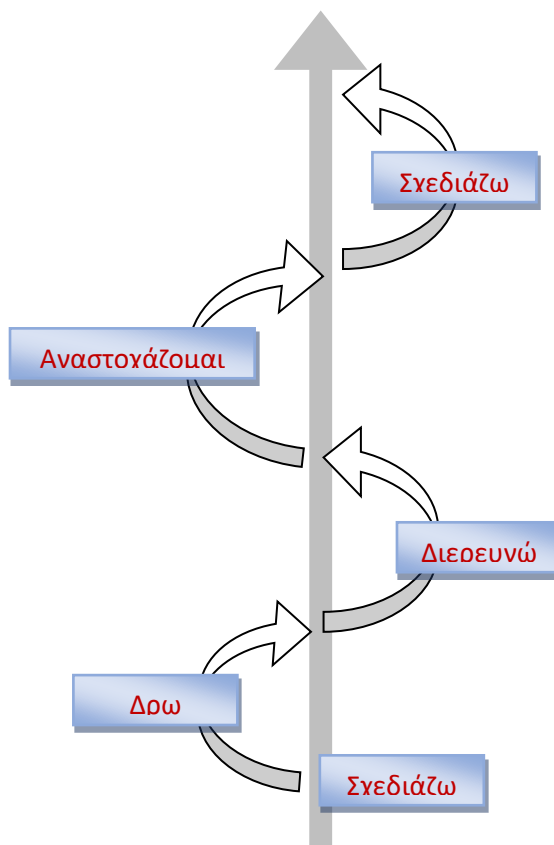
Σήμερα, ο εκπαιδευτικός της «βάσης» θέλει να είναι ο πρωταγωνιστής, ο «δράστης» της έρευνας μέσα στην τάξη του ή το σχολείο του, για να προσπαθήσει ενεργά, με τη δική του άμεση παρέμβαση και με το πλεονέκτημα της προσωπικής του καθημερινής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιώσει την εκπαιδευτική πρακτική. Η άμεση και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία τους κάνει περισσότερο δημοκρατικούς, πολιτικοποιημένους, χειραφετημένους, δραστήριους, και υπεύθυνους. Αυτή την ανάγκη των εκπαιδευτικών έρχεται να καλύψει η Έρευνα-Δράση⁵⁰. Η Έρευνα-

⁵⁰ Βλ. σχετικά στα πρακτικά συνεδρίου Μπαγάκης Γ. (επιμ.), (2002), ό.π., Αθήνα

Δράση αποτελεί τον τρίτο βασικό ανεξάρτητο τύπο της εκπαιδευτικής έρευνας και εφαρμόζεται ως ένα συνεχές (βλ σχήμα 2).

Ο τύπος αυτός δεν εξαντλείται στην ακολουθία μιας και μόνο θεωρητικής – μεθοδολογικής προσέγγισης για την ανάλυση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου, αλλά προβλέπει το συνδυασμό δύο ή και περισσότερων μεθοδολογικών πρακτικών, ανάμεσα στο ποιοτικό και το ποσοτικό, στην ερευνητική διαδικασία

Ένα είδος έρευνας το οποίο προσανατολίζεται στην επί τόπου δράση, έχει ως αντικείμενο μελέτης την ίδια την πράξη και βελτιώνει την ποιότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, επειδή αναπτύσσει την ικανότητα ανάλυσης και κρίσης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η έρευνα-δράση μελετά και αντιμετωπίζει τα πρακτικά καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και βασίζεται στην ελεύθερη επικοινωνία ανάμεσα στους δράστες-εκπαιδευτικούς και τους δράστες-ερευνητές. Επιπλέον, η μεθοδολογική ελευθερία, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πρόσβαση όλων των συμμετεχόντων στα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν τις θετικές τομές, που αυτό το ερευνητικό είδος προσφέρει, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα είδη. Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης διακρίνονται σε γενικά, τεχνικά/ερευνητικά χαρακτηριστικά και σε χαρακτηριστικά που αφορούν τους «δράστες» της έρευνας (ερευνητές, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους). Αναλυτικότερα:



Σχήμα 2: Σχηματική εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης

Γενικά χαρακτηριστικά:

1. Είναι αυτοαξιολογική: συνεχής αυτοαξιολόγηση από όλους τους «δράστες» της έρευνας (μαθητές – εκπαιδευτικούς – ερευνητές). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εφαρμόζονται άμεσα.
2. Έχει ως πρωταρχικό στόχο την απόκτηση γνώσεων για την ειδική εκπαιδευτική κατάσταση που εξετάζει και λιγότερο την παραγωγή μιας γενικότερης εκπαιδευτικής επιστημονικής γνώσης.
3. Εισάγει καινοτομίες και προσπαθεί να βρει τον τρόπο εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

4. Εξετάζει το σύνολο της κατάστασης μελετώντας όλες τις όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
5. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής συνδιαλέγεται και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις φάσεις της έρευνας επιτυγχάνοντας έτσι την άμεση σύνδεση της πανεπιστημιακής κοινότητας με τους χώρους εφαρμογής της εκπαιδευτικής πράξης.
6. Αναπτύσσει τη δημοκρατικότητα σε όλο το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα.
Τεχνικά χαρακτηριστικά:
 1. Δεν υπάρχει αυστηρή εφαρμογή των ερευνητικών πρακτικών. Εξελίσσεται ελεύθερα μέσα στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα εργαλεία και οι τεχνικές δεν είναι άκαμπτες και σταθερές.
 2. Δεν ελέγχει τις μεταβλητές (βασική διαφορά με τον πειραματικό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας).
 3. Δεν υπάρχει το «διάλειμμα» ανάμεσα στη στιγμή της συλλογής των δεδομένων και την εφαρμογή μιας νέας εκπαιδευτικής πρακτικής (η πρακτική αυτή αποφασίζεται άμεσα με βάση τα αποτελέσματα της παρέμβασης που εφαρμόστηκε).
 4. Κάνει χρήση διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων, κυρίως περιγραφικού τύπου, όπως: συμμετοχική παρατήρηση, αφήγηση ιστορίας ζωής, ερωτηματολόγια, ανάλυση περιεχομένου, ελεύθερη συνομιλία, παιχνίδι ρόλων, μελέτη ατομικής περίπτωσης κ.ά.
 5. Δεν προϋποθέτει μια συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο η οποία πρέπει να εφαρμοστεί απαρέγκλιτα.
 6. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η ανάλυση και η αξιολόγηση παρουσιάζονται ως μία ενιαία διαδικασία, ως συνεχόμενη ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
Χαρακτηριστικά των φορέων (μαθητών, ερευνητών και εκπαιδευτικών) της έρευνας:
 1. Συμμετοχική εφαρμογή της έρευνας. Συνεχής συνεργασία σε όλα τα επίπεδα και όλες τις φάσεις μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών.
 2. Ο ερευνητής, για να αξιολογήσει τις διαδικασίες, πρέπει να ζει από μέσα τα τεκταινόμενα αλλά ταυτόχρονα να κρατά και μια απόσταση η οποία και θα εξασφαλίσει μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας.
 3. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποκτούν την ικανότητα να ενεργούν αυτόνομα με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας με τη συνεργασία του ερευνητή.
 4. Οι συμμετέχοντες φορείς εφαρμόζουν την αυτοκριτική σκέψη πάνω στις προόδους της έρευνας και τα λάθη που έκαναν, βελτιώνοντας την ερευνητική πρακτική της επόμενης φάσης και τον επαγγελματισμό τους.
 5. Πλήρης ενεργοποίηση των μαθητών, οι οποίοι σχεδιάζουν, προγραμματίζουν, οργανώνουν και αξιολογούν τη δουλειά τους.
 6. Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό να βιώσουν νέες εκπαιδευτικές δεξιότητες, πρακτικές, ιδέες και μεθόδους.
 7. Ενσωματώνει τις προσωπικές ιδέες και απόψεις των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό της έρευνας αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον τους με αποτέλεσμα να εργάζονται καλύτερα, με κέφι και περισσότερο επαγγελματισμό.

Κεντρική θέση στην έρευνα-δράση κατέχει ο εκπαιδευτικός ερευνητής, ο οποίος έχει το ρόλο του *Διευκολυντή*, και έχει ως τελικό σκοπό την προώθηση της επαγγελματικής

ανάπτυξης των συμμετεχόντων και τη διευκόλυνση της ερευνητικής διαδικασίας, παρέχοντας τις εξειδικευμένες γνώσεις του για την ορθή εφαρμογή των ερευνητικών φάσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευκολυντής πρέπει να προσφέρει ειδικές συμβουλές, να προωθήει τη συμμετοχή, να στηρίζει τα θετικά βήματα των εκπαιδευτικών, να ταυτοποιεί τις αλλαγές, να οριοθετεί τις δυνατότητες, να αποσαφηνίζει τις αποφάσεις σε κάθε ερευνητική φάση και να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς στα ερευνητικά τους βήματα. Το σημαντικότερο πρόβλημα το οποίο θα αντιμετωπίσει ο Διευκολυντής είναι οι αντιδράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την «αλλαγή» που τους προτρέπει να εφαρμόσουν. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές βλέπουν την έννοια «αλλαγή» ως μια απειλή για την ατομική – κοινωνική – επαγγελματική κατάσταση, μέσα στην οποία, ίσως και για πολλά χρόνια, δρουν και δημιουργούν.

Σύμφωνα με τον G. Zanniello, υπάρχουν τέσσερα στάδια εφαρμογής της έρευνας-δράσης:⁵¹

1. Σχηματισμός της ομάδας με αυτοεπιλογή των μελών της (για την επιτυχία της έρευνας είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να θέλει ο ίδιος να συμμετάσχει στην ερευνητική διαδικασία),
2. Προγραμματισμός των διαθέσιμων δεδομένων και ορισμός της υπόθεσης λύσης του «προβλήματος»,
3. Καθορισμός των παρεμβάσεων οι οποίες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σκοπούς άμεσα εφικτούς και γρήγορα επαληθεύσιμους, και
4. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μέσω περιγραφικών και ποιοτικών εργαλείων.

Η εφαρμογή της έρευνας-δράσης απαιτεί χρόνο, ενέργεια και προσπάθεια και, πολύ συχνά, χωρίς να αναγνωρίζεται το έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι λοιπόν σημαντικό να δημιουργήσουμε «ευκαιρίες» για την αναγνώριση της δουλειάς τους, την πιστοποίηση των νέων γνώσεων που αποκτούν και την γενικότερη επαγγελματική τους εξέλιξη, έτσι ώστε να υπάρχει το κίνητρο για τους ίδιους αλλά και για άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, ακόμα, δεν συμμετέχουν σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα.

2.9 Επιλογή τεχνικών και εργαλείων συλλογής δεδομένων

2.9.1 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Σε αυτό το τεύχος θα παρουσιάσουμε τους τρόπους με τους οποίους ο/η ερευνητής/τρια εφαρμόζει την κύρια ερευνητική διαδικασία, σύμφωνα με την ερευνητική μέθοδο και τις οργανωτικές παραμέτρους που έχει ήδη επιλέξει. Πρόκειται για την επιλογή των τεχνικών

⁵¹ Zanniello, G. (1993), «Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la Ricerca-Azione», στο Scurati C., Zanniello G., (επιμ.), *La Ricerca Azione*, Tecnodid Ed., Brescia, 21.

συλλογής δεδομένων, η καθεμία από τις οποίες, ή συνδυασμός αυτών, μας επιτρέπει να «ερευνήσουμε» εάν η υπόθεση που έχουμε διατυπώσει επαληθεύεται ή απορρίπτεται.

Στη φάση αυτή, της συλλογής των δεδομένων (αλλά και κατά τη διαδικασία κατασκευής των εργαλείων συλλογής δεδομένων ή/και της αποκωδικοποίησής τους), ο ερευνητής πρέπει να προσέχει και να αξιολογεί την παρουσία και επίδραση τεσσάρων παραμέτρων⁵²:

- 1) Της *επισκίασης*: αφορά την τάση του ερευνητή να υπερεκτιμά ή να υποτιμά χαρακτηριστικά ενός ατόμου λόγω της επίδρασης που έχει σε αυτά ένα άλλο χαρακτηριστικό το οποίο επισκιάζει τα υπόλοιπα.
- 2) Της *ροπής προς το κέντρο*: είναι η τάση που έχουμε να μην ξεφεύγουμε πολύ στην κρίση μας για μια μονάδα του πληθυσμού από το μέσο όρο μιας βαθμολογικής κλίμακας ή μιας γενικότερης στάσης – αντίληψης του συνόλου του πληθυσμού της έρευνας.
- 3) Της *προσδοκίας*: αφορά την τάση της ερευνητικής μονάδας να απαντά σύμφωνα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει ή σύμφωνα με το τι πιστεύει ότι περιμένει ο εκπαιδευτικός ερευνητής από την απάντησή της.
- 4) Της *ερμηνείας*: είναι ο κίνδυνος που υπάρχει να καταχωριστεί λανθασμένα μια απάντηση ή συμπεριφορά της ερευνητικής μονάδας λόγω μιας εσφαλμένης ερμηνείας της απάντησης ή της συμπεριφοράς του ερευνώμενου από τον ερευνητή.

Οι περισσότερες τεχνικές συλλογής δεδομένων, λόγω της μορφής τους και της διαδικασίας της κωδικοποίησης των «απαντήσεων», μπορούν να αναλυθούν αρχίζοντας από την πινακογράφηση των δεδομένων που περιέχουν τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία, όπως, για παράδειγμα, το ερωτηματολόγιο.

Υπάρχουν όμως και τεχνικές οι οποίες χρειάζεται να τις επεξεργαστούμε περαιτέρω πριν από την πινακογράφησή τους, όπως είναι η συνέντευξη. Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων (βλ. Πίνακα 1) είναι: η *Παρατήρηση*, το *Ερωτηματολόγιο*, η *Συνέντευξη*, και η *Δοκιμασία Αξιολόγησης*, των οποίων τα κύρια χαρακτηριστικά, οι ιδιότητες και οι τρόποι εφαρμογής τους παρουσιάζονται στα επόμενα υποκεφάλαια.

Τύπος	Είδος	Άξονες
1.1 Βάσει συμμετοχής 3 τρόπου	1.1.α Άμεση	Συμμετοχική Αμέτοχη
	1.1.β Έμμεση	
	1.1.γ Αυτοπαρατήρηση	
	1.2.α Συστηματική	
	1.2.β Εμπειρική	Κλινική -Διαρθρωτική

⁵² Baldassarre V.A. (1982), *ό.π.*, 96.

		<ul style="list-style-type: none"> -Μέθοδος Piaget -Διαλογισμού -Μέθοδος Rimoldi -Επίλυσης προβλημάτων
		Φυσική-Εθνολογική Συμμετοχική
2. Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου	2.1 Ταυτόχρονο	Επιτόπιο αυτοσυμπληρούμενο Τηλεφωνικό Απ' ευθείας συνομιλίας
	2.2 Περιοδικό- Αλληλογραφίας	-Έντυπο -Ηλεκτρονικό
3. Συνέντευξη	3.1 Ελεύθερη-Μη δομημένη-Μη κατευθυντική – Αυτοβιογραφική αφηγηματική	
	3.2 Ημι-δομημένη – Ημι-οργανωμένη	
	3.3 Δομημένη – Οργανωμένη - Ερευνητική	
	3.4 Εστιασμένη	
4. Αξιολόγηση	4.1 Σύγκρισης	
	4.2 Κριτηρίου	

Πίνακας 1: Τυπολογία Τεχνικών Συλλογής Δεδομένων

Παρατήρηση

Παρατηρώ σημαίνει τοποθετούμαι απέναντι σε ένα άτομο (ή ομάδα ατόμων) ή σε μια κατάσταση και επικεντρώνω, με τρόπο κριτικό, την προσοχή μου στη συμπεριφορά ή την εξέλιξή τους σε σχέση με το περιβάλλον που τα περιστοιχίζει, προσπαθώντας να αναγνωρίσω τα σημαντικά γεγονότα, να εντοπίσω τις σχέσεις μεταξύ τους και να τα μεταφράσω με γνώμονα τον



ερευνητικό σκοπό που έχω θέσει. Ο Mongelli⁵³ προσδιορίζει πέντε βασικές ερμηνείες της παρατήρησης στην εκπαίδευση:

1. *Γνωρίζω:*

- την ιδρυματική πραγματικότητα και την οργανωτική δομή στο εσωτερικό της οποίας έχουμε εισαχθεί,
- τον εκπαιδευόμενο και τις ανάγκες του,
- τις σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την ομάδα,
- τις εσωτερικές σχέσεις στην ομάδα,
- τα εργαλεία της δουλειάς,
- εμάς τους ίδιους ως επαγγελματίες και ως ανθρώπους,
- την πορεία ζωής του κάθε μέλους της ομάδας.

2. *Ανακαλύπτω:*

- τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες του ατόμου,
- τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων,
- τους λόγους που προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές,
- τη σημασία που δίνεται σε γεγονότα και εμπειρίες.

3. *Κατανοώ:*

- τον προσωπικό ρόλο του εκπαιδευτή στο εσωτερικό των ιδρυμάτων,
- το όριο της επαγγελματικής δράσης.

4. *Μαθαίνω:*

- να μαθαίνω μέσω της εμπειρίας,
- τρόπους δράσης,
- να γνωρίζω να εφαρμόζω επιλογές, αποφάσεις και επιλύσεις προβλημάτων,
- να είμαι δημιουργικός/-ή.

5. *Μεταλλάσσω:*

- την προσωπική προετοιμασία για να αναπτυχθώ επαγγελματικά,
- τον ίδιο τον εαυτό μου, μιας και ο εκπαιδευτής επεμβαίνοντας στον εκπαιδευόμενο προκαλεί αλλαγές στον ίδιο του τον εαυτό.

Η παρατήρηση αποτελεί το αποτελεσματικότερο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού ερευνητή και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα είδη της εκπαιδευτικής έρευνας. Πριν ακόμα ο ερευνητής μπει στη φάση συλλογής των δεδομένων, μπορεί να χρησιμοποιεί την παρατήρηση για να αναγνώσει και να αναλύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία προτίθεται να εργαστεί. Αυτό θα τον βοηθήσει στον προσδιορισμό του ερευνητικού σκοπού και των υποθέσεων βάσει των οποίων θα εξελιχτεί η ερευνητική διαδικασία.

⁵³ Mongelli A., *La costruzione della professionalità dell'educatore. Una possibile «cassetta degli attrezzi»*, FrancoAngeli, Milano 1997, 83.

Είναι σημαντικό να αποφασιστεί ποιο είδος παρατήρησης θα χρησιμοποιηθεί σε κάθε φάση της διαδικασίας. Κι αυτό γιατί το κάθε είδος παρατήρησης μπορεί να είναι κατάλληλο και να μπορεί να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες και μόνο ερευνητικές φάσεις ή καταστάσεις. Οι τρεις βασικές επιλογές ενός ερευνητή εξάγονται από την απάντηση που θα δώσει σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θα παρατηρήσει, με την οριοθέτηση της εκπαιδευτικής κατάστασης-φαινομένου που θα παρατηρήσει και με την επιλογή του είδους της παρατήρησης που θα εφαρμόσει. Τα τρία βασικά είδη παρατήρησης, που έχουν σχέση με τη συμμετοχή του ερευνητή, είναι:

1.1.α Άμεση παρατήρηση: όταν δραστηριότητες ή συμπεριφορές, σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, παρατηρούνται με άμεσο τρόπο από τον ίδιο τον ερευνητή.

Η άμεση παρατήρηση μπορεί να έχει τη μορφή της

- α) *Συμμετοχικής παρατήρησης:* όταν ο ίδιος ο ερευνητής παίρνει μέρος στις δραστηριότητες οι οποίες είναι υπό παρατήρηση⁵⁴, ή τη μορφή της
- β) *Αμέτοχης παρατήρησης:* όταν ο ερευνητής είναι παρών αλλά δεν παίρνει μέρος σε καμία από τις δραστηριότητες της παρατηρούμενης ομάδας.

1.1.β Έμμεση παρατήρηση: όταν η συλλογή πληροφοριών για δραστηριότητες ή συμπεριφορές γίνεται μέσω άλλων ερευνητικών εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη ή με τη βοήθεια εκπαιδευτικών πολυμέσων (βιντεοσκόπηση).

1.1.γ Αυτο-παρατήρηση: Όταν οι πληροφορίες συλλέγονται από τον ερευνητή μέσω προσωπικών σημειώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όταν δηλαδή τα άτομα-ερευνητικές μονάδες αυτοπαρατηρούνται για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή συμπεριφορά.

Ένας άλλος χωρισμός των ειδών της παρατήρησης που σχετίζεται με τις επιλογές που καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός ερευνητής, ώστε να προχωρήσει στις διαδικασίες εφαρμογής, γίνεται, από τον M. Postic και τον J.M. De Ketele, ανάμεσα στη *συστηματική* και την *εμπειρική* παρατήρηση⁵⁵:

1.2.α Συστηματική παρατήρηση

Ο ερευνητής προσπαθεί να προσδιορίσει τις μεταβλητές μιας αντικειμενικής μελέτης βασισμένος σε τέσσερις άξονες ποιότητας της παρατήρησης: α) Σχετικότητα - Αναφορικότητα (αναφέρεται σε αυτό που ο ερευνητής θέλει να παρατηρήσει), β) Εγκυρότητα (σχετίζεται με τη συμφωνία ανάμεσα σε αυτό που παρατηρείται και σε αυτό που θέλουμε να παρατηρηθεί), γ) Εμπιστευτικότητα (πρέπει να υπάρχει συμφωνία αποτελεσμάτων ανάμεσα στους ερευνητές), και δ)

⁵⁴ Η συμμετοχή του ερευνητή μπορεί να έχει κάθε φορά διαφορετική ένταση ή/και μορφή και ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες: πλήρως συμμετέχων, συμμετέχων ως παρατηρητής, παρατηρητής ως συμμετέχων και πλήρως παρατηρητής. Βλ. Θ. Ιωσηφίδης, *ό.π.*, 126.

⁵⁵ M. Postic, J.-M. De Ketele, *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, S.E.I., Torino 1993.

Μεταθετικότητα (η ικανότητα των αποτελεσμάτων να γενικεύονται ώστε να ισχύουν και σε άλλες παρόμοιες εκπαιδευτικές καταστάσεις).

Ο ερευνητής για να κατασκευάσει ένα εργαλείο συστηματικής παρατήρησης πρέπει να προσπαθήσει να οριοθετήσει τον παρατηρούμενο χώρο, να γνωρίσει τις καταστάσεις και τις διαδικασίες, να αναδείξει τα θεωρητικά μοντέλα και να μελετήσει τις πειραματικές εργασίες οι οποίες έγιναν στο παρελθόν για την ίδια ή για μια παρόμοια εκπαιδευτική κατάσταση.

1.2.β Εμπειρική παρατήρηση

Αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο που βασίζεται στην εμπειρία μιας κατάστασης, βιωμένης από τους ίδιους τους ερευνητές ή από άλλους συμμετέχοντες. Η γενική διαδικασία της εμπειρικής παρατήρησης ξεκινά από τη συλλογή των πληροφοριών και την ανάλυσή τους και καταλήγει στην ερμηνεία τους, ενώ η μεθοδολογική πρακτική που ακολουθεί βασίζεται στη συνεργασία. Τα αποτελέσματα του είδους αυτού θα πρέπει να είναι ακριβή, εφαρμόσιμα, μεταφερόμενα, σταθερά, ουδέτερα και αντικειμενικά. Τα τρία είδη της εμπειρικής παρατήρησης⁵⁶ είναι:

1. *Κλινική παρατήρηση*: εφαρμόζεται με πέντε τεχνικές: *Διαρθρωτική κλινική παρατήρηση* (ο ερευνητής διαρθρώνει τις καταστάσεις και ελέγχει τις προϋποθέσεις), *Κλινική μέθοδος του Piaget* (η οποία ακολουθεί τρία στάδια: τη μακρόχρονη παρατήρηση σε φυσική κατάσταση, την παρατήρηση που βασίζεται στο διάλογο με γλωσσικές δοκιμασίες και την παρατήρηση κατά τη διάρκεια μεταβολών της προηγούμενης φυσικής κατάστασης και ελέγχου των αντιδράσεων που προκλήθηκαν από τη συζήτηση), *Μέθοδος ομιλούμενου διαλογισμού* (όπου ο ερευνητής σημειώνει τις πράξεις και λέξεις του υπό παρατήρηση ατόμου, ενώ «σκέφτεται δυνατά»), *Μέθοδος του Rimoldi* (βάσει της οποίας αναλύεται η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα, μέσω της ενεργούς αναζήτησης πληροφοριών θέτοντας ερωτήσεις και χρησιμοποιώντας λέξεις, σύμβολα ή/και αριθμούς) και *Παρατήρηση των διαδικασιών λύσης ενός προβλήματος* (παρατηρούνται οι πράξεις – σχέδια δράσης που επιλέγονται από ένα άτομο κατά την διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος).
2. *Φυσική – Εθνολογική παρατήρηση*: πρόκειται για το περιβάλλον στο οποίο η ομάδα συμμετεχόντων μελετάται ως μια οικολογική ενότητα (μέσα στην οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον τους) ως προς τις πολιτισμικές μεταβλητές που ορίζουν συμπεριφορές, όπως μοντέλα σχέσεων, μορφές επικοινωνίας και αξιακά συστήματα και, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, οι μορφές μάθησης.
3. *Συμμετοχική παρατήρηση (διαδραστική ή εξεταστική)*: κάθε φαινόμενο μελετάται, μέσω συνδυασμού μεθόδων και τεχνικών (παρατήρηση,

⁵⁶ Στο ίδιο, 81-107.

συνεντεύξεις, μετρήσεις, αρχειακή έρευνα, κ.ά.) καθώς διαδραματίζεται στο φυσικό του περιβάλλον. Παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά μιας έρευνας-δράσης. Μπορεί να εφαρμοστεί από τον ερευνητή (ο οποίος έχει εισχωρήσει ως μέλος σε μια ομάδα), από τον εκπαιδευτικό ή και από τους δύο μαζί συναποφασίζοντας τις διαδικασίες της έρευνας.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα της παρατήρησης, ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, είναι ο βαθμός ουδετερότητας-αντικειμενικότητας τόσο του ερευνητή όσο και του συμμετέχοντα στην έρευνα (στην περίπτωση αυτό-παρατήρησης). Διάφορα χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικό φύλο, η κοινωνική τάξη, η επαγγελματική εξέλιξη και τα ηθικά και κοινωνικά στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τον ερευνητή στην ερμηνεία των «συμβάντων» τα οποία παρατηρεί. Από την άλλη μεριά, στην αυτό-παρατήρηση ο συμμετέχων στην ερευνητική διαδικασία προσπαθεί να αντιληφθεί τις προσδοκίες του ερευνητή και να απαντήσει ή να σημειώσει αυτό που νομίζει ότι είναι το «σωστό». Ένας υψηλός βαθμός αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των συλλεγόμενων πληροφοριών μπορεί να εξασφαλιστεί με την παράλληλη παρατήρηση της ίδιας εκπαιδευτικής κατάστασης ή ομάδας από έναν δεύτερο ερευνητή. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα και κατά συνέπεια τη δυνατότητα να σημειώσουν τις αντιδράσεις τους στις πληροφορίες που τους αφορούν και που στοιχειοθετήθηκαν από τον ερευνητή (βλ. σχετικά κεφ. «Έλεγχοι αποτελεσμάτων και διαδικασιών», *Έλεγχοι εγκυρότητας μεθοδολογικών διαδικασιών*).

Στην περίπτωση εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής έρευνας πειραματικού τύπου η κατάσταση που αρχικά πρέπει να παρατηρηθεί είναι οι αντιδράσεις των φορέων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) κατά την εισαγωγή μιας διδακτικής «αλλαγής», καινοτομίας. Προηγείται, σε αυτήν τη φάση, η παρατήρηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ακολουθεί το στάδιο της εφαρμογής, της αξιολόγησης και της λήψης των τελικών αποφάσεων. Η έρευνα θα «κλείσει» πάλι με παρατήρηση που θα αφορά τις συνέπειες της εφαρμογής της καινοτομίας. Στο τελικό στάδιο ο ερευνητής πρέπει να κάνει μια περιγραφή και παρουσίαση των σκοπών της καινοτομίας, των μορφωτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν και της δυναμικής που απέκτησε το νέο σύστημα.

Η συλλογή των πληροφοριών μέσω της παρατήρησης γίνεται εφικτή με τη βοήθεια του *ημερολογίου* (βλ. Εργαλεία συλλογής δεδομένων).

Σήμερα, μια ιδιαίτερη τεχνική συλλογής δεδομένων, η προσομοίωση – δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων, αποτελεί βασική παιδαγωγική διαδικασία. Η Μ. Καβαλιέρου, αναφερόμενη στη σημασία που έχει η δραματοποίηση ως μορφή διδασκαλίας, τονίζει ότι:

[...] η αμεσότητα στην επικοινωνία, η παραστατικότητα της δράσης, η προσωπική εμπλοκή, η συνεργατικότητα, η ευχάριστη διάθεση και η βιωματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών με το αναπτυσσόμενο διδακτικό γεγονός αποτελούν τις βασικές αξίες που συνιστούν την ιδιαιτερότητα και την υπεροχή της δραματοποίησης απέναντι σε άλλες παιδαγωγικές μορφές διδασκαλίας.⁵⁷

⁵⁷ Καβαλιέρου Μ., «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας» στο Κόκκινος Γ., Νάκου Ε., (επιστημονική επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, 476.

Στις εκπαιδευτικές ερευνητικές διαδικασίες αποτελεί την τεχνική συλλογής δεδομένων βάσει της οποίας οι πληροφορίες (κοινωνικά στερεότυπα, συναισθήματα, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, στοιχεία της προσωπικότητας, βαθμός πολιτικής κοινωνικοποίησης, βαθμός αποδοχής της κοινωνικής δομής ή του σχολικού περιβάλλοντος κ.ά.) εξάγονται από τη συμμετοχή της κάθε ερευνητικής μονάδας του δείγματος στην προσομοιωμένη διαδικασία μίμησης κοινωνικών ρόλων μέσα σε ένα πειραματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, παρουσιάζεται και ως καινοτόμος διδακτική πρακτική που μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον για μάθηση, νέες εμπειρίες και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου.

Το να παίζει κάποιος ένα ρόλο μπορεί να σημαίνει:

- 1) να διαβάσει ή να περιγράψει ένα επεισόδιο, συμπληρώνοντας ταυτόχρονα και ένα σχετικό ερωτηματολόγιο,
- 2) να αυτοσχεδιάσει ένα χαρακτήρα που θα του ζητηθεί με την παρουσία ή όχι θεατών,
- 3) να σκιαγραφήσει ένα χαρακτήρα,
- 4) να δει εικόνες (καταστάσεων ή προσώπων) και να τις σχολιάσει απαντώντας σε ένα ερωτηματολόγιο,
- 5) να συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ρόλων.

Ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους του ερευνητικού προγράμματος ή τα κρίσιμα ζητήματα τα οποία έχουμε επιλέξει να διδαχτούν οι εκπαιδευόμενοι, το ερευνητικό εργαλείο της προσομοίωσης πρέπει να ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθούν οι εκπαιδευόμενοι αυτοί. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι η επανάληψη ενός συγκεκριμένου θέματος οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου.

Όσον αφορά την ανάλυση των πληροφοριών, μέσω της τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου, που συλλέγονται από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των ερευνητικών μονάδων κατά τη διάρκεια της ερμηνείας του ρόλου τους, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι είναι πολύ σημαντική και πολυεπίπεδη για την οποία και συνιστάται η συνεργασία ενός ψυχολόγου (ειδικού στην «ανάγνωση» της συμπεριφοράς) με τον εκπαιδευτικό ερευνητή και τον εκπαιδευτικό της τάξης.

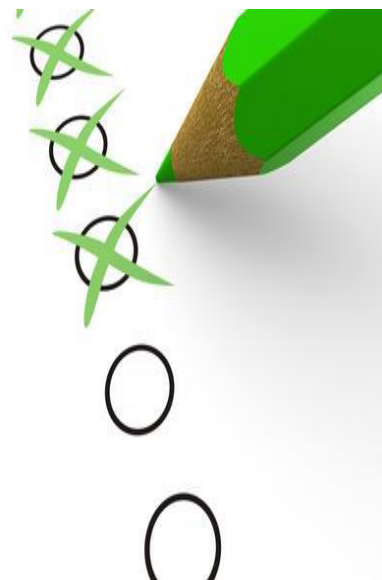
Η εφαρμογή αυτού του ερευνητικού εργαλείου μπορεί να είναι σύντομη ή χρονοβόρα και απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία.

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου

Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου αποτελεί ένα από τις πιο αξιόπιστες τεχνικές συλλογής δεδομένων. Ζήτημα καθοριστικής σημασίας είναι η επιλογή του τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου μπορεί να διακριθεί⁵⁸ σε:

2.1 Ταυτόχρονη συμπλήρωση:

⁵⁸ Ανάλογες διακρίσεις εντοπίζει και ο C. Javeau (2000), *ό.π.*, 49-51.



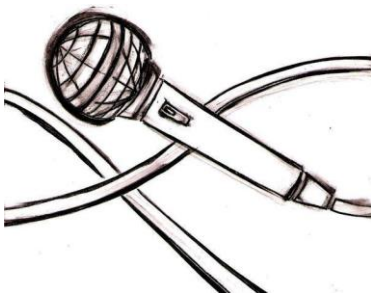
ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται κατά την ίδια χρονική στιγμή, και διακρίνονται στα α) *επιτόπια αυτοσυμπληρούμενα*, στο χώρο δραστηριότητας των ερευνητικών μονάδων (π.χ. σχολική τάξη) β) *τηλεφωνικά* από τον ερευνητή-συνεντευκτή και γ) *με απευθείας συνομιλία* με τον ερευνητή-συνεντευκτή.

2.2 *Περιοδική συμπλήρωση*: ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται μέσα σε μια συγκεκριμένη περίοδο χρόνου, χωρίς την παρουσία ερευνητή κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής τους, με αλληλογραφία (έντυπη ή ηλεκτρονική).

Μετά την επιλογή του τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο εκπαιδευτικός ερευνητής πρέπει να προχωρήσει, με ιδιαίτερη προσοχή, στην επιλογή του τύπου των ερωτήσεων καθώς και στον έλεγχο της ποιότητάς τους (βλ. Εργαλεία συλλογής δεδομένων – Ερωτηματολόγιο).

Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι η λεκτική συναλλαγή με στόχο την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο που θέλει να μελετήσει ο ερευνητής, εξετάζοντας την προσωπικότητα αυτού που δίνει τη συνέντευξη.



Οι συνεντεύξεις, βάσει του τρόπου που διεξάγονται, διακρίνονται σε:

3.1 *Μη δομημένες / Ελεύθερες συνεντεύξεις*:

είναι το είδος των συνεντεύξεων που δεν ακολουθούν προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων και βασίζεται σε ευρύτερα θεματικά πλαίσια. Απαιτεί μεγάλη ικανότητα του ερευνητή ώστε να προσανατολίζει τη «συζήτηση» προς τους ερευνητικούς στόχους. Αποτελεί το είδος που, κυρίως, εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικές πρακτικές και

ονομάζεται και *μη κατευθυντική*. Σε αυτό το είδος μπορούμε να εντάξουμε και την *αυτοβιογραφική αφηγηματική συνέντευξη*, βάσει της οποίας, όπως αναφέρουν οι Μπερζαμάνη Θ. και Σκούρτου Ε., αναδομείται η συσσωρευμένη εμπειρία και ανιχνεύει εκπαιδευτικές ανάγκες συλλαμβάνοντας την ιστορικότητα και εξελικτικότητα των εμπειριών και αναδεικνύοντας τα περίπλοκα συναισθήματα και τις διαπλεκόμενες τάσεις που συνδέονται με τη μάθηση⁵⁹.

3.2 *Ημι-Δομημένες / Ημι-οργανωμένες συνεντεύξεις*: αναπτύσσονται με προκαθορισμένο τρόπο βάσει ενός οδηγού - πλαισίου αφήνοντας όμως και περιθώρια αλλαγών τόσο στη διατύπωση των ερωτήσεων (και στη σειρά στην οποία θα τεθούν στην κάθε ερευνητική μονάδα) όσο και στην έκταση της απάντησης.

3.3 *Δομημένες / Οργανωμένες συνεντεύξεις*: είναι σαφείς και προκαθορισμένες. Οι απαντήσεις καταχωρίζονται σε έναν τυποποιημένο πίνακα ώστε να μπορούν να

⁵⁹ Μπερζαμάνη Θ., Σκούρτου Ε., «Βιογραφική Πορεία Δίγλωσσων Ομιλητών. Ποιοτικές προσεγγίσεις στην κατανόηση της διγλωσσίας» στο Η. Αθανασιάδης, ό.π.

κωδικοποιούνται αμέσως (σήμερα η καταγραφή των απαντήσεων γίνεται σε ειδικές καρτέλες που μεταγράφονται ή καταγράφονται αυτόματα σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή). Αποτελεί το είδος που χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαιδευτική έρευνα και ονομάζεται και *ερευνητική συνέντευξη*.

- 3.4 *Εστιασμένες συνεντεύξεις*⁶⁰: εστιάζεται στις απαντήσεις ερευνητικών μονάδων οι οποίες έχουν ήδη συμμετάσχει σε μια γνωστή κατάσταση η οποία έχει ήδη αναλυθεί πριν την συνέντευξη έτσι ώστε τα νέα δεδομένα που θα προκύψουν από την συνέντευξη να επιβεβαιώσουν ή απορρίψουν υποθέσεις και συμπεράσματα της πρώτης ανάλυσης της προς έρευνα κατάστασης – φαινομένου.

Όλα τα είδη των συνεντεύξεων θα μπορούσαν (σύμφωνα με τους ερευνητικούς σκοπούς) να διεξαχθούν ατομικά ή ομαδικά. Οι *ομαδικές συνεντεύξεις* είναι πηγή πολλών χρήσιμων πληροφοριών, κυρίως όταν πρόκειται για μια ομάδα ατόμων τα οποία εργάζονται μαζί για κοινούς σκοπούς. Αυτό συμβαίνει γιατί ο καθένας από τους συμμετέχοντες συμπληρώνει ή και διευρύνει τις απαντήσεις-απόψεις του άλλου. Ένα άλλο πλεονέκτημα του είδους αυτού είναι ότι απαιτεί πολύ λιγότερο χρόνο σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις για κάθε ξεχωριστό άτομο. Το μειονέκτημά της είναι ότι, από τη στιγμή που είναι παρόντες όλοι οι συμμετέχοντες, ο ερευνητής δεν μπορεί να εισέλθει σε πληροφορίες προσωπικού χαρακτήρα.

Σήμερα η συνέντευξη χρησιμοποιείται κυρίως στο πεδίο της ιστοριογραφίας. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 η προφορική ιστορία, όπως μας πληροφορεί ο Γ. Κόκκινος, άρχισε να επιτελεί το ρόλο μιας διακριτής τάσης στο πεδίο της ιστοριογραφικής πρακτικής χρησιμοποιώντας την τεχνική της συνέντευξης και τη νέα τεχνολογία του φορητού μαγνητοφώνου για την αυθεντική καταγραφή των προφορικών μαρτυριών των «απλών καθημερινών ανθρώπων».⁶¹

Ο Ρ. Thompson, εξετάζοντας τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της προφορικής ιστορίας,⁶² υπογραμμίζει ότι μια συνέντευξη δεν είναι διάλογος ούτε απλή κουβέντα. Το νόημα είναι να «βάλει» ο ερευνητής τον πληροφορητή να μιλήσει. Ο ρόλος του ερευνητή είναι πάνω απ' όλα να ακούει.⁶³

⁶⁰ Είναι ένα είδος που παρουσιάζεται στο έργο των Cohen L., Manion L. (1997), *ό.π.*, 377.

⁶¹ Ο Γιώργος Κόκκινος ορίζει την προφορική ιστορία ως τη συλλογή, καταγραφή και κριτική αξιολόγηση προφορικών μαρτυριών με σκοπό την πληρέστερη κατά το δυνατόν αφηγηματική ανασυγκρότηση, ανάλυση και ερμηνεία του πρόσφατου παρελθόντος μέσα από το πρίσμα των βιωμάτων, στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων των κατώτερων στρωμάτων και τάξεων, όπως επίσης των περιθωριακών και των διωκόμενων ομάδων του πληθυσμού. Επεκτείνεται και στη μελέτη και διαύγαση θεμάτων, για την προσέγγιση των οποίων είτε δεν επαρκούν είτε δεν υπάρχουν γραπτές πηγές. Λειτουργεί ως αξιόπιστο εργαλείο ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου πρόκειται να μελετήσουμε το συλλογικό φαντασιακό και τις νοοτροπίες. Η ιστοριογραφική αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών προϋποθέτει τον κριτικό τους έλεγχο, την αντιπαράβολή τους με άλλες προφορικές μαρτυρίες, καθώς και τη διασταύρωσή τους με τις διαθέσιμες γραπτές πηγές.

Βλ. Γ. Κόκκινος, «Η ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας και η χρήση της ως μαθησιακού εργαλείου για τη διαμόρφωση ιστορικών δεξιοτήτων και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας. Το παράδειγμα της συλλογής προφορικών μαρτυριών για την περίοδο της Ιταλικής κατάκτησης στα Δωδεκάνησα, 1912-1943», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχος 3 (2004), 26-46.

⁶² Σχετικά με τα είδη συνέντευξης, τις μεθοδολογικές αρχές, την προετοιμασία, τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχει ο ερευνητής, τη δεοντολογία και τους τρόπους κατά-γραφής, αποθήκευσης και ερμηνείας των συνεντεύξεων ο αναγνώστης μπορεί να συμβουλευτεί το βιβλίο του Ρ. Thompson, *Φωνές από το παρελθόν. Προφορική Ιστορία*, μτφρ. Ρ.Β. Μπούσχοτεν και Ν. Ποταμιάνος, Πλέθρον, Αθήνα 2002.

⁶³ Στο ίδιο, 291.

Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κύρια τεχνική συλλογής δεδομένων μιας ερευνητικής διαδικασίας για πληροφορίες που αφορούν γνώσεις, αξίες, ιδέες, ιδιαίτερες κλίσεις, στάσεις ζωής και προτιμήσεις του πληθυσμού της έρευνας. Επιπλέον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως βοηθητική τεχνική στα προκαταρκτικά στάδια μιας έρευνας ώστε να αξιολογηθούν οι συνθήκες του προς έρευνα εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να προσδιοριστούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Και στις δύο περιπτώσεις ο ερευνητής θα πρέπει να προσπαθήσει να είναι μόνο ένας παρατηρητής-συντονιστής, χωρίς να επηρεάζει τον συνομιλητή του, και να στοχεύει να καλλιεργήσει φιλικό κλίμα, αίσθημα κοινής αποστολής, σοβαρότητα και εμπιστοσύνη.

Ο προσεκτικός σχεδιασμός της έρευνας με συνέντευξη είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της και εφαρμόζεται σε επτά βασικά στάδια⁶⁴:

1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος – Σκοπός της έρευνας,
2. Σχεδιασμός οδηγού - διαγράμματος (βλ. Εργαλεία συλλογής δεδομένων)
3. Διεξαγωγή συνέντευξης,
4. Απομαγνητοφώνηση – Προετοιμασία υλικού - Κωδικοποίηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ερευνητής πρέπει να α) διαβάσει ή ακούσει αρκετές φορές το περιεχόμενο της συνέντευξης ώστε να είναι δυνατή η απόκτηση μιας γενικής άποψης τόσο για τον συνεντευξιαζόμενο όσο και για το περιεχόμενο των απαντήσεών του, β) απομαγνητοφωνήσει το σύνολο της συνέντευξης υπογραμμίζοντας τις λέξεις-κλειδιά των απαντήσεων, χωρίς την εκ των προτέρων τμηματοποίηση του υλικού,
5. Ανάλυση - Βαθμολόγηση, όπου ο εκπαιδευτικός ερευνητής πρέπει να α) ομαδοποιήσει τις θεματικές ενότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη συνέντευξη, διακρίνοντας τις μορφές παρουσίας (διήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία), β) αφαιρέσει πλεονασμούς και στοιχεία που δεν αφορούν τους ερευνητικούς σκοπούς, γ) να εντοπίσει και ιεραρχήσει τα κύρια χαρακτηριστικά των ενοτήτων, δ) να ιεραρχήσει-βαθμολογήσει, τις αναδυόμενες θεματικές ενότητες, βάσει κλιμάκων ιεράρχησης ή ανάλυσης περιεχομένου, ανάλογα με τον τύπο του ερωτήματος, ε) να συντάξει μια περίληψη της συνέντευξης, στ) την παραπάνω διαδικασία πρέπει να την επαναλάβει για όλες τις συνεντεύξεις του ερευνητικού δείγματος εντοπίζοντας, σε δεύτερη φάση, τις κοινές και τις διαφορετικές τοποθετήσεις, ζ) να υπολογίσει τα ποσοστά των ευρημάτων (ποσοτικοποίηση δεδομένων) και τέλος η) να συντάξει μια σύνθετη περίληψη όλων των συνεντεύξεων σημειώνοντας σημαντικές ατομικές διαφορές και τις κύριες κοινές τοποθετήσεις, ώστε να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο.
6. Έλεγχος
7. Δημοσιοποίηση

Κάθε συνέντευξη οφείλει να σέβεται την αξιοπρέπεια των συνομιλητών υπό την έννοια ενός αναφαίρετου ανθρώπινου δικαιώματος. Ιδιαίτερα οι ιστορικοί και μάλιστα οι ιστορικοί που ασχολούνται με την προφορική ιστορία αντιμετωπίζουν το σεβασμό της

⁶⁴ Βλ. σχετικά L. Cohen, L. Manion, *ό.π.*, 391-392 και Ιωσηφίδης Θ. (2008), *ό.π.*, 118-123, ο οποίος προσθέτει και δύο επιπλέον στάδια, του *ελέγχου* και της *δημοσιοποίησης* καθώς και βάσει των οδηγιών για την φαινομενολογική ανάλυση των στοιχείων της συνέντευξης του Hycner στη μελέτη του «Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data», και παρουσιάζουν οι Cohen, L. και Manion L., *ό.π.*, 400-409

αξιοπρέπειας του μάρτυρα ως στοιχείο ενός επαγγελματικού κώδικα ηθικής δεοντολογίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και από την American Historical Association (A.H.A.).⁶⁵

Τέλος, ως σημειωθεί ότι η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα, παρουσιάζει προβλήματα αξιοπιστίας του αποτελέσματος λόγω του υψηλού βαθμού υποκειμενικότητας (προσωπικές ιδέες και κοινωνικο-ηθικά στερεότυπα) που παρουσιάζει και θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία.⁶⁶

Ειδικότερα, η εφαρμογή της τεχνικής άντλησης πληροφοριών και δεδομένων από μια ομάδα εστίασης (focus groups), συνδυάζει χαρακτηριστικά και ιδιότητες δύο άλλων διαφορετικών αντίστοιχων εργαλείων, της παρατήρησης και της συνέντευξης.

Βασίζεται, σε αντίθεση με τη συμμετοχική παρατήρηση, στην αλληλεπίδραση των ερευνητικών μονάδων μεταξύ τους σχετικά με ένα συγκεκριμένο προκαθορισμένο ερευνητικό ζήτημα – θέμα.

Βασικός στόχος της έρευνας είναι, κατά τον Θ. Ιωσηφίδη, η διερεύνηση και η δυναμική της διομαδικής αλληλεπίδρασης⁶⁷ και παρουσιάζει για το σχηματισμό και την αποδοτική λειτουργία μιας ομάδας εστίασης τα ακόλουθα τέσσερα στάδια που πρότειναν οι Krueger και King⁶⁸:

1. *Επιλογή συμμετεχόντων* (συνήθως 6 έως 12 άτομα γιατί μικρότερος αριθμός ατόμων θεωρείται ότι δεν εξασφαλίζει την απαραίτητη και ζητούμενη διατομική αλληλεπίδραση),
2. *Ενημέρωση και πληροφόρηση* για το αντικείμενο του focus group,
3. *Ορισμός κανόνων* διεξαγωγής της συζήτησης,
4. *Πραγματοποίηση* του focus group.

Η προετοιμασία και η αποτελεσματική πραγματοποίηση ενός focus group ξεκινά από τη σύνταξη του πλαισίου συζήτησης το οποίο οριοθετεί με σαφήνεια το θέμα και έχει ιεραρχική διάταξη (από το γενικό στο ειδικό).

Ο ερευνητής – διαμεσολαβητής οριοθετεί τα πλαίσια και τους κανόνες της συζήτησης (θέτει ερωτήσεις και κατευθύνει), ενώ παράλληλα παρατηρεί και καταγράφει την αλληλεπίδραση. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθούνται οι γενικοί κανόνες και τεχνικές ανάλυσης αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας.

Δοκιμασία αξιολόγησης

Πρόκειται για παραδοσιακές πρακτικές τεχνικές αξιολόγησης που θεωρούνται ως τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία διαθέτουν το μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας (το αποτέλεσμα είναι ανεξάρτητο από τον ερευνητή), αξιοπιστίας (η επανάληψη της μέτρησης θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα) και εγκυρότητας (η μέτρηση του ζητουμένου γίνεται με ακρίβεια). Επιπλέον, με την εφαρμογή αυτών των ερευνητικών

⁶⁵ Statement on Standards of Professional Conduct, Άρθρο 4, www.historians.org/pubs/free/professionalstandards.cfm 2003. |

⁶⁶ Μια λεπτομερέστερη ανάλυση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου παρουσιάζεται στο βιβλίο του Bailey D. Kenneth (1995), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna, 211-213.

⁶⁷ Ιωσηφίδης Θ., *ό.π.*, 136.

⁶⁸ Krueger R.A., King A.J., *Involving Community Members in Focus Groups*, Thousand Oaks, Sage 1998.

εργαλείων περιορίζεται η επίδραση άσχετων προς το σκοπό παραγόντων - μεταβλητών, όπως η ορθογραφία, η διατύπωση των απαντήσεων ή άλλα ατομικά χαρακτηριστικά των μονάδων του πληθυσμού που μπορούν να επηρεάσουν με οποιονδήποτε τρόπο τον ερευνητή.

Η αξιολόγηση μιας δοκιμασίας, δεν εξαντλείται στις ειδικές ικανότητες του αξιολογούμενου, αλλά επεκτείνεται επιζητώντας να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες βελτίωσης μιας κατάστασης που οδηγεί στην ανάπτυξη του αξιολογούμενου, ατόμου ή/και διαδικασίας, μακριά από το αίσθημα ανωτερότητας και εξουσίας του αξιολογητή. Αφορά, δηλαδή, το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του αξιολογούμενου⁶⁹ ή/και τη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων⁷⁰. Οι δοκιμασίες διακρίνονται σε *δοκιμασίες σύγκρισης* μεταξύ των ατόμων που θα λάβουν μέρος στην έρευνα και σε *δοκιμασίες κριτηρίου* όπου το κάθε άτομο της έρευνας συγκρίνεται με ένα προκαθορισμένο κριτήριο-στόχο. Για τη κατασκευή μιας δοκιμασίας είναι απαραίτητος ο καθορισμός του σκοπού, η επιλογή των ερωτήσεων – ασκήσεων, η επιλογή του τύπου μέτρησης και ο καθορισμός της κωδικοποίησης των απαντήσεων.

Τα είδη των δοκιμασιών, που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρουν την εκπαιδευτική έρευνα, διακρίνονται σε *γνώσεων*, *δημιουργικότητας* και *μαθησιακών ικανοτήτων*.

2.9.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, σε κάθε έρευνα, είναι τα φυσικά αντικείμενα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός ερευνητής ώστε να εφαρμόσει την επιλεγόμενη τεχνική συλλογής των δεδομένων, και είναι: το *ερωτηματολόγιο*, το *ημερολόγιο παρατήρησης*, το *πλάνο συνέντευξης*, η *δοκιμασία αξιολόγησης* (έντυπη ή/και ηλεκτρονική).

Ερωτηματολόγιο

Το *ερωτηματολόγιο* αποτελεί το πιο χρησιμοποιούμενο και έγκυρο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Τόσο ο V.A. Baldassarre⁷¹ όσο και οι Cohen και Manion⁷² προτείνουν τον οδηγό των C. Selltiz, L.S. Wrightsman και S.W. Cook⁷³, ο οποίος περιέχει μια σειρά θεμάτων-ερωτήσεων που έχουν σκοπό να ελέγξουν την ποιότητα του ερωτηματολογίου και τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου αυτού. Σύμφωνα με το οδηγό αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάσει και αποφασίσει στα παρακάτω:

⁶⁹ Π. Τραντάς, (2006), *ό.π.*, 199.

⁷⁰ Elia G., Gallo L., Laneve C., *Innovare collaborando*, un' esperienza condivisa di didattica universitaria, Edizioni Giuseppe Laterza, Bari 1998, 70. Βλ. επίσης και Δημητρόπουλος Ε., *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1999 και Καψάλης Α., *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

⁷¹ V.A. Baldassarre, *ό.π.*, 106.

⁷² L. Cohen, L. Manion, *ό.π.*, 139.

⁷³ Selltiz C.-Wrightsman L.S.-Cook S.W., *Research Methods in Social Relations*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1976.

1. Αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ερώτησης:

- Είναι απαραίτητη; Με ποιόν τρόπο θα αποβεί χρήσιμη;
- Χρειάζονται αρκετά ερωτήματα σχετικά με το θέμα της;
- Έχουν οι απαντώντες την πληροφόρηση για να απαντήσουν σε αυτήν;
- Μήπως πρέπει να γίνει πιο συγκεκριμένη, ειδική και να σχετιστεί πιο στενά με την προσωπική εμπειρία του απαντώντος;
- Είναι το περιεχόμενό της επαρκώς γενικό και απαλλαγμένο από ένα χαρακτήρα πλασματικά, συγκεκριμένο και ειδικό;
- Εκφράζουν οι απαντήσεις γενικές τάσεις ή δίνουν απλώς την εντύπωση ότι εκφράζουν κάτι ειδικό;
- Μήπως διαφαίνεται προκατάληψη ή φόρτιση;
- Θα δώσουν οι απαντώντες τις πληροφορίες που ζητούνται;

2. Αποφάσεις σχετικά με τη διατύπωση της ερώτησης:

- Μήπως θα παρεννοηθεί; Περιέχει δύσκολη και ασαφή φρασεολογία;
- Εκφράζει επαρκώς την εναλλακτική επιλογή σχετικά με το ζήτημα;
- Μήπως είναι παραπλανητική εξαιτίας υποθέσεων και υπαινιγμών;
- Μήπως εκφράζει προκαταλήψεις η διατύπωση; Μήπως είναι συναισθηματικά φορτισμένη ή κλίνει προς ένα συγκεκριμένο είδος απάντησης;
- Μήπως μπορεί να είναι δυσάρεστη στον απαντώντα;
- Μήπως μια πιο προσωποποιημένη διατύπωση θα έδινε καλύτερα αποτελέσματα;
- Μήπως μπορεί να υποβληθεί καλύτερα σε μια πιο άμεση ή πιο έμμεση μορφή;

3. Αποφάσεις σχετικά με τη μορφή απάντησης:

- Ο καλύτερος τρόπος να υποβληθεί η ερώτηση είναι τέτοιος που να ζητάει απάντηση με τη μορφή επιλογής, ελεύθερη απάντηση, ή επιλογή και συμπληρωματική απάντηση;
- Εάν χρησιμοποιηθεί η απάντηση επιλογής ποιος είναι ο καλύτερος τύπος ερώτησης που της αντιστοιχεί: διχοτομική, πολλαπλής επιλογής ή κλίμακας;
- Εάν χρησιμοποιηθεί κατάλογος προς επιλογή, αυτός καλύπτει όλες τις σημαντικές εναλλακτικές επιλογές, χωρίς επικαλύψεις και με μια σειρά;
- Είναι εύκολη, συγκεκριμένη, ομοιόμορφη και επαρκής ως προς το στόχο η μορφή της απάντησης;

4. Αποφάσεις σχετικά με τη θέση της ερώτησης:

- Μήπως η απάντηση θα επηρεαστεί από το περιεχόμενο προηγούμενων απαντήσεων;
- Προκύπτει η ερώτηση με ένα φυσικό τρόπο; Βρίσκεται σε σωστή σειρά από ψυχολογική άποψη;
- Μήπως έρχεται η ερώτηση πολύ νωρίς ή πολύ αργά από την άποψη της διέγερσης του ενδιαφέροντος και της επαρκούς προσοχής;

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια θα πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής και σε θέματα όπως:

- 1) γενική εμφάνιση του έντυπου: το έντυπο πρέπει να είναι καθαρογραμμένο, με απλή διάταξη και ευανάγνωστες προτάσεις,
- 2) ακρίβεια οδηγιών: όπου χρειάζεται πρέπει να υπάρχουν σαφείς οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης μιας απάντησης,

3) *σειρά ερωτήσεων*: στην αρχή του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις πρέπει να είναι απλές και ενδιαφέρουσες, στη συνέχεια να διατυπώνονται οι ερωτήσεις που χρειάζονται περισσότερη σκέψη και είναι πιο δύσκολες και να κλείνει το ερωτηματολόγιο πάλι με απλές ερωτήσεις. Επιπλέον, οι ερωτήσεις πρέπει να έχουν και μια λογική σειρά σε σχέση με τα θέματα που πραγματεύονται. Είναι, γενικά, προτιμότερο ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά (κοινωνικού και μορφωτικού προφίλ⁷⁴) να τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου,

4) *γλώσσα ερωτήσεων*: ειδικά στην εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την ηλικία και το κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον των ερευνητικών μονάδων του πληθυσμού και να προσαρμόσουμε ανάλογα τη γλώσσα με την οποία θα διατυπώσουμε τις ερωτήσεις μας,

5) *έλεγχος ερωτηματολογίων*: μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πρέπει να ελεγχθεί εάν αυτά είναι ισάριθμα με το ερευνητικό δείγμα και εάν έχουν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις.

Επιπλέον, ειδικά για τα ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου πρέπει να προσεχτεί ο φάκελος να περιέχει, εκτός του ερωτηματολογίου, ένα ένθετο ενημερωτικό φυλλάδιο που θα πληροφορεί τον παραλήπτη για το φορέα της έρευνας, τους σκοπούς της, τη χρησιμότητα που θα έχει η συνεργασία του γενικότερα, μια τελική σημείωση ευχαριστίας για το χρόνο που θα διαθέσει και μια υποσημείωση για τον τρόπο που θα επιστραφούν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Δεν πρέπει να ξεχάσουμε να εσωκλείσουμε ένα φάκελο και τα απαραίτητα γραμματόσημα (ή φάκελο με τη σφραγίδα του ταχυδρομείου) για την αποστολή του ερωτηματολογίου στη διεύθυνση του φορέα διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, σε όσους επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια πρέπει να αποσταλεί μια ευχαριστήρια επιστολή για τη συνεργασία τους.

Ημερολόγιο & Κλείδα Παρατήρησης

Η συλλογή των πληροφοριών, μέσω της παρατήρησης γίνεται εφικτή με τη βοήθεια του *ημερολογίου*. Στο ημερολόγιο αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να καταγράφει χρονολογημένα, σύντομα (σε όσο το δυνατόν μικρότερη χρονική απόσταση από την παρατήρηση) και με σαφή διαχωρισμό τα συμβάντα, τις προσωπικές σκέψεις, τις θεωρητικές ερμηνείες και τις μεθοδολογικές σημειώσεις. Εάν δεν είναι δυνατόν να κρατηθούν πλήρεις σημειώσεις, τότε θα πρέπει να σημειωθούν λέξεις-κλειδιά της παρατηρούμενης κατάστασης και να συμπληρωθούν όταν αυτό θα είναι εφικτό.

⁷⁴ Σχετικά με τη σκιαγράφηση του «κοινωνικού προφίλ» και την επιλογή των κατάλληλων μεταβλητών, έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα αρκετές έρευνες έχοντας εντάξει μεταβλητές κοινωνικού προφίλ οι οποίες και συνδυάστηκαν, κατά τη φάση της ανάλυσης, και με άλλες μεταβλητές που αφορούσαν το κύριο ερευνητικό θέμα-ζητούμενο. Ενδεικτικά: Κόκκινος Γ., Αθανασιάδης Η., Βούρη Σ., Γατσωτής Π., Τραντάς Π., Στέφος Ε., *Ιστορική Κουλτούρα και Συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Νοόγραμμα Εκδοτική, Αθήνα 2005, Η. Αθανασιάδης, «Η φυσιογνωμία των δασκάλων της Ρόδου: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας εμπειρικής έρευνας», στο Βρατσάλης Κ. (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Ατραπός, Αθήνα 2005, και του ίδιου το «Η κοινωνική πρόελευση των δασκάλων», Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, Σκιάθος 2001, Κ.Σ. Γουστέρης, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο. Μια εμπειρική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη 1998, και Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1992. Επίσης, γενικά για το πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, βλ. Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Μεταίχμο, Αθήνα 1994, Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985 και G. Neave, *Οι εκπαιδευτικοί*, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, Έκφραση, Αθήνα 1998.

Παράλληλα, θα βοηθούσε και η κατασκευή της κλείδας παρατήρησης όπου, για παράδειγμα, κάθε γραμμή ενός πίνακα αντιπροσωπεύει μια μεταβλητή και κάθε στήλη μια ερευνητική μονάδα ή (εάν παρατηρούμε μια ομάδα) διάφορες χρονικές στιγμές παρατήρησης.

Πλάνο Συνέντευξης

Ο σχεδιασμός ενός οδηγού - διαγράμματος συνέντευξης (interview guide) περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές – λέξεις κλειδιά μεταγράφοντας με αυτόν τον τρόπο τους στόχους της έρευνας σε ερωτήσεις.

Η δομή ενός πλάνου συνέντευξης εξαρτάτε από τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης.

- 1) *Μη δομημένες / Ελεύθερες συνεντεύξεις*: δεν ακολουθείται προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων και βασίζεται σε ευρύτερα θεματικά πλαίσια.
- 2) *Ημι-Δομημένες / Ημι-οργανωμένες συνεντεύξεις*: γενικοί άξονες ενδιαφέροντος αναπτύσσονται με προκαθορισμένο τρόπο αλλά με περιθώρια αλλαγών τόσο στη διατύπωση των ερωτήσεων (και στη σειρά στην οποία θα τεθούν στην κάθε ερευνητική μονάδα) όσο και στην έκταση της απάντησης.
- 3) *Δομημένες / Οργανωμένες συνεντεύξεις*: οι απαντήσεις καταχωρίζονται σε έναν τυποποιημένο πίνακα ώστε να μπορούν να κωδικοποιούνται αμέσως (σήμερα η καταγραφή των απαντήσεων γίνεται σε ειδικές καρτέλες που μεταγράφονται αυτόματα σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή).
- 4) *Εστιασμένες συνεντεύξεις*⁷⁵: ακολουθεί τη δομή των δομημένων συνεντεύξεων.

Οι τύποι των ερωτήσεων που εμπεριέχονται σε μια συνέντευξη μπορούν να έχουν την ίδια μορφή με αυτές που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο. Ειδικά για τις συνεντεύξεις, ο Θ. Ιωσηφίδης προτείνει μια τυπολογία ερωτήσεων⁷⁶ που χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: τις *βασικές ερωτήσεις*, τις *ερωτήσεις εμβάθυνσης* και τις *ερωτήσεις συνέχισης-ολοκλήρωσης*. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων:

1. Βασικές ερωτήσεις:

- Κλειστές,
- Ανοικτές,
- Μικτές (αρχική δήλωση βαθμού συμφωνίας σε συγκεκριμένη πρόταση και στη συνέχεια διερεύνηση σε βάθος όλων των διαστάσεων της θέσης),
- Περιγραφικές (κοινωνικού και μορφωτικού προφίλ),
- Γνώμης
- Δομικές (εύρεση αιτιοτήτων)
- Υποθετικές,
- Εισαγωγικές και συμπερασματικές (αρχής και τέλους της συνέντευξης),
- Γέφυρας (οδηγούν από το ένα θέμα στο άλλο)

2. Ερωτήσεις εμβάθυνσης:

⁷⁵ Είναι ένα είδος που παρουσιάζεται στο έργο των L. Cohen, L. Manion, *ό.π.*, 377.

⁷⁶ Ιωσηφίδης Θεόδωρος, *ό.π.*, 114-118.

- Συνέχειας (στοχεύουν στη συνέχεια του λόγου των ερωτώμενων),
 - Επεξεργασίας,
 - Προσοχής (εμβάθυνσης),
 - Αποσαφήνισης,
 - Κατεύθυνσης (κατευθύνουν τον ερωτώμενο σε βασικά ζητήματα ερευνητικών στόχων),
 - Αλληλουχίας (ακολουθία γεγονότων, δράσεων, συμπεριφορών),
 - Απόδειξης (αιτιολόγηση απόψεων),
 - Πρίσματος (αποσαφήνιση της οπτικής που έχουν για τον κοινωνικό κόσμο οι ερευνώμενοι).
3. *Ερωτήσεις συνέχισης-ολοκλήρωσης*: στοχεύουν στην περαιτέρω επεξεργασία ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και τα οποία κρίνονται ως σημαντικά και κρίσιμα για τη γενικότερη ερευνητική διαδικασία.

Δοκιμασίες Αξιολόγησης

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων διαθέτουν το μεγαλύτερο βαθμό αντικειμενικότητας (το αποτέλεσμα είναι ανεξάρτητο από τον ερευνητή), αξιοπιστίας (η επανάληψη της μέτρησης θα δώσει τα ίδια αποτελέσματα) και εγκυρότητας (η μέτρηση του ζητούμενου γίνεται με ακρίβεια).

Τα είδη των δοκιμασιών, που κατά κύριο λόγο ενδιαφέρουν την εκπαιδευτική έρευνα, διακρίνονται σε *γνώσεων, δημιουργικότητας και μαθησιακών ικανοτήτων*:

1) Δοκιμασίες γνώσεων

Είναι το είδος των δοκιμασιών που εφαρμόζονται για τον έλεγχο και την αξιολόγηση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, με σκοπό ή την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε ή τη διερεύνηση των δυνατοτήτων - γνωστικού επιπέδου των ερευνητικών μονάδων ώστε να μπορεί προγραμματιστεί και να εφαρμοστεί μελλοντικά μια διδακτική παρέμβαση. Αφορούν περισσότερο τη γενικότερη αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των γνωστικών αντικειμένων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και των διδακτικών μεθοδολογιών.

2) Δοκιμασίες δημιουργικότητας

Οι δοκιμασίες δημιουργικότητας «ερευνούν» την προσωπικότητα και εντοπίζουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μονάδων της έρευνας.

3) Δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων

Περιλαμβάνει τα *τεστ νοημοσύνης* και τα *τεστ νοητικών-αντιληπτικών-ψυχολογιστικών δεξιοτήτων*. Ο πρώτος εισηγητής των δοκιμασιών νοημοσύνης είναι ο A. Binet. Μια τέτοια διαδικασία περιλάμβανε αρχικά τριάντα ερωτήσεις κρίσης, αντίληψης και επαγωγικής σκέψης. Το ζητούμενο αυτών των δοκιμασιών είναι ο προσδιορισμός του δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.), ο οποίος υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\Delta.N. = \frac{N.H.}{X.H.} \times 100$$

Όπου N.H. είναι η νοητική ηλικία η οποία καθορίζεται από το αποτέλεσμα της δοκιμασίας και όπου X.H. είναι η χρονολογική ηλικία (η

πραγματική ηλικία αυτού που απαντάει στο τεστ). Ο δείκτης αυτός μας δίνει τη θέση ενός ατόμου πάνω σε μια σκάλα σύγκρισης. Η μέτρηση οποιουδήποτε χαρακτηριστικού σε ένα μεγάλο δείγμα πληθυσμού μάς δίνει μια κωδωνοειδή καμπύλη κατανομής (καμπύλη Gauss) βάσει της οποίας λίγο περισσότερα από τα δύο τρίτα του δείγματος έχουν κανονικό δείκτη νοημοσύνης (84-116 βαθμούς), το 16% είναι ανώτερης νοητικής ικανότητας (>116 βαθμοί) και το υπόλοιπο 16% αποτελείται από νοητικά καθυστερημένα άτομα (<84 βαθμοί). Η σημερινή μορφή της κλίμακας Binet και Terman αποτελείται από 122 ερωτήσεις διαφορετικού βαθμού δυσκολίας και σκοπού.

Όσον αφορά το άλλο είδος δοκιμασιών μαθησιακών ικανοτήτων (τεστ νοητικών, αντιληπτικών και ψυχογλωσσικών δεξιοτήτων), αυτές αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, γλωσσικών και ψυχολογικών ικανοτήτων και έχουν ως σκοπό να σκιαγραφήσουν το μαθησιακό προφίλ του εκπαιδευόμενου. Παράδειγμα δοκιμασίας αυτού του είδους είναι το τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης «Αθηνά Τεστ»⁷⁷ του Πανεπιστημίου Αθηνών (Φιλοσοφική Σχολή – Ψυχομετρικό εργαστήριο) που έχει κατασκευαστεί από τους Ι.Ν. Παρασκευόπουλο, Α. Καλαντζή-Αζίζι και Ν.Δ. Γιαννίτσα.

⁷⁷ Το «Αθηνά Τεστ» για τη Διάγνωση Δυσκολιών Μάθησης κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε στη χώρα μας στο Ψυχομετρικό εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών⁷⁷. Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, [...] είναι ένα προκριματικό ψυχοδιαγνωστικό μέσο, το οποίο κατασκευάστηκε, ειδικώς, για να το χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί με τους μαθητές της τάξης τους, καθώς και όσοι άλλοι ειδικοί ασχολούνται με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας, για να εντοπίσουν παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου. [...] Το Αθηνά Τεστ δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κρίσιμους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει συγκεκριμένες περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρήζουν ιδιαίτερης διδακτικοθεραπευτικής παρέμβασης'' (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999, 7). Καλύπτει πρωτίστως παιδιά ηλικίας 5-9 ετών (δηλαδή νηπιαγωγείου, Α', Β', Γ' & Δ' Δημοτικού), αλλά μπορεί να χορηγηθεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες, ενώ ορισμένες κλίμακες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για παιδιά όλων των ηλικιών. [...] Αποτελείται από δεκατέσσερις δοκιμασίες σε μορφή αναπτυξιακών ψυχομετρικών κλιμάκων. Οι κλίμακες αυτές αξιολογούν πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού που θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική μάθηση και προσαρμογή (Παρασκευόπουλος κ.ά., 1999, 22). Μπορεί να χορηγηθεί με τρεις τακτικές:: την πλήρη χορήγηση, τη βραχεία χορήγηση και την επιλεκτική χορήγηση

Οι δεκατέσσερις κλίμακες του «Αθηνά Τεστ» με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί κατά τομείς ανάπτυξης είναι οι εξής: I. Νοητική ικανότητα: 1. Γλωσσικές αναλογίες, 2. Αντιγραφή σχημάτων, 3. Λεξιλόγιο. II. Μνήμη ακολουθιών: 4. Μνήμη αριθμών, κοινές ακολουθίες (συμπληρωματική), 5. Μνήμη εικόνων, 6. Μνήμη σχημάτων. III. Ολοκλήρωση παραστάσεων: 7. Ολοκλήρωση προτάσεων, 8. Ολοκλήρωση λέξεων. IV. Γραφο-φωνολογική ενημερότητα: 9. Διάκριση γραφημάτων, 10. Διάκριση φθόγγων, 11. Σύνθεση φθόγγων. V. Νευρο-ψυχολογική ωριμότητα: 12. Οπτικο-κινητικός συντονισμός, 13. Αντίληψη "δεξιού-αριστερού", 14. Πλευρίωση.

2.10 Μεταβλητές, Κωδικοποίηση - Πιλοτική έρευνα - Επανακωδικοποίηση

2.10.1 Κατηγορίες μεταβλητών & Τυπολογία ερωτήσεων

Οι δύο βασικές κατηγορίες μεταβλητών είναι οι ποσοτικές, ως συγκρίσιμα αριθμητικά μεγέθη και οι ποιοτικές, ως περιγραφή ιδιοτήτων, στάσεων ή αντιλήψεων των ερευνητικών μονάδων σε συγκεκριμένο ερευνητικό ζητούμενο. Η μορφή κάθε χρησιμοποιούμενης μεταβλητής μπορεί να ορίσει την κατηγορία στην οποία ανήκει η μεταβλητή. Τα παραδείγματα του Martin είναι ενδεικτικά: η βιολογική ηλικία είναι μια ποσοτική μεταβλητή, αλλά όταν ο ερευνητής επιλέγει ως μεταβλητές τις ομάδες ηλικιών (18-25 έτη, 26-30 έτη ...) παίρνει τη μορφή ποιοτικής μεταβλητής και το ίδιο ισχύει όταν ο ερευνητής θέλει να ερευνήσει πόσα βιβλία έχει διαβάσει κατά το τελευταίο έτος η κάθε μονάδα του δείγματος, θα θέσει τις δυνατότητες επιλογών ως ακέραιους αριθμούς ή θα ομαδοποιήσει τους αριθμούς αυτούς σε κλίμακα τύπου «κανένα», «1-2 βιβλία», «3-5 βιβλία», κ.τ.λ.⁷⁸. Αντίθετα, απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις θα πρέπει να επανακωδικοποιούνται ώστε να αξιοποιούνται και ως ποσοτικές μεταβλητές με τη μέθοδο της *Ιεραρχικής ταξινόμησης*.

Η τυπολογική πολυμορφία των ερωτήσεων, όπως παρουσιάζεται και σχηματικά στον πίνακα, μας επιτρέπει να επιλέξουμε την κατάλληλη ερώτηση ανάλογα με τους ερευνητικούς σκοπούς και το είδος των πληροφοριών που θέλουμε να συλλέξουμε. Αναλυτικότερα, διακρίνονται δύο βασικοί τύποι ερωτήσεων: η ανοικτή και η κλειστή ερώτηση.

1) Ανοικτή ερώτηση

Παρέχει μόνο ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς, ώστε να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση του ερωτώμενου. Πρέπει να είναι μια απόλυτα κατανοητή ερώτηση, η οποία θα δίνει ένα ερέθισμα για μια σύντομη απάντηση.

Το είδος αυτό των ερωτήσεων παρουσιάζει μια ελαστικότητα που οδηγεί σε απαντήσεις οι οποίες δείχνουν το βάθος της σκέψης του υποκειμένου-ερευνητικής μονάδας, στηρίζονται στον αυθορμητισμό του και δεν είναι κοινές για όλους. Ακριβώς από αυτή την έλλειψη ομοιομορφίας των απαντήσεων προέρχεται και η δυσκολία για τον ερευνητή που αφορά την ομαδοποίηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Οι ανοικτές ερωτήσεις μπορούν να έχουν πέντε μορφές: α) *Άμεση ερώτηση* (ρωτάμε ακριβώς αυτό που θέλουμε να μάθουμε), β) *Έμμεση ερώτηση* (ρωτάμε τη γνώμη του συμμετέχοντος για κάποιο θέμα σχετικό με την πληροφορία που θέλουμε να συλλέξουμε), γ) *Γενική ερώτηση* (ζητείται η άποψη πάνω σε ένα γενικής φύσεως θέμα), δ) *Ειδική ερώτηση* (ζητείται η άποψη πάνω σε ένα θέμα ειδικής φύσεως) και ε) *Ερώτηση «χωνί»* (η ερώτηση ξεκινά με γενικές απόψεις – παρατηρήσεις και σιγά σιγά καταλήγει στη διατύπωση ενός εξειδικευμένου θέματος).

⁷⁸ Martin Olivier (2008), *ό.π.*, 60.

2) Κλειστή ερώτηση

Είναι ο τύπος της ερώτησης που ζητά μια απάντηση διπλής μορφής «Ναι – Όχι», «Σωστό – Λάθος» κ.λπ. Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις παρουσιάζουν μια ομοιομορφία και κατηγοριοποιούνται, κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα.

Αυτό που πρέπει να έχει υπόψη του ο ερευνητής όταν χρησιμοποιεί αυτό το είδος ερώτησης είναι η περίπτωση της «τυχαίας απάντησης» (όταν η ερευνητική μονάδα της έρευνας δεν είναι βέβαιη για την απάντηση που πρέπει να δώσει ή δεν την καλύπτουν οι δύο προτεινόμενες απαντήσεις. Για να αποφύγουμε τις τυχαίες απαντήσεις, θα πρέπει οι ερωτήσεις μας να είναι ξεκάθαρες, να επιδέχονται μόνο τις δύο απαντήσεις ή να προσθέσουμε και μια τρίτη επιλογή του τύπου «Δεν ξέρω» ή «Δεν είμαι βέβαιος».

Οι κλειστές ερωτήσεις μπορούν να έχουν πέντε μορφές:

α) Διπλής επιλογής

Ερωτήσεις τύπου «Ναι – Όχι», «Σωστό – Λάθος».

β) Ερώτηση πολλαπλής επιλογής

Είναι ο τύπος ερώτησης ο οποίος προσπαθεί να παράσχει όλες τις δυνατές απαντήσεις και αφήνει τη δυνατότητα να εκφραστεί και μια ελεύθερη γνώμη-απάντηση. Υπάρχουν δύο μορφές ερώτησης πολλαπλής επιλογής:

- *Ερώτηση κλίμακας* (η οποία βασίζεται σε μια κλίμακα απαντήσεων που δίνει το βαθμό που ο ερωτώμενος συμφωνεί ή διαφωνεί με το θέμα της ερώτησης. Οι επιλογές της κλίμακας μπορούν να είναι *λεκτικές* ή *αριθμητικές*) και χωρίζεται σε *κλίμακα κατατάξεως* (που εκφράζει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας) και σε *σημασιολογική διαφορική κλίμακα* (όπου τα άκρα της κλίμακας αντιπροσωπεύουν τα δύο άκρως αντίθετα επίθετα του ίδιου θέματος).
- *Ερώτηση απλής επιλογής ή καταλόγου* (είναι η ερώτηση της οποίας η απάντηση βασίζεται στην επιλογή από έναν κατάλογο ονομαστικών κατηγοριών).

Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, συνήθως, ενημερώνονται οι συμμετέχοντες (αμέσως μετά τη διατύπωση της ερώτησης σε παρένθεση) για τη δυνατότητά τους να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις ή και να διαβαθμίσουν όλες τις μεταβλητές-απαντήσεις που αποτυπώνονται.

γ) Ερώτηση-δίκτυο ή Φίλτρα

Αποτελεί το είδος της ερώτησης η απάντηση της οποίας θα καθορίσει ή την επόμενη ερώτηση ή ένα συγκεκριμένο θεματικό άξονα υποερωτήσεων.

δ) Ιεράρχησης

Η κάθε ερευνητική μονάδα ιεραρχεί τις απαντήσεις-μεταβλητές βαθμολογώντας με 1 την πιο σημαντική, μέχρι να τοποθετήσει έναν διαφορετικό βαθμό σε κάθε μία από αυτές. Στην περίπτωση που η λίστα των επιλογών είναι πολύ μεγάλη τότε ο ερωτώμενος καλείτε να επιλέξει τις τρεις, κατ' αυτόν, σημαντικότερες ιεραρχώντας τις επιλογές του με τους βαθμούς από 1 έως 3.

Ανοιχτή ερώτηση				
Μορφή ερώτησης				
α) Άμεση ερώτηση	β) Έμμεση ερώτηση	γ) Γενική ερώτηση	δ) Ειδική ερώτηση	ε) Ερώτηση «χωνί»
Κλειστή ερώτηση				
Μορφή ερώτησης			Παράδειγμα	
α) Διπλής επιλογής			[ερώτηση]: Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	
β) Ερώτηση πολλαπλής επιλογής	Ερώτηση κλίμακας	Κλίμακα κατατάξεως	[ερώτηση]: Συμφωνώ 1 2 3 4 5 Διαφωνώ απόλυτα απόλυτα	
		Σημασιολογική διαφορική κλίμακα	[ερώτηση]: Φιλικός 1 2 3 4 5 6 7 Εχθρικός	
	Ερώτηση απλής επιλογής ή καταλόγου		[ερώτηση]: Α <input type="checkbox"/> Β <input type="checkbox"/> Γ <input type="checkbox"/> ...	
γ) Ερώτηση-δίκτυο ή Φίλτρα			[ερώτηση]: Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Εάν ναι, Πότε.....	
δ) Ιεράρχησης			[ερώτηση]: Α <input type="checkbox"/> Β <input type="checkbox"/> Γ <input type="checkbox"/> Δ <input type="checkbox"/>	

Πίνακας 4: Τυπολογία ερωτήσεων έρευνας

Η επιστημονική χρησιμότητα του ερωτηματολογίου επιβάλλει εκτός από μια πολύ προσεκτική επιλογή των τύπων των ερωτήσεων και μια άρτια και σωστή διατύπωση της κάθε ερώτησης.

2.10.2 Κωδικοποίηση μεταβλητών & Μορφές μέτρησης

Το σύστημα κωδικοποίησης και οι μορφές μέτρησης που θα χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει να οριστούν από τη φάση της οργάνωσης και προετοιμασίας της έρευνας, έτσι ώστε, τα δεδομένα που θα συλλέξουμε, τόσο κατά τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας όσο και κατά την εφαρμογή της κύριας έρευνας, να καταχωρούνται εύκολα και γρήγορα. Πρόκειται για την προετοιμασία της μελλοντικής επεξεργασίας των δεδομένων, όπως αυτά προκύπτουν από τις απαντήσεις-θέσεις των ερευνητικών μονάδων. Αυτό θα βοηθήσει τον ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα στην καλύτερη και ταχύτερη ανάλυση των πληροφοριών που θα συγκεντρωθούν.

Η διαδικασία μέτρησης συνδέει τις έννοιες με την πραγματικότητα, συγκρίνει μια κατάσταση με μια άλλη της ίδιας φύσεως, οριοθετεί τις σχέσεις μεταξύ των πραγματικών καταστάσεων οι οποίες συγκρίθηκαν, επαληθεύει τις αναλογίες και μεταγράφει τα αποτελέσματα σε ποσοτικούς όρους. Ο βασικός σκοπός μιας μέτρησης είναι, κατά τον V.A. Baldassarre, να συνεισφέρει στην ανάπτυξη μιας «ικανής» θεωρίας.⁷⁹

Η πιο σημαντική απόφαση για έναν ερευνητή είναι το «τι θα μετρήσει;». Το να εφαρμοστούν ακριβείς τεχνικές μέτρησης σε έννοιες χωρίς σημασία δεν αποτελεί μόνο μια άχρηστη διαδικασία, αλλά και εξάντληση των πηγών της έρευνας. Από την άλλη μεριά, τεχνικές μέτρησης πολύ απλές, οι οποίες εφαρμόζονται σε έννοιες με θεωρητική σημασία, μπορούν να δώσουν ενδιαφέροντα δεδομένα με μεγάλη αξία για τους σκοπούς της έρευνας.

Η μορφή της μέτρησης μπορεί να έχει πέντε βασικές όψεις: την *αριθμητική*, την *περιγραφική*, την *ονομαστική*, την *τακτική* και της *κλίμακας στάσεων*.

1. *Αριθμητική μέτρηση*: η αριθμητική μέτρηση βασίζεται σε αριθμούς, ο καθένας από τους οποίους αντιπροσωπεύει μια κατηγορία απάντησης-αποτελέσματος. Για παράδειγμα, η βαθμολογία ενός τεστ δεξιοτήτων έχει την μορφή:

Βαθμός **Αρ. μαθητών**

1	0
2	0
3	0
4	2
5	3
6	1
7	1
8	12
9	4
10	2

2. *Περιγραφική μέτρηση*: βασίζεται σε χαρακτηριστικά-«ετικέτες» μιας κατάστασης που επιλέγονται από τις ερευνητικές μονάδες. Για παράδειγμα, μιας επίσκεψης σε μουσείο από τους μαθητές, έχει την μορφή:

Περιγραφή βαθμού **Αρ. μαθητών**

Απολύτως χρήσιμη	4
Χρήσιμη	13
Ενδιαφέρουσα	3
Αδιάφορη	2
Άχρηστη	3

⁷⁹ V.A. Baldassarre, *ό.π.*, 71.

Το τελικό αποτέλεσμα, ακόμα και στην περίπτωση της περιγραφικής μέτρησης, θα μπορούσε να εκφραστεί και με ποσοτικούς-αριθμητικούς όρους. Η περιγραφική μεταβλητή μπορεί να ταξινομηθεί από τον ερευνητή βάζοντας σε καθεμία από αυτές ένα νούμερο και αρχίζοντας από το μεγαλύτερο:

Απολύτως χρήσιμη	5
Χρήσιμη	4
Ενδιαφέρουσα	3
Αδιάφορη	2
Άχρηστη	1

Αυτό μας επιτρέπει να βαθμολογούμε αριθμητικά τις απαντήσεις ανάλογα με το ενδιαφέρον που έδειξαν, ή τη γνώμη που έχουν, οι ερευνητικές μονάδες για μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επιπλέον, έπειτα από άλλες ανάλογες μετρήσεις και αθροίζοντας τους βαθμούς του κάθε μαθητή, μπορούμε να φτιάξουμε μια λίστα που θα μας επιτρέψει την «ανάγνωση» της εικόνας των στάσεων (ξεχωριστά, σε συγκριτική βάση, αλλά και στο σύνολο των ερευνητικών μονάδων) απέναντι σε μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία-κατάσταση.

3. *Ονομαστική μέτρηση*: βασίζεται στην απλή κατηγοριοποίηση χαρακτηριστικών όπου κάθε ερευνητική μονάδα ταξινομείται σε μία και μόνο κατηγορία.

4. *Τακτική μέτρηση*: ιεραρχεί τις ερευνητικές μονάδες και βασίζεται στην κατηγοριοποίηση αλλά με συγκριτική ιεραρχική διάταξη χωρίς απαραίτητα η διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες να είναι πάντα ποσοτικά η ίδια.

5. *Κλίμακες μέτρησης στάσεων*: όπου επιμέρους παράμετροι ενοποιούνται κάτω από μια γενική κλίμακα με σκοπό να εντοπιστούν γενικές στάσεις των ερευνητικών μονάδων. Τρεις βασικές κλίμακες είναι η *Κλίμακα Λίκερτ* (Likert), η *Κλίμακα Γκάρτμαν* (Guttman) και η *Κλίμακα Θέρστον* (Thurstone)⁸⁰.

▪ *Κλίμακα Λίκερτ*

Η κλίμακα Λίκερτ είναι η πιο διαδεδομένη κλίμακα, συνήθως πεντάβαθμη, όπου οι ερευνητικές μονάδες σημειώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα-άποψη. Η πρώτη ανάλυση αφορά στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών του δείγματος σε κάθε υποερώτημα – θέμα που τίθεται υπό την κλίμακα.

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν έχω άποψη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Η κλίμακα Λίκερτ επιτρέπει και την εξαγωγή γενικότερης εικόνας ως προς τη θετική ή αρνητική στάση τόσο της κάθε ερευνητικής μονάδας όσο και για το σύνολο των

⁸⁰ Αναλυτική παρουσίαση των κλιμάκων μέτρησης στάσεων βλ. Κυριαζή Νότα (1998), *ό.π.*, 69-86.

μονάδων του δείγματος. Η βαθμολογική περιγραφική κλίμακα εκφράζεται και με ακεραίους αριθμούς. Αθροίζοντας για κάθε ερευνητική μονάδα τους βαθμούς οι οποίοι αντιστοιχούν στις επιλογές τους εξάγεται ένας συνολικός βαθμός που εκφράζει τη γενικότερη στάση της συγκεκριμένης μονάδας ή, αθροίζοντας τις επιμέρους βαθμολογίες, του δείγματος στο σύνολό του. Ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του το μειονέκτημα υπολογισμού της γενικότερης στάσης όπως παρουσιάστηκε παραπάνω. Σύμφωνα με την Κυριαζή:

[...] στη συνολική βαθμολογία δεν διαφαίνονται οι διαφορετικές τοποθετήσεις (συμφωνίας ή διαφωνίας) σε συγκεκριμένα θέματα και, συνεπώς, δεν είναι δυνατό να διαπιστωθεί πόσο έντονα εκφράζεται η υπό έρευνα στάση. Με άλλα λόγια, ο ίδιος συνολικός βαθμός για δύο ερωτώμενους μπορεί να απορρέει από διαφορετικούς συνδυασμούς βαθμών στα θέματα που απαρτίζουν την κλίμακα.

Σε αρκετές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ερευνητής οδηγείται στη απόφαση να επανακωδικοποιήσει τις μεταβλητές της έρευνας. Η επανακωδικοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας, και σύμφωνα με την συμπλήρωση, την αξιολόγηση και τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο ή τη συνέντευξη ή και κατά την προετοιμασία καταχώρησης των ερευνητικών δεδομένων στις στατιστικές πλατφόρμες για την ανάλυσή τους.

Αφού έχει επιλεγεί το αρχικό σύστημα κωδικοποίησης των δεδομένων που θα συλλεγούν και των πιθανών απαντήσεων στις διάφορες δοκιμασίες που θα χρησιμοποιηθούν στην ερευνητική διαδικασία (με βάση την ερευνητική μεθοδολογία) και πριν από την έναρξη της φάσης συλλογής δεδομένων, που αποτελεί και την εφαρμογή της κύριας έρευνας, θεωρείται μεγάλης σημασίας η εφαρμογή μιας, μικρής σε κλίμακα, έρευνας την οποία ονομάζουμε *Πιλοτική ή Δοκιμαστική έρευνα*.

Η πιλοτική έρευνα θα εντοπίσει τις δυσκολίες στη συλλογή δεδομένων, τα λάθη ή τα κενά στην προετοιμασία του ερευνητικού υλικού, τις δυσκολίες εφαρμογής της επιλεγμένης τυπολογίας μέτρησης και κωδικοποίησης των δεδομένων, την ανάγκη συμπλήρωσης του ερευνητικού υλικού ή/και την αναπροσαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης-πειράματος. Σύμφωνα με τον Claude Javeau, με την εφαρμογή πιλοτικής έρευνας είναι δυνατή η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των ερευνητικών εργαλείων που σχεδιάσαμε και η μέτρηση του βαθμού κατανόησης και αποδοχής των ερωτήσεων⁸¹. Το ερωτηματολόγιο ή το πλάνο συνέντευξης υποβάλλεται προς συμπλήρωση σ' έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων, τα οποία παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του πληθυσμού αναφοράς χωρίς να είναι απαραίτητο να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αυτού.

Εφαρμόζοντας λοιπόν την πιλοτική έρευνα και προχωρώντας στις διορθωτικές αλλαγές του ερευνητικού προγραμματισμού εξασφαλίζουμε τόσο την απρόσκοπτη διεξαγωγή της κύριας έρευνας όσο και την καλύτερη δυνατή ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων.

⁸¹ Javeau C. (2000), Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή, Κατερίνα Τζανόνε-Τζώρτζη (μτφρ.), Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 148.

Σύμφωνα με τον Martin, υπάρχουν πέντε βασικές τεχνικές επανακωδικοποίησης⁸²:

1. *Ομαδοποίηση τιμών*: συγκροτούν ενιαίες ομάδες διάφορες μεταβλητές βάσει ενός κοινού χαρακτηριστικού (για παράδειγμα οι διάφορες πανεπιστημιακές σχολές ομαδοποιούνται σε θετικές και θεωρητικές σχολές).
2. *Απλοποίηση πολλαπλών μεταβλητών*: μια πολλαπλή μεταβλητή (λίστα πολλών περιπτώσεων) μετασχηματίζεται σε μια ακολουθία απλών ποσοτικών μεταβλητών δυαδικού τύπου «επέλεξε» και «δεν επέλεξε» μετρώντας τον αριθμό των τιμών που επέλεξε την κάθε μεταβλητή η κάθε ερευνητική μονάδα.
3. *Απλοποίηση ποσοτικών μεταβλητών*: συνίσταται στο καθορισμό των ορίων των διάφορων κατηγοριών ώστε να συγκροτηθούν νέες κατηγορίες οι οποίες ονομάζονται κλάσεις.
Η βαθμολογία, για παράδειγμα, ενός μαθήματος που εκφράζεται με ακέραιους αριθμούς (11, 12, 13, ...) ομαδοποιείται σε κλάσεις. Οι κλάσεις αυτές θα μπορούσαν να εκφράζονται με αριθμούς (10-13, 14-16, ...) ή με ποιοτική κλιμάκωση («πολύ χαμηλή», «χαμηλή», «μέτρια», ...).
4. *Κωδικοποίηση ποιοτικών υλικών*: αφορά υλικό ποιοτικής υφής (επιστολές, εικόνες, συνεντεύξεις και απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις) όπου προσδιορίζονται τα στοιχεία - χαρακτηριστικά εκείνα που ενδιαφέρουν την έρευνα και καταγράφεται ο κωδικός δίπλα σε κάθε ένα υλικό που παρουσιάζει το συγκεκριμένο στοιχείο.
5. *Συνδυασμός μεταβλητών*: αφορά τον συνδυασμό δύο μεταβλητών σε μία (για παράδειγμα συνδυάζουμε το φύλο με την ηλικία ή την ιδιότητα του εργαζόμενου με το μορφωτικό επίπεδο), όπου όλες οι παράμετροι της μιας μεταβλητής να συνδυάζονται με όλες τις παραμέτρους-κλάσεις της άλλης μεταβλητής.

2.11 Δεοντολογική κάλυψη της έρευνας

Τι πρέπει να προσέξει και σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί ο ερευνητής ή η ερευνητική ομάδα που προτίθεται να διενεργήσει μια έρευνα με τη συμμετοχή ενός πληθυσμού ή δείγματος πληθυσμού και σε οποιοδήποτε πεδίο σχετικά με τη δεοντολογική κάλυψη της ερευνητικής διαδικασίας;

Γενικά, ένας ηθικός κώδικας για την επιστημονική έρευνα στοιχειοθετείται από την υιοθέτηση ηθικών στάσεων και αντιλήψεων του ερευνητή ο οποίος αποδέχεται, ως υπέρτατη αξία της έρευνας, την αλήθεια. Ο M. Vidal προσδιορίζει τις στάσεις αυτές μιλώντας για τη *πνευματική τιμιότητα*, που αποδέχεται την αντικειμενικότητα, την αποδειξιμότητα και την απέχθεια στην πλαστότητα, την ανεξαρτησία της κρίσης η οποία βασίζεται σε δοκιμές, την *πνευματική τόλμη* υπεράσπισης της αλήθειας και κριτικής του λάθους, την αγάπη για την *πνευματική ελευθερία* και την *αίσθηση της δικαιοσύνης* ως αποδοχή συνυπολογισμού των δικαιωμάτων και των απόψεων του άλλου, αξιολογώντας τις πηγές⁸³.

⁸² Martin Olivier (2008), *ό.π.*, 61-65.

⁸³ Vidal, M. (1992), *Etica civile e società democratica*, SEI, Torino, 217.

Εξέταση της δεοντολογίας, μιας έρευνας, σημαίνει διαλογισμός σχετικά με ζητήματα, τόσο κοινωνικά όσο και προσωπικά, τα οποία αγγίζουν όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα και σε όλες τις φάσεις της. Είναι ένας «υπολογισμός» ανάμεσα στο «όφελος» (που θα προκύψει από χρήσιμες πληροφορίες και ανακαλύψεις με σκοπό την προώθηση της γνώσης και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών) και το «κόστος» που θα έχει η ίδια η διαδικασία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεδομένου ότι μπορεί να τους ενοχλήσει και να μειώσει την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμησή τους. Ο Bassey⁸⁴ υποστηρίζει σχετικά ότι η διεξαγωγή μιας συστηματικής και κριτικής έρευνας, λειτουργεί μέσα σε μια διπλή ηθική: το σεβασμό προς την αλήθεια και το σεβασμό προς τους ανθρώπους. Αυτές είναι οι βασικές αρχές τις οποίες, πιστεύω, ότι όλοι οι ερευνητές υιοθετούν.

Κάθε άτομο που θα συμμετάσχει σε οποιαδήποτε φάση της ερευνητικής διαδικασίας θα πρέπει να συναινέσει στη διαδικασία αυτή (πριν από την έναρξή της) η οποία το εμπλέκει έμμεσα ή άμεσα ως μέρος του επιλεγμένου δείγματος, και επιπλέον να λάβει γνώση των πιθανών κινδύνων, όπως η δημοσιοποίηση των προσωπικών του στοιχείων, η παρέμβαση στην ιδιωτική του ζωή, η απώλεια της ανωνυμίας του, ο περιορισμός της ελευθερίας του με οποιονδήποτε τρόπο κ.λπ. Για το λόγο αυτό θεμελιώδες δικαίωμα των συμμετεχόντων είναι η άρνηση της συμμετοχής τους στην έρευνα ή και η αποχώρησή τους σε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν.

Η εκπαιδευτική έρευνα, κυρίως, έχει ως πληθυσμό μαθητές οι οποίοι είναι ανήλικοι και δεν έχουν την ικανότητα να αποφασίσουν τη συμμετοχή τους ή τη μη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτή την περίπτωση, η αρχική απόφαση λαμβάνεται από δύο πρόσωπα-ενήλικες που έχουν και την τελική ευθύνη: το γονέα ή κηδεμόνα και τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού χώρου όπου θα διεξαχθεί η έρευνα και του οποίου μέλος είναι ο εκπαιδευόμενος. Στην περίπτωση κατά την οποία η απόφαση των δύο αυτών υπευθύνων είναι θετική, ζητείται η σύμφωνη γνώμη και του εκπαιδευόμενου ανηλίκου, ο οποίος θα λάβει και την τελική απόφαση εάν επιθυμεί ή όχι να λάβει μέρος στην έρευνα. Ακόμα και στην περίπτωση που η ερευνητική διαδικασία αλλάξει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της κατά τρόπο που θα μεταβάλει τα δεδομένα βάσει των οποίων συμφωνήθηκε η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα, οι ενέργειες κατοχύρωσης της ερευνητικής δεοντολογίας επαναλαμβάνονται απαραίτητα.

Επιπλέον, η ερευνητική δεοντολογία κατοχυρώνεται και από την συνεχή επιτήρηση των συνεργαζόμενων στην έρευνα (εκπαιδευτικές αρχές, διευθυντές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.λπ.) μέσω του δικαιώματος της άμεσης και απρόσκοπτης διόδου σε όλες τις πληροφορίες που συλλέγονται. Το δικαίωμα αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσουν τυχόν παραλείψεις ή αλλαγές στην προσυμφωνηθείσα διαδικασία.

Η προστασία του ατόμου που θα συμμετάσχει στην έρευνα βασίζεται και στην ηθική συμπεριφορά του ερευνητή, ο οποίος πρέπει να διακρίνεται από ευαισθησία, κατανόηση, ανθρωπιά και να κινείται με γνώμονα αξίες, όπως η ισότητα, η ισονομία και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion :

⁸⁴ Bassey, M. (1992), «Creating Education through Research», *British Educational Research Journal*, 42.

[...] η δεοντολογική συμπεριφορά εξαρτάται από την παρουσία της ηθικής σκέψης η οποία με τη σειρά της βασίζεται σε πρωταρχικά θεμελιωμένες αρχές. Η ηθική ικανότητα, όπως οι άλλες ικανότητες μπορούν να είναι προϊόν μάθησης, και [...] η δεοντολογική σκέψη είναι συνδυασμός της λογικής και της αίσθησης δικαίου στην οποία πρέπει να πιστεύουν οι ερευνητές εάν θέλουν να έχουν υψηλή ηθική ποιότητα στη δουλειά τους.⁸⁵

Οι απαραίτητες ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ο ερευνητής πριν από τη φάση της συλλογής των δεδομένων της κύριας έρευνας είναι:

1. Συνάντηση – ενημέρωση και υποβολή αίτησης και υπογραφή άδειας διεξαγωγής της έρευνας.
2. Συνάντηση – ενημέρωση με τον υπεύθυνο του χώρου όπου θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.
3. Συνάντηση – ενημέρωση με τους συμμετέχοντες και υπογραφή εντύπου ενημέρωσης.
4. Αποστολή ενημερωτικού εντύπου στους γονείς των μαθητών (στην περίπτωση έρευνας σε μαθητικό πληθυσμό) και υπογραφή άδειας συμμετοχής στην έρευνα στην περίπτωση που ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από ανηλίκους (βλ. υπόδειγμα 2), συλλογή εντύπων παραχώρησης άδειας εκ μέρους των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα και ενημέρωση των μαθητών πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας.
5. Σύνταξη ενημερωτικού κειμένου (στην περίπτωση χρήσης ερωτηματολογίου) με πληροφορίες ως προς τη δέσμευση απορρήτου των προσωπικών δεδομένων όσων συμμετέχουν και το δικαίωμα άρνησης συμμετοχής ή απόσυρσης σε οποιαδήποτε φάση της ερευνητικής διαδικασίας (βλ. υπόδειγμα 3).

Σε κάθε συνάντηση – ενημέρωση ο ερευνητής πρέπει να υποβάλει και ένα έντυπο που θα αναφέρει τους ερευνητικούς σκοπούς, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, την πρακτική αξία που θα έχει αυτή γενικότερα καθώς και διαδικαστικές πληροφορίες.

⁸⁵ Cohen L., Manion L. (1997), *ό.π.*, 519.

Υπόδειγμα 1: Δήλωση συμμετοχής – ενημέρωσης για εκπαιδευτικούς

(Φορέας διεξαγωγής της έρευνας)

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

(Τίτλος έρευνας)

.....-...../.../200..
(τόπος) (ημερομηνία)

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η.....με την ιδιότητα του/της
..... ΤΟΥ

δηλώνω ότι ενημερώθηκα πλήρως για την έρευνα που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία
του/των (Πανεπιστημιακό ίδρυμα ή ερευνητικό
κέντρο)..... όσον αφορά τα θέματα:

1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και ανάλυσής τους
2. Χρονοδιάγραμμα έρευνας
3. Δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής μου
4. Δικαίωμα απόσυρσής μου σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας το επιθυμώ
5. Δέσμευση απορρήτου των προσωπικών μου δεδομένων από τους υπευθύνους της εν λόγω έρευνας
6. Δικαίωμα της ερευνητικής ομάδας να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας έχοντας υπόψη το σημείο 5 της παρούσας δήλωσης.
7. Η αναγραφή του ονόματός μου στην παρούσα δήλωση δεν θα συνδυαστεί με το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσω και το οποίο θα είναι ανώνυμο.

.....
(ονοματεπώνυμο)

.....
(υπογραφή)

Υπόδειγμα 2: Δήλωση συμμετοχής – ενημέρωσης για γονείς-μαθητές

(Φορέας διεξαγωγής της έρευνας)

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

(Τίτλος έρευνας)

.....-...../.../200..
(τόπος) (ημερομηνία)

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος η..... με την ιδιότητα του/της
γονέα/κηδεμόνα του/της μαθητή/μαθήτριας
.....της (τάξης) του (εκπαιδευτικό ή εξωσχολικό ίδρυμα)
.....

δηλώνω ότι επιτρέπω τη συμμετοχή του/της στην έρευνα που πραγματοποιείται υπό την
εποπτεία του/των (Πανεπιστημιακό ίδρυμα ή ερευνητικό κέντρο)
.....έχοντας υπόψη τα εξής:

1. Η διαδικασία συλλογής απαντήσεων θα γίνει με τη μέθοδο..... και θα αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος και θέματα εξωσχολικού ενδιαφέροντος
2. Το δικαίωμα ελεύθερης συμμετοχής στην έρευνα
3. Το δικαίωμα απόσυρσης ή άρνησης συμμετοχής σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας το επιθυμεί ο/η μαθητής/τρια
4. Τη δέσμευση απορρήτου των προσωπικών δεδομένων των μαθητών από τους υπευθύνους της εν λόγω έρευνας
5. Το δικαίωμα της ερευνητικής ομάδας να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας έχοντας υπόψη το σημείο 4 της παρούσας δήλωσης.
6. Η αναγραφή του ονόματος του/της μαθητή/τριας στην παρούσα δήλωση δεν θα συνδυαστεί με το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσει και το οποίο θα είναι ανώνυμο.

.....
(ονοματεπώνυμο)

.....
(υπογραφή)

Υπόδειγμα 3: Δείγμα εισαγωγικού κειμένου ερωτηματολογίου

Αγαπητοί/ες σπουδαστές/τριες,

Αυτό που κρατάτε είναι το ερωτηματολόγιο βάσει του οποίου θα αξιολογήσετε το πρόγραμμα το οποίο παρακολουθήσατε.

Θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις βοηθώντας και εσείς στην προσπάθειά μας για μια όσο το δυνατόν πιο πλήρη και αξιόπιστη καταγραφή και αποτύπωση των απόψεών σας σχετικά με το Πρόγραμμα

Διαβάστε με προσοχή κάθε ερώτηση και σημειώστε με **X** μέσα στο αντίστοιχο τετράγωνο την απάντησή σας ή συμπληρώστε, με σύντομες, κατανοητές και περιεκτικές προτάσεις ή λέξεις, τα πεδία των ανοιχτών ερωτήσεων.

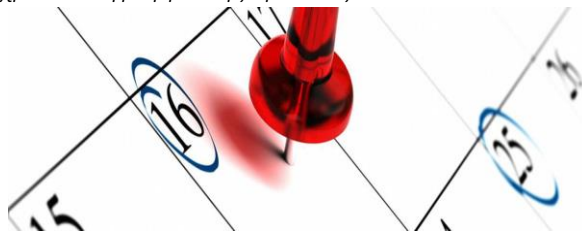
Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και ότι έχετε το δικαίωμα να μην το συμπληρώσετε ή να αποσυρθείτε σε οποιαδήποτε στιγμή της διαδικασίας συμπλήρωσής του.

Σας παρακαλούμε θερμά να επιστραφεί το ερωτηματολόγιο συμπληρωμένο συμβάλλοντας και εσείς προσωπικά στη βελτίωση της ποιότητας, επιστημονικής, διδακτικής και οργανωτικής, του Προγράμματος

Σας ευχαριστούμε
για την συνεργασία, το χρόνο και τη βοήθειά σας.

2.12 Χρονοδιάγραμμα

Σημαντικό στοιχείο της προετοιμασίας μιας έρευνας αποτελεί η στοιχειοθέτηση-σύνταξη των απαιτούμενων ενεργειών σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς, το **χρονοδιάγραμμα της έρευνας**.



Στο χρονοδιάγραμμα θα πρέπει να σημειωθούν με ακρίβεια όλες οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας έτσι ώστε η ίδια η ερευνητική ομάδα να μπορεί να συντονίζεται καλύτερα. Η διάρκεια της κάθε ερευνητικής φάσης επηρεάζεται από τους σκοπούς της

έρευνας, το ερευνητικό είδος που θα επιλεγεί, τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί, την έκταση πληθυσμού ή δείγματος και τον αριθμό των ερευνητών που θα ασχοληθούν με την έρευνα.

Υπόδειγμα 4: Χρονοδιάγραμμα έρευνας

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ														
Κωδικός	Δράση	Δραστηριότητα	Παραδοτέο	(έτος)				(έτος)				Έναρξη	Λήξη	
				1	2	3	4	1	2	3	4			
	Δ.1													
	Δ.2													
	Δ.3													
	Δ.4													



Οι πληροφορίες που θα πρέπει να αντλούνται από το ερευνητικό χρονοδιάγραμμα είναι:

- 1) της οργάνωσης και του προγραμματισμού,
- 2) της πιλοτικής έρευνας,
- 3) της επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων της πιλοτικής φάσης για τον καθορισμό του συστήματος κωδικοποίησης και επαναπροσαρμογής της διαδικασίας,
- 4) της κύριας εφαρμογής της έρευνας,
- 5) της επεξεργασίας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων,
- 6) της σύνταξης επιστημονικής αναφοράς και
- 7) της εφαρμογής των προκαθορισμένων ενεργειών δημοσιοποίησης-αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας πρέπει να έχει την μορφή πίνακα (βλ. υπόδειγμα 4).

2.13 Οικονομικός προϋπολογισμός

Άλλος σημαντικός παράγοντας προετοιμασίας μιας έρευνας, που αφορά κυρίως τη γεωγραφική και πληθυσμιακή έκταση της έρευνας είναι ο *οικονομικός προϋπολογισμός της έρευνας*. Για να καθορίσουμε το ύψος της επιδότησης (κρατικών, ευρωπαϊκών ή ιδιωτικών πόρων) πρέπει πρώτα να προϋπολογίσουμε το κόστος της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Το κόστος αυτό πρέπει να εξάγεται, αφού ληφθούν υπόψη επτά παράγοντες:

- 1) Αμοιβές ερευνητών (για το χρονικό διάστημα που έχει υπολογιστεί από το χρονοδιάγραμμα),
- 2) Μετακινήσεις ερευνητών (ανάλογα με το γεωγραφικό εύρος της έρευνας),
- 3) Κατασκευή ερευνητικού υλικού (εκτυπώσεις, έντυπο υλικό),
- 4) Αποστολές ερευνητικού υλικού (π.χ. ερωτηματολόγια μέσω ταχυδρομείου),
- 5) Αγορά ηλεκτρονικού εξοπλισμού και σχετικών λογισμικών προγραμμάτων,
- 6) Αγορά αναλώσιμων υλικών και
- 7) Διάφορα ειδικά έξοδα (ανάλογα με το επιλεγόμενο είδος της έρευνας και το επιστημονικό πεδίο).