



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΑΤΡΑ 2017

**ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ
Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

Διευθυντής Προγράμματος Σπουδών

Αλέξης Κόκκος

Επιστημονική Επιμέλεια

Παρασκευή – Βίβιαν Γαλατά

Συγγραφική Ομάδα

Παρασκευή – Βίβιαν Γαλατά

Δημήτρης Βεργίδης

Αθανασία Δακοπούλου

Σοφία Καλογρίδη

Κατερίνα Κεδράκα

Άννα Τσιμπουκλή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	9
-----------------	----------

Εισαγωγή	11
-----------------	-----------

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Έρευνας	11
Η αναγκαιότητα Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας	15
Οι στόχοι του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας	17
Το περιεχόμενο του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας	18
Η διαμόρφωση του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας	19
Βιβλιογραφία	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Βασικές έννοιες της μεθοδολογίας έρευνας	22
---	-----------

Σκοπός	22
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	22
Έννοιες – Κλειδιά	23
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	23

Ενότητα 1.1

Επιστημολογικά προβλήματα	24
1.1.1 Επιστήμη και «Αντικειμενική Αλήθεια»	24
1.1.2 Δυνατότητες και όρια της Επιστήμης και της Έρευνας.....	29
1.1.3 Μέθοδος και Μεθοδολογία.....	32
1.1.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των δεδομένων	34
1.1.5 Ο ρόλος του ερευνητή κατά την ερευνητική διαδικασία και την ανάγνωση των αποτελεσμάτων: ο μύθος της ουδετερότητας	37
1.1.6 Ηθικοί Προβληματισμοί και Δεοντολογία	40
Σύνοψη Ενότητας	44
Βιβλιογραφία	45
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	46

Ενότητα 1.2

Θεωρητικές έννοιες και μέτρηση	47
---	-----------

1.2.1 Θεωρητικές έννοιες και μετρήσιμες αντιστοιχίες.....	47
1.2.2 Μεταβλητές.....	49
1.2.3 Υποθέσεις	52
1.2.4 Κλίμακες μέτρησης στάσεων.....	55
1.2.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα μέτρησης	58
1.2.6 Προβλήματα στη μέτρηση κοινωνικών φαινομένων.....	59
Σύνοψη Ενότητας	60
Βιβλιογραφία	61
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	62

Ενότητα 1.3

Είδη επιστημονικών ερευνών	63
1.3.1 Ποσοτικές έρευνες.....	63
1.3.1.1 Περιγραφικές έρευνες.....	64
1.3.1.2 Πειραματικές έρευνες	67
1.3.1.3 Δημοσκοπικές έρευνες.....	69
1.3.1.4 Δημογραφικές έρευνες.....	71
1.3.1.5 Έρευνες συσχετίσεων	72
1.3.2 Ποιοτικές έρευνες	74
1.3.2.1 Ιστορικές έρευνες.....	76
1.3.2.2 Έρευνα δράση.....	79
1.3.2.3 Μελέτες περίπτωσης.....	82
1.3.2.4 Εθνογραφικές έρευνες	87
1.3.2.5 Βιογραφικές έρευνες.....	89
1.3.3 Πολυμεθοδολογική έρευνα και τριγωνισμός.....	91
Σύνοψη Ενότητας	94
Βιβλιογραφία	96
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	99
Καλές πρακτικές ερευνών.....	100

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας	102
Σκοπός	102
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	102

Έννοιες – Κλειδιά	103
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	103

Ενότητα 2.1

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	104
2.1.1 Επιλογή της ερευνητικής περιοχής	104
2.1.2 Προσδιορισμός του προβλήματος της έρευνας	105
2.1.3 Διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	106
2.1.4 Σημασία και συμβολή της έρευνας.....	108
2.1.5 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ή ερευνητική υπόθεση.....	109
2.1.6 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	110
2.1.7 Ο σχεδιασμός των ερευνητικών «εργαλείων».....	111
2.1.8 Άλλα στάδια (δείγμα, δειγματοληψία, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων).....	112
2.1.9 Διεξαγωγή της έρευνας.....	115
2.1.10 Δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας.....	116
2.1.11 Σύνταξη παραπομπών και αναφορών	118
2.1.12 Συχνά λάθη και Σημεία προς αποφυγή.....	125
Σύνοψη Ενότητας	126
Βιβλιογραφία	128
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	129
Καλές πρακτικές ερευνών.....	130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων	131
Σκοπός	131
Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	131
Έννοιες – Κλειδιά	132
Εισαγωγικές Παρατηρήσεις.....	132

Ενότητα 3.1

Δειγματοληψία	134
3.1.1 Προσδιορισμός του πληθυσμού έρευνας, επιλογή και μέγεθος του δείγματος.....	134
Είδη Δειγματοληψίας.....	138
Τυχαία δειγματοληψία	138

Συστηματική δειγματοληψία	138
Δειγματοληψία κατά στρώματα.....	139
Δειγματοληψία κατά ομάδες.....	139
Δειγματοληψία κατά στάδια	139
Δείγματα μη πιθανοτήτων.....	140
3.1.2 Αντιπροσωπευτικότητα δείγματος.....	141
3.1.3 Μη ανταπόκριση	141
Σύνοψη Ενότητας	142
Βιβλιογραφία	143
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	143
Καλές πρακτικές ερευνών.....	144

Ενότητα 3.2

Μέθοδοι/Τεχνικές συλλογής δεδομένων	145
3.2.1 Ερωτηματολόγιο	145
3.2.2 Συνέντευξη.....	149
3.2.3 Παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση	155
3.2.4 Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group).....	164
3.2.5 Ανάλυση περιεχομένου.....	169
3.2.6 Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη	171
Σύνοψη Ενότητας	173
Βιβλιογραφία	174
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	175
Καλές πρακτικές ερευνών.....	176

Ενότητα 3.3

Επεξεργασία δεδομένων	177
3.3.1 Κωδικοποίηση δεδομένων	177
3.3.2 Έλεγχος και επεξεργασία δεδομένων	179
3.3.3 Ομαδοποίηση δεδομένων	180
Σύνοψη Ενότητας	180
Βιβλιογραφία	181
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	181
Καλές πρακτικές ερευνών.....	182

Ενότητα 3.4

Ανάλυση δεδομένων.....	183
3.4.1 Μονο-μεταβλητή και πολυ-μεταβλητή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	183
3.4.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	184
Σύνοψη Ενότητας	185
Βιβλιογραφία	186
Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη	186

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αναστοχασμός για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Εξέλιξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων	187
Κριτική προσέγγιση, Αναστοχασμός.....	195

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Μελέτη του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ανά Θ.Ε. ΕΚΕ50, ΕΚΕ51, ΕΚΕ52 και ΕΚΠ62	19
Πίνακας 2: Οι διαφορετικές έννοιες που εξειδικεύουν την κατεύθυνση της έρευνας.	54
Πίνακας 3: Παράδειγμα 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Linkert.....	56
Πίνακας 4: Κλίμακα Gutman - Απαντήσεις στην ερώτηση «Θα θέλατε ένα μαύρο άτομο ως επισκέπτη στη χώρα σας, ως γείτονα, ως φίλο ή ως σύζυγο»;	57
Πίνακας 5: Διαφορές ανάμεσα σε Πληθυσμό, Πληθυσμό-Στόχο και Δείγμα.....	65
Πίνακας 6: Τα βήματα μιας περιγραφικής έρευνας επισκόπησης.....	66
Πίνακας 7: Τα πέντε βήματα μιας κλασσικής πειραματικής έρευνας.....	68
Πίνακας 8: Τα βήματα στην ερμηνευτική συσχετιστική έρευνα.....	73

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 1: Βασικά στοιχεία και ιδανικές σχέσεις στην επιστημονική διαδικασία	28
Σχήμα 2: Σχέση επιστημονικής έρευνας και δράση	79
Σχήμα 3: Μηχανισμός μετάδοσης και χρήσης των επιστημονικών γνώσεων.....	80
Σχήμα 4: Τα βήματα διεξαγωγής της βιογραφικής έρευνας.....	90
Σχήμα 5: Είδη δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα	135
Σχήμα 6: Είδη σκόπιμης δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα	137
Σχήμα 7: Διαρθρωτική ερμηνεία των βιβλιογραφικών αναφορών στην έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων	190

Πρόλογος

Η ανάπτυξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι τόσο σημαντική όσο σημαντικός είναι και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα της κρίσης και των έντονων κοινωνικών μετασχηματισμών. Η ανάπτυξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων προϋποθέτει τη συστηματική επιστημονική διαπίστωση των προβλημάτων μάθησης ενηλίκων και ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, καθώς και την εμπειριστατωμένη αναζήτηση προτάσεων για την εκπαιδευτική και κοινωνική δράση. Ταυτόχρονα, απαιτεί την προσαρμογή των ερευνητικών μεθόδων στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων, έτσι ώστε να διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την ανοικτότητα στη νέα γνώση και να συμβάλει καλύτερα στην κατανόηση της κοινωνικής αλλαγής με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο.

Συνεπώς, η έρευνα επιδιώκει να αυξήσει τη γνώση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα των ενηλίκων ως μέρος της κοινωνικής ζωής τους και να συμβάλει στην παραπέρα κατανόηση της ανθρώπινης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Χρειάζεται, όμως, επαρκές θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο και διεπιστημονική γνώση για τη μελέτη της ανθρώπινης και κοινωνικής δράσης. Στην πρώτη περίπτωση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 20), μπορεί να αναπτυχθεί επαρκές θεωρητικό και μεθοδολογικό σώμα μόνο καθώς ωριμάζει ένας γνωστικός κλάδος. Στη δεύτερη περίπτωση, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε την αναγκαιότητα χρήσης θεωριών και μεθοδολογιών από μια σειρά επιστημονικών κλάδων, όπως κοινωνιολογία, ψυχολογία και κοινωνική ψυχολογία, που μας επιτρέπει να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη διεπιστημονική προσέγγιση για την ανθρώπινη δράση (Γκότοβος, 2016, σ. 39).

Υπό το πρίσμα αυτό, αναπτύχθηκε το ηλεκτρονικό Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το εγχειρίδιο αποβλέπει να παρέχει τις βασικές οδηγίες σε κάποιες από τις μεθόδους εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που προσεγγίζουν την έρευνα για πρώτη φορά. Στόχος του εγχειριδίου δεν είναι να εξαντλήσει όλα τα θέματα, ούτε να καλύψει κάθε τεχνική και κάθε μέθοδο από κάθε ερευνητική περιοχή, αλλά να υποδείξει το εύρος και το πνεύμα της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία του θεωρητικού προσανατολισμού για την επιλογή της αντίστοιχης μεθοδολογίας, αποφεύγοντας την απλή κατασκευή τεχνικών και την επιφανειακή διαπίστωση συσχετίσεων. Έτσι, το εγχειρίδιο παρέχει το πλαίσιο και τα βασικά εργαλεία για την εφαρμογή των ερευνητικών μεθόδων, προτείνει ενδεικτικά παραδείγματα και καλές πρακτικές διπλωματικών εργασιών και παραπέμπει στις αντίστοιχες πηγές για περαιτέρω μελέτη. Αν και το εγχειρίδιο ακολουθεί πιστά το σύστημα APA για την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών, επιλέγει κατ' εξαίρεση να αναφέρει τον αριθμό σελίδων στις ενδοκειμενικές αναφορές του με μοναδικό σκοπό να διευκολύνει τους φοιτητές και φοιτήτριες στην αναζήτηση πρόσθετης βιβλιογραφίας.

Το εγχειρίδιο Μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι διαμορφωμένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών και των φοιτητριών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Για παράδειγμα, οι φοιτητές και φοιτήτριες που επιθυμούν να εμβαθύνουν στην έρευνα θα ασχοληθούν όχι μόνο με τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας και τη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, αλλά και με την εξέλιξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Εισαγωγή και Κεφάλαιο 4), τα επιστημολογικά προβλήματα, τη μέτρηση των θεωρητικών εννοιών και την ηθική στην έρευνα (Κεφάλαιο 1). Αντίθετα, οι φοιτητές και φοιτήτριες που ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διεξαγωγή της έρευνας, τον τρόπο εφαρμογής των μεθόδων και των τεχνικών και τη μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων, μπορούν να εστιάσουν περισσότερο στα Κεφάλαια 2 και 3 χωρίς να χρειάζεται να προχωρήσουν σε βάθος στα επιστημολογικά προβλήματα και τη μέτρηση θεωρητικών εννοιών.

Σ' αυτή την προσπάθεια συνέβαλαν εποικοδομητικά και δημιουργικά όλα τα μέλη της συγγραφικής ομάδας με την εκπόνηση επιμέρους κειμένων και τη διατύπωση ουσιαστικών προτάσεων για την καλύτερη διαμόρφωση του περιεχομένου του εγχειριδίου. Εξίσου σημαντική ήταν η συνδρομή των στελεχών του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού & Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας (ΕΕΥΕΜ) και του Παραρτήματος του ΕΑΠ στην Αθήνα, που μας παρείχαν εκτενή πληροφόρηση, υποστήριξη και βιβλιογραφικές αναφορές κατά την επεξεργασία του εγχειριδίου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε στον Διευθυντή του Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Αλέξη Κόκκο, Καθηγητή Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που ανέλαβε την πρωτοβουλία για ένα τόσο σημαντικό εγχείρημα για την προώθηση της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στα μέλη της Επιτροπής του Προγράμματος Σπουδών Ιωάννη Βρεττό (ΕΚΕ50), Θανάση Καραλή (ΕΚΕ51), Αλέξη Κόκκο (ΕΚΕ52), Μανώλη Κουτούζη (ΕΚΠ62) και Βασιλεία Χατζηνικήτα (ΕΚΠ51), που συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση των Περιεχομένων του Εγχειριδίου για την Έρευνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων με τις πολύτιμες υποδείξεις τους και την παροχή βιβλιογραφικού υλικού.

Ευελπιστούμε το εγχειρίδιο αυτό να αναδειχθεί σ' έναν πολύτιμο και χρήσιμο οδηγό για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ τόσο για να κατανοήσουν τη μεθοδολογία έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να μπορούν να εκπονούν καλύτερα τις γραπτές και διπλωματικές εργασίες τους, να αξιοποιούν τα ερευνητικά δεδομένα και να αναπτύσσουν ερευνητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των επαγγελματικών καθηκόντων τους, όσο και για να συνειδητοποιήσουν την ιδιαίτερη αξία της επιστημονικής έρευνας στην ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Βίβιαν Γαλατά

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Έρευνας

Η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων καθορίζεται τόσο από τη φάση ανάπτυξης του συγκεκριμένου γνωστικού κλάδου, όσο και από τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πριν προχωρήσουμε όμως στην ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα ήταν χρήσιμο να αποσαφηνίσουμε την έννοια και τις χρήσεις της έρευνας που έχουν εφαρμογή στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τις φάσεις ανάπτυξης της.

Σύμφωνα με την άποψη του Mouly (1978, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008):

Ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του. (σ. 76)

Ωστόσο, η έρευνα καλύπτει μια ποικιλία καταστάσεων και επιστημονικών τομέων. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να περιορίσουμε τις χρήσεις της έρευνας για τις ανάγκες του παρόντος Εγχειριδίου σε εκείνες τις δραστηριότητες που στοχεύουν στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης. Πρόκειται, δηλαδή, για την κοινωνική έρευνα και την εκπαιδευτική έρευνα. Στην περίπτωση της κοινωνικής έρευνας, θα αναφερόμαστε στη συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα των ανθρώπων μέσα στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα. Παρομοίως, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας θα αναφερόμαστε στην εφαρμογή των αρχών μιας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 76).

Ειδικότερα, η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα, που αποτελεί υποσύνολο της επιστημονικής παιδαγωγικής έρευνας, αποβλέπει στη διερεύνηση του φαινομένου της αγωγής μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής είναι κατεξοχήν κοινωνικός επιστήμονας, που ερευνά την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας. Αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι οι δομές και λειτουργίες, οι επαγγελματικοί ρόλοι και τα πρόσωπα, οι ιδέες και οι πρακτικές, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και αλληλεπιδράσεις, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης (Γκότοβος, 2016, σ. 35).

Η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων προέκυψε σε μεγάλο βαθμό από την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων και, γι' αυτό επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη γνώσης, ώστε να προσδιοριστεί και να αναπτυχθεί το συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Η έρευνα στο πεδίο αυτό αποκτά ζωτικό ενδιαφέρον για την ευρύτερη κοινότητα, καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων έχει έρθει στο προσκήνιο της δημόσιας πολιτικής. Αυτό

οφείλεται και στη γενικότερη τάση, που καλλιεργείται από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ) και την Ευρωπαϊκή Ένωση, να χτιστεί μια παράδοση για την τεκμηρίωση της πολιτικής που να στηρίζεται σε ευρήματα της έρευνας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τάσης είναι το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών (PISA - Programme for International Student Assessment) και το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης των Ικανοτήτων των Ενηλίκων (PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Βέβαια, η τάση αυτή έχει αλλάξει την ισορροπία ανάμεσα στην «καθαρή» έρευνα και την «εφαρμοσμένη» έρευνα, συμβάλλοντας έτσι στη μετατόπιση προς μια εφαρμοσμένη αξιολογικού τύπου έρευνα (Rubenson & Elfert, 2015 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 3).

Παρά τις προβαλλόμενες διαμαρτυρίες ότι η τεκμηρίωση της πολιτικής επηρεάζεται από την έρευνα που προέρχεται κυρίως από τις κυβερνήσεις και τους υπερεθνικούς οργανισμούς και όχι από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τη μακροχρόνια κριτική που ασκείται για την περιορισμένη χρησιμότητα της έρευνας στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι ενδεικτικό ότι δεν έχει αλλάξει τίποτα από τη διαπίστωση των Sork και Cafarella (1989, όπως αναφ. στο Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 126-127) ότι το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής διευρύνθηκε παρά συρρικνώθηκε (Βεργίδης, 1997, σ. 64).

Ας δούμε πιο αναλυτικά τις τρεις διακριτές φάσεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικό πεδίο. Η πρώτη φάση ξεκίνησε τη δεκαετία του 1920 με την αρχική επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και επικεντρώθηκε στη δημιουργία της απαραίτητης γνώσης για την ανάπτυξη του εξελισσόμενου πεδίου, συνέπεια των αναγκών που προέκυψαν στην εκπαίδευση ενηλίκων ως πεδίο πρακτικής. Σ' αυτή τη φάση, ο τομέας της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν στενά συνδεδεμένος με τον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, μια και εστίαζε σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης και επηρεάστηκε έντονα από εξωτερικούς επαγγελματικούς οργανισμούς. Η δεύτερη φάση ξεκίνησε με τον προσδιορισμό των εννοιολογικών θεμελίων της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη δημοσίευση του «Μαύρου Βιβλίου» (“Black Book”) το 1964 και εκτάθηκε μέχρι τη δημοσίευση των Peters και Jarvis το 1991 σχετικά με την εξέλιξη και τα επιτεύγματα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων¹. Κατά την περίοδο αυτή, καταγράφηκε σημαντική αύξηση στον αριθμό των πτυχιακών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ξεκίνησαν οι ετήσιες συνδιασκέψεις, εγκαινιάστηκαν επιστημονικά περιοδικά και αυξήθηκε η τεχνογνωσία στην έρευνα. Πρόκειται για μια περίοδο σταδιακής ωρίμανσης, που χαρακτηρίστηκε από εσωτερικές αλλαγές στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων εδραιώνοντας την παρουσία του στην ευρύτερη ακαδημαϊκή δομή. Η τρίτη φάση, τέλος, χαρακτηρίστηκε από μια στασιμότητα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρά τις προσδοκίες που είχαν διαφανεί το 1991 για μια συνεχή εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στον ακαδημαϊκό χώρο. Εντούτοις, παρατηρήθηκε αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων από το 2000 και μετά, που ακολούθησε τη γενική τάση των κοινωνικών επιστημών και συνέβαλε τόσο στη διεύρυνση της έννοιας της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων, όσο και στην ύπαρξη

¹ Πρόκειται για τις δημοσιεύσεις των Jensen, G. E., Liveright, A. A., & Hallenbeck, W. C. (Eds.). (1964). *Adult education: Outlines of an emerging field of university study*. Washington, DC: Adult Education Association of the United States και των Peters, J. M., & Jarvis, P. (Eds.). (1991). *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, όπως αναφέρονται στο Rubenson & Elfert, 2015, σ. 127.

θετικής στάσης σχετικά με την αναζήτηση γνώσης και από άλλες επιστήμες πέραν της ψυχολογίας (Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 126-128).

Για να μπορέσουμε στη συνέχεια να αποκτήσουμε μια περιεκτική εικόνα για τα χαρακτηριστικά της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, θα πρέπει να ανατρέξουμε στις προσπάθειες χαρτογράφησης που έχουν γίνει μέχρι στιγμής για τις συνθήκες, τις εξελίξεις και τις τάσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων με τη χρήση βιβλιομετρικών αναλύσεων και ποιοτικών και κριτικών αναλύσεων (Fejes & Wildemeersch, 2015).

Η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί συχνά από μόνο του θέμα έρευνας. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τη διεθνή ανάπτυξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων διαπιστώνεται ότι η έρευνα στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο είναι πολύ ετερογενής σε πολλές πτυχές της. Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «πεδίο» για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, που σηματοδοτεί κατά κύριο λόγο τη διαρκή αναζήτηση τους να διαμορφώσουν τα θεμέλια της. Άλλοι ερευνητές προτιμούν περισσότερο το μεταφορικό όρο «ρίζωμα», που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες και σηματοδοτεί τη νομιμοποίηση της άτυπης ακαδημαϊκής γνώσης βάσει κανόνων πολλαπλασιασμού (π.χ. πολύγλωσση ανάλυση, συγκριτική μελέτη μεταξύ διαφορετικών χωρών, τη διασύνδεση και οριοθέτηση του γνωστικού αντικείμενου). Ο όρος αυτός προτείνεται ως πιο δόκιμος, γιατί επιτρέπει τη συνειδητοποίηση της ετερογένειας αλλά και την αναζήτηση νέων προοπτικών (Kärplinger, 2015, σσ. 1-3).

Αυτές οι συζητήσεις όμως θεωρούνται πλέον ξεπερασμένες, καθώς υπάρχει μια ευρύτερη συναίνεση για την επιστημολογική φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων ότι πρόκειται για ένα πεδίο εγγενώς διεπιστημονικό, που δανείζεται θεωρίες και μεθοδολογίες από μια σειρά επιστημονικών κλάδων (Fejes & Nylander, 2015).

Τα προτιμώμενα αντικείμενα έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά την τελευταία δεκαετία είναι η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων, η συμμετοχή, το φύλο και η διαφορετικότητα, η εκπαίδευση ενηλίκων ως κίνημα και η ανάλυση των μοντέλων δημοσίευσης. Σε αντίθεση με τη θεωρητική και εννοιολογική φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων που συναντάται περιορισμένα πλέον στις ερευνητικές εργασίες, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ερευνητική κοινότητα φαίνεται να προσελκύει η εκπαίδευση ενηλίκων και η διδασκαλία, η ρύθμιση των εκπαιδευτικών οργανισμών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η μάθηση στο χώρο εργασίας, η ηλεκτρονική μάθηση, οι δεξιότητες, η επαγγελματική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση προσελκύουν τους ερευνητές σε σχετικά μικρότερο βαθμό. Ένα άλλο θέμα που καταλαμβάνει σημαντικό μέρος στις ερευνητικές εργασίες είναι τα δυσδιάκριτα όρια ανάμεσα στη δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαίδευση (Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 131-132).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί το αντικείμενο πολλών ερευνητικών εργασιών με εξαιρετική συχνότητα παραπομπής και, μάλιστα, θεωρείται από τις πιο πετυχημένες θεωρίες στο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και οδήγησε στη δημιουργία κοινότητας (Fejes & Nylander, 2015, σσ. 17-18). Με έναυσμα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι ερευνητικές εργασίες ασχολήθηκαν με τη θεωρητική κριτική σε ζητήματα, όπως η κοινωνική δράση, η κριτική παιδαγωγική, το πλαίσιο, ο στοχασμός και η

ανάπτυξη ενηλίκων. Συνέβαλε, δηλαδή, στη διεύρυνση του αντικειμένου έρευνας και στην αλλαγή της προσέγγισης, μια και εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με το ρόλο της κοινωνικής τάξης, της κουλτούρας και της εθνικής καταγωγής στη διεργασία της αλλαγής ή με το ρόλο του πλαισίου στη διαμόρφωση της μετασχηματίζουσας εμπειρίας (Taylor, 2007, σσ. 309, 312). Εν προκειμένω, ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει στο άρθρο του Taylor *Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης* (2007), το οποίο θα εξετάσουμε διεξοδικότερα στο Κεφάλαιο 4, καθώς αναδεικνύει τα κρίσιμα πεδία έρευνας, όπως για παράδειγμα τη νοηματοδότηση, την κατανόηση του πλαισίου αναφοράς, το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, τον κριτικό στοχασμό, που διαμόρφωσαν το πλαίσιο συζήτησης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Τελευταία, ένα από τα βασικά σημεία της έρευνας στη σύγχρονη κοινωνία της γρήγορης και συνεχούς μετάβασης είναι η κοινωνική αλλαγή και πως η εκπαίδευση ενηλίκων θα βοηθήσει τους ανθρώπους και τις κοινότητες στην κατανόηση της με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο (Evans, Kurantowicz, & Lucio-Villegas, 2016, σσ. 9-11).

Οι ερευνητικές μέθοδοι και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν αλλάξει διαχρονικά. Στην αρχή, υπήρχε μεγάλη προτίμηση σε θεωρητικές - φιλοσοφικές εργασίες, ενώ σήμερα οι εμπειρικές μελέτες είναι οι πιο δημοφιλείς. Το σύνολο σχεδόν των ερευνητών προτιμά τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και μερικοί ερευνητές επιλέγουν την πολυμεθοδολογική έρευνα. Επίσης, παρουσιάζονται αρκετές ποσοτικές μελέτες με προσεγγίσεις τριγωνοποίησης, ενώ απουσιάζει παντελώς η εφαρμογή καθαρά ποσοτικών μεθόδων έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Εξίσου περιορισμένη είναι η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρόλο που είναι μια δημοφιλής μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες. Τέλος, υπάρχουν αρκετές εργασίες που εστιάζουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και προγράμματα κυρίως από την πρακτική οπτική. Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρική εστίαση των ερευνητικών εργασιών έχει αυξηθεί πολύ κατά την περίοδο 1995-2013 και το ποιοτικό παράδειγμα προέχει στην εμπειρική έρευνα έναντι του ποσοτικού (Kärplinger, 2015, σ. 12).

Ως προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις, προβάδισμα έχουν οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξετάζουν την κοινωνική, οργανωτική και θεσμική συμπεριφορά και υιοθετούν μεθοδολογίες βασισμένες είτε σε νέο-θεσμικές θεωρίες, είτε στον Bourdieu, είτε στην κριτική παιδαγωγική. Ακολουθούν οι ψυχολογικές προσεγγίσεις που ερευνούν προθέσεις, αντιλήψεις, ερμηνείες και εμπειρίες, βασιζόμενες στις θεωρίες αλλαγής συμπεριφοράς και μετασχηματίζουσας μάθησης (Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 132-133). Συνολικά, από τις μελέτες που ανέλυσε ο Taylor αναφορικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση (2007), θα ήταν χρήσιμο να συγκρατήσουμε τις τέσσερις βασικές κατευθύνσεις που προέκυψαν και σηματοδοτούν τη μελλοντική έρευνα τόσο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όσο και για την εκπαίδευση ενηλίκων γενικότερα. Οι κατευθύνσεις αυτές για την έρευνα αφορούν: (α) στα θεωρητικά μοντέλα αλλαγής σε σχέση με τη μάθηση ενηλίκων, (β) την ανάλυση των συστατικών στοιχείων της μάθησης ενηλίκων, (γ) τις στρατηγικές για την υποστήριξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και (δ) τη διεύρυνση νέων σχεδιασμών έρευνας και μεθόδων συλλογής, όπως π.χ. οι διαχρονικές έρευνες, η συμμετοχική παρατήρηση, η συνεργατική διερεύνηση και η έρευνα-δράση (Taylor, 2007, σσ. 337-342).

Από την προηγούμενη ανάλυση αποκτήσαμε μια γενική εικόνα για τα χαρακτηριστικά της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, τα αντικείμενα εστίασης και τη σταδιακή διεύρυνση τους σε θέματα που αναδεικνύουν τη μετασχηματίζουσα εμπειρία και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και την εξέλιξη των ερευνητικών μεθόδων και θεωρητικών προσεγγίσεων.

Η αναγκαιότητα Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας

Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση ενηλίκων ξεκίνησε ουσιαστικά κατά την περίοδο 1982-1986 με την εδραίωση του θεσμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης και την ίδρυση του κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕ.ΜΕ.Α.), που συνέβαλαν στη διάδοση ιδεών και μεθόδων κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παρόλο που υπήρξαν σημαντικές ελλείψεις ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την παραγωγή επιστημονικού έργου, γεγονός που επιτάχθηκε με την επικράτηση της επαγγελματικής κατάρτισης κατά την περίοδο 2003-2009, υπήρξαν μια σειρά από δράσεις που ενίσχυσαν την ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έναρξη της επιστημονικής σειράς «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (1998), την ίδρυση του ΕΑΠ (1999), τη δημιουργία Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων από το ΕΑΠ (2003), το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (2004) και το Πανεπιστήμιο Αθηνών (2006), την ίδρυση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (2004), την κυκλοφορία του επιστημονικού περιοδικού «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (2004) και τη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων και συνδιασκέψεων, ημερίδων, βιωματικών εργαστηρίων και προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών (Κόκκος, 2010, σσ. 87-90).

Σημαντικός σταθμός για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αποτέλεσε η ανάπτυξη και σταδιακή επέκταση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης από τον Jack Mezirow από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η οποία διεύρυνε την προσέγγιση και τη δυναμική του. Ειδικότερα, συνέβαλε στη θεμελίωση μιας φιλοσοφίας για την εκπαίδευση ενηλίκων, που βασίζεται στην ανθρώπινη ανάγκη να κατανοήσουμε τις εμπειρίες μας διαμέσου κριτικού διαλόγου και στις συνθήκες που μας επιτρέπουν να δράσουμε ελεύθερα. Πρόκειται για μια διεργασία που σχετίζεται με την αξιολόγηση των λόγων που υποστηρίζουν τις πεποιθήσεις μας και, ως εκ τούτου, μας προτρέπει να στοχαστούμε ευρύτερα στους παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους σκέψης μας, όπως για παράδειγμα τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες, τις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις, τις ανισότητες στην κοινωνική δομή, καθώς και να εξετάσουμε όλες τις πτυχές του πλαισίου αναφοράς μας. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία αυτή, ο στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενηλίκους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι και να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές ανεξάρτητα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την ατομική ή την κοινωνική ή την οργανωσιακή αλλαγή (Mezirow, 2007, σσ.64-69).

Επιπλέον, με δεδομένη την ικανότητα κριτικού στοχασμού των ενηλίκων που τους οδηγεί σε ένα διαφορετικό και πιο σύνθετο τρόπο μάθησης και σε έναν πιο ενεργό και κοινωνικά υπεύθυνο ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει

ο Κόκκος (2017): «η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να αναχθεί σε πεδίο συνεχούς, ανοικτής αναζήτησης, όπου οι συμμετέχοντες θα ήταν δυνατόν να επανεξετάζουν τις αιτίες και τις ιδεολογικές καταβολές των αντίξοων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν και να αναζητούν λύσεις» (σ. 30).

Όπως χαρακτηριστικά αναδεικνύει ο Taylor (2007), η διεργασία μάθησης ενηλίκων είναι ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς συνυφαίνεται με ποικιλόμορφες περιστάσεις και εμπειρίες, επηρεάζεται σημαντικά από το πλαίσιο αναφοράς και εξαρτάται από τον κριτικό στοχασμό, τους συγκινησιακούς τρόπους γνώσης, το διάλογο και το μετασχηματισμό της οπτικής. Ως εκ τούτου, η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να ακολουθήσει απλά και μόνο τη γενική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Αντίθετα, η έρευνα θα πρέπει να ενσωματώσει τη φιλοσοφία και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, να υιοθετήσει μια πολυεπίπεδη προσέγγιση σε σχέση με τις μεταβλητές και τα πρακτικά στοιχεία που επηρεάζουν τη μάθηση και να προχωρήσει σε καινοτόμους σχεδιασμούς, συνεχείς διαχρονικές συνεργατικές μελέτες και πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων που να προσιδιάζουν στη σύνθετη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης των ενηλίκων (Taylor, 2007, σσ. 342-343).

Ως εκ τούτου, τόσο η εκπαίδευση όσο και η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και κάθε κοινωνικός θεσμός, θα πρέπει να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να προσαρμόζουν τις ερευνητικές μεθόδους στα προβλήματα που πρόκειται να ερευνηθούν, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα την αναγκαία ερευνητική ευελιξία που απαιτούν η πολυπλοκότητα και η συνθετότητα των προβλημάτων (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016). Ειδικότερα, η επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα απαιτεί μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση, που θα επιτρέψει στον ερευνητή να διερευνήσει τη λογική των συσχετίσεων με την ερευνώμενη περιοχή, να συλλέξει «δείγματα» από την κοινωνική πραγματικότητα και να διεισδύσει στο κόσμο των νοημάτων των υποκειμένων που ερευνά, μελετώντας τους ρόλους και τη δράση τους. Συνεπώς, η μεθοδολογία που θα υιοθετήσει ο ερευνητής θα πρέπει να διασφαλίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση που απαιτεί η μελέτη της ανθρώπινης δράσης, αξιοποιώντας τη γνώση που προέρχεται και από άλλες επιστήμες, όπως κοινωνιολογία, ψυχολογία και κοινωνική ψυχολογία (Γκότοβος, 2016, σ. 37-39, 44).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, λόγω του διεπιστημονικού χαρακτήρα της και της φάσης ανάπτυξης της γνωστικής βάσης της, αναγκάζεται να δανείζεται θεωρίες και μεθοδολογίες από μια σειρά επιστημονικών κλάδων (Fejes & Nylander, 2015 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 20). Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αναπτύξει και να δοκιμάζει νέες και διαφοροποιημένες ερευνητικές μεθόδους που να επιτρέπουν τη διερεύνηση της πολυδιάστατης και πολυεπίπεδης προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων, αξιοποιώντας τη γνώση από άλλες επιστήμες (Taylor, 2007, σσ. 342-343 · Γκότοβος, 2016, σ. 39). Με δεδομένη λοιπόν την έλλειψη ενός ειδικού και ολοκληρωμένου οδηγού για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, προκύπτει αναμφίβολα η ανάγκη ύπαρξης ενός τέτοιου εγχειριδίου μεθοδολογίας, το οποίο θα παρέχει τις βασικές κατευθύνσεις επιλογής και εφαρμογής των μεθόδων εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας που προσιδιάζουν στη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η αναγκαιότητα ενός εγχειριδίου μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία δικαιολογείται απόλυτα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προκύπτει και για δύο επιπλέον λόγους: (α) καταργήθηκε η σχετική Θεματική Ενότητα για την Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη (ΕΚΠ51) και (β) υπάρχει διατυπωμένη ανάγκη από τους φοιτητές για την παροχή σαφών κατευθύνσεων προκειμένου να εκπονήσουν τη διπλωματική εργασία τους.

Οι στόχοι του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας

Το Εγχειρίδιο αποβλέπει να παρέχει τις βασικές οδηγίες σε μεταπτυχιακούς φοιτητές που προσεγγίζουν την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων για πρώτη φορά, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέγουν και να εφαρμόζουν κατάλληλα τις μεθόδους εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας που συνάδουν με τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι αδύνατο να καλυφθεί κάθε τεχνική και κάθε μέθοδος ή να δοθούν παραδείγματα από κάθε ερευνητική περιοχή. Ως εκ τούτου, το Εγχειρίδιο δεν σκοπεύει να εξαντλήσει όλα τα θέματα, αλλά να υποδείξει το εύρος και την προσέγγιση της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Ειδικότερα, σκοπός του εγχειριδίου μεθοδολογίας για τη διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι να παρέχει στους φοιτητές και στις φοιτήτριες των Θεματικών Ενοτήτων ΕΚΕ50, ΕΚΕ51, ΕΚΕ52 και ΕΚΠ62 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου τις απαραίτητες θεωρητικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις, που θα τους βοηθήσουν να εκπονήσουν τη διπλωματική εργασία τους. Πρωταρχικό μέλημα του Εγχειριδίου είναι να αναδείξει τη σημασία του θεωρητικού προσανατολισμού για την επιλογή της αντίστοιχης μεθοδολογίας, έτσι ώστε να αποφεύγεται η απλή κατασκευή τεχνικών και η επιφανειακή διαπίστωση συσχετίσεων. Σ' αυτό το πνεύμα, το Εγχειρίδιο επιδιώκει να υποστηρίξει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν τα επιστημολογικά προβλήματα, τις δυνατότητες και τα όρια της Επιστήμης και της Έρευνας, τις θεωρητικές έννοιες και τις μετρήσιμες αντιστοιχίες, τα είδη επιστημονικών ερευνών, τα στάδια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας καθώς και τη μεθοδολογία συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.

Περαιτέρω, το εγχειρίδιο μεθοδολογίας αποβλέπει να δώσει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις επιλογής και εφαρμογής των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, να προτείνει ενδεικτικά παραδείγματα και καλές πρακτικές διπλωματικών εργασιών, και να παραθέσει ένα οδηγό για περαιτέρω μελέτη σε κάθε Ενότητα. Ταυτόχρονα, το εγχειρίδιο επιχειρεί να αναδείξει ότι η ερευνητική διαδικασία και η εφαρμογή των ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών βασίζονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας, προκειμένου να διασφαλιστεί όχι μόνο η επιτυχής διεξαγωγή της έρευνας αλλά η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της.

Το περιεχόμενο του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας

Όπως είδαμε παραπάνω από τις φάσεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικού πεδίου, η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων εξελίσσεται συνεχώς καθώς διευρύνεται το αντικείμενο και η προσέγγιση του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου και καλείται να προσαρμόσει τη στρατηγική και τις μεθόδους της για να ανταποκριθεί στην πολυδιάστατη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα των ενηλίκων. Η σταδιακή αλλαγή της στάσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με την αναζήτηση γνώσης και από άλλες επιστήμες πέραν της ψυχολογίας, σε συνδυασμό με την έλλειψη ενός ειδικού και ολοκληρωμένου οδηγού για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, μας οδήγησε στη διαμόρφωση του Περιεχομένου του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας, αξιοποιώντας όλες τις διαθέσιμες πηγές που σχετίζονται με την κοινωνική και κοινωνιολογική έρευνα, την εκπαιδευτική έρευνα και την έρευνα στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* θα αναφερθούμε στις βασικές έννοιες της μεθοδολογίας έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα επιστημολογικά προβλήματα, που σχετίζονται με την ανάγκη ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, την ανάγκη συγκρίσιμης έρευνας, την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας και την επιλογή μεθόδων χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη θεωρία για τη φύση του ερευνώμενου φαινομένου. Στο σημείο αυτό, θα εξετάσουμε ειδικότερα πως θα διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δεδομένων της έρευνας, ποιος ο ρόλος του ερευνητή κατά την ερευνητική διαδικασία και ποιοι είναι οι κανόνες δεοντολογίας που θα πρέπει να ακολουθήσει. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε πως οι θεωρητικές έννοιες μεταφράζονται σε μετρήσιμες αντιστοιχίες και ποια ζητήματα ανακύπτουν σε σχέση με τη μέτρηση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της. Τέλος, θα προχωρήσουμε στην κριτική επισκόπηση των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών και της πολυμεθοδολογικής έρευνας, όπου θα αναφερθούμε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, στα ζητήματα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και στην πρακτική του τριγωνισμού για την ενίσχυση της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* ασχολείται με τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η διαδρομή ξεκινάει με το πως επιλέγουμε την ερευνητική περιοχή και πως προσδιορίζουμε το πρόβλημα της έρευνας. Στη συνέχεια, διαμορφώνουμε το θεωρητικό πλαίσιο και προχωράμε σε εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ερευνώμενο θέμα καθώς και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση τη θεωρητική μας προσέγγιση για το ερευνώμενο θέμα, επιλέγουμε την ερευνητική μέθοδο και σχεδιάζουμε τα ερευνητικά μας εργαλεία προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και το δείγμα της έρευνας. Ακολουθεί η διεξαγωγή της έρευνας και η δημοσιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της, ώστε να διαδοθεί η επιστημονική γνώση και να επιτρέψει και σε άλλους επιστήμονες να κρίνουν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα της.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* θα αναλύσουμε τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Καταρχήν, θα εξετάσουμε τα είδη και τους τρόπους δειγματοληψίας για να προσδιορίσουμε τον πληθυσμό της έρευνας. Ακολούθως, θα εξετάσουμε τις μεθόδους/τεχνικές συλλογής δεδομένων μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα και καλές πρακτικές για να κατανοήσουμε πλήρως τις συνθήκες και τους τρόπους

εφαρμογής τους. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα βασικά σημεία που πρέπει να ακολουθηθούν για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, δηλαδή στην κωδικοποίηση, τον έλεγχο και την ομαδοποίηση των δεδομένων. Τέλος, θα δοθεί έμφαση στην ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, αναδεικνύοντας ιδιαίτερα τη σημασία της αιτιώδους συσχέτισης και της σε βάθος ερμηνείας του πώς και γιατί συνδέονται τα δεδομένα του ερευνώμενου φαινομένου.

Το Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας Έρευνας ολοκληρώνεται με το *τέταρτο κεφάλαιο* και τον αναστοχασμό για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αφού εξετάσαμε στην εισαγωγή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων και αποκτήσαμε μια συνολική εικόνα για το πώς έχουν αλλάξει διαχρονικά τα αντικείμενα της έρευνας, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι ερευνητικές μέθοδοι, στο τέταρτο κεφάλαιο θα εμβαθύνουμε στις ειδικές διαστάσεις που έχουν ερευνηθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, στις μεθόδους που έχουν χρησιμοποιηθεί, στα προβλήματα και τους περιορισμούς που τυχόν έχουν προκύψει και στις επιτυχημένες πρακτικές έρευνας που έχουν αναδειχθεί. Απώτερος σκοπός του κεφαλαίου είναι να αποτιμήσει κριτικά ποιες από τις μεθόδους κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας λειτουργούν καλύτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων, ποιες προσεγγίσεις ενισχύουν περισσότερο το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και ποιες ενέργειες θα πρέπει να γίνουν για να αναπτύξουν παραπέρα την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η διαμόρφωση του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας

Η δομή του εγχειριδίου, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί σε αυτοτελή Κεφάλαια και Ενότητες, διευκολύνει την αυτόνομη μελέτη τους από τους φοιτητές των Θεματικών Ενοτήτων ΕΚΕ50, ΕΚΕ51, ΕΚΕ52 και ΕΚΠ62 ανάλογα με τις ειδικότερες απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου επιμέρους Κεφαλαίων κάθε Θεματικής Ενότητας (Βλ. παρακάτω τον Πίνακα Μελέτης). Επομένως, προτείνουμε να γίνει η ακόλουθη κατανομή των Κεφαλαίων ή/και Ενοτήτων του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας για τη Διεξαγωγή της Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, έτσι ώστε να εξετάζονται παράλληλα και σε αντιστοιχία με εκείνα τα Κεφάλαια κάθε Θεματικής Ενότητας που προϋποθέτουν τη γνώση κάποιων ερευνητικών μεθόδων:

Πίνακας 1: Μελέτη του Εγχειριδίου Μεθοδολογίας Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ανά Θ.Ε. ΕΚΕ50, ΕΚΕ51, ΕΚΕ52 και ΕΚΠ62

ΕΚΕ 50	Κεφάλαια και Ενότητες Εγχειριδίου Μεθοδολογίας
Τόμος Β' (Πριν μελετηθεί η ενότητα 1.4 «Εκπαιδευτικές τεχνικές»)	Εισαγωγή, Ενότητες 1.1, 1.2
Τόμος Β' (Μετά το 1.4.7 «μελέτη περίπτωσης»)	1.3.2.3 (μελέτες περίπτωσης)
Τόμος Β' (Μετά το 1.4.12 «συνέντευξη από ειδικό»)	3.2.2 (συνέντευξη)

	3.2.4 (Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη-focus group)
Τόμος Γ΄(Πριν το Κεφάλαιο 10)	3.2.3 (παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση)
EKE 51 Μετά το τέλος της μελέτης της Θ.Ε.:	Ενότητα 1.3: Είδη Επιστημονικών Ερευνών (πλην των ενοτήτων 1.3.2.2, 1.3.2.3, 1.3.2.4, 1.3.2.5) Ενότητα 3.1: Δειγματοληψία Κεφάλαιο 2: Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων
EKP 62 Μετά το τέλος της μελέτης της Θ.Ε.:	Ενότητα 3.2: Μέθοδοι/Τεχνικές συλλογής δεδομένων (πλην των ενοτήτων 3.2.2, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6) Ενότητα 3.3: Επεξεργασία δεδομένων Ενότητα 3.4: Ανάλυση δεδομένων
EKE 52 (Οδηγός Μελέτης) Μετά την ενότητα 4.2.1 (Kegan)	3.2.5: Ανάλυση περιεχομένου (το απόσπασμα της «Νόρας») 1.3.2.5 και 3.2.6: Βιογραφική έρευνα
Μετά το τέλος της μελέτης της Θ.Ε.:	Κεφάλαιο 4 (Αναστοχασμός για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων)

Εν κατακλείδι, προσδοκούμε ότι το συγκεκριμένο εγχειρίδιο μεθοδολογίας θα αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο προς τους φοιτητές των ανωτέρω Θεματικών Ενοτήτων, καθώς καλύπτει εκφρασμένες ανάγκες τους για την παροχή συγκεκριμένων κατευθύνσεων και οδηγιών τόσο για την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου των Θεματικών Ενοτήτων, όσο για την εκπόνηση των γραπτών και διπλωματικών τους εργασιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1997). Συμμετοχικές ερευνητικές προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Απόπειρες και δυνατότητες εφαρμογής στην Ελλάδα. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης Πρακτικά Α΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Πάτρα 1995)* (σσ. 61-78). Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις
- Γκότοβος, Α. (2016). Κόσμοι, αφηγήσεις και γνώση. Κριτική των θετικιστικών και μετανεωτεριστικών προσεγγίσεων στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής

- έρευνας. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 34-48). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ., σσ. 43-71). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Θεοφιλίδης, Χ. (2016). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Taylor, E. W. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ., σσ. 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Evans, R., Kurantowicz, E., & Lucio-Villegas, E. (2016). *Researching and Transforming Adult Learning and Communities. The Local/Global Context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How pluralistic is the research field on adult education? Dominating bibliographical trends, 2005-2012. *European Journal for Research on Education and Learning of Adults, Pre-published*, σσ. 1-23.
- Fejes, A., & Wildemeersch, D. (2015). Editorial: cartographies of research on adult education and learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.6(No.2)*, σσ. 97-101.
- Käpplinger, B. (2015). Adult education research between field and rhizome - a bibliometrical analysis of conference programs of ESREA. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Pre-published*, σσ. 1-19.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol.6(No.2)*, σσ. 125-138.
- Stacey, M. (1969). *Methods of Social Research*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Βασικές έννοιες της μεθοδολογίας έρευνας²

Σκοπός

Πρωταρχικός σκοπός του πρώτου κεφαλαίου είναι η κατανόηση των επιστημολογικών προβλημάτων στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα και η συνειδητοποίηση της ανάγκης ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, συγκρίσιμης έρευνας, εφαρμογής της επιστημονικής μεθόδου για την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας και υιοθέτησης συγκεκριμένης θεωρίας για το ερευνώμενο φαινόμενο ως βάση των μεθοδολογικών επιλογών μας. Το κεφάλαιο αποβλέπει, επίσης, στην κατανόηση των αρχών αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δεοντολογίας που θα πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής. Επιπλέον, το κεφάλαιο στοχεύει στην κατανόηση της διαδικασίας μέτρησης των θεωρητικών εννοιών, καθώς και στην κριτική προσέγγιση και εξοικείωση με τις προϋποθέσεις εφαρμογής των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών και της πολυμεθοδολογικής έρευνας.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση να:

- επιλέγετε τη θεωρητική σας προσέγγιση για το ερευνώμενο θέμα ως βάση για τα ερευνητικά ερωτήματα, την επιλογή μεθόδων και την ερμηνεία δεδομένων·
- γνωρίζετε τα βασικά στάδια της επιστημονικής μεθόδου έρευνας για να διασφαλίσετε την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας·
- εντοπίζετε τα προβλήματα και τους περιορισμούς στην έρευνα και την ανάγκη να διασφαλίσετε τη συγκρισιμότητα της έρευνας σας·
- διακρίνετε τη μεθοδολογία από τις μεθόδους έρευνας και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, καθώς και τα κύρια ερωτήματα πριν την επιλογή τους·
- γνωρίζετε τους τρόπους διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική έρευνα·
- κατανοείτε τους ηθικούς προβληματισμούς και τις κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας στην έρευνα·
- γνωρίζετε τη διαδικασία μέτρησης των θεωρητικών εννοιών και τα ζητήματα που σχετίζονται με τη μέτρηση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της·
- επιλέγετε τα είδη ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών με βάση τα χαρακτηριστικά και τις προϋποθέσεις εφαρμογής τους.

² Η Εισαγωγή και το Κεφάλαιο 1 έχουν εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

Έννοιες – Κλειδιά

- Επιστήμη, έρευνα, γνώση και θεωρία
- Επιστημονική μέθοδος και «αντικειμενική αλήθεια»
- Μέθοδος και μεθοδολογία
- Αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων
- Ουδετερότητα του ερευνητή
- Ηθική και δεοντολογία στην έρευνα
- Μεταβλητές, υποθέσεις και κλίμακες μέτρησης στάσεων
- Αξιοπιστία και εγκυρότητα της μέτρησης
- Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες
- Πολυμεθοδολογική έρευνα και τριγωνισμός

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τις βασικές έννοιες της μεθοδολογίας έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, με έμφαση στην επιστημονική μέθοδο, τη διαδικασία μέτρησης των θεωρητικών εννοιών και τα είδη επιστημονικών ερευνών.

Στην πρώτη ενότητα, θα αναφερθούμε στα επιστημολογικά προβλήματα της έρευνας, που σχετίζονται με την ανάγκη ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης, την ανάγκη συγκρίσιμης έρευνας, την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας και την επιλογή ερευνητικών μεθόδων. Επίσης, θα εξετάσουμε πως θα διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δεδομένων της έρευνας, ποιος είναι ο ρόλος του ερευνητή κατά την ερευνητική διαδικασία και πόσο ουδέτερος μπορεί να είναι, ποια είναι τα ζητήματα ηθικής που μπορεί να συναντήσει κατά την έρευνα και ποιους κανόνες δεοντολογίας θα πρέπει να ακολουθήσει.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στο πως οι θεωρητικές έννοιες μεταφράζονται σε μετρήσιμες αντιστοιχίες και ποια διαδικασία μέτρησής τους ακολουθούμε. Ειδικότερα, αναλύονται με συγκεκριμένα παραδείγματα οι μεταβλητές, οι υποθέσεις και οι κλίμακες μέτρησης με έμφαση στις κλίμακες μέτρησης στάσεων. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα ζητήματα που ανακύπτουν σε σχέση με την μέτρηση κοινωνικών φαινομένων, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μέτρησης.

Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την τρίτη ενότητα, όπου γίνεται κριτική επισκόπηση στα είδη των ποσοτικών και ποιοτικών επιστημονικών ερευνών και στην πολυμεθοδολογική έρευνα και αναφέρονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους. Στην ενότητα αυτή, γίνεται ειδική αναφορά στα ζητήματα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και στην πρακτική του τριγωνισμού για την ενίσχυση της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας.

Ενότητα 1.1

Επιστημολογικά προβλήματα

1.1.1 Επιστήμη και «Αντικειμενική Αλήθεια»

Σύμφωνα με το Λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998), *επιστήμη* είναι η ορθολογική και μεθοδική έρευνα του επιστητού³ και το σύνολο των συστηματοποιημένων γνώσεων που προέρχονται από αυτήν. Ως επιστήμη νοείται και κάθε κλάδος της επιστήμης, όπως αυτή έχει διαιρεθεί κυρίως με βάση το αντικείμενο που ερευνά. Επίσης, *επιστημολογία* είναι ο κλάδος της φιλοσοφίας που ασχολείται με την επιστήμη γενικά και ιδίως με τις αρχές, τις μεθόδους, τις δυνατότητες και την αξία της.

Επομένως, η επιστήμη είναι μια δραστηριότητα που προσφέρει συστηματική πληροφόρηση στον κόσμο και προσθέτει τις νέες πραγματικότητες που ανακαλύπτει στην υπάρχουσα γνώση. Επίσης, η επιστήμη βασίζεται σε ένα συσσωρευμένο σώμα γνώσης μπορεί να προχωράει κυρίως σε ανακαλύψεις, δίνοντας έμφαση στην ευρετική φύση της. Στην έννοια, δηλαδή, της επιστήμης εμπεριέχεται τόσο η στατική όσο και η δυναμική άποψη (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 16). Σε σχέση με τη φύση της επιστήμης έχουν διατυπωθεί διάφορες παραδοχές ανάλογα με τη σημασία που δίνεται στην ανακάλυψη και κατανόηση των αιτιακών συνδέσεων των ερευνώμενων γεγονότων (*παραδοχή του ντετερμινισμού*), στην εμπειρική επιβεβαίωση μιας θεωρίας ή υπόθεσης σε ένα ερευνητικό πλαίσιο (*παραδοχή του εμπειρισμού*), στην ερμηνεία των φαινομένων με απλές έννοιες και όχι περίπλοκη θεωρία (*παραδοχή της φειδούς*), καθώς και στις γενικεύσεις των ευρημάτων από τις παρατηρήσεις του συγκεκριμένου (*θεωρία της γενικότητας*) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 14-16).

Απότατος στόχος της επιστήμης είναι η θεωρία. Σύμφωνα με τον ορισμό του Kerlinger (1970, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 17), η *θεωρία* είναι το σύνολο αλληλοσχετιζόμενων εννοιών, ορισμών και προτάσεων που παρουσιάζει μια συστηματική άποψη για τα φαινόμενα και προσδιορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές για να εξηγήσει και να προβλέψει τα φαινόμενα. Η θεωρία είναι πηγή περισσότερων πληροφοριών και αποτελεί τη βάση για τη διατύπωση νέων υποθέσεων και ερευνητικών ερωτημάτων. Όπως θα δούμε παρακάτω, *οι έννοιες* που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο και *οι υποθέσεις* για τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές αποτελούν τα βασικά εργαλεία της επιστήμης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 20-23). Βέβαια, σαφείς υποθέσεις μπορούν να διατυπωθούν σε τομείς όπου υπάρχει γνώση, εμπειρικά στοιχεία και οπωσδήποτε κάποιες θεωρητικές παραδοχές (Stacey, 1969, σσ. 6-8). Ο βαθμός επεξεργασίας της θεωρίας επηρεάζεται από το βαθμό ανάπτυξης του γνωστικού τομέα που εξετάζεται. Όταν ο γνωστικός τομέας βρίσκεται στα αρχικά στάδια διατύπωσης, όπως συμβαίνει

³ Το επιστητό σύμφωνα με το Λεξικό κοινής νεοελληνικής, είναι ό,τι είναι δυνατό να ερευνηθεί και να γνωριστεί, ιδίως επιστημονικά, ο άνθρωπος.

με την εκπαιδευτική θεωρία, είναι λογικό ένα μεγάλο μέρος της να είναι περιγραφικό και να αναπτύσσεται ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο όσο ωριμάζει ο συγκεκριμένος κλάδος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 20).

Επιπλέον, η θεωρία αποτελεί τη βάση των μεθοδολογικών επιλογών μας, καθώς κάθε τύπος θεωρίας προσδιορίζει διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κυριαζή (2011, σ. 19), οι μέθοδοι και οι τεχνικές δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν. Οι παραδοχές θεώρησης και αντίστοιχης ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας σχετίζονται είτε με την αντικειμενική και εξωτερική ως προς τα άτομα φύση της πραγματικότητας (οντολογικές), είτε με την ατομική γνωστική διαδικασία (επιστημολογικές), είτε τέλος με την ανθρώπινη φύση και τις σχέσεις των ανθρώπων με το περιβάλλον τους. Επομένως, ανάλογα με τη θεώρηση που υιοθετούν οι ερευνητές για τον κοινωνικό κόσμο, επιλέγουν και τις αντίστοιχες μεθόδους. Για παράδειγμα, αν οι ερευνητές θεωρούν τον κοινωνικό κόσμο παρόμοιο με τον κόσμο των φυσικών φαινομένων και εξωτερικό σε σχέση με το άτομο (*αντικειμενική ή θετικιστική προσέγγιση*), τότε επιλέγουν τις επισκοπήσεις, τα πειράματα, την ποσοτική ανάλυση, τη μέτρηση των εννοιών, την ανάλυση σχέσεων και κανονικοτήτων και τους καθολικούς νόμους για να εξηγήσουν την πραγματικότητα. Αντίθετα, αν θεωρούν τον κοινωνικό κόσμο πιο εύπλαστο με επίκεντρο τον άνθρωπο και τα υποκειμενικά νοήματα για την κοινωνική πραγματικότητα (*υποκειμενική ή ερμηνευτική προσέγγιση*), τότε επιλέγουν αντίστοιχα τις αναφορές, τη συμμετοχική παρατήρηση, την ποιοτική ανάλυση και τα προσωπικά δομήματα για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 7-10).

Συνεπώς, η θεωρία αποτελεί τη βάση για τον εντοπισμό του προβλήματος, για τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, καθώς και για την επιλογή των μεθόδων και των δεδομένων που χρειάζεται να συλλεχθούν. Ταυτόχρονα, η θεωρία αποτελεί τον επεξηγηματικό μηχανισμό που εξηγεί τα κοινωνικά φαινόμενα ανάλογα με μια συγκεκριμένη φιλοσοφική επιχειρηματολογία ή με μια συγκεκριμένη κοινωνιολογική ή ψυχολογική προοπτική. Το πλαίσιο και η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας μας παρέχει τρεις θεωρητικές οπτικές: (α) τις επιστημονικές και θετικιστικές προσεγγίσεις, (β) τις νατουραλιστικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις και (γ) τη σύγχρονη θεωρητική ανάλυση με επικρατούσα την κριτική θεωρία στην εκπαιδευτική έρευνα. Αν και ο στόχος του εγχειριδίου δεν είναι να περιλάβει μια θεωρητική συζήτηση για τις φιλοσοφικές βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η έρευνα, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τα βασικά θεωρητικά ρεύματα (Κυριαζή, 2011, σσ. 30-45 • Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 26-51):

- *Θετικιστική και δομολειτουργική προσέγγιση*, που εξετάζει το κοινωνικό φαινόμενο με φυσικούς νόμους, υποστηρίζει ότι κάθε μορφή αξιόπιστης γνώσης βασίζεται στην εμπειρία και μπορεί να προχωρήσει μέσω παρατήρησης και πειραμάτων, επικεντρώνεται στην επίδραση που έχουν οι εξωτερικές δομές στη διαμόρφωση της ατομικής δράσης, αποσκοπεί στην καθιέρωση γενικών κανόνων της κοινωνικής ζωής και βασίζεται στη θεωρία για την εξήγηση της κανονικότητας των κοινωνικών εμπειρικών φαινομένων.

- *Ερμηνευτική προσέγγιση*, που θεωρεί ότι ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να κατανοηθεί μόνο από τη σκοπιά των ατόμων και τα νοήματα που αποδίδουν τα ίδια τα άτομα στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Παρά την υποκειμενική θεώρηση της κοινωνικής γνώσης, ο εμπειρικός επιστημονικός έλεγχος είναι απαραίτητος για την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων. Η ερμηνευτική προσέγγιση έχει επηρεάσει σημαντικά τους τομείς κοινωνικής επιστήμης που ενδιαφέρουν και την εκπαιδευτική έρευνα, δηλαδή την ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Αντιπροσωπεύεται, δε, από τις τρεις σχολές σκέψης, τη *φαινομενολογία* (αναζήτηση του τρόπου που παρουσιάζονται τα πράγματα ή της νοηματικής δομής του κόσμου), την *εθνομεθοδολογία* (αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον καθημερινό κόσμο) και τη *θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης* (η δράση των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα της ερμηνείας που αποδίδουν στις κοινωνικές συνθήκες και των νοημάτων που συλλαμβάνουν κατά τη διαδικασία κοινωνικής διαντίδρασης).
- *Σύγχρονη θεωρητική ανάλυση*, η οποία επιχειρεί να συνδυάσει το κοινωνικό σύστημα με την ατομική δράση είτε μέσω της διαλεκτικής σχέσης της κοινωνικής δομής με την ανθρώπινη δράση, είτε μέσω των κοινωνικών πρακτικών που ενσωματώνουν την αντικειμενική πραγματικότητα με την ατομική δράση. Η *Κριτική θεωρία* παρουσιάζει συγκεκριμένη άποψη για το ποια συμπεριφορά πρέπει να συνεπάγεται μια κοινωνική δημοκρατία και επιδιώκει να χειραφετήσει άτομα που δεν κατέχουν θέσεις εξουσίας, να αμβλύνει τις ανισότητες και να προασπίσει τις ατομικές ελευθερίες. Στο τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας έχει αναδειχθεί το *επιστημονικό παράδειγμα της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας*, που θεωρεί ότι οι περιγραφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ελλιπείς γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη το πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο που υπάρχει στην εκπαιδευτική έρευνα. Επομένως, προσπαθεί να ανακαλύψει τα υφιστάμενα σε κάθε κατάσταση συμφέροντα με σκοπό να μετασχηματίσει την κοινωνία και τα άτομα προς μια κατεύθυνση κοινωνικής δημοκρατίας. Η κριτική θεωρία έχει αναπτύξει τις δικές της ερευνητικές μεθοδολογίες στο πλαίσιο μιας ιδιαίτερης ιδεολογικής κριτικής και έρευνας-δράσης.

Για την ανακάλυψη της αλήθειας στην επιστήμη και την κατανόηση των εξεταζόμενων φαινομένων χρησιμοποιείται η *έρευνα*, που θεωρείται η πιο πετυχημένη προσέγγιση καθώς συνδυάζει την εμπειρία και τη λογική σκέψη για τη διατύπωση έγκυρου αποτελέσματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 4-7). Σύμφωνα με τον Kerlinger (1970, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 6), πρόκειται για τη «συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση των υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα». Με βάση τον ορισμό αυτό, η έρευνα έχει τρία χαρακτηριστικά:

- Είναι *συστηματική και ελεγχόμενη*, καθώς ακολουθεί συγκεκριμένες ενέργειες που βασίζονται στο επαγωγικό - απαγωγικό μοντέλο.
- Είναι *εμπειρική*, καθώς ανατρέχει στην εμπειρία και την αντικειμενική πραγματικότητα για να επαληθεύσει τις υποθέσεις της.

- Έχει *αυτοδιορθωτική λειτουργία*, καθώς τα δεδομένα και τα ευρήματα της υπόκεινται στη δημόσια εξέταση από άλλους συναδέλφους.

Ένα ερώτημα φιλοσοφικής φύσης που ανακύπτει είναι κατά πόσο μπορεί να υπάρξει «αντικειμενική αλήθεια» κατά την έρευνα της κοινωνικής πραγματικότητας. Στην κοινωνιολογία υπήρξε καθοριστική η ανάπτυξη της θετικιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μελετηθεί με τις μεθόδους των θετικών επιστημών, με εμπειρικά δεδομένα ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις του ερευνητή και να οδηγήσει στη διατύπωση γενικών κανόνων παρόμοιων με τους κανόνες που ισχύουν για τα φυσικά φαινόμενα. Στον αντίποδα αυτής της θεώρησης, διατυπώθηκε η *σχετικιστική προσέγγιση*, η οποία έχει μεγάλη απήχηση στη σύγχρονη φιλοσοφία της επιστήμης και ουσιαστικά αμφισβητεί την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και υποστηρίζει ότι οι διαφορετικές θεωρίες που υιοθετούν οι ερευνητές για το αντικείμενο της μελέτης τους οδηγούν σε διαφορετικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τη *ρεαλιστική προσέγγιση* για την επιστήμη, αναγνωρίζεται μεν ότι τα κοινωνικά δεδομένα επηρεάζονται από τις εννοιολογικές και θεωρητικές αντιλήψεις του ερευνητή, αλλά τονίζεται ότι η ερευνητική διαδικασία επιτρέπει τον εμπειρικό έλεγχο των θεωρητικών θέσεων, την ανάδειξη των δεδομένων που δεν ανταποκρίνονται στη θεωρία και την ανακατασκευή της θεωρίας που είναι πιο κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2011, σσ.20-28)⁴. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει υποστηριχθεί και στην εκπαιδευτική έρευνα ότι, ο κριτικός μεθοδολογικός ρεαλισμός μπορεί μέσα από τη συστηματική εργασία και με το συνδυασμό των θεωρητικών και τεχνολογικών εργαλείων του κοινωνικού ερευνητή να οδηγήσει σε ρεαλιστικές απεικονίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 2016, σ. 44).

Η ελεύθερη από πιέσεις και προσωπικές πεποιθήσεις έρευνα των κοινωνικών ζητημάτων καθιστά απαραίτητη την επιλογή της *επιστημονικής μεθόδου*, η οποία είναι τόσο σημαντική όσο και η λεπτομερής ανάλυση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι μια τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για κάθε σκοπό, για καλή ή για κακή χρήση, από πρόθεση ή από άγνοια. Η έρευνα επιδιώκει να αυξήσει σωρευτικά τη γνώση για τα γεγονότα της κοινωνικής ζωής ή να συμβάλει στην παραπέρα κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων και, ως εκ τούτου, έχει στόχο να αποδείξει μια «θεωρία». Πρακτικά, ο ερευνητής ξεκινάει με την ερώτηση: «έχω μια ιδέα, για να δω αν είναι αλήθεια:» και, φυσικά, έχει την πλήρη θέληση να προσπαθήσει όσο πιο σκληρά μπορεί για να διαψεύσει τη θεωρία του και τις υποθέσεις του. Μόνο όταν θα έχει ολοκληρώσει, ο ερευνητής θα μπορεί να πει «Πιστεύω ότι αυτή η θεωρία είναι σωστή και κανείς μέχρι στιγμής δεν έχει καταφέρει να τη διαψεύσει» (Stacey, 1969, σ. 1).

Για να φτάσει κανείς στο σημείο αυτό, θα πρέπει να εφαρμόσει την επιστημονική μέθοδο ως ένα σύνολο διαδικασιών που να δείχνει με σαφήνεια πως

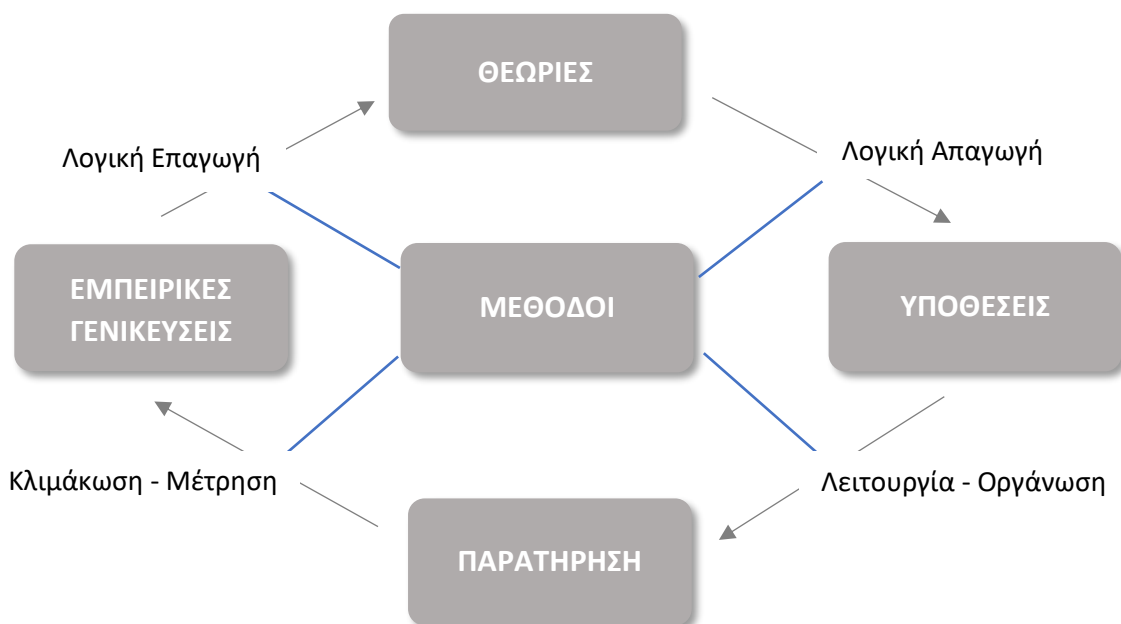
⁴ Η Κυριαζή (2011, σσ. 21, 23, 26) αναφέρει για τις τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις ως χαρακτηριστικά έργα των E. Durkheim (1978). *Οι Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου* (μτφρ. και επιμ. Λ.Μ. Μουσουρού). Αθήνα: Gutenberg (Θετικιστική προσέγγιση), T. Khun (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2^η εκδ.), Chicago: University of Chicago Press (Σχετικιστική προσέγγιση) και A. Sayer (1992). *Method in Social Science, A Realistic Approach* (2^η εκδ.), London: Routledge (Ρεαλιστική προσέγγιση).

κατέληξε ο ερευνητής στα συγκεκριμένα ευρήματα και να επιτρέπει και σε άλλους συναδέλφους να δοκιμάσουν με ίδια ή διαφορετικά μέσα τα αποτελέσματα της έρευνας. Αν και έχει προταθεί η κωδικοποίηση της επιστημονικής μεθόδου, θα προτιμήσουμε να βασιστούμε στην περιγραφή του Kerlinger (1970, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 25), που εστιάζει σ' εκείνα τα στάδια που αναδεικνύουν την πεμπτούσια της επιστημονικής έρευνας:

- ✓ Ο ερευνητής βρίσκεται αρχικά αντιμέτωπος με μια ακαθόριστη κατάσταση, την οποία θα πρέπει να καθορίσει.
- ✓ Προσπαθεί να διατυπώσει το πρόβλημα έστω και ανεπαρκώς.
- ✓ Μελετά τη βιβλιογραφία και εντοπίζει τις εργασίες που έχουν γίνει μέχρι εκείνο το σημείο από άλλους ερευνητές.
- ✓ Διατυπώνει το πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα.
- ✓ Διαμορφώνει την υπόθεση και τις πιθανές συσχετίσεις, τις οποίες εξετάζει μέσω της παρατήρησης και του πειραματισμού.
- ✓ Με βάση τα στοιχεία της έρευνας, η υπόθεση γίνεται αποδεκτή ή απορρίπτεται και, ανάλογα, επιβεβαιώνεται ή τροποποιείται το πρόβλημα που είχε διατυπωθεί.

Ο Walter Wallace στο βιβλίο του *Sociological Theory* (1969, όπως αναφ. στο Smith, 1975, σ. 27) προσπάθησε να αποτυπώσει σε ένα απλό σχήμα τις ιδανικές σχέσεις που πρέπει να υπάρχουν ανάμεσα στα πέντε βασικά στοιχεία της επιστημονικής διαδικασίας και, συγκεκριμένα, ανάμεσα στις μεθόδους, στις παρατηρήσεις, στις εμπειρικές γενικεύσεις, στις υποθέσεις και στις θεωρίες.

Σχήμα 1: Βασικά στοιχεία και ιδανικές σχέσεις στην επιστημονική διαδικασία



Πηγή: Smith, 1975, σ. 27

Με το σχήμα αυτό συνοψίζονται όσα έχουμε προαναφέρει (Smith, 1975, σσ. 27-28):

- Μέθοδοι και θεωρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.
- Η μεθοδολογική οργάνωση των θεωρητικών υποθέσεων θα πρέπει να προηγηθεί της παρατήρησης με τον προσδιορισμό των μεταβλητών.
- Οι εμπειρικές γενικεύσεις προϋποθέτουν παρατήρηση και μέτρηση. Άρα, η λειτουργία των θεωρητικών υποθέσεων και η μέτρηση των παρατηρήσεων είναι καθοριστικές.
- Όλη η έρευνα εμπεριέχει θεωρία και το ζητούμενο είναι πως θα απλοποιηθεί και θα συγκεκριμενοποιηθεί για να δοκιμαστεί εμπειρικά και να οδηγήσει σε γενικεύσεις.

Από τα παραπάνω στάδια γίνεται φανερό ότι η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου μπορεί να διασφαλίσει την αντικειμενική απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας με δύο τρόπους: (α) ο ερευνητής εφαρμόζει «ουδέτερα» και κατάλληλα εργαλεία διαχωρίζοντας έτσι τα δεδομένα που παρατηρεί από τις προσωπικές του αντιλήψεις και (β) οι ερευνητικές υποθέσεις ελέγχονται με εμπειρικά δεδομένα «αντικειμενικού» χαρακτήρα ανεξάρτητα από τις προσωπικές πεποιθήσεις του ερευνητή (Κυριαζή, 2011, σ. 23). Επιπλέον, ο τύπος της έρευνας που επιλέγεται δεν εξαρτάται από τις προσωπικές επιλογές του ερευνητή, αλλά από τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει (Boudon, 1969, σ.13). Επομένως, ακόμη και αν οι προσωπικές πεποιθήσεις του ερευνητή μπορούν να επηρεάσουν διάφορες φάσεις της έρευνας και τα αποτελέσματά της, τα βασικά στοιχεία της επιστημονικής μεθόδου παραμένουν και, ιδίως, εκείνα που σχετίζονται με τη δυνατότητα εμπειρικού ελέγχου των υποθέσεων, τη λογική συνοχή των αξιακών συστημάτων της έρευνας και την κριτική άποψη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Κυριαζή, 2011, σσ. 29-30).

1.1.2 Δυνατότητες και όρια της Επιστήμης και της Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα επιδιώκει να αυξήσει σωρευτικά τη γνώση για τα γεγονότα της κοινωνικής ζωής ή να συμβάλει στην παραπέρα κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων. Για να μπορέσει ο ερευνητής να φέρει στο φως τη γνώση της κοινωνικής συμπεριφοράς, θα πρέπει να έχει σαφή θεώρηση σε σχέση με τις διαφορετικές παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα, που είδαμε παραπάνω. Ακολουθώντας την επιστημονική προσέγγιση αντί της οντολογικής, προκύπτει ότι πρωταρχική σημασία έχει το πως βλέπουμε την κοινωνική πραγματικότητα, με ποια μεθοδολογία και με τι είδους εργαλεία την παρατηρούμε και την αναλύουμε και όχι ποια κοινωνική πραγματικότητα βλέπουμε (Παληός, 2016, σ. 126), Προς αυτή την κατεύθυνση, η επιστημονική μέθοδος υποδηλώνει ότι δεν υπάρχουν όρια στη γνώση, ότι είναι δύσκολο να έχει κάποιος την τελική απάντηση και ότι πάντα υπάρχει κάτι παραπάνω να μάθουμε (Stacey, 1969, σ. 1). Η σωρευτική γνώση, όμως, δεν μπορεί να

υπάρξει έξω από τα όρια της θεωρίας και, ως εκ τούτου, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη θεωρία, μπορούμε μόνο να επιλέξουμε μεταξύ εναλλακτικών θεωριών (Smith, 1975, σ. 21).

Επιπλέον, η αρχή της αυτονομίας στην έρευνα σημαίνει ότι η επιδίωξη της αλήθειας δεν λογοδοτεί σε τίποτα. Η αναζήτηση της αλήθειας δεν έχει καθορισμένα όρια και, επομένως, κάθε επιστημονικός τομέας μπορεί να δανειστεί τεχνικές, έννοιες, δεδομένα, μοντέλα, θεωρίες και εξηγήσεις από άλλον τομέα. Από την άλλη μεριά, αυτονομία δεν σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν λογοδοτεί πουθενά. Κάθε επιστήμη αναπτύσσει προδιαγραφές επαγγελματικής αρμοδιότητας και δεοντολογίας. Εξάλλου, υπάρχουν ορισμένοι τρόποι που γίνονται αποδεκτοί για την ερμηνεία των τεστ πρόβλεψης ή τη διεξαγωγή δημόσιων δημοσκοπήσεων. Οι μελέτες περίπτωσης, τα πειράματα, οι υποθέσεις και οι θεωρίες ακολουθούν κάποιες προϋποθέσεις για να εφαρμοστούν σωστά και οι οποίες πρέπει να είναι σαφείς και ρητές. Επίσης, η αρχή της αυτονομίας στην έρευνα δεν αρνείται την αυθεντία των κανόνων της επιστημονικής μεθόδου, ενώ αντλεί κύρος από την κυριαρχία της επιστήμης (Kaplan, 1964, σσ. 3-4).

Απώτερος στόχος της επιστήμης είναι να έχει θεωρίες με ευρύ πεδίο εφαρμογής καθώς είναι καλύτερα να δίνονται εξηγήσεις για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος στο σύνολο του παρά για τα επιμέρους στοιχεία του. Βέβαια, όσο πιο ευρεία είναι η θεωρία τόσο πιο ποικίλα είναι τα δεδομένα που θα πρέπει να δοκιμαστούν και, άρα, μεγαλύτερη εξάρτηση από θεωρητικές υποθέσεις. Ωστόσο, το ζητούμενο είναι να έχουμε γενικευμένες θεωρίες και με ευρύ πεδίο εφαρμογής, γιατί όσο περισσότερα γεγονότα καλύπτονται από τη θεωρία τόσο μεγαλύτερη είναι η αξία των προτάσεων μας. Αντίθετα, αν επικεντρωθούμε σε κάποιες ειδικές θεωρίες, υπάρχει ο κίνδυνος να λάβουμε υπόψη μας μόνο ορισμένες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οργάνωσης και της αλλαγής. Εξάλλου, τις ειδικές θεωρίες τις συναντάμε συνήθως στο αρχικό στάδιο ενός επιστημονικού τομέα, ενώ οι γενικότερες θεωρίες είναι χαρακτηριστικές ενός πιο ώριμου σταδίου της επιστήμης. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να εστιάζουμε σε εμπειρικές γενικεύσεις, γιατί διασφαλίζουν και τις δύο λειτουργίες της επιστήμης που συνίστανται τόσο στην εξήγηση για το πως δούλεψαν τα πράγματα στο παρελθόν, όσο και στην πρόβλεψη για το πως θα δουλέψουν τα πράγματα στο μέλλον (Smith, 1975, σσ. 29-30).

Συνακόλουθα, ο μόνος τύπος γνώσης στην οποία μπορεί να στηριχθεί η πρόγνωση μελλοντικών φαινομένων είναι η *γενικευμένη γνώση*. Η γενίκευση, όμως, προϋποθέτει την ποσοτική ανάλυση για να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτυπώνουν με μετρήσιμα μεγέθη την κοινωνική πραγματικότητα. Αντίθετα, οι ποιοτικές αναλύσεις σε λίγες επιλεγμένες περιπτώσεις δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση, εκτός αν διενεργούνται σε αντιπροσωπευτικά δείγματα που καθιστούν λογικά δυνατή τη γενίκευση στον πληθυσμό. Επιπλέον, η γενίκευση προϋποθέτει ένα επιστημονικό πλαίσιο αναφοράς που διασφαλίζει την αντικειμενική ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, ανεξάρτητα από τις υποκειμενικές ερμηνείες τω δρώντων (Κελπανίδης, 2016, σσ. 50-65).

Δύο είναι τα προβλήματα και οι περιορισμοί που εντοπίζει ο Smith (1975, σ. 34) στην έρευνα: (α) το πως η θεωρία επηρεάζει την ερευνητική διαδικασία και (β) ποιες είναι οι επιπτώσεις των μεθόδων στη θεωρία.

Σε σχέση με το πρώτο πρόβλημα, προκύπτουν ζητήματα πειθαρχίας σε σχέση με το επίπεδο ανάλυσης. Πρόκειται για την *πλάνη του λάθους επιπέδου ανάλυσης*. Κάποιοι ερευνητές πιστεύουν ότι με τα ευρήματα τους μπορούν να καταλήξουν σε γενικεύσεις σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης. Πολλές φορές, μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές καταλήγουν σε συμπεράσματα χωρίς να έχουν την επαρκή εμπειρική δικαιολόγηση, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε θεωρητικές παραδοχές μικρότερες ή μεγαλύτερες από όσο το επιτρέπουν τα εμπειρικά δεδομένα της παρατήρησής τους. Αντίθετα, ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει επίπεδο ανάλυσης, όταν πρόκειται να δοκιμάσει εμπειρικά τις αλλαγές που έχει κάνει στο θεωρητικό επίπεδο. Έτσι, η αλλαγή του επιπέδου ανάλυσης που δικαιολογείται από τις αλλαγές που έχουν γίνει στο θεωρητικό πλαίσιο δεν αποτελεί πρόβλημα. Σε κάθε περίπτωση, είναι καλό να γνωρίζουμε ότι ο ερευνητής περιορίζεται από τα ερευνητικά δεδομένα στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει εμπειρικά το πρόβλημα. Για παράδειγμα, όταν ο ερευνητής συλλέγει στο πλαίσιο μιας δημοσκόπησης δεδομένα ατόμων που σχετίζονται με την προσωπική τους ασφάλεια, δεν μπορεί να τα χρησιμοποιήσει και να προχωρήσει σε γενικεύσεις (Smith, 1975, σσ. 32-34).

Σε ότι αφορά το δεύτερο πρόβλημα των επιπτώσεων των μεθόδων στη θεωρία, μεγάλη συζήτηση έχει γίνει για τη *θεωρητική προκατάληψη στις ερευνητικές μεθόδους*. Για παράδειγμα, οι μέθοδοι διάδοσης οδηγούν τους ερευνητές στην επιλογή πιο κεντρικών δομών με αποτέλεσμα να καθοδηγούνται οι περιγραφές και να οδηγούν σε πιο «ελιτιστικές» ερμηνείες. Αντίστοιχα, στη μέθοδο για τη λήψη αποφάσεων χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός εκλεκτικών μεθόδων, όπως π.χ. η μελέτη περίπτωσης, όπου και εκεί συντρέχουν διάφοροι παράγοντες επηρεασμού. Πολλοί ερευνητές που χρησιμοποιούν κάποιες ειδικές μεθόδους μπορεί να επιλέγουν συγκεκριμένες κοινότητες. Επίσης, κάποιοι τύποι μεθόδων ερμηνεύονται με ορισμένους τύπους θεωρίας και οδηγούν σε επιλεκτικές θεωρητικές ερμηνείες. Σε κάθε περίπτωση, θεωρία και μέθοδοι έχουν τους περιορισμούς τους, ανάλογα και με το βαθμό ανάπτυξης τους και το βαθμό ωρίμανσης του επιστημονικού πεδίου, στους οποίους οι ερευνητές θα πρέπει να επιδείξουν ευαισθησία (Smith, 1975, σσ. 34-37).

Πέραν τούτων, η ταπεινότητα είναι σημαντική προϋπόθεση για μια ικανοποιητική κοινωνική έρευνα τόσο σε σχέση με τη δουλειά των άλλων επιστημόνων και τη συνεισφορά τους πάνω στην οποία ερχόμαστε να χτίσουμε, όσο και σε σχέση με την ευρύτητα του ερευνώμενου αντικειμένου. Επομένως, είναι απαραίτητο να συνδέσουμε την εργασία μας με τις εργασίες των άλλων και, γι' αυτό το λόγο, δίνουμε τεράστια σημασία στους κανόνες σωστής αναφοράς της εργασίας των άλλων επιστημόνων. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι η νέα γνώση πρέπει να συγκρίνεται με την προηγούμενη και, γι' αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συλλέγουμε δεδομένα με τρόπους συγκρίσιμους με άλλα δεδομένα. Από τη στιγμή που ο ερευνητής είναι διατεθειμένος να δεχθεί ότι η θεωρία του μπορεί να αποδειχθεί λανθασμένη, θα πρέπει να συλλέξει, να περιγράψει και να εξηγήσει τα αποδεικτικά στοιχεία που στηρίζουν τα συμπεράσματά του και τις θέσεις του, με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στους άλλους να τα επεξεργαστούν ή/και να καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα (Stacey, 1969, σσ. 1-2).

Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό η έρευνα να είναι συγκρίσιμη όσο το δυνατόν περισσότερο στο χώρο και στο χρόνο. Είναι εξίσου σημαντικό μια ερευνητική εργασία

να αναπαράγεται και από άλλους ερευνητές, ώστε να διαμορφώνονται σχέσεις γενικές και όχι υποκειμενικές και ιδιοσυγκρασιακές. Για να διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα της έρευνας, ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να παρουσιάζει τι έχει γίνει μέχρι εκείνο το σημείο της έρευνας του και να δείχνει παρόμοια μεγέθη με τους δικούς του ορισμούς ή τις ταξινομήσεις του και παρεμφερείς έρευνες που έγιναν σε διαφορετικά συστήματα. Εξίσου σημαντικό είναι να διατυπωθεί το πρόβλημα έτσι ώστε να επιτρέπει να γίνουν άλλες πιθανές παρατηρήσεις με τον ίδιο τρόπο. Αυτό διευκολύνει την αναπαραγωγή της έρευνας και είναι καθοριστικό για τη δημιουργία εμπιστοσύνης στα ερευνητικά αποτελέσματα (Stacey, 1969, σσ. 9-10).

1.1.3 Μέθοδος και Μεθοδολογία

Σύμφωνα με το Λεξικό της κοινής νεοελληνικής γλώσσας, *μέθοδος* είναι το σύνολο των κανόνων ή αρχών που εφαρμόζονται στην επιστημονική έρευνα. Αντίστοιχα, *μεθοδολογία* ορίζεται ως ο κλάδος της λογικής που αναφέρεται στις μεθόδους της επιστημονικής έρευνας, αλλά και το σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιεί κάποιος (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998).

Στην εκπαιδευτική έρευνα, ως «μέθοδοι» νοούνται οι προσεγγίσεις, τεχνικές και διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να συλλεγούν δεδομένα που θα αποτελέσουν τη βάση για την ερμηνεία, την εξήγηση και την πρόβλεψη των φαινομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην έννοια του όρου «μέθοδοι» συμπεριλαμβάνονται τόσο οι τεχνικές που συνδέονται με το θετικιστικό μοντέλο, όπως για παράδειγμα οι επισκοπήσεις, τα πειράματα, η ποσοτική ανάλυση και οι καθολικοί νόμοι, όσο και οι τεχνικές που συνδέονται με το ερμηνευτικό παράδειγμα, δηλαδή οι αναφορές, η συμμετοχική παρατήρηση, η ποιοτική ανάλυση και τα προσωπικά δομήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 75). Επομένως, οι μέθοδοι εμπεριέχουν εκείνες τις διαδικασίες που διαμορφώνουν έννοιες και υποθέσεις, πραγματοποιούν παρατηρήσεις και μετρήσεις, υλοποιούν πειράματα, χτίζουν μοντέλα και θεωρίες, παρέχουν εξηγήσεις και κάνουν προβλέψεις (Kaplan, 1964, σ. 23).

Με την στενή έννοια του όρου, όταν μιλάμε για ερευνητική μέθοδος αναφερόμαστε στις τεχνικές και διαδικασίες παραγωγής δεδομένων, στην επιλογή των πηγών δεδομένων και στη δειγματοληψία (Mason, 2011, σ. 44). Αξίζει να επισημανθεί ότι στην περίπτωση των ποιοτικών ερευνών, η λέξη μέθοδος υποδεικνύει περισσότερο τις γενικές κατευθύνσεις παρά συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής. Αντίθετα, οι ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να αναλυθούν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό ενεργειών, των οποίων η λογική φύση μπορεί να καθοριστεί εύκολα (Boudon, 1969, σ.98). Αυτή η διάκριση είναι λογική, καθώς οι ποσοτικές μέθοδοι αποβλέπουν στον έλεγχο συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το κοινωνικό φαινόμενο, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι αποβλέπουν στην εννοιολογική αποσαφήνιση και τη συγκεκριμενοποίηση μιας θεωρίας (Κυριαζή, 2011, σ. 46).

Αναφορικά με τον όρο «μεθοδολογία», ο Kaplan (1964, σ. 23) υποστηρίζει ότι η μεθοδολογία δεν διακρίνεται από την επιστημολογία και, υπό την έννοια αυτή, ασχολείται με τα βασικά ερωτήματα που ανακύπτουν κατά την αναζήτηση της αλήθειας παρά με τις δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την πορεία της επιστημονικής έρευνας. Κατά την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου «μεθοδολογία»

προκύπτει η διάσταση ανάμεσα στις ειδικές επιστημονικές τεχνικές και τις πολύ γενικές φιλοσοφικές αρχές. Οι τεχνικές διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς το πεδίο εφαρμογής τους και οι φιλοσοφικές αρχές ως προς το εύρος της εισαγωγής τους, όπως για παράδειγμα το πρόβλημα της αιτιολόγησης των επαγωγικών συμπερασμάτων που ουσιαστικά βασίζεται στο σύνολο της ανθρώπινης γνώσης. Γι' αυτό, μεθοδολογία θα εννοούμε την ενασχόληση με τις «μεσαιές» τεχνικές και αρχές, τις οποίες ονομάζουμε αντίστοιχα «μεθόδους» (Kaplan, 1964, σ. 23).

Ο σκοπός της μεθοδολογίας είναι να περιγράψει και να αναλύσει τις μεθόδους που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν σε συγκεκριμένη έρευνα, αποσαφηνίζοντας τις προϋποθέσεις, τις συνέπειες, τους περιορισμούς και τις πηγές τους. Η μεθοδολογία αποβλέπει, επίσης, να οδηγήσει σε γενικεύσεις από την επιτυχία ορισμένων τεχνικών ή να δώσει νέες διατυπώσεις στις λογικές και μεταφυσικές αρχές σε συγκεκριμένα προβλήματα. Από την άλλη μεριά, δεν θα πρέπει να θεωρούμε την καλλιέργεια της μεθοδολογίας ως απαραίτητη ή έστω αρκετή προϋπόθεση για μια πετυχημένη επιστημονική προσπάθεια. Κατά τον Weber, η μεθοδολογία μας φέρνει μόνο αντανakλαστική κατανόηση των μέσων που δοκιμάστηκαν στην πράξη και είναι πιο σημαντική η γνώση της ανατομίας για τη σωστή πορεία μιας πνευματικής εργασίας. Εξάλλου, δεν είναι τα μεθοδολογικά προβλήματα που εμποδίζουν την πρόοδο, καθώς έχει πλέον καταρριφθεί ο «μύθος της μεθοδολογίας» που θεωρούσε ότι μόνο όταν βρεθεί η σωστή μεθοδολογία θα είναι γρήγορη και σίγουρη η πρόοδος (Kaplan, 1964, σ. 24).

Η πληθώρα των ερευνητικών μεθόδων και η ποικιλία των προβλημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας έφερε στην επιφάνεια *διάφορες «ψευδείς» διαμάχες για τις μεθόδους*. Η πρώτη διαμάχη σχετίζεται με την κατανόηση και την εξήγηση των φαινομένων. Μπορεί ο κοινωνικός ερευνητής να έχει τη διαισθητική γνώση του αντικείμενου της έρευνας του, όπως θα είχε ο ερευνητής που παρατηρεί τα φυσικά φαινόμενα? Η διαφορά έγκειται στο ότι η κοινωνική έρευνα προχωράει στην εξέταση των φαινομένων μέσω της κατανόησης, ενώ η έρευνα στις φυσικές επιστήμες μέσω της εξήγησης. Ωστόσο, ο κοινωνικός ερευνητής θα πρέπει να αναλύσει τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα που θεωρεί σημαντικά και να αποκωδικοποιήσει τις σχέσεις αυτές. Το να εξηγήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο οδηγεί στο αποτέλεσμα των ενεργειών και των συμπεριφορών που προσπαθεί να κατανοήσει (Boudon, 1969, σσ. 17-21).

Η δεύτερη διαμάχη σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του ανθρώπου να διατυπώνει τις προτιμήσεις του και κατά πόσο αυτή επιβάλλει στην κοινωνιολογία μια διαφορετική μέθοδο. Ωστόσο, ο κοινωνικός ερευνητής ενδιαφέρεται να προσδιορίσει τις κοινωνικές συνθήκες των προτιμήσεων και τις κοινωνικές συνέπειες αυτών των υποκειμενικών στοιχείων. Επομένως, για την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων χρειάζεται η εισαγωγή κάποιων μεταβλητών και η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που στηρίζεται στις ερμηνείες που προτείνει ο ερευνητής για τη συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων (Boudon, 1969, σσ. 21-24).

Η τρίτη διαμάχη σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως αντικείμενο έρευνας, που επιβάλλει τη συνολική θεώρηση και διερεύνηση της, καθώς αποτελείται από αλληλένδετα στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά αν αποδεσμευτούν από το σύνολο. Όπως αναφέρει ο Boudon (1969, σσ. 24-30), το γεγονός ότι απαιτείται η διείσδυση στην κοινωνική πραγματικότητα για την κατανόηση των ολιστικών κοινωνικών φαινομένων δεν οδηγεί σε κάποιο συμπέρασμα στο μεθοδολογικό πλάνο. Στην προκειμένη περίπτωση αναφέρει ως χαρακτηριστικό το παράδειγμα της έρευνας του Hyman, ο οποίος

ανέδειξε ένα σύνθετο κοινωνικό μηχανισμό που ονόμασε ως «φαύλο κύκλο της κοινωνικής κινητικότητας» στις βιομηχανικές κοινωνίες. παρόλο που χρησιμοποίησε μια στοιχειώδη δημοσκοπική έρευνα.

Τέλος, μια άλλη ψευδή διαμάχη με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι κοινωνικοί επιστήμονες σχετίζεται με την επιλογή ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Όπως συμπεραίνουν οι Merton και Kendall στο άρθρο τους για την «Εστιασμένη Συνέντευξη» (The Focused Interview, 1946), οι κοινωνικοί επιστήμονες εγκαταλείπουν τη ψευδή επιλογή μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και ενδιαφέρονται περισσότερο για τον συνδυασμό των δύο που αξιοποιεί καλύτερα τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του καθενός. Επισημαίνουν, βέβαια, ότι το πρόβλημα είναι να προσδιορίσουμε σε ποια σημεία θα επιλέξουμε την ποσοτική ή την ποιοτική διάσταση. Το παράδειγμα της «εστιασμένης συνέντευξης» που αναλύουν μας δείχνει πολύ εύστοχα πως μπορούμε να ενσωματώσουμε το ποιοτικό υλικό με τα ποσοτικά δεδομένα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ο συνεντευκτής εφοδιασμένος με την Ανάλυση Περιεχομένου μπορεί να διακρίνει τα αντικειμενικά γεγονότα από τις υποκειμενικές αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Επομένως, ο ερευνητής δεν μπορεί να επαναπαυτεί στις εύκολες διατυπώσεις, αλλά θα πρέπει να εντοπίσει τα «σημαντικά σύνολα» μέσα στα οποία δίνεται μια απάντηση. Αυτός είναι και ο μόνος τρόπος για να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα (Merton & Kendall, 1946).

Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται τόσο από το θέμα της έρευνας, όσο και από τις θεωρητικές προσεγγίσεις μας για την κοινωνική πραγματικότητα και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μελετηθεί (Κυριαζή, 2011, σ. 45). Πέρα από την καταλληλότητα των μεθόδων και των πηγών δεδομένων, θα πρέπει να αναλογιστούμε τις μεθοδολογικές συνέπειες των επιλογών μας, να εξετάσουμε τη σύνδεση των μεθόδων με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, να είμαστε σαφείς για το πως και το γιατί μια συγκεκριμένη μέθοδος θα μας βοηθήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα και να εκτιμήσουμε τι συνιστά γνώση και με ποια διαδικασία μπορεί να παραχθεί (Mason, 2011, σ. 44)⁵.

1.1.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα των δεδομένων

Καθώς επιλέγονται οι μέθοδοι που συζητήθηκαν παραπάνω, ο ερευνητής θα πρέπει να σκεφτεί πως θα διασφαλιστεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η γενικευσιμότητα των μεθόδων και πηγών που θα χρησιμοποιήσει σε σχέση με τα ερευνητικά του ερωτήματα. Σύμφωνα με την Mason, πρόκειται για διαφορετικά είδη μέτρησης της ποιότητας, της αυστηρότητας και της δυναμικής της έρευνας (Mason, 2011, σ. 52). Με άλλα λόγια, πρόκειται για αρχές που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής για να προχωρήσει η επιστήμη. Συγκεκριμένα, η επιστήμη απαιτεί αξιόπιστους δείκτες και δεδομένα, έγκυρους δείκτες, καθώς και τα μέσα ή τις ενέργειες εκείνες που αποδεικνύουν ότι τα δεδομένα αντιστοιχούν στα δεδομένα που πρέπει να αντιπροσωπεύουν (Smith, 1975, σ. 57).

Η αξιοπιστία αφορά την ακρίβεια των ερευνητικών μεθόδων και των δεδομένων που παράγουν. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας στην ποσοτική έρευνα είναι πιο εύκολος,

⁵ Η Mason παραθέτει ένα πολύ αναλυτικό και εύχρηστο πίνακα για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων, μεθόδων και αιτιολόγησής τους (2011, σσ. 48-51).

καθώς στηρίζεται στην τυποποίηση των ερευνητικών εργαλείων και στη διασταύρωση των δεδομένων τους. Με δεδομένο ότι τα ερευνητικά εργαλεία στην ποσοτική έρευνα παράγουν συγκεκριμένες μετρήσεις, οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων θεωρούνται τυποποιημένες, ουδέτερες και αμερόληπτες. Με τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους επιδιώκουμε ουσιαστικά να επιβεβαιώσουμε ότι τα ερευνητικά εργαλεία μας είναι αξιόπιστα, ακριβή και συνεπή. Το σχετικό ερώτημα, δηλαδή, που θα πρέπει να μας προβληματίσει στην ποσοτική έρευνα είναι αν οι ίδιες μέθοδοι εφαρμοστούν από διαφορετικούς ερευνητές σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα θα οδηγήσουν στα ίδια αποτελέσματα (Mason, 2011, σσ. 53, 264-265). Υπό την οπτική αυτή, η αξιοπιστία αφορά τη συνέπεια μεταξύ διαφορετικών ανεξάρτητων μετρήσεων του ίδιου φαινομένου (Smith, 1975, σσ. 58-59)⁶.

Στην ποιοτική έρευνα, οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν το σύνολο των ζητημάτων που αφορούν την αξιοπιστία και την ακρίβεια των δεδομένων τους. Σύμφωνα με την Mason, οι ερευνητές θα πρέπει να αποδείξουν και να πείσουν τους άλλους όχι μόνο για την καταλληλότητα των μεθόδων τους και των ευρημάτων τους σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και για την προσεκτική καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων τους, καθώς και για τη διεξοδική, προσεκτική, έντιμη και ακριβής διαδικασία με την οποία επιτεύχθηκε ο επιδιωκόμενος βαθμός αξιοπιστίας της έρευνας τους (Mason, 2011, σσ. 264-266).

Ως προς την εγκυρότητα, διακρίνουμε στην ποσοτική εμπειρική έρευνα δύο τύπους εγκυρότητας: (α) την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και (β) την εγκυρότητα των μετρήσεων, τους οποίους ο ερευνητής οφείλει να ελέγξει (Smith, 1975, σ. 61). Οι Campbell και Stanley (1963, σ. 1), βασικοί υποστηρικτές του πειράματος ως μέσου που μπορεί να διευθετήσει διαμάχες στην εκπαιδευτική πρακτική, να επιβεβαιώσει εκπαιδευτικές βελτιώσεις και να δημιουργήσει σωρευτική γνώση στην εκπαίδευση, εντόπισαν 12 παράγοντες που διακυδνούν την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα. Ως *εσωτερική εγκυρότητα* προσδιορίζουν το βασικό ελάχιστο που απαιτείται ώστε να μπορεί να ερμηνευτεί ένα πείραμα, δηλαδή, αν οι πειραματικές δοκιμές κάνουν πράγματι τη διαφορά στο εξεταζόμενο πείραμα. Την *εξωτερική εγκυρότητα* συσχετίζουν με τη γενικευσιμότητα και, συγκεκριμένα, με το ερώτημα σε ποιους πληθυσμούς, με ποιες διευθητήσεις και με ποιες μεταβλητές θεραπείας και μέτρησης μπορεί να γενικευτεί το αποτέλεσμα του εξεταζόμενου πειράματος. Σε κάθε περίπτωση θεωρούν ιδανικό να περιλαμβάνονται και οι δύο τύποι εγκυρότητας στο σχεδιασμό της έρευνας και, ιδίως, της έρευνας για τη διδασκαλία όπου η γενίκευση σε εφαρμοσμένες καταστάσεις είναι το ιδεατό (Campbell & Stanley, 1963, σ. 5).

Οι παράγοντες που διακυδνούν την εσωτερική και την εξωτερική εγκυρότητα είναι κατά τους Campbell & Stanley (1963, σσ. 5-6) οι ακόλουθοι:

Παράγοντες διακυδνέουσας στην εσωτερική εγκυρότητα

1. *Ιστορικό* κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων, κατά την οποία εξωτερικά γεγονότα διαφορετικά από τις πειραματικές δοκιμές επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας.

⁶ Οι τρόποι ελέγχου της αξιοπιστίας της μέτρησης παρουσιάζονται παρακάτω στην υποενότητα 1.2.5.

2. *Ωρίμανση*, όπου κατά τη διάρκεια της έρευνας υπάρχουν αλλαγές στις εσωτερικές συνθήκες της τάξης των εξεταζόμενων πραγμάτων και συμβαίνουν ψυχολογικές αλλαγές στους συμμετέχοντες.
3. *Τα αποτελέσματα ενός ελέγχου* και η επίδραση τους στα υποκείμενα, καθώς η έκθεση σε προκαταρκτική ή παρεμβαλλόμενη αξιολόγηση επηρεάζει την απόδοση σε μεταγενέστερο έλεγχο.
4. *Εργαλεία μέτρησης*, κατά τη χρήση των οποίων παρατηρούνται αλλαγές στη βαθμονόμηση ενός εργαλείου ή στους παρατηρητές που το χρησιμοποιούν, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν αλλαγές στις ληφθείσες μετρήσεις.
5. *Στατιστική παλινδρόμηση*, η οποία συμβαίνει όταν έχουν επιλεγεί άτομα με ακραίες απόψεις που τείνουν να αμβλύνονται κατά τη διάρκεια της επανεξέτασης, με αποτέλεσμα να οδηγούν σε λανθασμένη ερμηνεία.
6. *Μεροληψίες* που προκύπτουν κατά την επιλογή των συμμετεχόντων σε ομάδες σύγκρισης και μη τυχαία συγκρότηση τους, οπότε παρουσιάζουν διαφορετική σύνθεση που μπορεί να επηρεάσει τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων.
7. *Πειραματική θνησιμότητα* λόγω της παραίτησης ορισμένων συμμετεχόντων από τις ομάδες σύγκρισης, οπότε η αρχική αντιστοιχία μεταξύ των ομάδων παύει να υπάρχει ενώ θα πρέπει να διασφαλίζεται καθόλη τη διάρκεια της έρευνας.
8. *Αλληλεπίδραση επιλογής – ωρίμανσης*, η οποία σε ορισμένα από τα οιονεί πειραματικά σχέδια πολλαπλών ομάδων συγχέεται με το αποτέλεσμα της πειραματικής μεταβλητής.

Παράγοντες διακονδύνεσης στην εξωτερική εγκυρότητα

9. *Το αποτέλεσμα αντίδρασης ή αλληλεπίδρασης της δοκιμής*, το οποίο μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει την ευαισθησία των συμμετεχόντων και να οδηγήσει σε αποτελέσματα που δεν είναι πλέον αντιπροσωπευτικά του ζητούμενου πληθυσμού.
10. *Τα αποτελέσματα αλληλεπίδρασης* της μεροληπτικής επιλογής και τις πειραματικής μεταβλητής, τα οποία μπορεί να εντοπίσουμε για παράδειγμα στο κίνητρο κάθε συμμετέχουσας ομάδας και να επηρεάσουν διαφορετικά τις απαντήσεις κάθε ομάδας στις κλίμακες στάσεων ή στα τεστ ικανοτήτων.
11. *Τα αποτελέσματα αντίδρασης* σε πειραματικές διευθετήσεις που θα απέκλειαν τη γενίκευση της πειραματικής μεταβλητής στα πρόσωπα που εκτίθενται σε αυτήν και σε μη πειραματικές συνθήκες.
12. *Παρεμβολή πολλαπλής δοκιμής*, που είναι δυνατό να συμβεί όταν εφαρμόζονται πολλαπλές δοκιμές στους ίδιους ερωτηθέντες, καθώς οι επιδράσεις των προηγούμενων δοκιμών δεν διαγράφονται συνήθως.

Επομένως, τα προβλήματα εσωτερικής εγκυρότητας σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες που δεν ελέγχονται από τον ερευνητή, με μεταβολές στους συμμετέχοντες, αλλαγές στα εργαλεία μέτρησης και αλλαγές στη διαδικασία επιλογής των υποκειμένων ή στη συγκριτική σύνθεση των ομάδων. Τα προβλήματα, δε,

εξωτερικής εγκυρότητας σχετίζονται κυρίως με το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα των συμμετεχόντων και τα μη γενικεύσιμα αποτελέσματα λόγω ειδικής σύνθεσης των ομάδων (Κυριαζή, 2011, σσ. 164-168). Σε κάθε περίπτωση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κυριαζή (2011, σ. 168), δύο είναι τα βασικά στοιχεία που διασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τόσο στην ποσοτική έρευνα όσο και στην ποιοτική έρευνα: ο έλεγχος και η σύγκριση.

Στην ποιοτική έρευνα, πρέπει να αποδείξουμε σύμφωνα με την Mason (2011, σσ. 267-271) την *εγκυρότητα των μεθόδων παραγωγής δεδομένων*, ακολουθώντας ένα γενικό αλλά λεπτομερή τρόπο σκέψης που να συγκρίνει τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Εναλλακτικά, μπορούμε να αναδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν στην πράξη τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τις συγκεκριμένους μεθόδους και τις διαφορετικές πτυχές τους. Ακόμη και μια σαφή περιγραφή είναι αποδεκτή, αρκεί να εξηγήσουμε πως καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε είναι έγκυροι. Στη συνέχεια, θα πρέπει να αποδείξουμε την *εγκυρότητα της ερμηνείας των δεδομένων*, η οποία προϋποθέτει μεν την εγκυρότητα των μεθόδων, αλλά εστιάζει στην ποιότητα και στην αυστηρότητα της ανάλυσης των δεδομένων. Κρίσιμο σ' αυτή την περίπτωση είναι να εξηγήσουμε με σαφήνεια τον τρόπο και τα βήματα που ακολουθήσαμε για να καταλήξουμε στη συγκεκριμένη ερμηνεία, ώστε να αποδείξουμε ότι έχουμε εμβαθύνει και αναστοχαστεί στις παραμέτρους που στοιχειοθετούν την άποψη μας και ότι έχουμε αναλύσει τα δεδομένα μας μέσα από εναλλακτικές ερμηνευτικές οπτικές (Mason, 2011, σσ. 272-278).

Τέλος, τα ζητήματα που εξετάσαμε σε σχέση με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ερευνητικών μεθόδων και των αποτελεσμάτων συνδέονται, οπωσδήποτε, με τη λειτουργικότητα της έρευνας⁷ και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της ώστε να διασφαλιστεί η ευρύτερη απήχηση της⁸.

1.1.5 Ο ρόλος του ερευνητή κατά την ερευνητική διαδικασία και την ανάγνωση των αποτελεσμάτων: ο μύθος της ουδετερότητας

Η ανθρώπινη προκατάληψη μπορεί να υπάρξει σε κάθε ερευνητική εργασία και κοινωνική έρευνα, ακόμη και αν δεν υπάρχει πρόθεση. Η προκατάληψη μας εξαρτάται από το τι διαβάζουμε όταν εξετάζουμε κάποια πτυχή των κοινωνικών σχέσεων, πόσο πολύ εμπλεκόμαστε, πόσο εξοικειωμένοι είμαστε με το ερευνώμενο αντικείμενο, καθώς και από το ποια είναι τα προσωπικά μας ενδιαφέροντα και οι προδιαθέσεις μας. Ως ανθρώπινα όντα είναι λογικό να εμπλεκόμαστε όταν ερευνούμε θέματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές σχέσεις. Μπορεί, δηλαδή, να αντιδράσουμε σε συμπεριφορές που δεν έχουμε συνηθίσει ή δεν θεωρούμε σωστές και, από την άλλη μεριά, μπορεί να αγνοήσουμε σημαντικές πτυχές μιας ερευνώμενης κατάστασης που γνωρίζουμε πολύ καλά. Εξάλλου, τα ενδιαφέροντα μας και οι προκαταλήψεις μας

⁷ Η έννοια της λειτουργικότητας παραπέμπει στα είδη εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης, που θα εξετάσουμε παρακάτω στην υποενότητα 1.2.5.

⁸ Για τη σημασία της γενίκευσης έχει γίνει λόγος παραπάνω στις υποενότητες 1.1.1 και 1.1.2, ενώ η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στην ποιοτική έρευνα συζητείται στην υποενότητα 1.3.2.

παρεμβαίνουν όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και όταν επιλέγουμε το θέμα της έρευνας. Όλοι έχουμε συγκεκριμένες προσδοκίες για το ποιος είναι ο σωστός τρόπος συμπεριφοράς στις κοινωνικές σχέσεις και διατυπώνουμε συγκεκριμένες κρίσεις για την αξία που αποδίδουμε στις ιδέες και τους ανθρώπους. Δεν μπορούμε να ξεφορτωθούμε τις προτιμήσεις μας, τις προκαταλήψεις μας ή τις εκτιμήσεις μας, αλλά ούτε και να υιοθετήσουμε έναν ουδέτερο πολιτικό ή κοινωνικό ρόλο αποτελεί λύση στο πρόβλημα. Εξάλλου και η ουδετερότητα είναι μια θέση με συγκεκριμένες στάσεις. Το καλύτερο, λοιπόν, είναι να γνωρίζουμε τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις μας, να κατανοούμε τις πολιτικές και κοινωνικές θέσεις μας και να ξέρουμε τους λόγους. Έτσι, όταν είναι ξεκάθαρο σε εμάς πως προσεγγίζουμε την έρευνα, μπορεί να γίνει κατανοητό και από τους άλλους (Stacey, 1969, σσ. 2-3).

Επομένως, φαίνεται δύσκολο να μπορεί κανείς να μιλήσει για ουδετερότητα στην επιστημονική διαδικασία. Η ιδέα ότι η κοινωνική επιστήμη είναι ουδέτερη είναι ένα μύθος και βασίζεται στο δίλημμα ότι η επιστήμη περιγράφει τι είναι ο κόσμος, ενώ η ηθική προδιαγράφει τι θα πρέπει να είναι ο κόσμος. Με βάση αυτόν τον μύθο, ο κοινωνικός επιστήμονας υποτίθεται ότι θα πρέπει να είναι αντικειμενικός και να περιγράφει τον κόσμο όπως είναι και όχι όπως θα ήθελε να είναι. Από την άλλη μεριά, η επιστημονική γνώση δεν είναι αποδεδειγμένη από την χρήση της από τον άνθρωπο, καθώς οι επιστήμονες δεν ενδιαφέρονται μόνο να περιγράψουν την πραγματικότητα, αλλά και να προβλέψουν το μέλλον που μπορεί να τους δώσει περισσότερο έλεγχο (Smith, 1975, σσ. 3-4)

Ο Kuhn θεωρούσε ότι ο κάθε επιστήμονας έχει ένα διαφορετικό παράδειγμα, δηλαδή τις δικές του παραδοχές και εννοιολογήσεις ως προς τα δεδομένα, τη θεωρία και τη μέθοδο, που οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας. Κατά τον Kuhn (όπως αναφ. στον Smith, 1975, σ. 24), τα επιστημονικά παραδείγματα τείνουν να περιέχουν νέες εννοιολογήσεις κάποιου φαινομένου, νέες ερευνητικές ή μεθοδολογικές στρατηγικές, νέα προβλήματα προς επίλυση και εξήγηση φαινομένων, που δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τα προηγούμενα παραδείγματα. Έτσι, τα επιστημονικά παραδείγματα παρέχουν εκείνες τις θεωρητικές παραδοχές, με τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Weber (όπως αναφ. στην Κυριαζή, 2011, σ. 26), ακόμη και αν η αξιολογική κρίση του ερευνητή είναι αναπόφευκτη καθώς στην κοινωνική έρευνα αναζητά το κίνητρο του υποκειμένου για τη συγκεκριμένη πράξη και την αξία που αποδίδει σε σχέση με τους προσωπικούς στόχους του, μπορεί να υπάρξει ουδέτερη κριτική επιστημονική ανάλυση εφόσον στηρίζεται στη σύγκριση των στόχων με την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Συνακόλουθα, ακόμη και αν ο ρόλος του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας καθώς παρεμβαίνει σε πολλά στάδια της, όπως είδαμε παραπάνω στην υποενότητα 1.1.1, η εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου μπορεί να διασφαλίσει την αντικειμενική απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Κυριαζή αναφερόμενη στον Weber (2011, σ. 30, 33), ο επιστημονικός εμπειρικός έλεγχος για την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, η αντιπαραβολή της υποκειμενικής ερμηνείας με τα γεγονότα και η σύγκριση των εμπειρικών δεδομένων με τις εννοιολογικές παραδοχές αποτελούν κριτήρια επιστημονικής αντικειμενικότητας.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθούμε στα τέσσερα βασικά κριτήρια που έχουν αναπτυχθεί για να αποφευχθούν τα απορήματα των επιστημονικών παραδειγμάτων και οι λανθασμένες συσσωρεύσεις γνώσης (Smith, 1975, σσ. 24-25):

1. Δέσμευση για συνεχή αναζήτηση των καλύτερων μέσων για παρατήρηση των ερευνώμενων φαινομένων.
2. Παρατηρήσεις δημόσιες ώστε να επιτρέπουν σ' έναν καλά εκπαιδευμένο ερευνητή να τις αναπαράγει.
3. Θεωρία, η οποία λαμβάνει υπόψη της σταθερά και λογικά ότι έχει παρατηρηθεί μέχρι στιγμής.
4. Θεωρία, η οποία έχει ορατές συνέπειες που καθιστούν εφικτή την πρόβλεψη φαινομένων που μπορούν να επιβεβαιωθούν με παρατηρήσεις.

Παράλληλα, υπάρχουν κάποιες συνθήκες που θα διευκόλυναν την αντικειμενική θέση κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (Stacey, 1969, σσ. 3-5):

- Θα ήταν καλό ο ερευνητής να αποφύγει τη δημόσια αντιπαράθεση όσο ερευνά το θέμα και, αν αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των αξιών που μπορεί να θίγονται, τότε ο ίδιος θα πρέπει να αποφασίσει αν θα εμπλακεί ή όχι.
- Είναι χρήσιμο η κοινωνική έρευνα να γίνεται από περισσότερα άτομα για λόγους όχι τόσο τεχνικούς που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα της έρευνας ή τα απαιτούμενα προσόντα, αλλά επειδή η ομαδική εργασία μειώνει τις ατομικές μεροληψίες.
- Σε περίπτωση που ανατεθεί η έρευνα από κάποιο κυβερνητικό οργανισμό ή επιχείρηση, για να θεωρηθεί επιστημονική θα πρέπει ο αναθέτων να είναι διατεθειμένος να δεχθεί ότι η εφαρμογή μιας πολιτικής μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα.
- Σε περίπτωση που η έρευνα πρόκειται να θίξει ένα τμήμα του πληθυσμού, τότε θα πρέπει να αναζητηθεί ο καλύτερος δυνατός συμβιβασμός ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα και τις απαιτήσεις της κατάστασης.

Όπως και να έχει, η βαρύτητα των παραπάνω πιέσεων εξαρτάται από το είδος της έρευνας που πρόκειται να διενεργηθεί, δηλαδή αν πρόκειται για «καθαρή» έρευνα που συμπληρώνει την ανθρώπινη γνώση, ή για «εφαρμοσμένη» έρευνα που πρέπει να ανακαλύψει κάποια λύση για συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα. Οι οποιεσδήποτε πιέσεις προκύψουν στην εργασία των ερευνητών διαφοροποιούνται, επίσης, ανάλογα με το ίδρυμα ή τον οργανισμό υπό τον οποίο διενεργείται η έρευνα και από τη χρηματοδοτική πηγή. Σε κάθε περίπτωση, οι προϋποθέσεις της επιστημονικής εργασίας τηρούνται μόνο όταν ο ερευνητής επιδεικνύει ενεργό ενδιαφέρον και μέριμνα για την επιστημονική μέθοδο (Stacey, 1969, σσ. 5-6).

1.1.6 Ηθικοί Προβληματισμοί και Δεοντολογία

Ο Robert W. Friedrichs στο βιβλίο του *A Sociology of Sociology* (1970, σ. 164, όπως αναφ. στον Smith, 1975, σ. 3) αναφέρει ότι «Η γνώση του ανθρώπου δεν είναι κατ' αρχήν ουδέτερη· δίνει εξουσία και πάνω στον άνθρωπο». Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, η επιστήμη δεν είναι μόνο περιγραφική αλλά εμπεριέχει και την πρόβλεψη, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο έλεγχο πάνω στους ανθρώπους, εγείροντας έτσι ηθικούς προβληματισμούς. Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες ενίστανται σε αυτό, καθώς θεωρούν ότι ασχολούνται μόνο με τα δεδομένα για τον άνθρωπο και όχι με τους χειρισμούς των ανθρώπων (Smith, 1975, σ. 3-4).

Δύο είναι τα βασικά παραδείγματα που βλέπει ο Friedrichs στο ευρύτερο κοινωνικό ήθος: *τη στάση του ιερέα και τη στάση του προφήτη*. Ο ιερέας είναι σε απόσταση, ελιτίστικος, αντικειμενικός και δικαιολογεί την κοινωνική τάξη όπως είναι. Ο προφήτης είναι ένας μοραλιστής και κατηγορεί τον κόσμο από την άποψη αυτή, επιδιώκοντας να εισάγει έναν καλύτερο κόσμο που ο ίδιος επιθυμεί. Και ενώ ο ιερέας είναι ψυχρός και επιστημονικός αξιώνοντας την αυθεντία που πηγάζει από την αξία της ουδετερότητας, ο προφήτης είναι ακτιβιστής και έχει μια θεώρηση για τον άνθρωπο ως δημιουργικό υποκείμενο, που είναι ικανό για προσωπική υπευθυνότητα στα ηθικά πρότυπα που ισχύουν στο δικό του χρόνο και τόπο. Θεωρεί, λοιπόν, ότι όλη η κοινωνική επιστημονική έρευνα εμπλέκει εκτιμήσεις αξιών και υποκειμενικές ερμηνείες από την πλευρά του ερευνητή, ενώ παράλληλα εμπεριέχει άμεση ή έμμεση δέσμευση στην κοινωνική αλλαγή που διασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στις δύο στάσεις (Collins, 1974).

Επομένως, συνειδητά ή όχι, ο κοινωνικός ερευνητής δεσμεύεται από τις αξίες. Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι προσπαθούμε να δοκιμάσουμε μια νέα εκπαιδευτική τεχνική σε εμπειρική βάση. Με ποια αρχή θα δικαιολογήσουμε ότι θα εκπαιδεύσουμε καλύτερα την μια ομάδα (εμπειρική ομάδα) έναντι της άλλης ομάδας (ομάδα ελέγχου); Ή ας υποθέσουμε ότι εξετάζουμε μια παράνομη συμπεριφορά, όπως την οργανωμένη κλοπή καταστημάτων από εφήβους. Θα πρέπει να αναφέρουμε αυτή την συμπεριφορά στις αρμόδιες αρχές; Τέλος, τι θα κάνουμε καθώς διαχειριζόμαστε ένα εργαλείο αυτοεκτίμησης μαθητών του δημοτικού σχολείου; Θα πρέπει να αναφέρουμε στο δάσκαλο τους μαθητές χαμηλής αυτοεκτίμησης; Υπάρχει περίπτωση ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει αυτά τα δεδομένα για να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να λάβουν κάποια υποστήριξη για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, μπορεί όμως και να τους μεταχειριστεί συνειδητά ή όχι με ψυχολογικά βλαβερούς τρόπους. Ο ερευνητής, λοιπόν, έχει την ευθύνη άμεσα ή έμμεσα να προκαλέσει ή να αρνηθεί την οποιαδήποτε αλλαγή στα υποκείμενα της έρευνας του (Smith, 1975, σ. 4).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η «ηθική στην έρευνα» αναφέρεται σε εκείνα τα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει ή θα πρέπει να διέπουν όσους ασχολούνται με την έρευνα (Πέτρου, 2016, σ. 160). Σύμφωνα με τον Παληό, η ηθική ως φιλοσοφική έννοια συνδέεται με ένα ευρύ φάσμα λόγων, κρίσεων, τοποθετήσεων και πράξεων, που υπόκεινται τόσο σε εσωτερικό συνειδησιακό έλεγχο, όσο και σε εξωτερικό κοινωνικό έλεγχο ως προς την ορθότητα και την επιθυμητή ή μη πραγματοποίηση τους.

Ασχολείται, δε, με τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σε σχέση με το ποιος είναι ο καλύτερος και ο πιο αποδεκτός τρόπος συμπεριφοράς (Παληός, 2016, σ. 128).

Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε κάποια από τα ηθικά προβλήματα που είναι σύμφυτα με την ερευνητική διαδικασία και έχουν προκύψει μέσα από συγκεκριμένες μελέτες περίπτωσης.

Ας ξεκινήσουμε με την υπόθεση “*Springdale Case*”, που περιγράφει ο Smith (1975, σσ. 7-9) και η οποία διαδραματίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1950, στο πλαίσιο υλοποίησης ενός ερευνητικού προγράμματος για δύομισι χρόνια στο Πανεπιστήμιο Cornell, Ιδιωτικό Ομοσπονδιακό Ίδρυμα της Νέας Υόρκης. Ο υπεύθυνος του προγράμματος και συμμετέχων παρατηρητής που διέμενε στο Springdale, Arthur Vidich, αφού ολοκλήρωσε το πρόγραμμα και έφυγε από την περιοχή, δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο “*Small Town in Mass Society*” (Μικρή Πόλη στη Μαζική Κοινωνία), το οποίο δημιούργησε σούσουρο στην τοπική κοινωνία και στο Πανεπιστήμιο για τα εξής σημεία διαμάχης: (α) είναι σωστό να εντοπίζονται τα άτομα στο βιβλίο; (β) και αν εντοπίζονται, τι μπορεί να γίνει ώστε να αποφευχθεί η βλάβη σε αυτά τα άτομα; (γ) έχει δικαίωμα ο υπεύθυνος του προγράμματος να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα του προγράμματος, τα οποία δεν συνέλεξε ο ίδιος; (Smith, 1975, σσ. 7-9).

Σε σχέση με το πρώτο ηθικό και μεθοδολογικό δίλημμα που αντιμετώπισε ο Arthur Vidich, παρατηρήθηκε ότι ήταν δύσκολο να καλυφθούν τα άτομα λόγω του πολύ μικρού αριθμού αξιωματούχων του χωριού και, από την άλλη μεριά, η τοπική κοινωνία θα ήταν αδύνατο να συζητήσει χωρίς να εντοπίζει τα άτομα. Το δεύτερο σημείο της διαμάχης συνδέεται με την ανάγκη σαφούς εξειδίκευσης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων έρευνας και, μάλιστα, καθαρής εξήγησης πριν καν ξεκινήσει η έρευνα. Πρόκειται για μια ξεκάθαρη υποχρέωση του ερευνητή, από την οποία δεν μπορεί να απαλλαγεί επουδενί, ούτε καν με την επίκληση «επιστημονικής αντικειμενικότητας». Σε περίπτωση δε έλλειψης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα κατόπιν ενημέρωσης τους, υπάρχει ο κίνδυνος να καθυποταχθούν στο επίπεδο των μη ανθρώπινων αντικειμένων και με επιβλαβείς συνέπειες για τους ίδιους (Smith, 1975, σσ. 8-9).

Στο σημείο αυτό, τόσο ο Smith (1975, σ. 9) όσο και η Κυριαζή (2011, σσ. 345-346), αναφέρουν τη χαρακτηριστική μελέτη “*Tuskegee*” που διήρκησε 40 χρόνια (1932-1972) και μελέτησε 399 μαύρους άνδρες που έπασχαν από σύφιλη. Οι συμμετέχοντες σε εκείνη τη μελέτη εξαπατήθηκαν, καθώς δεν γνώριζαν τον πραγματικό σκοπό της έρευνας και πίστευαν ότι συμμετείχαν σε πρόγραμμα δωρεάν ιατρικής παρακολούθησης. Σημειωτέον ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες πέθαναν ή είχαν πολύ σοβαρές επιπλοκές, με αποτέλεσμα ο Εθνικός Ιατρικός Σύλλογος να κατηγορήσει τους υπεύθυνους της μελέτης για γενοκτονία των φτωχών και αγράμματων μαύρων. Σύμφωνα με την Κυριαζή, αυτή η υπόθεση ανέδειξε τη σημασία προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων κατά την ερευνητική διαδικασία, την αναγκαιότητα ενημέρωσης των συμμετεχόντων για τον πραγματικό σκοπό της έρευνας, την υποχρέωση αναζήτησης της εθελούσιας συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, την προστασία τους από επιβλαβείς συνέπειες και τη μη εξαπάτηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (2011, σ. 346).

Τέλος, σε σχέση με το τρίτο ηθικό ζήτημα που θίξαμε αμέσως παραπάνω, δηλαδή για το ποιος κατέχει και μπορεί να χρησιμοποιεί τα δεδομένα της έρευνας, είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο να εντοπίσουμε πότε ολοκληρώνεται η σκέψη κάποιου και πότε αρχίζει η σκέψη του άλλου. Το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο δύσκολο στις γραφειοκρατικές έρευνες, όπου μπορεί ο υπεύθυνος του προγράμματος να μην κάνει επίσημη αναφορά στον ερευνητή που συλλέγει και ερμηνεύει τα δεδομένα. Τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να λυθούν με κοινές γραπτές συμφωνίες μεταξύ νέων ερευνητών και υπευθύνων προγραμμάτων, που να καθορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους (Smith, 1975, σ. 8-9).

Περαιτέρω, τα βασικά ζητήματα που αφορούν την ηθική στην έρευνα σχετίζονται, σύμφωνα με τον Πέτρου (2016, σ.166), με την αποδυνάμωση ή την απόκρυψη δεδομένων είτε λόγω αδυναμιών του ερευνητικού σχεδιασμού, είτε λόγω μη συμβατότητας τους με τα συμπεράσματα, τον πλαγιαρισμό και την αντιγραφή εργασίας άλλου, την απαίτηση για αναγνώριση από δουλειά άλλου, την ανοχή στην απάτη, καθώς και τη σύγκρουση συμφερόντων που μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρόσθετα ζητήματα ηθικής ανακύπτουν σχετικά με την διατήρηση ελλιπών δεδομένων ή την καταστροφή δεδομένων της έρευνας, τη χρήση πληροφοριών χωρίς άδεια και την παράλειψη αναφοράς στην πηγή του υλικού που χρησιμοποιείται στην έρευνα. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε τις συνέπειες ανταγωνισμού στην έρευνα, που οδηγεί στην υποβολή παραπλανητικών εκθέσεων ή την αποσιώπηση ερευνητικών αποτελεσμάτων, όπως επίσης και στην επικράτηση ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης των ερευνητών σε σχέση με την αριθμό και όχι την ποιότητα των δημοσιεύσεων (Πέτρου, 2016, σσ. 166-168).

Απέναντι στα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν κατά την ερευνητική διαδικασία, μια κατηγορία ερευνητών υπερασπίζεται την ανάγκη για έναν ενιαίο και απόλυτο κώδικα ηθικής, που να εφαρμόζεται σε όλες τις ερευνητικές καταστάσεις (*ηθικός απολυταρχισμός*). Αντίθετα, μια άλλη κατηγορία ερευνητών ισχυρίζεται ότι όλες οι ηθικές αποφάσεις θα πρέπει να υπαγορεύονται μόνο από τη συνείδηση του ερευνητή (*ηθικός σχετικισμός*). Βέβαια, η σύγχρονη συζήτηση αναφορικά με τους επιστημονικούς στόχους και τους υποκειμενικούς κινδύνους αναγνωρίζει ότι η ηθική υποχρέωση του ερευνητή θα πρέπει να ταιριάζει με τους κινδύνους της έρευνας (Smith, 1975, σ. 5).

Ωστόσο, η πληθώρα των ερωτημάτων και των ηθικών διλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και ο όγκος των ερευνητικών προγραμμάτων έχει οδηγήσει στην παραγωγή κανονιστικών κειμένων που αφορούν την ηθική της έρευνας σε διεθνές, ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο (Παληός, 2016, σ. 133). Πρόκειται για την *επαγγελματική δεοντολογία*, δηλαδή το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ερευνητή και τις μεθόδους που μπορεί να εφαρμόσει και ενσωματώνονται σε Κώδικες Δεοντολογίας επαγγελματικών ενώσεων, ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και ερευνητικών κέντρων (Κυριαζή, 2011, σσ. 333-334). Συναντώνται, επίσης, σε κείμενα, όπως του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών και σε κείμενα της Διακήρυξης του Ελσίνκι και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που παρουσιάζουν ορθές ερευνητικές πρακτικές και υποδεικνύουν την τήρηση των αρχών δεοντολογίας σε κάθε χρηματοδοτούμενη ερευνητική δραστηριότητα (Παληός, 2016, σσ. 133-134).

Παρά τη μεγάλη σημασία που έχουν οι κώδικες δεοντολογίας και οι σχετικές κατευθυντήριες γραμμές, είναι δύσκολο στους ερευνητές να τους ακολουθήσουν καθώς δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να αναπτύξουν μια δεοντολογική στάση ή για το πώς να αντιμετωπίσουν πρακτικά δεοντολογικά ζητήματα (Mason, 2011, σσ. 305-306). Εξάλλου, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο πώς θα πρέπει να λειτουργήσει ο ερευνητής και τι αποφάσεις να πάρει ενώ βρίσκεται σε εξέλιξη η ερευνητική διαδικασία. Βασιζόμενος στο σκοπό της έρευνας του και στην υποχρέωση του για την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ο ερευνητής θα πρέπει να προβλέψει τα ζητήματα που ενδέχεται να προκύψουν και να αποφασίσει με σαφήνεια, διαφάνεια και υπευθυνότητα πώς να τα διαχειριστεί (Κυριαζή, 2011, σσ. 334-335).

Θα ήταν χρήσιμο να καταλήξουμε στις *βασικές κατευθυντήριες γραμμές* που θα σας βοηθήσουν να υιοθετήσετε την κατάλληλη δεοντολογική στάση κατά την έρευνα σας (Smith, 1975, σ. 12-17 · Κυριαζή, 2011, σσ. 333-362 · Mason, 2011, σσ. 300-306):

- ✓ Να έχετε λάβει τη *συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα* κατόπιν *ενημέρωσης* τους για τη φύση, τη διάρκεια, το σκοπό, τη μέθοδο και τυχόν κινδύνους της έρευνας, καθώς και για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό να παρέχετε τις απαραίτητες διευκρινήσεις για τη διαδικασία της έρευνας, ώστε να διασφαλίζεται στους συμμετέχοντες η πραγματική κατανόηση του αντικειμένου, η αξιοπρέπεια μεταχείρισης και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα.
- ✓ Να διασφαλίζετε την *προστασία των δικαιωμάτων και την κοινωνική προστασία των συμμετεχόντων* από οποιεσδήποτε επιβλαβείς συνέπειες της έρευνας, που μπορεί να επέλθουν με την εισαγωγή νέων ή μη δοκιμασμένων μεθόδων. Σ' αυτή την περίπτωση, είναι κρίσιμη η προστασία ατομικών δικαιωμάτων, η ενημέρωση για τον πραγματικό σκοπό της έρευνας (όταν πρόκειται για συγκαλυμμένη έρευνα) και η συλλογή των απολύτως απαραίτητων πληροφοριών που εξυπηρετούν τον σκοπό της έρευνας.
- ✓ Να έχετε διασφαλίσει την *τήρηση της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων των συμμετεχόντων στην έρευνα*, έτσι ώστε να τηρείται η ανωνυμία των ερευνητικών στοιχείων και μην είναι δυνατή η ταυτοποίηση των στοιχείων, αλλά ούτε και η πρόσβαση τρίτων σε αυτά σύμφωνα με την αρχή προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Επιπλέον, μπορείτε να θέσετε στον εαυτό σας και τα εξής ερωτήματα σύμφωνα με την Mason (2011, σσ. 291-294): Έχετε εκπληρώσει την υποχρέωσή σας να διεξάγετε μια καλή έρευνα; Έχετε χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά την έρευνα; Προβλέπετε πώς μπορούν οι άλλοι να χρησιμοποιήσουν την έρευνα σας; Έχετε αποσαφηνίσει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις σας ως προς τα δεδομένα της έρευνας;

Και τώρα που ολοκληρώσατε τη μελέτη της Ενότητας αυτής, μπορείτε να προδιαγράψετε τις δικές σας κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας για μια συγκεκριμένη έρευνα και πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ερευνητή, τους συμμετέχοντες στην έρευνα και το ευρύτερο κοινό.

Σύνοψη Ενότητας

Στην ενότητα αυτή εξετάσαμε τα καίρια επιστημολογικά προβλήματα που ανακύπτουν στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα και, κατ' επέκταση, στην έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αρχικά, προσδιορίσαμε τις βασικές έννοιες της μεθοδολογίας έρευνας, όπως για παράδειγμα *επιστήμη, επιστημολογία, θεωρία και έρευνα*, εξηγήσαμε το ρόλο και τη σημασία της θεωρίας και σκιαγραφήσαμε τις βασικές θεωρητικές οπτικές της εκπαιδευτικής έρευνας. Τονίσαμε, ιδιαίτερα, ότι η θεωρία αποτελεί τη βάση για τον εντοπισμό του προβλήματος, για τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, καθώς και για την επιλογή των μεθόδων και των δεδομένων που χρειάζεται να συλλεχθούν. Ειδική ανάλυση έγινε για την πρωταρχική σημασία και τα στάδια της *επιστημονικής μεθόδου έρευνας* ως ένα σύνολο διαδικασιών που να δείχνει με σαφήνεια πως κατέληξε ο ερευνητής στα συγκεκριμένα ευρήματα.

Επίσης, διερευνήθηκαν οι δυνατότητες και τα όρια της επιστήμης και της έρευνας, καθώς και τα ειδικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την επιλογή των ερευνητικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα η ανάγκη συνολικής θεώρησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας ή η επιλογή ανάμεσα σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Περαιτέρω, τα ζητήματα σε σχέση με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα αναδεικνύουν το εύρος των παραμέτρων που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας. Ταυτόχρονα συζητήθηκε ο ουδέτερος ρόλος του ερευνητή και παρουσιάστηκαν τα βασικά κριτήρια επιστημονικής αντικειμενικότητας.

Τέλος, δόθηκε έμφαση στην ηθική της έρευνας και, μέσα από παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης, αναδείχθηκαν οι ηθικοί προβληματισμοί και οι αντίστοιχες δεσμεύσεις στην έρευνα. Η ενότητα ολοκληρώθηκε με την παράθεση των βασικών κατευθυντήριων γραμμών, που θα βοηθήσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να υιοθετήσουν την κατάλληλη δεοντολογική στάση κατά την ερευνητική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη], Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κελπανίδης, Μ. (2016). Η γενίκευση ως απώτατος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 49-66). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παλιός, Ζ. (2016). Έρευνα και ηθική. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 123-140). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πέτρου, Α. (2016). Η κρίση της ηθικής στην έρευνα. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 158-180). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ξενόγλωσση

- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Collins, R. (1974, Mars). "A Sociology of Sociology. Robert W. Friedrichs". *American Journal of Sociology*, 79(no.5), σσ. 1364-1367.
- Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry* (Fourth printing, 2009 εκδ.). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946, May). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, no 6, σσ. 541-557.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International, Inc.
- Stacey, M. (1969). *Methods of Social Research*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Kaplan, A. (1964). *The Conduct of Inquiry* (Fourth printing, 2009 εκδ.). New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Ο Abraham Kaplan (1918-1993) ήταν Αμερικάνος φιλόσοφος που μελέτησε συστηματικά τις συμπεριφορικές επιστήμες. Η σκέψη του επηρεάστηκε από τους πραγματιστές Charles Sanders Peirce, William James και John Dewey. Στο πολύ σημαντικό βιβλίο του *The Conduct of Inquiry* ο Kaplan αναλύει τομείς της λογικής και της ψυχολογίας, το πείραμα, τη μέτρηση, τις στατιστικές, τη μοντελοποίηση, τις αξίες και τις εφαρμογές πολιτικής. Το βιβλίο αποτελεί βασική κατεύθυνση για τη μεθοδολογία στις ανθρωπιστικές επιστήμες και δίνει έμφαση στις κοινές ανησυχίες των κοινωνικών επιστημών και στα σημαντικά μεθοδολογικά προβλήματα. Το βιβλίο περιλαμβάνει εκτενείς και σε βάθος αναλύσεις για την αρχή της αυτονομίας στην έρευνα, τη μεθοδολογία και τις μεθόδους, την επιστημονική μέθοδο και την εμπειρική βάση. Το σημαντικότερο είναι ότι αντιμετωπίζει τη μεθοδολογία στις ανθρωπιστικές επιστήμες με την ευρεία έννοια της μεθόδου και της επιστήμης.

2. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πρόκειται για ένα βασικό εγχειρίδιο για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, που ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν στην εκπαιδευτική έρευνα. Καλύπτει όλα τα είδη και τις μεθόδους εκπαιδευτικής έρευνας με αναλυτικές κατευθύνσεις και συγκεκριμένα παραδείγματα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η παρουσίαση των τριών θεωρητικών πλαισίων εκπαιδευτικής έρευνας: (α) επιστημονικών και θετικιστικών προσεγγίσεων, (β) νατουραλιστικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων και (γ) προσεγγίσεις που πηγάζουν από την κριτική θεωρία, τα οποία οδηγούν σε διαφορετικές ερευνητικές και μεθοδολογικές επιλογές. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο πρώτο μέρος του βιβλίου για το πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας, «η αρχή που πρέπει να μας καθοδηγεί είναι η καταλληλότητα για τον εκάστοτε σκοπό: οι ερευνητές πρέπει να κάνουν υπεύθυνες επιλογές μεταξύ των διαφόρων ερευνητικών παραδόσεων, λαμβάνοντας υπόψη τους τις πολιτικές σκοπιμότητες που η έρευνα τους τυχόν εξυπηρετεί» (σελ. 2).

3. Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International, Inc.

Ο Herman Smith (1943-2008) ήταν Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας στο University of Missouri - St. Louis. Το βιβλίο του *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination* χρησιμοποιείται από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας “The Open University” και απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτές ενηλίκων. Κύριο μέλημα του H. Smith ήταν να εκπονήσει ένα προπτυχιακό κείμενο μεθόδων, το οποίο να μπορεί να μειώσει το χάσμα ανάμεσα στις μεθοδολογικές καινοτομίες και τα παραδοσιακά συγγράμματα για τις μεθόδους. Ιδιαίτερα σημαντικό για την κατανόηση της ερευνητικής διαδικασίας είναι το Πρώτο Κεφάλαιο “Ethical Commitments in Social and Behavioral Research”. Εξίσου σημαντική και πολύ ενδιαφέρουσα είναι η συνολική του προσέγγιση, που πραγματεύεται τις βασικές επικρίσεις στα μεθοδολογικά ζητήματα, αναδεικνύει την αλληλεπίδραση θεωρίας και μεθόδων και, παράλληλα, δίνει έμφαση στα οπτικά παράδειγματα των ερευνητικών υλικών.

Ενότητα 1.2

Θεωρητικές έννοιες και μέτρηση

1.2.1 Θεωρητικές έννοιες και μετρήσιμες αντιστοιχίες

Όπως είδαμε παραπάνω στην Ενότητα 1.1., η περιγραφή των κοινωνικών φαινομένων και ο έλεγχος των θεωριών που αποβλέπουν στην εξήγησή τους, μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο με μετρήσεις (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 150-143). Η τάση αυτή της ποσοτικής ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας προέρχεται από τον Paul Lazarsfeld (1901 – 1976), Αμερικάνο Κοινωνιολόγο που ίδρυσε το Γραφείο Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας στο Columbia University. Ο Lazarsfeld θεωρούσε ότι, για να μπορεί να γίνει συστηματική και επιστημονική κοινωνική έρευνα, πρέπει να υπάρχουν μέθοδοι μέτρησης των αντικειμενικών χαρακτηριστικών των ερευνώμενων κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2011, σ. 57).

Ουσιαστικά, μιλάμε για το στάδιο της εμπειρικής παρατήρησης, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα από τη *λειτουργιστική διαδικασία* (operationalization), δηλαδή τη μετατροπή των υποθέσεων σε εμπειρικά παρατηρήσιμες δηλώσεις. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει δύο στάδια και οδηγεί στην κατασκευή του ερευνητικού σχεδίου (Corbetta, 2003, σ.58):

- ✓ τη μετατροπή των εννοιών σε μεταβλητές - δηλαδή, οντότητες που μπορούν να μετρηθούν, π.χ. η έννοια της επαγγελματικής επιτυχίας μπορεί να μετρηθεί μέσω του εισοδήματος ή συγκρίνοντας το επάγγελμα ενός ατόμου με το επάγγελμα του πατέρα του.
- ✓ την επιλογή του εργαλείου και των διαδικασιών για τη συλλογή δεδομένων, π.χ. αναφορικά με την πολιτική συμμετοχή, ο ερευνητής μπορεί να αποφασίσει να επεξεργαστεί συγκεντρωτικά δεδομένα με επίσημες στατιστικές για την ψηφοφορία, ή να διερευνήσει αν η ψηφοφορία ποικίλλει ανάλογα με το φύλο και την ηλικία.

Οι θεωρητικές έννοιες δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα και προϋποθέτουν τη διατύπωση κανόνων αντιστοίχισης, που χαρακτηρίζονται ως *υποθέσεις* με εμπειρικό περιεχόμενο. Έτσι, προσδιορίζονται τα στοιχεία που συνθέτουν μια έννοια, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης. Πρόκειται για *το λειτουργικό σχεδιασμό μιας θεωρητικής έννοιας*, που συγκεκριμενοποιεί τα στοιχεία που τη συνθέτουν, δηλαδή τις διαστάσεις της, τα διάφορα αντικείμενα και τις ιδιότητες ή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της, τα οποία μπορούν να μετρηθούν. Βέβαια, η μέτρηση αφορά τις ιδιότητες των αντικειμένων και όχι τα ίδια τα αντικείμενα. Οι ιδιότητες που συναντώνται σε όλα τα αντικείμενα ονομάζονται *σταθερές*, ενώ οι ιδιότητες που εμφανίζονται σε ορισμένα αντικείμενα ονομάζονται *μεταβλητές* (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 141-143 · Κυριαζή, 2011, σ. 59).

Προκειμένου να μετατρέψουμε τις θεωρητικές έννοιες σε μετρήσιμες αντιστοιχίες, δηλαδή σε εμπειρικές μεταβλητές και δείκτες, θα πρέπει να ακολουθήσουμε την εξής διαδικασία: Ξεκινάμε από μια σχετική θεωρία που ισχυρίζεται μια υπόθεση. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να αποσαφηνίσουμε το περιεχόμενο των θεωρητικών εννοιών με αναφορές στις επιμέρους διαστάσεις τους και στις εμπειρικές αντιστοιχίες τους, δηλαδή στις μεταβλητές τους. Οι εμπειρικές μεταβλητές εξειδικεύονται ακόμη περισσότερο σε κατηγορίες και σε αντίστοιχους δείκτες, που μας επιτρέπουν να συλλέξουμε στοιχεία μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων για τις επιμέρους πτυχές της έννοιας (Κυριαζή, 2011, σσ. 59-63).

Ας δούμε παρακάτω ένα συγκεκριμένο παράδειγμα για να καταλάβουμε τη διαδικασία μετατροπής των θεωρητικών εννοιών σε μετρήσιμες αντιστοιχίες (Corbetta, 2003, σ. 65 · Boudon, 1969, σσ. 49-52).

Παράδειγμα: Λειτουργικός Σχεδιασμός της Θεωρητικής Έννοιας «Πολιτιστικό Επίπεδο»

- *Προσδιορίζουμε το περιεχόμενο της θεωρητικής έννοιας «Πολιτιστικό Επίπεδο» σε σχέση με συγκεκριμένες καταστάσεις, αντικείμενα ή άτομα, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον του ερευνητή για να ξεκινήσει την έρευνα του. Για παράδειγμα, το πολιτιστικό επίπεδο των πολιτών ενός Δήμου είναι καθοριστικό για τη συμμετοχή των πολιτικών στην τοπική κοινωνία, για την τοπική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων. Επομένως, όσο πιο υψηλό είναι το πολιτιστικό επίπεδο των δημοτών, τόσο πιο πετυχημένος θα είναι ο πολιτιστικός σχεδιασμός του Δήμου.*
- *Συγκεκριμενοποιούμε τη θεωρητική έννοια «Πολιτιστικό Επίπεδο» και εντοπίζουμε τις επιμέρους διαστάσεις και παρατηρήσιμες πτυχές της, όπως π.χ. εκπαιδευτικά προσόντα, συμμετοχή σε πολιτιστικούς και αθλητικούς φορείς του Δήμου, ευαισθητοποίηση σε τοπικά προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ένα σύνθετο σύνολο φαινομένων, που μπορούμε να συνάγουμε από την ανάλυση της γενικής έννοιας που τα περιβάλλει.*
- *Εξειδικεύουμε την εμπειρική μεταβλητή σε κατηγορίες και σε αντίστοιχους δείκτες με τη μορφή ερωτήσεων. Για παράδειγμα, η μεταβλητή «εκπαιδευτικά προσόντα» λαμβάνει διαφορετικές καταστάσεις στα διάφορα άτομα που πρόκειται να ερωτηθούν, οι οποίες μπορούν να καταγραφούν σε τέσσερις κατηγορίες: «Απόφοιτος Δημοτικού», «Απόφοιτος Γυμνασίου», «Απόφοιτος Λυκείου», «Απόφοιτος Πανεπιστημίου». Σ' αυτές τις κατηγορίες αποδίδουμε τις τιμές 1, 2, 3, 4 αντίστοιχα.*

1.2.2 Μεταβλητές

Το αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας μέτρησης, δηλαδή της αντιστοιχίας ανάμεσα στους αριθμούς και στα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου κοινωνικού φαινομένου, χαρακτηρίζεται σε σχέση με κάποια μεταβλητή (Κυριαζή, 2011, σ. 64). Επομένως, βασικό δομικό στοιχείο της μέτρησης είναι η μεταβλητή, η οποία ορίζεται ως «κάθε ιδιότητα ή χαρακτηριστικό ενός γεγονότος, αντικειμένου ή προσώπου που μπορεί να έχει διαφορετικές τιμές σε διαφορετικούς χρόνους ανάλογα με τις συνθήκες» (Pagano, 2009, όπως αναφ. στο Scott & Usher, 2011, σ.80). Με άλλα λόγια, ως μεταβλητές μπορούν να θεωρηθούν οι παράγοντες και οι καταστάσεις, για τις οποίες ο ερευνητής συγκεντρώνει πληροφορίες, όπως για παράδειγμα φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, σ. 20). Στην εκπαιδευτική έρευνα, οι μεταβλητές που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι (Creswell, 2012, σ. 112):

- ◆ Στυλ ηγεσίας από τους διοικητές ενός εκπαιδευτικού οργανισμού
- ◆ Επιτεύγματα στην επιστήμη από τους φοιτητές
- ◆ Διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας των συμβούλων

Οι μεταβλητές διακρίνονται σε *ανεξάρτητες μεταβλητές*, οι οποίες πρέπει να μελετηθούν για να εξεταστεί η επίδραση τους σε μια άλλη μεταβλητή, που λέγεται εξαρτημένη. Σε ερευνητικές μελέτες, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ονομάζονται παράγοντες, θεραπείες, παράγοντες πρόβλεψης, καθοριστικοί παράγοντες ή ορίζουσες μεταβλητές. Όπως και αν ονομάζονται, οι ερευνητές μετρούν αυτές τις μεταβλητές με σαφήνεια, καθώς επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Οι *εξαρτημένες μεταβλητές*, που υπόκεινται σε επιδράσεις από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Παραδείγματα εξαρτημένων μεταβλητών συνιστούν οι βαθμοί επίδοσης σε κάποιο τεστ, το οργανωτικό κλίμα σε ένα γυμνάσιο, οι ηγετικές δεξιότητες των υπευθύνων ή το κόστος-αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων φοιτητικής μέριμνας στα Πανεπιστήμια. Για να εντοπίσουμε τις εξαρτημένες μεταβλητές, θα πρέπει να ανατρέξουμε στις δηλώσεις σκοπού, στα ερευνητικά ερωτήματα και στις υποθέσεις σε σχέση με τα αποτελέσματα που θέλει ο ερευνητής να προβλέψει ή να εξηγήσει. Ας δούμε, για παράδειγμα, το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα και τις μεταβλητές του (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, σ. 20 · Creswell, 2012, σ. 115-116).

Οι φοιτητές που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία των μαθηματικών στην τάξη παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από τους φοιτητές που αφιερώνουν λιγότερο χρόνο;

Ανεξάρτητη μεταβλητή: ο χρόνος διδασκαλίας των μαθηματικών.

Εξαρτημένη μεταβλητή: οι βαθμοί στα μαθηματικά

Στις ανεξάρτητες μεταβλητές, διακρίνουμε τέσσερις τύπους μεταβλητών που επιτελούν διαφορετικό σκοπό (Creswell, 2012, σσ. 116-117):

- *Μετρούμενη μεταβλητή*: η ανεξάρτητη μεταβλητή που μετριέται στην έρευνα, όπως π.χ. επίδοση σε ένα τεστ, στάσεις που αξιολογούνται σε μια έρευνα.
- *Μεταβλητή ελέγχου*: ειδικός τύπος ανεξάρτητης μεταβλητής, που είναι δευτερεύουσας σημασίας και εξουδετερώνεται μέσω στατιστικών ή ερευνητικών διαδικασιών σχεδιασμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι δημογραφικές μεταβλητές, όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση.
- *Μεταβλητή θεραπείας*: μια ανεξάρτητη μεταβλητή που ελέγχεται από τον ερευνητή μέσα από τη δημιουργία δύο ή περισσότερων ομάδων, προκειμένου να διερευνήσει αν η ομάδα που έχει κάποιες δραστηριότητες διαφοροποιείται από την ομάδα που δεν έχει τέτοιες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα για τα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών, ο ερευνητής χρησιμοποιεί τη συζήτηση σε μια μικρή ομάδα και σε μια άλλη ομάδα χρησιμοποιεί τον παραδοσιακό τρόπο της διάλεξης για να αξιολογήσει την ανεξάρτητη μεταβλητή «τύπος διδασκαλίας».
- *Μεταβλητή ρύθμισης*: πρόκειται για κατασκευασμένη μεταβλητή από τον ερευνητή, την οποία συνδυάζει με άλλη ανεξάρτητη μεταβλητή, προκειμένου να δει το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των δύο μεταβλητών. Μια τέτοια μεταβλητή ρύθμισης προκύπτει για παράδειγμα από την εξής ποσοτική υπόθεση: Η συζήτηση σε μικρή ομάδα σπουδαστών με υψηλές βαθμολογίες σε προηγούμενα τεστ συμβάλει σε υψηλότερα αποτελέσματα στα μαθηματικά από ότι η συζήτηση διαλέξεων σε μαθητές με χαμηλές βαθμολογίες σε προηγούμενα τεστ.

Με τη βοήθεια των παρακάτω απλών ερωτήσεων θα καταλάβουμε ακόμη καλύτερα τη χρήση των μεταβλητών (Creswell, 2014, σ. 114):

- Ποια αποτελέσματα στην έρευνα μου θα προσπαθήσω να εξηγήσω; (εξαρτημένη μεταβλητή)
- Ποιες μεταβλητές ή παράγοντες επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας μου; (ανεξάρτητη μεταβλητή)
- Ποιες μεταβλητές θα πρέπει να μετρήσω ακόμη, ώστε να σιγουρευτώ ότι οι κύριοι παράγοντες που έχω εντοπίσει επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας μου και όχι κάποιοι άλλοι παράγοντες; (μεταβλητή ελέγχου και μεταβλητή ρύθμισης)

Επιπλέον, διακρίνουμε τις *δηλωτικές μεταβλητές* από τις *λανθάνουσες μεταβλητές* ανάλογα με το αν είναι ή όχι άμεσα παρατηρήσιμες. Οι δηλωτικές μεταβλητές ορίζονται ως δείκτες, όπως για παράδειγμα «αριθμός σχολικών ετών» και «βαθμός απολυτηρίου» που δηλώνουν τη γνωστική ικανότητα (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 143-144). Ωστόσο, κάποιες ιδιότητες όπως «κοινωνικοποίηση» δεν μπορούν

να μετρηθούν γιατί είναι πολύ αόριστες. Για παράδειγμα, το «αν οι μαθητές σκέφτονται στην τάξη» δεν μεταβάλλεται ανάμεσα στους μαθητές, αλλά αυτό που μεταβάλλεται είναι το «πώς οι μαθητές σκέφτονται διαφορετικά κατά τη δραστηριότητα της γραφής». Εδώ μπορούμε να διακρίνουμε την έννοια της «κατασκευής», με την οποία εκφράζεται μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό με αόριστο και γενικό τρόπο (π.χ. επίδοση φοιτητή), από την έννοια της «μεταβλητής», που εκφράζει μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό με συγκεκριμένο εφαρμοσμένο τρόπο (π.χ. μέσος όρος των βαθμών). Σε κάθε περίπτωση, η τάση στην εκπαιδευτική έρευνα είναι να χρησιμοποιούνται περισσότερο οι μεταβλητές από ότι οι κατασκευές (Creswell, 2012, σ. 114).

Σύμφωνα με τους Schnell, Hill, & Esser (2014, σσ. 143-144), οι μεταβλητές περιλαμβάνουν τις διάφορες εκφάνσεις μιας ιδιότητας και διαχωρίζονται σε:

- *Διχοτομικές μεταβλητές*, που αποκτούν μόνο δύο διαφορετικές τιμές, όπως για παράδειγμα το φύλο μεταβάλλεται με δύο μόνο πιθανές τιμές: άνδρας = 1 και γυναίκα = 2.
- *Διακριτικές μεταβλητές*, που αποκτούν μόνο λίγες τιμές, όπως για παράδειγμα η αυτοεκτίμηση μεταβάλλεται με τρεις πιθανές τιμές: θετικά = 1, αρνητικά = 2 και ούτε θετικά ούτε αρνητικά = 3.
- *Συνεχείς ή σταθερές μεταβλητές*, που αποκτούν οποιαδήποτε τιμή από το σύνολο των αριθμών.

Το είδος της πληροφορίας και τα δεδομένα που συλλέγονται με βάση τις μεταβλητές οδηγούν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα μέτρησης (Κυριαζή, 2011, σ. 65-68):

- ✓ *Ονομαστική μέτρηση*, στην περίπτωση της απλής ταξινόμησης χαρακτηριστικών και τοποθέτησης σε ομοιογενείς κατηγορίες περιπτώσεων. Για παράδειγμα, η μεταβλητή «εκπαιδευτικά προσόντα» είναι ονομαστική, καθώς οι αριθμοί που συνοδεύουν τις τέσσερις κατηγορίες: Απόφοιτος Δημοτικού = 1, Απόφοιτος Γυμνασίου = 2, Απόφοιτος Λυκείου = 3, Απόφοιτος Πανεπιστημίου = 4 είναι ονομαστικά σύμβολα και όχι αριθμητικές σχέσεις.
- ✓ *Τακτική μέτρηση*, όπου οι κατηγορίες που συνοδεύουν τη μεταβλητή βρίσκονται σε διάταξη κατά βαθμό και η διαφορά μεταξύ τους δεν είναι ποσοτική, όπως π.χ. η μορφή τακτικής μέτρησης για τη μεταβλητή «κοινωνική τάξη» είναι: κατώτερη τάξη = 1, μεσαία τάξη = 2, ανώτερη τάξη = 3.
- ✓ *Η μέτρηση του διαστήματος*, που αφορά στην ποσοτική ερμηνεία και ποσοτική διαφορά διαδοχικών αριθμών, η οποία είναι σταθερή σε όλο το εύρος της κλίμακας, όπως π.χ. οι μετρήσεις θερμοκρασίας με τις κλίμακες Κελσίου και Φαρενάιτ.
- ✓ *Η κλίμακα λόγου*, που επιτρέπει τη σύγκριση της αναλογίας των τιμών ανεξάρτητα από τη μονάδα μέτρησης. Για παράδειγμα, η μεταβλητή «εισόδημα» θα εκφράζει στην προκειμένη περίπτωση την ποσοτική διαφορά και την αναλογία αποδοχών μεταξύ τιμών, σε αντίθεση με την τακτική κλίμακα που μετράει από τις χαμηλότερες τιμές στις υψηλότερες και αντίστροφα.

1.2.3 Υποθέσεις

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η έρευνα πρέπει να προσανατολίζεται στο έλεγχο των υποθέσεων. Ως υπόθεση νοείται η διατύπωση εκείνη που εκφράζει τις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα: Η επίδοση των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών τους (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011, σ. 20). Πρόκειται, λοιπόν, για προτάσεις που διατυπώνει ο ερευνητής στην ποσοτική έρευνα και εκφράζει μια πρόβλεψη ή εικασία για το αποτέλεσμα μιας σχέσης ανάμεσα σε κάποιες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά. Οι υποθέσεις συμβάλουν στο να περιορίσουν το σκοπό της έρευνας σε συγκεκριμένες προβλέψεις, οι οποίες βασίζονται είτε σε προηγούμενες έρευνες ή στη βιβλιογραφία. Οι υποθέσεις διατυπώνονται συνήθως στην αρχή της έρευνας και, ειδικότερα, στο τέλος της εισαγωγής ή μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε χωριστή ενότητα (Creswell, 2012, σ. 111).

Οι υποθέσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες για την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αιτία των ερευνώμενων γεγονότων, όπως π.χ. στην ερώτηση «γιατί υπάρχουν μερικοί μόνο φοιτητές που ανακυκλώνουν τακτικά;». Αντίθετα, οι υποθέσεις δεν βοηθούν για την απάντηση ερωτήσεων τύπου «Ποια είναι η έκταση της συμπεριφοράς ανακύκλωσης μεταξύ των φοιτητών του Πανεπιστημίου;», καθώς είναι καθαρά περιγραφικές και μπορούν να απαντηθούν με τα δεδομένα που θα συλλεχθούν γι' αυτή την ερώτηση. Σε ορισμένους τύπους έρευνας, οι υποθέσεις δίνουν την κατεύθυνση, ενώ σε άλλους τύπους έρευνας, οι υποθέσεις εξελίσσονται όσο προχωράει η έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, όταν μια έρευνα ξεκινάει με μια ή δύο υποθέσεις, θα πρέπει να βασίζονται σε κάποια θεωρία ώστε να συνδέονται με προηγούμενες έρευνες, να προτείνουν κάποια αποτελέσματα και να μπορούν να αναδείξουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης (Blaikie, 2003, σσ. 13-14).

Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τη θεωρητική χρήση των υποθέσεων από τη στατιστική χρήση, η οποία συναντάται πολύ στα βιβλία για τις ερευνητικές μεθόδους και τις στατιστικές. Είναι γεγονός ότι μεγάλο μέρος της έρευνας διενεργείται με δείγματα που σχεδιάζονται για μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Στο βαθμό, λοιπόν, που διασφαλίζονται τυχαίες διαδικασίες και υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης, είναι λογικό ο ερευνητής να θέλει να γενικεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Σ' αυτή τη διαδικασία γενίκευσης, οι στατιστικές υποθέσεις παίζουν σημαντικό ρόλο, ιδίως, ως προς τις αποφάσεις που θα πρέπει να ληφθούν ως προς τα χαρακτηριστικά, τις διαφορές και τις σχέσεις που υπάρχουν στο δείγμα και αναμένεται να υπάρχουν και στον ευρύτερο πληθυσμό. Σ' αυτή την περίπτωση, οι υποθέσεις δεν βασίζονται στη θεωρία και η λειτουργία τους είναι καθαρά στατιστική (Blaikie, 2003, σ. 14).

Ο Creswell (2012, σ. 125) μας δίνει κάποιες κατευθύνσεις για το πώς γράφουμε τις υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα:

- ◆ Αναφέρουμε τις μεταβλητές με την εξής σειρά: ανεξάρτητη μεταβλητή (1^η θέση), εξαρτημένη μεταβλητή (2^η θέση) και μεταβλητή ελέγχου (3^η θέση).

◆ Σε περίπτωση που συγκρίνουμε ομάδες στην υπόθεση, θα πρέπει να τις αναφέρουμε ρητά και, αν συνδέονται οι μεταβλητές, θα πρέπει να αναφέρουμε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

◆ Θα πρέπει να κάνουμε πρόβλεψη για τις αλλαγές που αναμένουμε στις ομάδες μας, όπως για παράδειγμα αν οι αλλαγές θα είναι περισσότερο ή λιγότερο ευνοϊκές ή αν δεν θα παρατηρηθούν αλλαγές. Στη συνέχεια, θα ελέγξουμε τις προβλέψεις με τη χρήση στατιστικών διαδικασιών.

◆ Θα μπορούσαν να αναφερθούν πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες ή τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, αν και δεν είναι απαραίτητο τη στιγμή που αυτές οι πληροφορίες μπορεί να αναφέρονται ήδη στη δήλωση του ερευνητικού σκοπού.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν δύο τύποι υποθέσεων που θα πρέπει να αναφέρουμε στην έρευνα μας. Η *μηδενική υπόθεση*, η οποία προβαίνει σε προβλέψεις για τον γενικό πληθυσμό και δεν περιλαμβάνει σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, ούτε διαφορές ανάμεσα στις ομάδες μιας ανεξάρτητης ή μιας εξαρτημένης μεταβλητής. Σ' αυτή την περίπτωση, η υπόθεση θα διερευνηθεί σε ένα δείγμα που θα περιλαμβάνει όλες τις πιθανές κατηγορίες του γενικού πληθυσμού. Ένα παράδειγμα μηδενικής υπόθεσης είναι το ακόλουθο:

☞ Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε εργαζόμενους (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 1*) και μη εργαζόμενους φοιτητές (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 2*) ως προς τις επιδόσεις τους στις γραπτές εξετάσεις (*εξαρτημένη μεταβλητή*) για τους φοιτητές Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων (*συμμετέχοντες στην έρευνα*) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (*τόπος διεξαγωγής στην έρευνα*).

Στο αντίποδα της μηδενικής υπόθεσης, βρίσκεται η *εναλλακτική υπόθεση* που χρησιμοποιείται όταν πιστεύουμε ότι θα υπάρξει κάποια διαφορά με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών ή κάποιας θεωρίας και εξήγησης στη βιβλιογραφία. Στην εναλλακτική υπόθεση, ο ερευνητής είτε θα προβλέψει την κατεύθυνση κάποιας αλλαγής ή διαφοράς ή σχέσης για τις μεταβλητές στο σύνολο του πληθυσμού (*κατευθυντική εναλλακτική υπόθεση*), είτε θα προβλέψει την αλλαγή, τη διαφορά ή τη σχέση για τις μεταβλητές, χωρίς ωστόσο να υποδείξει την κατεύθυνση της πρόβλεψης (*μη κατευθυντική εναλλακτική υπόθεση*). Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αντίστοιχα παραδείγματα (Creswell, 2012, σ. 126-127):

☞ Οι φοιτητές που συμμετέχουν στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 1*) θα έχουν εξίσου πολύ καλές επιδόσεις (*πρόβλεψη για τη διαφορά και για την κατεύθυνση της*) με τους φοιτητές που συμμετέχουν στη συμβατική εκπαίδευση (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 2*) για τους φοιτητές Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων (*συμμετέχοντες στην έρευνα*) του Πανεπιστημίου Πειραιά (*τόπος διεξαγωγής στην έρευνα*).

☞ Θα υπάρξει διαφορά (*πρόβλεψη για τη διαφορά, αλλά όχι για την κατεύθυνση της*) ανάμεσα στους φοιτητές που συμμετέχουν στις συμβουλευτικές συναντήσεις του Πανεπιστημίου (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 1*) και στους φοιτητές που δεν συμμετέχουν (*ανεξάρτητη μεταβλητή, ομάδα 2*) ως προς τις επιδόσεις τους στις γραπτές εξετάσεις (*εξαρτημένη μεταβλητή*).

Στο σημείο, είναι απαραίτητο να διευκρινίσουμε τις έννοιες που χρησιμοποιούμε στην έρευνα μας για να υποδηλώσουμε την κατεύθυνση της και οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρόλο τους και με το αν πρόκειται για ποσοτική ή ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για τις έννοιες δήλωση σκοπού, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικές υποθέσεις και ερευνητικοί στόχοι (Creswell, 2012, σ. 109-112):

Ξεκινάμε με τη *Δήλωση του Σκοπού* της έρευνας, η οποία αναδεικνύει τη συνολική κατεύθυνση και την εστίαση της έρευνας. Η δήλωση του σκοπού γίνεται τόσο στην ποσοτική έρευνα, όπως π.χ.:

- ⇒ Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη χρήση της online πλατφόρμας για την επικοινωνία φοιτητών και καθηγητών του ΕΑΠ και την επιτυχία των φοιτητών στις εξετάσεις του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

όσο και την ποιοτική έρευνα.

- ⇒ Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητών για την επικοινωνία τους με τους καθηγητές μέσω της online πλατφόρμας στα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ.

Τα *Ερευνητικά Ερωτήματα* στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα εξειδικεύουν τη δήλωση σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία ο ερευνητής πρόκειται να απαντήσει. Στην ποσοτική έρευνα, τα ερωτήματα συνδέουν τις ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά ατόμων ή οργανισμών, όπως είδαμε παραπάνω στην υποενότητα 1.2.2. για τις μεταβλητές. Στην ποιοτική έρευνα, τα ερωτήματα εμπεριέχουν τις κεντρικές έννοιες που πρόκειται να διερευνηθούν. Σε κάθε περίπτωση, τα ερευνητικά ερωτήματα βρίσκονται στην καρδιά της διπλωματικής εργασίας και, για το λόγο αυτό, θα τα εξετάσουμε παρακάτω στη χωριστή υποενότητα 2.1.5 του Κεφαλαίου 2.

Οι *Υποθέσεις*, που εξετάσαμε σε αυτή την υποενότητα, είναι προβλέψεις σε σχέση με το αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, δηλαδή ανάμεσα σε κάποιες ιδιότητες ή χαρακτηριστικά. Χρησιμοποιούνται, συνήθως στα πειράματα για να συγκεκριμενοποιήσουν τον σκοπό της έρευνας. Τέλος, οι *Ερευνητικοί Στόχοι* αποτελούν μια δήλωση πρόθεσης στην ποσοτική έρευνα που εξειδικεύουν τους σκοπούς που επιδιώκει να εκπληρώσει ο ερευνητής. Πολλές φορές, οι ερευνητικοί στόχοι χωρίζονται σε κύριους και δευτερεύοντες και χρησιμοποιούνται συνήθως σε έρευνες πεδίου ή με ερωτηματολόγιο ή έρευνες αξιολόγησης.

Πίνακας 2: Οι διαφορετικές έννοιες που εξειδικεύουν την κατεύθυνση της έρευνας

	Δήλωση Σκοπού	Ερευνητικά Ερωτήματα	Υποθέσεις	Ερευνητικοί Στόχοι
Ρόλος	Συνολική κατεύθυνση	Ερωτήματα για απάντηση	Πρόβλεψη για μεταβλητές	Εξειδίκευση σκοπών
Χρήση	Ποσοτική και Ποιοτική έρευνα	Ποσοτική και Ποιοτική έρευνα	Ποσοτική έρευνα	Ποσοτική έρευνα

Πηγή: Creswell, 2012, σ. 110

1.2.4 Κλίμακες μέτρησης στάσεων

Όπως είδαμε παραπάνω στη διαδικασία Λειτουργικού Σχεδιασμού των Θεωρητικών Εννοιών, η θεωρητική έννοια είναι σύνθετη και χρειάζεται αρκετούς δείκτες / ερωτήσεις για να καλυφθούν όλες οι διαστάσεις της. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούμε κλίμακες μέτρησης στάσεων, που μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε ένα γενικό δείκτη, ο οποίος συνθέτει τους επιμέρους δείκτες που απαρτίζουν μια θεωρητική έννοια και αντιπροσωπεύει τη γενική στάση απέναντι στο ερευνώμενο κοινωνικό φαινόμενο. Στην παρούσα υποενοότητα, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις τρεις βασικές κλίμακες στάσεων Linkert, Guttman και Turnstone (Κυριαζή, 2011, σσ. 68-69).

Η κλίμακα Linkert είναι η πιο διαδεδομένη κλίμακα μέτρησης στην κοινωνική έρευνα και είναι γνωστή ως αθροιστική μέθοδος αξιολόγησης. Πρόκειται για μια απλή τεχνική, σύμφωνα με την οποία οι ερωτώμενοι από τον ερευνώμενο πληθυσμό καλούνται να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν σε έναν χ αριθμό δηλώσεων σχετικά με το αντικείμενο ή το ζήτημα που ερευνάται. Γενικά, υπάρχουν πέντε επιτρεπόμενες απαντήσεις: (1) συμφωνώ απολύτως, (2) συμφωνώ, (3) ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, (4) διαφωνώ, (5) διαφωνώ απολύτως (Smith, 1975, σ.147 · Κυριαζή, 2011, σσ. 69-71).

Η εκ των προτέρων κρίση του ερευνητή χρησιμεύει, σ' αυτό το στάδιο, για να αποφασίσει πως θα διατυπώσει τις δηλώσεις, δηλαδή αν θα διατυπώσει άμεση ή αντίστροφη μέτρηση του αντικειμένου της στάσης. Η θετική απάντηση σε μια θετικά διατυπωμένη δήλωση ισοδυναμεί με θετική στάση, ενώ σε μια αρνητικά διατυπωμένη δήλωση ισοδυναμεί με αρνητική στάση.

Οι ατομικές απαντήσεις αθροίζονται στο τέλος. Στη συνέχεια, ο ερευνητής αθροίζει όλα τα αντικείμενα (items) για να έχει ένα συνολικό προκαταρκτικό βαθμό και ιεραρχεί τα άτομα από τους πιο ευνοϊκά προς τους λιγότερο ευνοϊκά διακείμενους απέναντι στο αντικείμενο στάσης. Το 25% των περισσότερο και λιγότερο ευνοϊκά διακείμενων υποκειμένων προς το αντικείμενο στάσης χρησιμοποιούνται για την περαιτέρω ανάλυση των αντικειμένων (item analysis), η οποία απαιτείται για την ακρίβεια της μέτρησης. Στην ανάλυση αυτή, το 25% των ευνοϊκά διακείμενων υποκειμένων συγκρίνεται με το 25% των λιγότερο ευνοϊκά διακείμενων υποκειμένων (Smith, 1975, σ.147 · Κυριαζή, 2011, σσ. 72-74).

Παρακάτω, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Linkert, που κυμαίνεται από το 'Δεν συμφωνώ καθόλου' (1 βαθμός) μέχρι το 'Συμφωνώ πάρα πολύ' (5 βαθμοί), όπως χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο έρευνας της Διπλωματικής Εργασίας στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» της Ελένης Δραγατάκη (2016). Ο παράγοντας του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε σχετικά με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 3: Παράδειγμα 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Linkert

ΜΕΡΟΣ Β - Βαθμός συμφωνίας με τις δηλώσεις

Ερωτηματολόγιο σελ. 3 / 4

ΜΕΡΟΣ Β: Παρακαλώ σημειώστε με **X** πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις. Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλετε **X** σε ένα μόνο κουτάκι.

A/A	Πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις	1	2	3	4	5
1	Οι γυναίκες έχουν κλίση στα θεωρητικά μαθήματα.					
2	Τα παιχνίδια κατασκευών και συναρμολογήσεων ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια.					
3	Οι εκπαιδευτικοί της τάξης μου συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο στα αγόρια και στα κορίτσια.					
4	Ο πατέρας μου κάθε βδομάδα βοήθουσε στις οικιακές εργασίες (όπως νοικοκυριό, μαγειρική).					
5	Θα επέλεγα έναν τεχνικό υπολογιστών ανδρικού φύλου για να επιδιορθώσει τον υπολογιστή.					
6	Οι γνώσεις που προσφέρουν τα θετικά/τεχνολογικά μαθήματα είναι χρήσιμες στην καθημερινή μου ζωή.					
7	Η γυναίκα χάνει την θηλυκότητα της όταν ασχολείται με τεχνολογικά/τεχνικά επαγγέλματα.					
8	Οι άντρες έχουν μεγαλύτερες ικανότητες από τις γυναίκες στα Μαθηματικά.					
9	Οι δημοσιογράφοι προβάλλουν συχνά επιτυχημένες γυναίκες εργαζόμενες σε θετικά/τεχνολογικά πεδία.					
10	Η λογική και ο ρεαλισμός χαρακτηρίζουν περισσότερο τους άντρες.					
11	Οι εκπαιδευτικοί της τάξης μου με βοήθησαν να συμπαθήσω τα θετικά/τεχνολογικά μαθήματα.					
12	Η προτεραιότητα της γυναίκας είναι να δημιουργήσει οικογένεια και να κάνει παιδιά.					
13	Οι θετικές/τεχνολογικές σπουδές οδηγούν σε επαγγέλματα με μεγαλύτερο κύρος από ότι οι θεωρητικές.					
14	Ο επιστήμονας είναι συνήθως ένας άνδρας μοναχικός και απομονωμένος στο έργο του.					
15	Κατά την φοίτηση μου στα ΣΔΕ νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητες μου στα Μαθηματικά ή/και την Πληροφορική.					

Πηγή: Ελένη Δραγατάκη (2016). *Ο παράγοντας του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε σχετικά με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η κλίμακα *Gutman* είναι γνωστή ως Ανάλυση Κλίμακας ή Σωρευτική Κλίμακα. Είχε σχεδιαστεί για να εκτιμήσει το βαθμό προκατάληψης των ερωτηθέντων έναντι των εθνοτικών μειονοτήτων και χρησιμοποίησε μια σειρά ερωτήσεων, όπως π.χ. Θα θέλατε να δεχτείτε ένα μαύρο άτομο ως επισκέπτη στη χώρα σας; Θα θέλατε ένα μαύρο άτομο να ζει δίπλα σας; Θα θέλατε να γίνετε φίλος με ένα μαύρο πρόσωπο; Θα θέλατε να παντρευτείτε ένα μαύρο άτομο; Είναι προφανές ότι αν κάποιος απαντήσει θετικά στην τελευταία ερώτηση, δεν θα έχει καμία αντίρρηση για όλες τις προηγούμενες (Corbetta, 2003, σσ.176-177).

Πίνακας 4: Κλίμακα Gutman - Απαντήσεις στην ερώτηση «Θα θέλατε ένα μαύρο άτομο ως επισκέπτη στη χώρα σας, ως γείτονα, ως φίλο ή ως σύζυγο»;

Ως επισκέπτη	Ως γείτονα	Ως φίλο	Ως σύζυγο	Βαθμοί
1	1	1	1	4
1	1	1	0	3
1	1	0	0	2
1	0	0	0	1
0	0	0	0	0

Πηγή: Corbetta, 2003, σ. 177.

Ορίζοντας τον βαθμό 1 για την καταφατική απάντηση και το βαθμό 0 για την αρνητική απάντηση, μπορούμε να αθροίσουμε τα αποτελέσματα κάθε ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και να λάβουμε συνολική βαθμολογία για κάθε υποκείμενο στην κλίμακα. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει η τεχνική μπορούν να τοποθετηθούν σε διάταξη και κάθε ερώτηση στην κλίμακα παρέχει δύο μόνο δυνατότητες απάντησης ναι/όχι, συμφωνώ/διαφωνώ, σε αντίθεση με την κλίμακα Linkert, όπου η απάντηση βαθμολογείται σε 5-βαθμη κλίμακα έντασης (Corbetta, 2003, σ.177 · Κυριαζή, 2011, σσ. 74-79).

Η κλίμακα *Gutman* χρησιμοποιήθηκε από λίγους κοινωνιολόγους για να βρουν έναν τύπο μονοδιάστατης τάξης στους κοινωνικούς οργανισμούς. Ο Smith (1975, σ. 149) αναφέρει για παράδειγμα τον Otis Dudley Duncan (1964), που ταξινόμησε τους τύπους των κοινωνιών σύμφωνα με το επίπεδο της περιπλοκότητας σε πέντε διαρθρωτικές μεταβλητές (πολιτική, εδαφική, τρόφιμα, οικονομία και ενέργεια). Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Ball (1972) χρησιμοποίησε την κλίμακα *Gutman* και βρήκε αποδείξεις για τη σωρευτική άθροιση των συνιστωσών δεξιότητες, στρατηγικής και τύχη (Smith, 1975, σσ. 148-150).

Τέλος, η κλίμακα *Turnstone* συγκαταλέγεται στις πρώτες προσπάθειες ποσοτικοποίησης των κοινωνικών στάσεων, αν και δεν εφαρμόζεται συχνά στην κοινωνική έρευνα λόγω της χρονοβόρας διαδικασίας κατασκευής της με τη συνδρομή εξωτερικών κριτών. Διαφορετικά, η κλίμακα *Turnstone* κατασκευάζεται με μια πολύ απλή μέθοδο: ο ερευνητής διατυπώνει ένα μεγάλο αριθμό θεμάτων, τα οποία κατά τη γνώμη του αντιπροσωπεύουν τη στάση στο ερευνώμενο αντικείμενο. Στη συνέχεια,

διαλέγει 50 άτομα από τον ερευνώμενο πληθυσμό για να κατατάξουν τα θέματα σε κατηγορίες ανάλογα με την θετική ή αρνητική θέση που εκφράζεται μέσα από το κάθε θέμα. Έτσι, οι κριτές βαθμολογούν κάθε θέμα και αφού ληφθεί υπόψη υπολογίζεται η μέση τιμή (Κυριαζή, 2011, σσ. 80-81). Η Κυριαζή παραθέτει ένα παράδειγμα της κλίμακας αυτής από μελέτη του ίδιου του Turnstone για τις στάσεις απέναντι στην εκκλησία, όπου απαριθμούνται εννέα θέματα και αποτυπώνεται η θέση τους στην κλίμακα. Τα θέματα με θετική στάση έχουν χαμηλή τιμή και τα θέματα με αρνητική στάση έχουν υψηλή τιμή. Μετά υπολογίζεται η μέση τιμή από τις μέσες τιμές των θεμάτων με τις οποίες ο ερωτώμενος συμφωνεί και καταλήγουμε στη θετική στάση (Κυριαζή, 2011, σσ. 82-83). Αξίζει να σημειωθεί ότι, πέρα από τη χρονοβόρα διαδικασία, οι μέθοδοι της κλίμακας Turnstone δεν παρουσιάζουν ισχυρή αξιοπιστία όσο οι κριτές δεν παίρνουν μια καθαρά θετική ή αρνητική στάση, αλλά και όταν υιοθετούν ακραίες στάσεις δεν διαχωρίζουν τα αντικείμενα αποτελεσματικά (Smith, 1975, σ. 146).

1.2.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα μέτρησης

Η αξιοπιστία αφορά τη συνέπεια μεταξύ διαφορετικών ανεξάρτητων μετρήσεων του ίδιου φαινομένου. Τέσσερις τρόποι υπάρχουν για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της μέτρησης (Smith, 1975, σσ. 58-59):

- i. *έλεγχος και επανέλεγχος* με την παραγματοποίηση δύο μετρήσεων του ίδιου πληθυσμού με τα ίδια εργαλεία σε διαφορετικές περιόδους.
- ii. *Πολλαπλές ή εναλλακτικές μορφές* με τη χρησιμοποίηση του ίδιου εργαλείου μέτρησης στο ίδιο δείγμα (π.χ. για τη μέτρηση της συνοχής της ομάδας πραγματοποιείται μια μέτρηση για την ατομική προσέλκυση στην ομάδα και μια δεύτερη μέτρηση για το κύρος που αντλείται από την ιδιότητα μέλους της ομάδας).
- iii. *Διχοτόμηση της τεχνικής*, όταν για παράδειγμα θέλουμε να μετρήσουμε την αξιοπιστία μιας 40βαθμης κλίμακας στάσεων, με την πραγματοποίηση δύο χωριστών μετρήσεων 20 βαθμης κλίμακας καθεμιά.
- iv. *Τεχνικές μέσης διασύνδεσης* όπου ο ερευνητής συσχετίζει κάθε δεδομένο σε μια κλίμακα με όλα τα υπόλοιπα δεδομένα και καταλήγει στη μέση διασύνδεση για το σύνολο των συσχετισμών.

Η αξιοπιστία της μέτρησης διαφέρει από την εγκυρότητα της μέτρησης. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Κυριαζή (2011, σ. 89), ένα αναξιόπιστο εργαλείο μέτρησης δεν μπορεί να είναι έγκυρο, αλλά και η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων δεν συνεπάγεται και εγκυρότητα, καθώς μπορεί να αποδεικνύουν τη συνέπεια τους αλλά να μην αντιπροσωπεύουν το χαρακτηριστικό για το οποίο κατασκευάστηκαν.

Ως *εγκυρότητα* νοούμε το βαθμό με τον οποίο ο ερευνητής έχει μετρήσει ότι είχε θέσει ως στόχο να μετρήσει. Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011, σ. 84), για να είναι

έγκυρο ένα εργαλείο πρέπει να καλύπτει τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης αξιολογείται με τη σύγκριση των στοιχείων του με άλλα σχετικά στοιχεία, είτε εμπειρικής φύσης (*εμπειρική εγκυρότητα*) είτε θεωρητικής φύσης (*φαινομενική εγκυρότητα*), είτε με βάση τα συστατικά του στοιχεία όπως αυτά προσδιορίζονται στη θεωρία ή άλλες έρευνες (*εγκυρότητα του περιεχομένου*), είτε τέλος με βάση την έννοια και τις υποθέσεις (*εγκυρότητα της κατασκευής της έννοιας*) (Κυριαζή, 2011, σσ. 84-86).

Πιο συγκεκριμένα, για να μπορεί να κριθεί η εγκυρότητα ενός εργαλείου στην πράξη, οι Schnell, Hill, & Esser (2014, σσ. 165-168) αναφέρουν ότι η Αμερικανική Επιστημονική Εταιρία Ψυχολογίας (APA) χρησιμοποιεί τρεις μορφές εγκυρότητας: την εγκυρότητα περιεχομένου, την εγκυρότητα κριτηρίου και την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Η *εγκυρότητα περιεχομένου* αναφέρεται στη μέτρηση όλων των διαστάσεων ενός αντικειμένου, κάτι που δεν εφικτό καθώς δεν υπάρχουν κάποια αντικειμενικά κριτήρια. Γι' αυτό, η εγκυρότητα περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως για την κατασκευή ενός εργαλείου. Η *εγκυρότητα κριτηρίου* αναφέρεται στη συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων του εργαλείου μέτρησης και ενός εμπειρικού εξωτερικού κριτηρίου και μπορεί να είναι προβλεπτική εγκυρότητα ή συντρέχουσα εγκυρότητα. Ένα παράδειγμα *προβλεπτικής εγκυρότητας* είναι η μέτρηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να επιβεβαιωθεί από μια μεταγενέστερη μέτρηση, όπως π.χ. για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, η συντρέχουσα εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης θα πρέπει να συμπίπτει χρονικά με τη μέτρηση του κριτηρίου, (π.χ. τα αποτελέσματα μέτρησης βάσει κλίμακας πολιτικής τοποθέτησης θα πρέπει να συμπίπτουν με την ανακοινωθείσα εκλογική συμπεριφορά). Τέλος, η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, που έχει ιδιαίτερη σημασία στις κοινωνικές επιστήμες, επιτυγχάνεται όταν από τις θεωρητικές έννοιες μπορούν να συναχθούν εμπειρικά ελέγξιμες υποθέσεις και όταν οι σχέσεις των υποθέσεων αυτών με άλλες έννοιες μπορούν να αποδειχθούν εμπειρικά (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 165-168).

Σε κάθε περίπτωση, η εγκυρότητα της μέτρησης συνδέεται με την έννοια της λειτουργικότητας της έρευνας. Η λειτουργικότητα της έρευνας αναφέρεται στη γεφύρωση των μεθόδων με τη θεωρία και μας παραπέμπει στα είδη εγκυρότητας των εργαλείων μέτρησης, που προαναφέρθηκαν, δηλαδή την εμπειρική ή φαινομενική εγκυρότητα, την εγκυρότητα του περιεχομένου και την εγκυρότητα της κατασκευής της έννοιας (Κυριαζή, 2011, σσ. 84-86). Αυτό που προέχει, βέβαια, δεν είναι μια στενή και τυπολατρική ερμηνεία της λειτουργικότητας, αλλά πως μέσα από τη χρήση διαφόρων μεθόδων εγκυρότητας θα μπορέσει ο ερευνητής να εντοπίσει εκείνη τη λειτουργικότητα που προσεγγίζει καλύτερα τη θεωρητική κατασκευή, την οποία καλείται να μετρήσει (Smith, 1975, σσ. 76-79).

1.2.6 Προβλήματα στη μέτρηση κοινωνικών φαινομένων

Η θεωρία των μορφών κλιμάκωσης αποτελεί μια από τις πιο ανεπτυγμένες θεωρίες στις συμπεριφορικές και κοινωνικές ερευνητικές μεθόδους. Ωστόσο,

υπάρχουν δύο μύθοι γύρω από την κλιμάκωση. Ορισμένοι επιστήμονες θεωρούν ότι η κλιμάκωση εμπλέκει περισσότερο γενικές διαδικασίες, ενώ έχει αναδειχθεί ως ουσιώδες ζήτημα το πόσο εκλεπτυσμένες έχουν γίνει οι μέθοδοι μέτρησης. Ένα δεύτερο θέμα είναι ότι η κλιμάκωση έχει συνδεθεί με την ψυχολογική και κοινωνικο-ψυχολογική έρευνα, ενώ έχει αποδειχθεί ότι αν οι κλίμακες εφαρμοστούν σωστά έχουν μια πληθώρα εφαρμογών κοινωνικής και ψυχολογικής μέτρησης (Smith, 1975, σσ. 132-133).

Πέραν αυτών, είναι γεγονός ότι όσο καλά και αν κατασκευάζεται ένας δείκτης, θα υπάρχουν πάντα εξωγενείς προσδιοριστικοί παράγοντες των απαντήσεων των ερωτώμενων, που διακυβεύουν την εγκυρότητα μιας κλίμακας. Για παράδειγμα, υπάρχουν τάσεις κοινωνικής επιθυμίας στους ερωτώμενους να δώσουν μια πιο καλή εικόνα του εαυτού τους για να φανούν ευπροσάρμοστοι, αμερόληπτοι, ανοιχτόμυαλοι και δημοκρατικοί. Σ' αυτή την περίπτωση, οι ερευνητές έχουν αναπτύξει τεχνικές μέτρησης της κοινωνικής επιθυμίας. Επίσης, υπάρχουν τάσεις συναίνεσης στους ερωτώμενους, οι οποίοι είναι έτοιμοι να αποδεχθούν ή να απορρίψουν όλες τις δηλώσεις. Και εδώ το πρόβλημα μπορεί να λυθεί με κάποια αναδιατύπωση των δηλώσεων. Επιπλέον, οι ακραίες μεροληψίες ενσωματώνουν τάσεις ελέγχου των ακραίων κατηγοριών απάντησης, αν και οι ερευνητές προτιμούν να πιέσουν τους ερωτώμενους να πάρουν μια καθαρή θέση. Τέλος, προκαταλήψεις μπορεί να προκύψουν από τη σύνταξη των δηλώσεων, οι οποίες μπορούν να αποφευχθούν με το να αλλάξουν οι συνθήκες διαχείρισης, να αλλάξει το εργαλείο μέτρησης, να απομακρυνθούν οι απαντήσεις που φαίνεται να έχουν επηρεαστεί και να διορθωθούν οι βαθμοί των υποκειμένων αναλογικά με το βαθμό επηρεασμού (Smith, 1975, σσ. 132-139).

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να εξασφαλίζεται η υψηλή εγκυρότητα των μεθόδων μέτρησης, να μην επηρεάζεται η μέτρηση από αντικανονικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων, να μην αλλάζει η μέθοδος κατά τη διάρκεια της μέτρησης και να είναι εύκολη στην κατασκευή της, στη διαχείριση της, στη βαθμολογία και στην ερμηνεία της (Smith, 1975, σσ. 162-163).

Σύνοψη Ενότητας

Στην ενότητα αυτή εξετάσαμε τη διαδικασία μετατροπής των υποθέσεων σε εμπειρικά παρατηρήσιμες δηλώσεις και σε μετρήσιμες αντιστοιχίες.

Ξεκινήσαμε με τον *λειτουργικό σχεδιασμό μιας θεωρητικής έννοιας*, στον οποίο δώσαμε έμφαση καθώς συγκεκριμενοποιεί τα στοιχεία που τη συνθέτουν, δηλαδή τις διαστάσεις της, τα διάφορα αντικείμενα και τις ιδιότητες ή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της και επιτρέπουν τη μέτρηση της.

Στη συνέχεια, *αναλύσαμε τις μεταβλητές*, που αποτελούν βασικό δομικό στοιχείο της μέτρησης και, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, εξετάσαμε τους τύπους των μεταβλητών που επιτελούν διαφορετικό σκοπό, τις διαφορές εκφάνσεις τους και τα διαφορετικά επίπεδα μέτρησης.

Παράλληλα, συζητήθηκε ο ρόλος των υποθέσεων στην έρευνα και ,κυρίως, στην ποσοτική έρευνα, διαχωρίστηκε η θεωρητική χρήση των υποθέσεων από τη στατιστική χρήση και αναφέρθηκαν οι τύποι υποθέσεων που θα πρέπει να αναφέρουμε στην έρευνα μας.

Κομβικό ρόλο παίζουν και οι κλίμακες μέτρησης στάσεων, καθώς μας επιτρέπουν να δημιουργήσουμε ένα γενικό δείκτη, ο οποίος συνθέτει τους επιμέρους δείκτες που απαρτίζουν μια θεωρητική έννοια και αντιπροσωπεύει τη γενική στάση απέναντι στο ερευνώμενο κοινωνικό φαινόμενο. Εξετάσαμε, ειδικότερα, τις τρεις βασικές κλίμακες στάσεων Linkert, Guttman και Turnstone με αντίστοιχα παραδείγματα.

Τέλος, αναφέρθηκαν οι τρόποι ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της μέτρησης και συζητήθηκαν συνοπτικά τα προβλήματα που σχετίζονται με τις πιθανές μεροληψίες και τους εξωγενείς προσδιοριστικούς παράγοντες των απαντήσεων των ερωτώμενων, που διακυβεύουν την εγκυρότητα μιας κλίμακας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκιόσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- Blaikie, N. (2003). *Analyzing Quantitative Data. From Description to Explanation*. London • Thousand Oaks • New Delhi: SAGE Publications.
- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research. Theory, Methods and Techniques*. London • Thousand Oaks • New Delhi: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.

Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry* (2nd edition εκδ.). London, New York: Continuum International Publishing Group.

Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International, Inc.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πρόκειται για ένα πολύ καλογραμμένο βιβλίο, το οποίο βοηθάει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν με απλό, αναλυτικό και επεξηγηματικό τρόπο τις μεθόδους και τεχνικές κοινωνιολογικής έρευνας, που έχουν εφαρμογή και στην εκπαιδευτική έρευνα. Ιδιαίτερα χρήσιμο είναι το 2^ο Κεφάλαιο «Θεωρητικές έννοιες, μεταβλητές και μέτρηση», το οποίο περιγράφει με σαφήνεια τη διαδικασία μετατροπής των θεωρητικών εννοιών σε μετρήσιμες μεταβλητές και δείκτες και τις βασικές κλίμακες μέτρησης, ενώ ταυτόχρονα σχολιάζει κριτικά τη συνολική προσέγγιση της μέτρησης.

2. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (Fourth Edition εκδ.)*. Boston, MA: Pearson Education.

Πρόκειται για ένα εύχρηστο εγχειρίδιο εκπαιδευτικής έρευνας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα των μεθόδων που εφαρμόζονται στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Ταυτόχρονα, περιέχει αναλυτικές οδηγίες εφαρμογής των ποικίλων ερευνητικών σχεδιασμών και μεθόδων, οι οποίες συνοδεύονται από χρήσιμα παραδείγματα και σχετικά ερωτήματα που διευκολύνουν την πρακτική εφαρμογή τους.

3. Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκιόσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Το βιβλίο αποτελεί ένα πλούσιο και πολύ χρήσιμο οδηγό για την κατανόηση και την εμπάθυνση στη θεωρία και τον ερευνητικό σχεδιασμό στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Παρουσιάζει τις διαδικασίες δειγματοληψίας και ανάπτυξης δεικτών και κλιμάκων με πολύ αναλυτικό τρόπο. Επίσης, εξηγεί όλες τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

Ενότητα 1.3

Είδη επιστημονικών ερευνών

1.3.1 Ποσοτικές έρευνες

Μια βασική επιλογή στην έρευνα αφορά τη διάκριση ανάμεσα σε ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες ανάλογα με τα δεδομένα που αναζητούμε. Οι Τσιπλητάρης και Μπαμπάλης (2011, σσ. 23-24), βασιζόμενοι στον Αθανασίου Λ. *Μέθοδοι και Τεχνικές στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα 1997, διακρίνουν αυτές τις δύο μεγάλες κατηγορίες επιστημονικών ερευνών, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές, ανάλογα με τις τιμές μέτρησης που χρησιμοποιούν για την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιούν αριθμούς για να περιγράψουν τι υπάρχει. Αντίθετα, τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούν λέξεις, δηλαδή ουσιαστικά και επίθετα, που μεταφέρουν αυτό που υπάρχει. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών δεδομένων είναι ότι μπορούν να συλλάβουν τις αποχρώσεις του νοήματος και της ερμηνείας, τις οποίες δεν μπορούν να μεταφέρουν οι αριθμοί. Από την άλλη μεριά, όμως, η χρήση των αριθμών στην ποσοτική έρευνα καθιστά πιο πιθανό ν' αναπαραχθεί η έρευνα και να οδηγήσει σε αξιόπιστα αποτελέσματα. Είναι γεγονός ότι η αναπαραγωγή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων είναι πιο εύκολη από ότι η αναπαραγωγή των συζητήσεων και των παρατηρήσεων που αποτελούν τη βάση της ποιοτικής έρευνας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 42).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας, σύμφωνα με τον Creswell (2012, σ.13), είναι τα εξής:

- ✚ Το ερευνητικό πρόβλημα περιγράφεται μέσα από την ανάλυση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών.
- ✚ Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει καθοριστικό ρόλο για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και την αιτιολόγηση του ερευνητικού προβλήματος.
- ✚ Η δήλωση σκοπού, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις είναι ειδικές, συγκεκριμένες, μετρήσιμες και παρατηρήσιμες.
- ✚ Η συλλογή αριθμητικών δεδομένων γίνεται από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις.
- ✚ Η σύγκριση των ομάδων ή η συσχέτιση των μεταβλητών με στατιστική ανάλυση, καθώς και η ερμηνεία των δεδομένων γίνεται με βάση προηγούμενες προβλέψεις και μελέτες.
- ✚ Η ερευνητική έκθεση θα πρέπει να χρησιμοποιεί τυποποιημένες δομές και κριτήρια αξιολόγησης και να έχει σαν στόχο την αμερόληπτη προσέγγιση.

Η επιλογή μεταξύ ποσοτικής ή ποιοτικής έρευνας είναι μεν πρακτικό ζήτημα, καθώς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους οικονομικούς πόρους και τον χρόνο που

διαθέτουμε, αλλά είναι και θέμα αντίληψης, διότι η απόφαση επηρεάζεται από τη βασική θεώρηση του ερευνητή και το επίπεδο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που μπορεί να εξηγήσει. Για παράδειγμα, αν ο ερευνητής επιθυμεί να διερευνήσει τα διαζύγια ως το αποτέλεσμα της σύγκρουσης των ανθρώπων, τότε χρειάζεται ποιοτικά δεδομένα. Αντίθετα, αν πρόκειται να διερευνήσει τα ποσοστά των διαζυγίων ή πόσο εισόδημα χάνεται σαν αποτέλεσμα του διαζυγίου, τότε θα πρέπει να αναζητήσει ποσοτικά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση, δεν υπάρχει ιδανική τεχνική για τη συλλογή δεδομένων και θα ήταν καλό να ακολουθήσουμε τα παρακάτω 5 κριτήρια υπό τη μορφή ερωτήσεων για την επιλογή της στρατηγικής μας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 42-43):

- Πόσο καλά έχουμε διαμορφώσει το θεωρητικό μας πλαίσιο πριν ξεκινήσουμε την έρευνα μας;
- Πιο είναι το επίπεδο ανθρώπινης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που θέλουμε να παρατηρήσουμε;
- Ποιο είναι το είδος της πληροφορίας που θέλουμε να γνωρίζουμε;
- Ποιοι είναι οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι για την έρευνα μας;
- Που έχουμε σχετική ευκολία πρόσβασης σε άτομα, ομάδες και οργανισμούς;

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε ορισμένα από τα είδη ποσοτικής έρευνας.

1.3.1.1 Περιγραφικές έρευνες

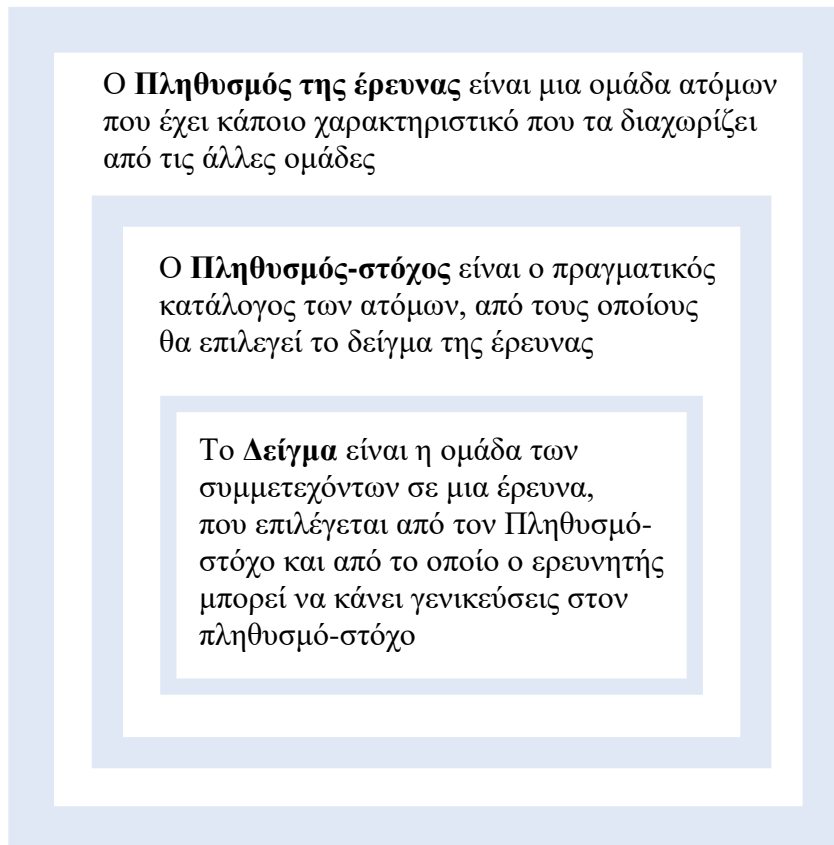
Η περιγραφική έρευνα αποτελεί την κατεξοχήν εκπαιδευτική ερευνητική μέθοδο, η οποία αποβλέπει να περιγράψει, να συγκρίνει, να κατηγοριοποιήσει και να αναλύσει άτομα, ομάδες, θεσμούς και γεγονότα. Πρόκειται, κατά κανόνα, για έρευνα επισκόπησης πεδίου, η οποία συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, με σκοπό να περιγράψει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να αναλύσει τις σχέσεις που υπάρχουν. Επομένως, η περιγραφική έρευνα επισκόπησης περιλαμβάνει είτε απλές μετρήσεις συχνότητας είτε ανάλυση σχέσεων. Μια κλασική μορφή της είναι η **δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο**. Οι έρευνες επισκόπησης μπορεί να είναι μεγάλης εμβέλειας (π.χ. σε όλη την επικράτεια μιας χώρας) ή μικρής εμβέλειας (π.χ. σε ένα νομό ή σε ένα σχολείο). Οι συνηθέστερες τεχνικές συλλογής δεδομένων είναι τα *ερωτηματολόγια*, οι *δομημένες ή ημιδομημένες συνεντεύξεις*, τα *τυποποιημένα τεστ επιδόσεων* και οι *κλίμακες στάσεων*. Κομβικά σημεία στην περιγραφική έρευνα επισκόπησης είναι η δειγματοληψία και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, με τα οποία ο ερευνητής θα πρέπει να ασχοληθεί από τα πρώτα βήματα προγραμματισμού της έρευνας, προκειμένου να επιλέξει το υποσύνολο του ερευνώμενου πληθυσμού με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 289-297).

Επομένως, τα βασικά σημεία μιας περιγραφικής έρευνας είναι τα εξής (Creswell, 2012, σσ. 380-381):

- ◆ Αντιπροσωπευτικό δείγμα από το συνολικό δείγμα
- ◆ Συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων
- ◆ Σχεδιασμός των εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων
- ◆ Διασφάλιση υψηλού ποσοστού ανταπόκρισης των ερωτώμενων

Επειδή πολλές φορές οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δεν ξεκινούν από τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας για να καθορίσουν το δείγμα και αρκούνται στον ελάχιστο αριθμό των συμμετεχόντων που είναι απαραίτητος για τη διεξαγωγή της έρευνας, θα ήταν καλό να κατανοήσουμε ήδη από τώρα τις διαφορές στον ερευνώμενο πληθυσμό, όπως αποτυπώνονται εύστοχα στο παρακάτω σχήμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 297 · Creswell, 2012, σ. 381):

Πίνακας 5: Διαφορές ανάμεσα σε Πληθυσμό, Πληθυσμό-Στόχο και Δείγμα



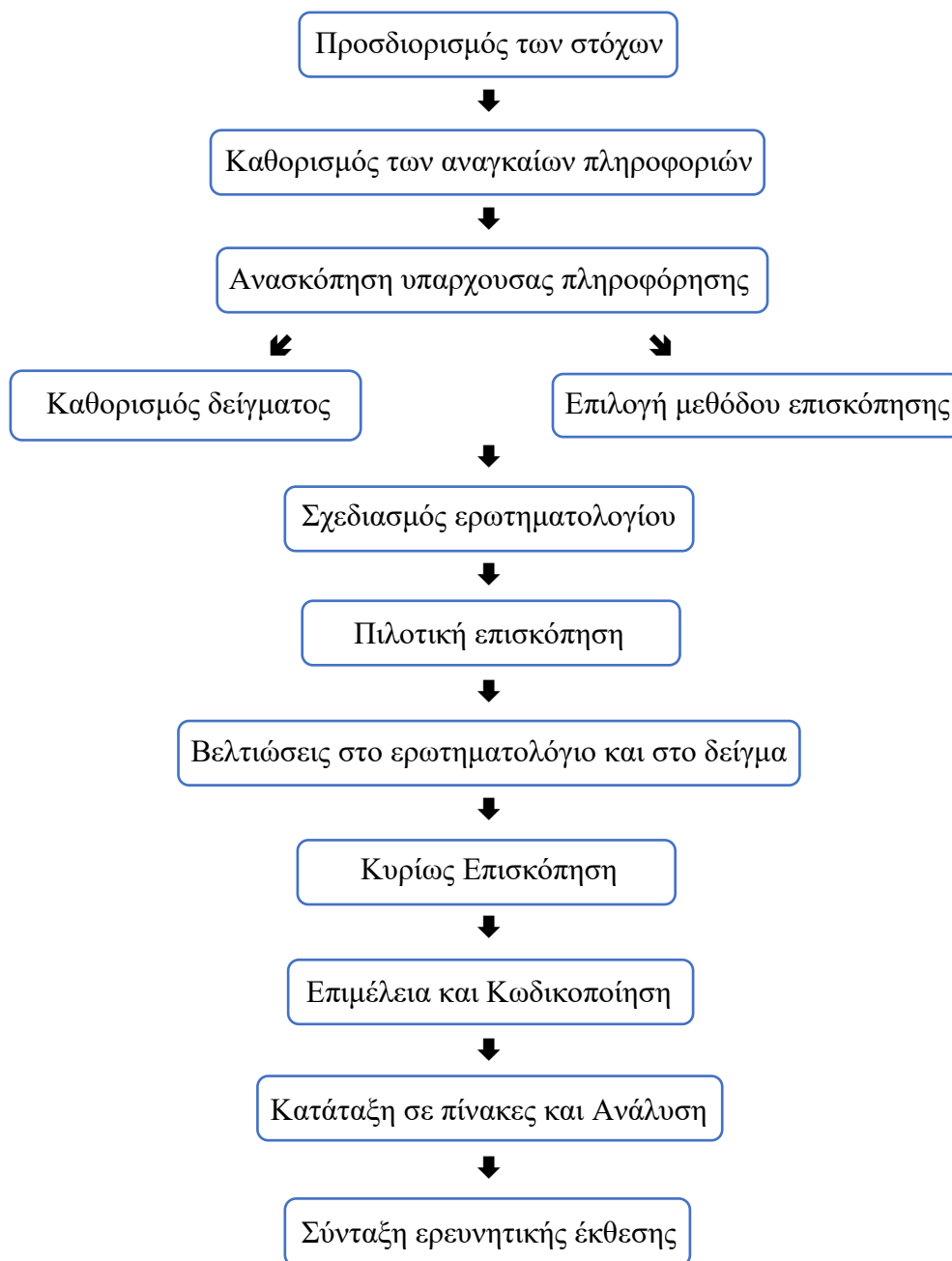
Πηγή: Creswell, 2012, σ. 381

Πέρα από την έρευνα επισκόπησης, στις περιγραφικές έρευνες συμπεριλαμβάνονται η *διαχρονική έρευνα* που μελετά ένα δείγμα για εκτεταμένη χρονική περίοδο, η *συγχρονική έρευνα* που εξετάζει διαφορετικά δείγματα σε ένα ή περισσότερα χρονικά σημεία και οι *μελέτες τάσης ή πρόβλεψης*, οι οποίες βασίζονται σε επιλεγμένους παράγοντες που έχουν μελετηθεί μέσα στο χρόνο και σε

καταχωρημένα δεδομένα προχωρούν σε προβλέψεις μελλοντικών τάσεων. Οι τελευταίοι αυτοί τύποι περιγραφικής έρευνας αποκαλούνται και ως «αναπτυξιακή έρευνα», με την έννοια ότι περιγράφουν τις σχέσεις που υπάρχουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και αναλύουν τις αλλαγές που έχουν επέλθει με το χρόνο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 297-308).

Συνοπτικά, τα βήματα που πρέπει να γίνουν κατά τον προγραμματισμό μιας έρευνας επισκόπησης είναι τα ακόλουθα:

Πίνακας 6: Τα βήματα μιας περιγραφικής έρευνας επισκόπησης



Πηγή: Προσαρμοσμένο από Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 291

1.3.1.2 Πειραματικές έρευνες

Στην πειραματική έρευνα, ο ερευνητής επιχειρεί να εξηγήσει αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων με την παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον και τον έλεγχο των σχετικών μεταβλητών. Μπορούμε να αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένα παραδείγματα εφαρμογής αυτής της μεθόδου, όπως π.χ. η δοκιμή της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος σπουδών για την αύξηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με το AIDS σε 8 μαθητές ενός σχολείου, η διερεύνηση για το αν μια νέα μέθοδος διδασκαλίας της γεωγραφίας βελτιώνει τη γνώση και την κατανόηση των μαθητών, η σύγκριση διαφορετικών στρατηγικών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Σ' αυτά τα παραδείγματα αναπτύχθηκαν τρεις προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση αφορά μια ομάδα συμμετεχόντων, η οποία εξετάζεται πριν και μετά από ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων για να διαπιστωθεί κατά πόσο ήταν αποτελεσματικό ή όχι. Μια παραλλαγή αυτής της προσέγγισης είναι όταν προστεθεί μια ομάδα ελέγχου, οπότε η σύγκριση γίνεται μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Η τρίτη προσέγγιση σχετίζεται με το κατά πόσο περισσότερες της μιας μεταβλητής μπορούν να ασκήσουν επιρροή σε μια συμπεριφορά σε ένα δεδομένο πλαίσιο, αλλά όχι σε κάποιο άλλο πλαίσιο. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη αυτές τις προσεγγίσεις, ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάσει κάποιες ομάδες, η καθεμία από τις οποίες θα έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και θα υπόκειται σε διαφορετικούς τύπους παρεμβάσεων. Επίσης, ο ερευνητής θα πρέπει να χρησιμοποιήσει στην πειραματική έρευνα επαγωγικές μεθόδους και να ελέγξει τις υποθέσεις. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν την αναπαραγωγή και τη θέσπιση νόμων με τη μορφή προτάσεων για τις κοινωνικές δραστηριότητες, αλλά και για το πως η κοινωνία λειτουργεί (Scott & Usher, 2011, σσ. 61-62).

Οι Campbell και Stanley (1963, σ. 1) υπήρξαν βασικοί υποστηρικτές του πειράματος ως μέσου που μπορεί να διευθετήσει τις διαμάχες στην εκπαιδευτική πρακτική, να επιβεβαιώσει εκπαιδευτικές βελτιώσεις και να δημιουργήσει σωρευτική γνώση στην εκπαίδευση. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η έλλειψη πειραματισμού στην εκπαίδευση αποτέλεσε το βασικό παράγοντα για την καθυστέρηση της προόδου στην τεχνολογία της διδασκαλίας και για την αναρμοδιότητα της παραδοσιακής πρακτικής. Επίσης, θεωρούν ότι τα πειράματα που γίνονται σήμερα στην εκπαίδευση είναι επιτυχημένα, αλλά χρειάζονται πολλαπλασιασμό και έλεγχο εγκυρότητας σε διαφορετικούς χρόνους και διαφορετικές συνθήκες πριν ερμηνευτούν θεωρητικά και θεσπιστούν ως μέρος της επιστήμης, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ότι τα αποτελέσματα στα πειράματα οφείλονται στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις και όχι σε άλλους παράγοντες (Campbell και Stanley, 1963, σ. 2-3).

Συνεπώς, το κρίσιμο σημείο στην πειραματική έρευνα είναι η διεξαγωγή της σε προσεκτικά ελεγμένες συνθήκες. Παρά τις όποιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν για τη διασφάλιση τέτοιου ελέγχου, η ύπαρξη αιτιώδους συνάφειας μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών προϋποθέτει ως μέγιστο κριτήριο τον υψηλό βαθμό ελέγχου. Ας υποθέσουμε ότι ο ερευνητής θέλει να δοκιμάσει της εξής υπόθεση εργασίας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 265):

Όσο μεγαλύτερη είναι η αγωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η συνοχή της ομάδας αυτής.

Στην παραπάνω υπόθεση, δύο είναι οι μεταβλητές που συσχετίζονται: η αγωνία, ως ανεξάρτητη μεταβλητή που θα πρέπει να ελεγχθεί και η συνοχή ως εξαρτημένη μεταβλητή. Ο ερευνητής, για να ελέγξει την υπόθεση αυτή, θα πρέπει να συγκρίνει δύο ομάδες, εκ των οποίων η μια θα καταγράφει χαμηλό βαθμό αγωνίας και η άλλη υψηλό βαθμό αγωνίας, όπου και αναμένουμε υψηλό βαθμό συνοχής με βάση την υπόθεση. Μάλιστα, ο ερευνητής μπορεί να έχει συγκροτήσει, αφενός, την πειραματική ομάδα, στην οποία υπάρχει η ανεξάρτητη μεταβλητή και, αφετέρου, την ομάδα ελέγχου, όπου δεν υπάρχει η μεταβλητή αυτή. Αξίζει να αναφερθεί ότι η τυχαία συγκρότηση των ομάδων, που πρόκειται να συγκριθούν, επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει όλους τους πιθανούς εξωγενείς παράγοντες της ερευνώμενης συσχέτισης (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 265-266).

Κατά τη διενέργεια μιας κλασσικής πειραματικής έρευνας, παρατηρούμε ότι ακολουθούνται τα παρακάτω πέντε βήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 369 · Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 265-267):

Πίνακας 7: Τα πέντε βήματα μιας κλασσικής πειραματικής έρευνας

1. Ο ερευνητής εκτελεί μια πρώτη μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής: συγκροτεί τις δύο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και ζητάει στα μέλη της κάθε ομάδας να δουλεύσουν πάνω σε ένα θέμα. Ο στόχος είναι να μπορέσει ο ερευνητής να εντοπίσει κάποια χαρακτηριστικά αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, τα οποία μπορεί να μετρήσει.
2. Ο ερευνητής έχει καταφέρει με βάση τη μέτρηση που προέκυψε από το Βήμα 1 να προσδιορίσει πως μετράμε την εξαρτημένη μεταβλητή «συνοχή», π.χ. με βάση το πόσες φορές τα μέλη των ομάδων χρησιμοποιούν τη λέξη «εμείς». Στη συνέχεια, παρατηρεί τα μέλη των ομάδων πίσω από ένα μονόδρομο καθρέφτη.
3. Έχοντας παρατηρήσει για αρκετό χρόνο κάθε ομάδα, ο ερευνητής έχει καταφέρει να ποσοτικοποιήσει την εξαρτημένη μεταβλητή «συνοχή» πριν να θέσει σε έλεγχο και να διαχειριστεί την ανεξάρτητη μεταβλητή. Αυτή η μέτρηση ονομάζεται προέλεγχος (pretest).
4. Ο ερευνητής ξεκινάει την πειραματική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Στο παράδειγμα μας, ο ερευνητής δίνει κάποιο ερέθισμα στην πειραματική ομάδα, προκειμένου να αυξήσει το επίπεδο αγωνίας των μελών της, π.χ. ότι δεν δούλεψαν καλά το αρχικό θέμα και αυτό θα έχει κάποιες συνέπειες. Μετά από αυτό, ο ερευνητής είναι έτοιμος να παρατηρήσει τις αλλαγές στη συνοχή των μελών της ομάδας.
5. Ο ερευνητής εφαρμόζει την εξαρτημένη μεταβλητή και στις δύο ομάδες, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Παρατηρεί πίσω από τον μονόδρομο καθρέφτη κάθε ομάδα και αξιολογεί το βαθμό συνοχής της καθεμιάς με βάση τη μέτρηση που είχε προσδιορίσει στο Βήμα 2, δηλαδή το πόσες φορές τα μέλη των ομάδων χρησιμοποιούν τη λέξη «εμείς». Η μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής μετά την πειραματική παρέμβαση ονομάζεται έλεγχος μετά (posttest). Οποιαδήποτε αλλαγή αλλαγή στις συμπεριφορές ή τις στάσεις των υποκειμένων καθορίζεται με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων ελέγχου προ και μετά στις δύο ομάδες.

Η παραπάνω διαδικασία επιτρέπει όχι μόνο τον έλεγχο και την επιβεβαίωση της υπόθεσης, που συνδέει δηλαδή την αγωνία των μελών μιας ομάδας με τη συνοχή της, αλλά και τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων ως προς την αιτιώδη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, π.χ. ότι η αγωνία είναι μια αιτία της συνοχής. Ο προσδιορισμός της αιτιότητας μεταξύ των μεταβλητών προϋποθέτει τα εξής τρία κριτήρια Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 267):

- ☞ Ο ερευνητής είναι σε θέση να αποδείξει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι συνδεδεμένη με την εξαρτημένη μεταβλητή, το οποίο σημαίνει ότι όποια μετρήσιμη αλλαγή στην ανεξάρτητη μεταβλητή θα συνοδεύεται από μετρήσιμη αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή και το αντίστροφο.
- ☞ Η αιτιότητα υποδηλώνει κάτι παραπάνω από μια απλή σύνδεση των μεταβλητών και, γι' αυτό, ο ερευνητής θα πρέπει να παρουσιάσει μια χρονική αλληλουχία σε οποιαδήποτε μετρούμενη αλλαγή και στις δύο μεταβλητές. Σ' αυτή την περίπτωση, η αιτιότητα θεμελιώνεται μόνο αν αποδειχθεί ότι οποιαδήποτε μετρήσιμη αλλαγή στην εξαρτημένη μεταβλητή επέρχεται μόνο αν υπάρξει αλλαγή στην ανεξάρτητη μεταβολή και όχι το αντίστροφο. Για παράδειγμα, για να θεμελιωθεί η αιτιώδη σχέση αγωνίας και συνοχής της ομάδας θα πρέπει η οποιαδήποτε αλλαγή στη συνοχή της ομάδας να επέλθει μόνο όταν υπάρξει αλλαγή στο επίπεδο αγωνίας των μελών της.
- ☞ Ο ερευνητής για να θεμελιώσει την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών θα πρέπει να αποδείξει ότι, πράγματι, η προτεινόμενη ανεξάρτητη μεταβλητή είναι υπεύθυνη για οποιαδήποτε μετρήσιμη αλλαγή στην εξαρτημένη αλλαγή και όχι κάποιος άλλος άγνωστος παράγοντας. Η τυχαία συγκρότηση και υπόδειξη των υποκειμένων στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει τις εξωγενείς μεταβλητές και να ισχυριστεί ότι κανείς δεν υποβληθεί στην πειραματική θεραπεία ή ερέθισμα ή άλλη μεροληψία.

1.3.1.3 Δημοσκοπικές έρευνες

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν πολύ συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα τη δημοσκόπηση και την έρευνα συσχετίσεων. Στη δημοσκόπηση (survey), οι ερευνητές συλλέγουν δεδομένα από ευρύτερους πληθυσμούς και ευρύτερα δείγματα υποκειμένων, το οποίο τους διαφοροποιεί από τους ερευνητές άλλων εμπειρικών ερευνών, όπως εντατικές συνεντεύξεις, πειράματα, παρατηρήσεις. Το τυπικό αποδεκτό μέγεθος δείγματος στις σύγχρονες δημοσκοπήσεις είναι 1.500 περιπτώσεις, αν και έχει αποδειχθεί ότι σε καλά σχεδιασμένες έρευνες πολύ μικρότερα δείγματα μπορούν να παράγουν εξαιρετικά ακριβή αποτελέσματα. Το χαρακτηριστικό των δημοσκοπήσεων που δείχνει και το λόγο της εκτεταμένης χρήσης τους είναι η ικανότητα τους να παράγουν αντιπροσωπευτική κατανομή και στρωματοποίηση του πληθυσμού-στόχου. Με δεδομένο ότι η αξία των ερευνών αυτών εξαρτάται από την αντιπροσωπευτικότητα της ερευνώμενης ομάδας, το σχέδιο δειγματοληψίας και η εκτέλεση του έχει

καθοριστική σημασία (Scott & Usher, 2011, σσ. 77-79 · Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 122-123).

Πέραν του καθορισμού του δείγματος, υπάρχουν μια σειρά ερωτήσεων που θα πρέπει να αποφασιστούν κατά το σχεδιασμό της δημοσκοπικής έρευνας και συγκεκριμένα (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 123):

- ✓ Πόσο απαραίτητη είναι η προσωπική επαφή για τη συλλογή των δεδομένων;
- ✓ Πόσος χρόνος και πόροι χρειάζονται;
- ✓ Πως θα γίνει η έρευνα με γραπτή, τηλεφωνική ή διαδικτυακή δημοσκόπηση;
- ✓ Μπορούν οι στόχοι της έρευνας μπορούν να ικανοποιηθούν και με μια απλή έρευνα;
- ✓ Μήπως χρειάζεται επανάληψη της έρευνας σε περισσότερα χρονικά διαστήματα για να αναλυθούν οι τάσεις;

Τα βασικά βήματα, όπως είδαμε παραπάνω κατά την περιγραφή της ποσοτικής έρευνας, αφορούν στον προσδιορισμό των στόχων της έρευνας πριν από την επιλογή της μεθόδου και των πληροφοριών που θέλουμε να γνωρίζουμε, στην επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με το ερευνώμενο θέμα, στη διατύπωση των υποθέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και στο σχεδιασμό της δειγματοληψίας. Εξίσου σημαντικά βήματα είναι η επιλογή της τεχνικής συλλογής δεδομένων και η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 123-138).

Σύμφωνα με τους Schnell, Hill, & Esser (2014, σ. 321), «η δημοσκόπηση χρησιμοποιείται ως κύριο και πρότυπο εργαλείο για τη διερεύνηση και εξακρίβωση δεδομένων και γεγονότων, γνώσεων, απόψεων, τοποθετήσεων ή αξιολογήσεων στον τομέα της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας». Η δημοσκόπηση διακρίνεται ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της σε *προφορική, γραπτή, τηλεφωνική ή διαδικτυακή*. Στην *προφορική δημοσκόπηση* διεξάγονται *λιγότερο δομημένες, ημι-δομημένες και έντονα δομημένες συνεντεύξεις*, ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της συνέντευξης και το βαθμό ουδετερότητας του ερευνητή που διεξάγει τη συνέντευξη. Καθοριστικός είναι ο τρόπος κατασκευής και συσχετισμού των ερωτήσεων, προκειμένου να αποκτηθούν οι αναμενόμενες πληροφορίες. Για το σκοπό αυτό, είναι χρήσιμο ο ερευνητής να ακολουθήσει τις βασικές μεθοδολογικές αρχές για τη διατύπωση ερωτήσεων, την κατασκευή ερωτηματολογίων και τον τρόπο επικοινωνίας με τους ερωτηθέντες. Για παράδειγμα. Ο ερευνητής θα πρέπει να αποφεύγει τις ερωτήσεις σε υποθετικές συμπεριφορές ή θα πρέπει να γνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής θα πρέπει να ελέγξει το ερωτηματολόγιο με μια πιλοτική εφαρμογή του σε 25 περίπου περιπτώσεις, που να βασίζεται σε πραγματικά τυχαία επιλογή του πληθυσμού- στόχου (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 321-349).

Στη γραπτή και τη τηλεφωνική δημοσκόπηση διαμορφώνεται αντίστοιχα το ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις κατά περίπτωση ανάγκες διεξαγωγής

της δημοσκόπησης. Στη *γραφτή δημοσκόπηση* αποστέλλεται το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου και συμπληρώνεται από τον ίδιο τον ερωτώμενο, γεγονός που έχει αρκετά πλεονεκτήματα ως προς την ανωνυμία και την ειλικρίνεια των απαντήσεων, αλλά και μειονεκτήματα σε σχέση με την αδυναμία συμπλήρωσης του και το ποσοστό μη απόκρισης. Στην *τηλεφωνική δημοσκόπηση* ακολουθούνται οι γενικές αρχές για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, λαμβάνοντας ωστόσο ειδική μέριμνα ώστε να είναι εύχρηστο για το συνεντευκτή και να προσελκύει ταυτόχρονα τον ερωτώμενο να απαντήσει. Τέλος, η *δημοσκόπηση μέσω διαδικτύου* διακρίνεται ανάλογα με το αν αποστέλλεται και επιστρέφεται το ερωτηματολόγιο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) ή αν αποστέλλεται και συμπληρώνεται μέσω προγράμματος σε διακομιστή (Web-Survey). Η διαδικτυακή δημοσκόπηση έχει γίνει ιδιαίτερα δημοφιλής μεν λόγω της ευκολίας που παρέχει, αλλά θα πρέπει να τηρεί κάποιες αρχές σε σχέση με την τυχαία δειγματοληψία του ερευνώμενου πληθυσμού προκειμένου να διασφαλιστεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επομένως, θα πρέπει να προκύπτει με ακρίβεια η τυχαία δειγματοληψία από συγκεκριμένη λίστα του ερευνώμενου πληθυσμού, είτε βάση καθορισμένης πιθανότητας, είτε έστω αριθμητικού προσδιορισμού. Σε διαφορετική περίπτωση, οι δειγματοληψίες αυτές θεωρούνται αυθαίρετες επιλογές και δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμες (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 355-380).

1.3.1.4 Δημογραφικές έρευνες

Οι δημογραφικές έρευνες μας επιτρέπουν να αναλύσουμε τα διακριτικά χαρακτηριστικά των ατόμων που επιδεικνύουν κάποια από τις ερευνώμενες συμπεριφορές, όπως προκατάληψη, παραβατική συμπεριφορά, προκειμένου να καταλάβουμε γιατί επιδεικνύουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αντίθετα, στα άλλα είδη ερευνών που παρουσιάσαμε μέχρι στιγμής, εστιάζουμε στη διερεύνηση των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών των ανθρώπων. Ωστόσο, διάφορα θέματα κοινωνικής έρευνας, όπως η στρωματοποίηση, οι φυλετικές σχέσεις, οι μεγάλης κλίμακας οργανισμοί, τα επαγγέλματα και η μαζική επικοινωνία, οδηγούν στη διατύπωση ερευνητικών προβλημάτων, που απαιτούν συγκεντρωτική ανάλυση δεδομένων. Όλες οι δημογραφικές αναλύσεις των τάσεων του πληθυσμού βασίζονται σε επίσημα στατιστικά στοιχεία, τα οποία έχουν ήδη τύχει συγκεντρωτικής επεξεργασίας. Για παράδειγμα, η έρευνα στην αστική κοινωνιολογία βασίζεται σε δημογραφικά στοιχεία, που συλλέγονται περιοδικά από τις κυβερνήσεις. Οι εγκληματολόγοι βασίζονται, επίσης, σε διαθέσιμα εγκληματολογικά δεδομένα. Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν ήδη αναπτύξει δείκτες για την αξιολόγηση της κοινωνικής ευημερίας (social indicators) και χρησιμοποιούν συγκεντρωτικά στατιστικά για να αξιολογήσουν τις αλλαγές, για παράδειγμα, στα ποσοστά φτώχειας, κοινωνικής ασφάλειας, εκπαίδευσης, υγείας και απασχόλησης. Οι κοινωνικοί δείκτες χρησιμοποιούνται, επιπλέον, για την παραγωγή γνώσης που είναι χρήσιμη για τον κοινωνικό προγραμματισμό και τη διαμόρφωση δημόσιας πολιτικής (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 305-307).

Όταν, λοιπόν, συνδυάζουμε τα δεδομένα των ατόμων που εκπροσωπούν κάποια κοινωνική μονάδα, στην οποία τα άτομα αυτά ανήκουν στατιστικά, τότε

χρησιμοποιούμε τη συγκεντρωτική ανάλυση δεδομένων. Τα επίπεδα συγκεντρωτικής ανάλυσης δεδομένων διαφοροποιούνται σημαντικά από μικρά τμήματα απογραφών έως απογραφές σε πόλεις, κράτη και έθνη. Η σωστή χρήση των συγκεντρωτικών δεδομένων περιλαμβάνει αυτές τις οντότητες ως μονάδες ανάλυσης, προκειμένου να οδηγήσουν σε γενικεύσεις για το χαρακτήρα των κοινωνικών δομών. Η ανάλυση των συγκεντρωτικών δεδομένων έχει ευρεία εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες, όπως π.χ. δημογραφία, εγκληματολογία, αν και είναι εξίσου πολύ χρήσιμη για τη σύγκριση χωρών και για την αξιολόγηση τάσεων στην εκπαίδευση, στη δημόσια ασφάλεια, στην υγεία και τη φτώχεια. Από την άλλη μεριά, μπορεί να προκύψουν προβλήματα σε σχέση με την κάλυψη, την ταξινόμηση και την τυπική επεξεργασία όλων των διαθέσιμων δεδομένων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κατά την ερμηνεία των στοιχείων ότι τα συγκεντρωτικά δεδομένα μας προσφέρουν μια εκτίμηση μόνο των χαρακτηριστικών της ομάδας που μας ενδιαφέρει. Επίσης, το επίπεδο συγκεντρωτικής ανάλυσης, για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, καθορίζει τόσο την έκταση της ανάλυσης μας, όσο και τη φύση των γενικεύσεων που μπορούν να γίνουν. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να αποφεύγουμε την ανάμειξη των επιπέδων συσσωμάτωσης και να μην εξάγουμε συμπεράσματα για ατομικές συμπεριφορές από τα δεδομένα ομάδας (*οικολογική πλάνη*), αλλά ούτε και συμπεράσματα για τις ομάδες από ατομικά δεδομένα (*ατομική πλάνη*). Εν κατακλείδι, όσο καλύτερα γνωρίζουμε τις πιθανές ατέλειες ή μεροληψίες στη διαχείριση ορισμένων δεδομένων, τόσο πιο πιθανό είναι να αποφύγουμε τα λάθη και να βελτιώσουμε την ποιότητα των δεδομένων μας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 317-319).

1.3.1.5 Έρευνες συσχετίσεων

Μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας χρησιμοποιεί την έρευνα συσχετίσεων ή συσχετιστική έρευνα για να προσδιορίσει τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στη χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης και το ετήσιο εισόδημα ή ανάμεσα στην προσωπικότητα και την απόδοση. Η έρευνα συσχετίσεων πρέπει να δώσει απαντήσεις σε τρία ερωτήματα: (α) αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, (β) ποια είναι η κατεύθυνση της σχέσης αυτής και (γ) ποιο είναι το μέγεθος. Οι έρευνες συσχετίσεων διακρίνονται στις *σχεσιακές έρευνες* και στις *έρευνες πρόβλεψης*. Η σχεσιακή έρευνα ενδιαφέρεται για την πολυπλοκότητα των φαινομένων και τα πρότυπα συμπεριφοράς και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στις περιπτώσεις που τα πεδία έχουν ερευνηθεί λίγο. Οι μελέτες πρόβλεψης συνηθίζονται σε περιοχές που έχουν περισσότερη και πιο στέρεη γνωστική βάση και βασίζονται στην προϋπόθεση ότι κάποιος από τους παράγοντες υφίστανται και μπορούν να μετρηθούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 327-330, 339-342).

Η συσχετιστική έρευνα υπολογίζει την πιθανότητα να επιβεβαιωθούν αυτές οι σχέσεις σε άλλα πλαίσια με τη χρήση στατιστικών εργαλείων και τον εντοπισμό των σχέσεων ανάμεσα στα φαινόμενα. Σ' αυτή την περίπτωση, η στατιστική επεξεργασία είναι επαγωγική, ξεπερνώντας την απλή περιγραφή των δεδομένων και αποβλέπει: (α) να αντλήσει συμπεράσματα από τα δεδομένα που αντλήθηκαν από ένα δεδομένο δείγμα ερευνητικών θεμάτων για το συνολικό πληθυσμό, (β) να προσδιορίσει κατά

πόσο τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να επιτευχθούν κατά τύχη ή όχι, (γ) να προσδιορίσει το επίπεδο εμπιστοσύνης στη σημασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων και (δ) να ελέγξει τις υποθέσεις για τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Αυτές οι σχέσεις είναι γνωστές ως *συσχετισμοί*, δηλαδή το μέτρο έκτασης της αύξησης ή της μείωσης της αξίας μιας μεταβλητής που συνοδεύεται από την αύξηση ή τη μείωση της αξίας μιας άλλης μεταβλητής. Ο βασικός τρόπος του υπολογισμού αυτού είναι η μέτρηση του *συντελεστή συσχέτισης*, ο οποίος εκφράζεται ως +1 (μια τέλεια θετική σχέση μεταξύ δύο συνόλων μεταβλητών), -1 (μια τέλεια αρνητική σχέση μεταξύ των δύο ομάδων μεταβλητών), 0 (καθόλου σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών) ή ένα σκορ μεταξύ +1 και -1. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι κάθε συσχετισμός που διαπιστώνεται δεν συνεπάγεται την ύπαρξη αιτιώδους συνάφειας (Scott & Usher, 2011, σσ. 80-81).

Πέραν του βασικού τρόπου υπολογισμού, υπάρχουν και πιο ανεπτυγμένες στατιστικές τεχνικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται κυρίως για τις μελέτες πρόβλεψης ως προς τη σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Οι τεχνικές αυτές είναι γνωστές ως διαδικασίες παλινδρόμησης και, από αυτές, η πιο απλή είναι η *γραμμική ανάλυση*, την οποία ονομάζουμε πολλές φορές ως γραμμή της καλύτερης προσαρμογής (line of best fit). Η ιδέα, λοιπόν, είναι να σχεδιάσουμε μια γραμμή σε ένα γράφημα που να εξηγεί καλύτερα τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και να συμπεράνουμε από τη γραμμή τις περιπτώσεις της σχέσης αυτής που βρίσκονται πέρα από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί. Μια ακριβέστερη έκφραση αυτού μπορεί να προσδιοριστεί με μια μαθηματική εξίσωση γνωστή ως συντελεστής παλινδρόμησης. Οι μη γραμμικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, που δεν λειτουργούν με γραμμικό τρόπο (Scott & Usher, 2011, σ. 81). Μια συνολική εικόνα των κοινών μέτρων συσχέτισης των μεταβλητών και του διαφορετικού σκοπού που επιτελούν παρουσιάζεται σε έναν εύχρηστο πίνακα στον Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 329).

Κλείνοντας, ας δούμε τα βασικά χαρακτηριστικά και βήματα στην ερμηνευτική συσχετιστική έρευνα, που ονομάσαμε πιο πάνω ως *σχεσιακή έρευνα* (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 339 · Creswell, 2012, σσ. 340-341):

Πίνακας 8: Τα βήματα στην ερμηνευτική συσχετιστική έρευνα

- ◆ *Ο ερευνητής συσχετίζει δύο ή περισσότερες μεταβλητές ως στατιστικό τεστ και αναφέρει τη χρήση των διάφορων μεταβλητών. Η αναφορά της συσχέτισης γίνεται συνήθως στο σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα ή στον πίνακα που παρουσιάζονται οι στατιστικές διαδικασίες.*
- ◆ *Ο ερευνητής συλλέγει τα δεδομένα σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο και δεν ασχολείται με την προηγούμενη ή τη μελλοντική απόδοση των συμμετεχόντων.*
- ◆ *Ο ερευνητής αναλύει όλους τους συμμετέχοντες ως μια ενιαία ομάδα και δεν τους χωρίζει σε κατηγορίες. Επίσης, χρησιμοποιεί όλα τα επίπεδα πληροφοριών και όλες τις κατηγορίες βαθμών σε ένα συνεχές, για παράδειγμα από το 10 στο 90.*
- ◆ *Ο ερευνητής λαμβάνει τουλάχιστον δύο βαθμούς από κάθε άτομο της ομάδας, ένα βαθμό για κάθε μεταβλητή. Για παράδειγμα, σε μελέτη για την θετική στάση και*

την κατάσταση υγείας, ο ερευνητής θα συλλέξει ένα βαθμό για τη θετική στάση και ένα βαθμό για την κατάσταση υγείας.

- ♦ *Ο ερευνητής αναφέρει τη χρήση του στατιστικού τεστ συσχέτισης στην ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για το βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας συσχετίσεων που θα πρέπει να αναφέρει ο ερευνητής, συμπεριλαμβάνοντας την έκταση και την κατεύθυνση του τεστ συσχέτισης.*
- ♦ *Τέλος, ο ερευνητής προχωράει σε ερμηνείες ή εξάγει συμπεράσματα από τα αποτελέσματα των στατιστικών τεστ. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα συμπεράσματα για τη συσχέτιση δεν συνεπάγονται την ύπαρξη αιτιώδους συνάφειας, καθώς ο ερευνητής στη συσχετιστική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο στατιστικό έλεγχο και όχι πειραματικό έλεγχο ή παρέμβαση που μπορεί να κάνει στο πείραμα.*

1.3.2 Ποιοτικές έρευνες

Οι διάφορες ποσοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως αυτές που εξετάσαμε παραπάνω, βασίζονται στη *στατιστική επαγωγή*, η οποία καταλήγει σε συμπεράσματα από τα δεδομένα που συλλέγονται από το δείγμα όλων των περιπτώσεων που συνθέτουν τον ερευνώμενο πληθυσμό και θεωρούνται ότι ισχύουν για το σύνολο του πληθυσμού με την επιφύλαξη των στατιστικών περιορισμών. Στο αντίποδα της στατιστικής επαγωγής βρίσκεται η *λογική επαγωγή*, που αποτελεί τον πυρήνα των ποιοτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Mitchell (1983, σ. 198, όπως αναφ. στο Scott & Usher, 2011, σ. 89), λογική επαγωγή ορίζεται ως «η λογική σχέση μεταξύ των κατηγοριών, που δεν βασίζεται στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και συνεπώς στην τυπικότητά του, αλλά στην αξιοπιστία ή στην λογικότητα του συνδέσμου μεταξύ των δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών».

Η τυπική ποιοτική αναλυτική προσέγγιση εμπεριέχει τα εξής βήματα (Scott & Usher, 2011, σ. 89):

- ✚ *Κωδικοποιούμε και ταξινομούμε τις σημειώσεις πεδίου, παρατηρήσεις και συνεντεύξεις με το να συμπεριλαμβάνουμε είτε τις λέξεις που εξετάζουν τι είναι σημαντικό είτε την επαναλαμβανόμενη χρήση των λέξεων που υποδεικνύουν ότι κάποιο πρότυπο αναπτύσσεται.*
- ✚ *Εξετάζουμε τις ταξινομήσεις προκειμένου να εντοπίσουμε τις σχέσεις μεταξύ τους και να αρχίσει η διαδικασία κατανόησης των σχέσεων αυτών με γενικούς όρους, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία τους και πέραν της ερευνώμενης υπόθεσης.*
- ✚ *Αποσαφηνίζουμε τα πρότυπα, τις ομοιότητες και τις διαφορές, ώστε να μπορέσουμε να δοκιμάσουμε στο πεδίο ή να τελειοποιήσουμε τις ανεπτυγμένες πλέον θεωρητικές κατασκευές.*

- ✚ *Καταλήγουμε σε ένα σύνολο γενικεύσεων, που υποδηλώνουν ότι ορισμένες σχέσεις παραμένουν σταθερές στο πλαίσιο της έρευνας με την παραδοχή ότι καλύπτουν όλες τις γνωστές πιθανότητες στο σύνολο των δεδομένων.*
- ✚ *Επισημοποιούμε αυτές τις θεωρητικές κατασκευές και εξάγουμε συμπεράσματα για τη δυνατότητα αξιοποίησης τους σε άλλες περιπτώσεις σε διαφορετικό χρόνο και τόπο. Το τελευταίο αυτό σημείο είναι και το πιο δύσκολο, καθώς αναδεικνύει τα προβλήματα γενίκευσης από μια μεμονωμένη περίπτωση.*

Αντίστοιχα διαμορφώνονται και τα πρακτικά βήματα που πρέπει να κάνουμε στις ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2012, σ. 205):

- ✓ *Προσδιορίζουμε τους συμμετέχοντες και τις τοποθεσίες με σκόπιμη δειγματοληψία από τις τοποθεσίες και τους ανθρώπους που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα στην κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων μας.*
- ✓ *Εξασφαλίζουμε τη μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση στο πεδίο, καθώς απαιτείται υψηλός βαθμός συμμετοχής από την πλευρά μας γιατί θα πρέπει να μεταβούμε επί τόπου να πάρουμε συνεντεύξεις ή να παρατηρήσουμε τους ανθρώπους.*
- ✓ *Συλλέγουμε δεδομένα από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις ή έγγραφα, τα οποία δεν περιορίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς χρησιμοποιούμε κατά κανόνα ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.*
- ✓ *Καταγράφουμε τις πληροφορίες που συλλέξαμε με πρωτόκολλα που σχεδιάζουμε μόνοι μας, προκειμένου να οργανώσουμε σωστά τις πληροφορίες που μας δίνουν οι συμμετέχοντες σε κάθε ερώτηση.*
- ✓ *Διαχειριζόμαστε τη διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων με ευαισθησία στα ζητήματα ηθικής, που προκύπτουν από τη συγκέντρωση πληροφοριών με την προσωπική επαφή στις κατοικίες ή στους χώρους εργασίας των ανθρώπων.*

Οι ποιοτικές έρευνες παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα, καθώς επιτρέπουν την περιγραφή, τη διερεύνηση και την ερμηνεία πραγματικών γεγονότων σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο προσπαθεί να ενταχθεί ο ερευνητής, προκειμένου να εξετάσει σε βάθος τις συμπεριφορές, τις απόψεις και τις θέσεις των μελών της, αναζητώντας περισσότερο μια ποιοτική προσέγγιση παρά μια στατιστική ανάλυση. Η ποιοτική έρευνα προσφέρει στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία, παρέχει πλουσιότερη πληροφόρηση για την κοινωνική ζωή και έχει περισσότερες πιθανότητες να προσφέρει απροσδόκητα αποτελέσματα, αν και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η σχετικότητα των επιτόπιων ερευνών και η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους, μια και εξετάζονται περιορισμένες ομάδες ή κοινότητες, καθώς και ο κίνδυνος ταύτισης του ερευνητή με τα μέλη της ομάδας (Giddens, 2002, σσ. 693-711).

Συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση εστιάζεται στην περιγραφή, στην εξήγηση, στην πρόβλεψη και στην αξιολόγηση των αιτιών και συνεπειών των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς την αξιολόγηση και την ερμηνεία των δεδομένων, ο δε υποκειμενικός χαρακτήρας της αξιολόγησης και της κρίσης μπορεί να αμβλυνθεί μέσα από την αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και τη συνεκτική και πειστική εφαρμογή της. Η ποιότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης εξαρτάται από το βαθμό διασφάλισης της εγκυρότητας και

της αξιοπιστίας και πρέπει να εξασφαλίζεται στα τέσσερα βασικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας: την ανάπτυξη του ερευνητικού ερωτήματος, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία. Ειδικά για την ανάλυση των δεδομένων και την ερμηνεία, καθοριστική σημασία έχουν η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση των δεδομένων και των εμπειρικών παρατηρήσεων, καθώς και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών, που αποτελούν τις θεμελιώδεις διαδικασίες για την εξήγηση και την κατανόηση των δεδομένων σε σχέση με τους κοινωνικό-πολιτισμικούς κανόνες, τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις πρακτικές που συνδέονται με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (Bergman Manfred Max & Coxon Anthony P.M., 2005, όπως αναφ. στο Γαλατά, 2009, σσ. 329-330).

Σε ότι αφορά τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στην ποιοτική έρευνα, η Mason (2011, σσ. 278-285) αναφέρει διαφορετικούς τρόπους γενίκευσης που βασίζονται είτε στη σύγκριση των χαρακτηριστικών του δείγματος με τον ευρύτερο πληθυσμό, είτε στην ανάλυση των διαδικασιών ενός συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλα πλαίσια, είτε στην εξήγηση της καθοριστικής σημασίας των εξεταζόμενων θεμάτων ή διαδικασιών για ένα ευρύτερο πλαίσιο θεωρητικής γνώσης. Σε κάθε περίπτωση, επισημαίνει ότι οι διαφορετικοί τρόποι γενίκευσης θα πρέπει να συνδέονται και με άλλες πλευρές του ερευνητικού σχεδιασμού. Για παράδειγμα, θα πρέπει να αναδεικνύονται σαφείς συνδέσεις ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και τους τύπους των γενικεύσεων ή ανάμεσα στη δειγματοληπτική στρατηγική και τον ευρύτερο τομέα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς επίσης και πως συνδέονται οι μέθοδοι και η ερμηνεία των δεδομένων με την παραγωγή θεωρίας (Mason, 2011, σσ. 286-290).

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε ορισμένα από τα είδη ποιοτικής έρευνας.

1.3.2.1 Ιστορικές έρευνες

Η ιστορική ανάλυση μας βοηθάει με τη διεπιστημονική προσέγγιση της να κατανοήσουμε διάφορα κοινωνικά ζητήματα, τα οποία έχουν επίπτωση και στην προσωπική μας ζωή. Θα ήταν αδύνατο να κατανοήσουμε πλήρως τη σύγχρονη ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς να έχουμε κάποια αναφορά για τους εξελισσόμενους πολιτισμούς στους οποίους έχουν αναπτυχθεί οι άνθρωποι. Η ιστορική ανάλυση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για να καταλάβουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνουμε τις ατομικές δυσκολίες μας. Εμπλέκει τη διερεύνηση ειδικών ιστορικών καταστάσεων, αλλά και τη συστηματική θεωρητική διερεύνηση για τις διαδικασίες των αλλαγών. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί την εφαρμογή πολλαπλών μεθόδων, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων, σε μικρο και μακρο επίπεδο. Σημειωτέον ότι η ένταξη ιστορικών μεθοδολογιών ως μέρος μιας πετυχημένης κοινωνικής επιστήμης δεν αποτελεί μια αυθαίρετη επιλογή, αλλά απαιτείται από τη γνώση που έχουμε ότι όλες οι σύγχρονες μορφές ανθρώπινης συμπεριφοράς έχουν ιστορία. Ο Denis Smith (1992, όπως αναφ. στο Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 242-243), στο έργο του *The Rise of Historical Sociology*, προσδιόρισε τις βασικές λειτουργίες της ιστορικής ανάλυσης:

- Αρχική διερεύνηση ειδικών ιστορικών καταστάσεων, που έχουν ευρύτερη εφαρμογή για την κατανόηση της διαφορετικότητας και της αλλαγής.
- Εμπειρικές γενικεύσεις που προκύπτουν από τη διερεύνηση των άλλων και αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα σε θεωρητικά θέματα.
- Συστηματική θεωρητική προσέγγιση για τις διαδικασίες της ιστορικής αλλαγής, που προκύπτει από τα αποτελέσματα ιστορικών αναζητήσεων και εμπειρικών γενικεύσεων.

Για να καταλάβουμε καλύτερα τη σημασία της ιστορικής έρευνας σε σχέση με τις ατομικές βιογραφίες και τη διασύνδεση τους με τις κοινωνικές δομές, αξίζει να παραθέσουμε ένα μέρος από τον προβληματισμό του Mills στο *The Sociological Imagination, 40th Anniversary* (1960/2000, σ. 162, όπως αναφ. στο Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 242-243):

Οι βιογραφίες των αντρών και των γυναικών, τα είδη των ατόμων που έγιναν ποικιλοτρόπως, δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς αναφορά στις ιστορικές δομές, στις οποίες οργανώνεται το περιβάλλον της καθημερινής ζωής. Οι ιστορικές μεταλλαγές φέρνουν έννοιες όχι μόνο για τον τρόπο ζωής των ατόμων, αλλά και για το χαρακτήρα, τα όρια και τις δυνατότητες της ανθρώπινης ύπαρξης Πέρα από οτιδήποτε άλλο μπορεί να είναι, ο άνθρωπος είναι κοινωνικό και ιστορικό όν, που πρέπει να γίνει κατανοητός οπωσδήποτε σε στενή και περίπλοκη αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές και ιστορικές δομές.

Οι πηγές των ιστορικών δεδομένων εμπεριέχουν κυβερνητικά έγγραφα, ημερολόγια και προσωπικές ιστορίες, επιχειρηματικά αρχεία και επίσημες δημογραφικές έρευνες. Πολλά από τα δεδομένα προέρχονται περισσότερο από δευτερογενείς παρά από πρωτογενείς πηγές και, γι' αυτό, ανακύπτουν διάφορα προβλήματα εγκυρότητας, ιδίως, όταν τα γεγονότα δεν αποτελούν αντικείμενο άμεσης παρατήρησης ή όταν τηρούνται αρχεία για σκοπούς διαφορετικούς από τους σκοπούς του ερευνητή. Στην ιστορική έρευνα παρουσιάζονται τα προβλήματα ακρίβειας των δεδομένων και γενίκευσης, που συναντώνται σε όλες τις μεθόδους κοινωνικής έρευνας. Ωστόσο, προκύπτουν και πιο ειδικά προβλήματα με τα ιστορικά δεδομένα που μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συνδυασμένη χρήση τους και με άλλες πηγές πληροφοριών. Για παράδειγμα, οι μελέτες περίπτωσης, τα προσωπικά έγγραφα, οι ιστορίες ζωής είναι ορισμένες από τις πηγές, που μπορούν να πληροφορήσουν για το τι έγινε στο παρελθόν και γιατί (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 256).

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, θα σταθούμε σε δύο παραδείγματα ιστορικής έρευνας, που παραθέτουν οι Gray, Williamson, Karp, & Dalphin (2007, σσ. 254-255) και τα οποία σχετίζονται, αφενός, με τη διαχρονική εξέταση ενός μεμονωμένου θέματος και αντίστοιχα μικρής ή μεσαίας κλίμακας εξηγήσεις συμπεριφοράς (1^ο Παράδειγμα) και, αφετέρου, με την εξαγωγή ιστορικών προτύπων από διάφορα θέματα που διευκολύνουν την ανάπτυξη γενικών κοινωνικών θεωριών για την ανθρώπινη φύση μεγάλης κλίμακας (2^ο Παράδειγμα):

❖ 1^ο Παράδειγμα: Η αλλαγή στάσεων προς την άμβλωση

Η νομιμοποίηση των αμβλώσεων αποτέλεσε μια πολύ καλή ευκαιρία για την εφαρμογή ιστορικών μεθόδων, καθώς συνδύαζε τις επικρατούσες θρησκείες και πολιτικές

πεποιθήσεις με τις αλλαγές στην ιατρική και το νομοθετικό πλαίσιο. Όταν νομιμοποιήθηκαν οι αμβλώσεις στην Αμερική, υπήρξε ένας ευνοϊκός δημόσιος διάλογος που προωθήθηκε από το κίνημα γυναικών, αλλά το πολιτικό σκηνικό άλλαξε κατά τη δεκαετία του 1980 και επικράτησαν οι θρησκευτικές και συντηρητικές φωνές. Οι κοινωνιολόγοι Jennifer Strickland και Nicholas Danigelis (2002, όπως αναφ. στο Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 255) εξέτασαν τους παράγοντες που συνέβαλαν στις δημόσιες στάσεις ως προς την νομιμοποίηση των αμβλώσεων στις ΗΠΑ μεταξύ 1977 και 1996. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, παρόλο που είχε αλλάξει ελάχιστα η δημόσια γνώμη για το θέμα αυτό, υπήρχαν μετατοπίσεις σε χωριστά τμήματα του πληθυσμού, που οφείλονταν τελικά στο γεγονός ότι τα τμήματα προ-επιλογής του πληθυσμού κατά τη δεκαετία του 1990 είχαν εντελώς διαφορετικό προφίλ από τα αντίστοιχα τμήματα προ-επιλογής του πληθυσμού κατά τη δεκαετία του 1970. Για να μπορέσουν να καταλάβουν τη διαδοχική αλλαγή και να αναλύσουν τις τάσεις, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τα υπάρχοντα δεδομένα από δεκαπέντε γενικές κοινωνικές έρευνες που διεξήχθησαν από το Εθνικό Κέντρο Έρευνας της Γνώμης κατά τη διάρκεια μιας εικοσαετούς περιόδου και διαπίστωσαν ότι οι μαύροι Αμερικανοί ήταν πιο θετικοί στις νόμιμες αμβλώσεις και οι λευκοί Αμερικανοί ήταν λιγότερο θετικοί. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τη θρησκεία ως ερμηνευτική μεταβλητή και κατέληξαν ότι η πλαίσιο προάσπισης της ανθρώπινης ζωής ασκούσε μεγαλύτερη πολιτιστική επιρροή από το αρχικό πλαίσιο, ενώ ταυτόχρονα φαινόταν η έλλειψη ευρείας πολιτικής αντιπολίτευσης.

❖ 2^ο Παράδειγμα: Η επιμονή της ανισότητας

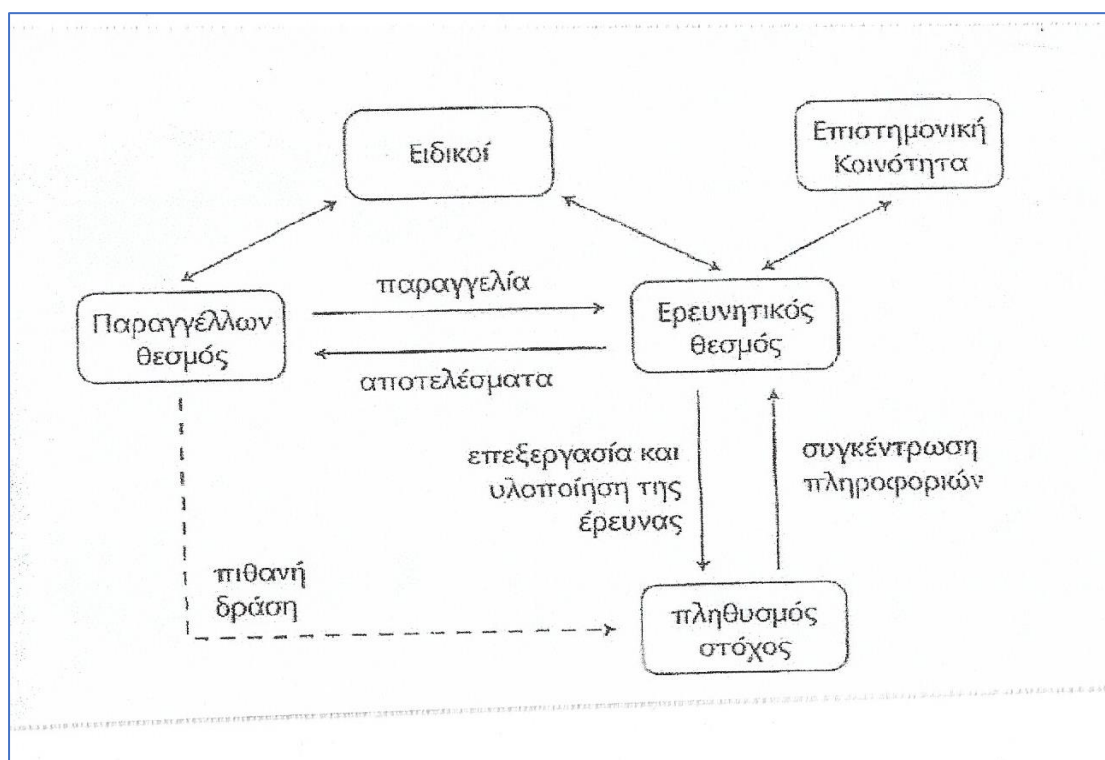
Ο Charles Tilly's (1998, , όπως αναφ. στο Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 255) στο βιβλίο του *Durable Inequality* (Ανθεκτική Ανισότητα) προσδιορίζει κάποιες ανισότητες που επιμένουν στο χρόνο και επηρεάζουν σχεδόν όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Χώρισε τις ανισότητες σε ζευγάρια (δηλαδή άντρες/γυναίκες, αριστοκράτες/πληβείοι, πολίτες/αλλοδαποί, μαύροι/άσπροι) και το ερώτημα του ήταν πως και γιατί οι ανισότητες αναπτύσσονται και επιμένουν και πως επηρεάζουν τη δομή των κοινωνιών στις οποίες υπάρχουν. Η μέθοδος αναγνώρισης προτύπου, που χρησιμοποίησε, βασίστηκε σε αρκετές και ποικίλες μελέτες περίπτωσης, στις οποίες το μοναδικό ενοποιητικό χαρακτηριστικό ήταν η ύπαρξη μιας σχέσης κοινωνικής ανισότητας. Ο στόχος ήταν να βρει επαναλαμβανόμενους τρόπους, με τους οποίους δημιουργούνται και παγιώνονται οι ανισότητες, όπως π.χ. το πως οι Αμερικανίδες μητέρες τρέφουν τα παιδιά τους, τις διαφορές φύλου στις κατασκευαστικές εταιρείες και την ιστορία του ομοσπονδιακού προγράμματος συνταγογραφούμενων φαρμάκων. Η ιστορική ανάλυση κατέληξε ότι οι ανθεκτικές ανισότητες εξαρτώνται περισσότερο από ευρείες διαφορές στους τύπους των ανθρώπων παρά σε ατομικές διαφορές. Επίσης, κατέληξε ότι οι ανισότητες προκύπτουν επειδή αυτοί που ελέγχουν τους πόρους μιας κοινωνίας αποκλείουν τους άλλους από το πλήρες μερίδιο των ανταμοιβών και, έτσι, αυτές οι ευρείες κατηγορηματικές ταυτοποιήσεις θεσμοποιούνται και επιβάλλονται ως ζεύγη, δημιουργώντας ανισότητες που είναι ανθεκτικές.

1.3.2.2 Έρευνα δράση⁹

Η έρευνα-δράση αποτελούν μια συμμετοχική ερευνητική προσέγγιση, που η επεξεργασία της και η εφαρμογή της θα μπορούσε να συμβάλει στη σύνδεση της έρευνας με τη δράση και στην κοινωνιολογική διερεύνηση προβλημάτων της εκπαίδευσης με περισσότερα απτά αποτελέσματα στο πεδίο των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Το ζήτημα της σχέσης μεταξύ επιστημονικής έρευνας και δράσης δεν αφορά μόνο την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Γενικά, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα, στην κοινωνική έρευνα ο ερευνητικός θεσμός δέχεται την παραγγελία μιας έρευνας από τον θεσμό που ενδιαφέρεται να αποκτήσει συγκεκριμένη γνώση για τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας.

Σχήμα 2: Σχέση επιστημονικής έρευνας και δράση



Πηγή: Le Boterf G. (1983), όπως αναφ. στο Βεργίδη (1997, σ. 63)

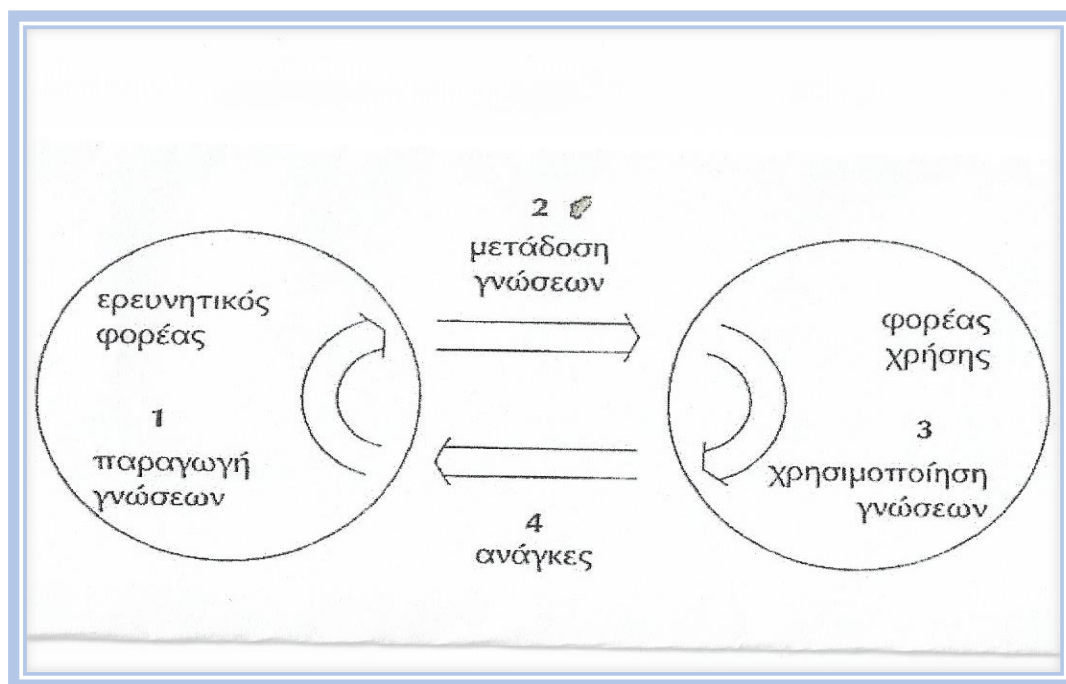
Είναι σαφές ότι ο ερευνητικός φορέας περιορίζεται στη συγκέντρωση, την επεξεργασία και την ανάλυση δεδομένων. Κατά κανένα τρόπο δεν παρεμβαίνει στην κατάσταση του πληθυσμού-στόχου, ούτε καν τον ενημερώνει για τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι στη διάθεση αποκλειστικά του θεσμού-πελάτη, και στην καλύτερη περίπτωση ανακοινώνονται στην επιστημονική κοινότητα.

⁹ Η συγκεκριμένη υποενότητα για την Έρευνα δράσης βασίζεται στο Κείμενο του Καθηγητή Δημήτρη Βεργίδη, που έχει δημοσιευτεί ως εξής: Βεργίδη, Δ. (1997). Συμμετοχικές ερευνητικές προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Απόπειρες και δυνατότητες εφαρμογής στην Ελλάδα. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Πάτρα 1995)* (σσ. 61-78). Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

Η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η πιθανή δράση επαφίεται στον παραγέλλοντα θεσμό. Πέρα από τον προβληματισμό σχετικά με την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα της κοινωνικής έρευνας, θα πρέπει να τονίσουμε τις σχέσεις εξουσίας που αναπαράγονται. Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας αντιμετωπίζεται σαν απλό αντικείμενο-πηγή πληροφοριών, αμέτοχο στην ενδεχόμενη δράση και στην λήψη των σχετικών αποφάσεων.

Ως εκ τούτου, τίθεται με ιδιαίτερα οξύ τρόπο το ζήτημα της σύνδεσης έρευνας και δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική έρευνα – στο μέτρο που στοχεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης – και η παραγωγή επιστημονικών γνώσεων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές αναδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας μηχανισμών – θεσμοποιημένων ή άτυπων – για την ανάπτυξη της συνεργασίας ερευνητών, στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών. Ομοίως, για τη χρησιμοποίηση των παραγόμενων γνώσεων απαιτείται η ανάπτυξη θεσμοθετημένων ή άτυπων μηχανισμών μετάδοσής τους από το ένα σύστημα παραγωγής των γνώσεων στο άλλο σύστημα χρησιμοποίησης των γνώσεων σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα.

Σχήμα 3: Μηχανισμός μετάδοσης και χρήσης των επιστημονικών γνώσεων



Πηγή: Huberman M. (1992), όπως αναφ. στο Βεργίδης (1997, σ. 65)

Η διαδικασία παραγωγής, μετάδοσης και χρήσης των επιστημονικών γνώσεων ακολουθεί την πορεία 1→2→3, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα. Ωστόσο, μια άλλη διαδικασία, που ακολουθεί την πορεία 4→1→2→3, φαίνεται καλύτερη, καθώς η διεξαγωγή της έρευνας αρχίζει με τη διερεύνηση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προβλημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι τελικά θα χρησιμοποιήσουν και την παραγόμενη γνώση.

Η έρευνα-δράση αναδεικνύεται από τη διεθνή εμπειρία ως η καταλληλότερη μέθοδος των επιστημών αγωγής. Η εκπαίδευση, δε, αποτελεί το πεδίο στο οποίο

αναπτύχθηκε περισσότερο η μέθοδος αυτή. Στην Ελλάδα, οι πρώτες αναφορές στην έρευνα-δράση καταγράφονται στα τέλη της δεκαετίας του '80 και αφορούν μόνο την εκπαίδευση. Είναι αποδεκτό ότι η έρευνα-δράση σκοπεύει:

- i. στη βελτίωση της πρακτικής.
- ii. στη βελτίωση της κατανόησης της πρακτικής ή στην επαγγελματική ανάπτυξη των δρώντων υποκειμένων.
- iii. στη βελτίωση της κατάστασης στην αναπτύσσεται η πρακτική.

Είναι σαφές ότι η έρευνα-δράση είναι εφαρμοσμένη έρευνα. Δεν περιορίζεται στην παραγωγή γνώσης. Στοχεύει στην ώθηση, στην ανάπτυξη και στη βελτίωση της δράσης, στην οποία εμπλέκονται και οι ερευνητές. Το εύρος και η ποικιλία των εφαρμογών της μας υποχρεώνει να υιοθετήσουμε την ακόλουθη τυπολογία, που συμβάλλει στην κατανόηση των κοινών σημείων και των διαφορών που διαπιστώνονται στις εφαρμογές της μεθόδου:

- ✓ *Έρευνα-δράση πειραματικού τύπου*, η οποία έχει πολλά κοινά σημεία με την πειραματική έρευνα και οργανώνει ελεγχόμενες δράσεις για να επαληθεύσει τις υποθέσεις εργασίας ή για να συγκεντρώσει τα δεδομένα που χρειάζονται.
- ✓ *Έρευνα-δράση θεσμικού τύπου*, η οποία δεν βασίζεται σε εκ των προτέρων υποθέσεις εργασίας και αποσκοπεί στην αποκάλυψη των θεσμικών καταναγκασμών ή των υποσυνείδητων πεποιθήσεων. Ο ερευνητής συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων του θεσμού, παρεμβαίνοντας διαμέσου ενός τεχνητού ή αυθόρμητου γεγονότος που αποτελεί τον καταλύτη της κατάστασης.
- ✓ *Συστημική έρευνα-δράση*, η οποία στοχεύει τόσο στην παραγωγή γνώσης όσο και στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Για την επίλυση μιας δυσλειτουργίας, η συστημική έρευνα-δράση μπορεί να αφορά ένα μόνο στοιχείο του συστήματος και, στη συνέχεια, οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται εντός του υποσυστήματος καταλήγουν στην αυτορρύθμιση του.
- ✓ *Έρευνα-δράσης στρατηγικού τύπου*, η οποία στοχεύει στην παραγωγή γνώσης και στον μετασχηματισμό της πραγματικότητας, αλλά η έμφαση δίνεται στο συσχετισμό των δυνάμεων και στις αντιθέσεις και αντιφάσεις που δρουν στα πλαίσια του συγκεκριμένου θεσμού. Στην περίπτωση αυτή, οι ερευνητές εμπλέκονται πλήρως στη δράση και μαζί με τους εργαζόμενους συγκροτούν το συλλογικό δρών υποκείμενο της έρευνας-δράσης.

Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην έρευνα-δράση είναι το ημερολόγιο εργασίας, η συμμετοχική παρατήρηση και η ανάδραση. Συνήθως, οι έρευνες-δράσης περιλαμβάνουν κύκλους πέντε φάσεων:

- τη φάση διαπραγμάτευσης της ζήτησης
- την προπαρασκευαστική φάση
- τη φάση της παρέμβασης
- τη φάση αναδιοργάνωσης της δράσης
- τη φάση της αξιολόγησης

Τέλος, ένα παράδειγμα έρευνας-δράσης αποτελεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος εξωσχολικού αλφαριθμητισμού των τριγυνοπαίδων του τοπικού Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης στην Κάτω Αχαΐα. Στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση χρησιμοποιήθηκαν ως βασικές τεχνικές η συμμετοχική παρατήρηση της λειτουργίας των τμημάτων αλφαριθμητισμού και το ημερολόγιο εργασίας, στο οποίο καταγράφηκαν οι εξελίξεις και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν αφενός στα τμήματα αλφαριθμητισμού και, αφετέρου, στη λειτουργία της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις συγκρουσιακές καταστάσεις που καταγράφηκαν στην τοπική κοινωνία.

1.3.2.3 Μελέτες περίπτωσης¹⁰

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται σήμερα από πολλούς ερευνητές ως πολύ κατάλληλη μέθοδος για την έρευνα πολυσύνθετων φαινομένων με έμφαση στην κατανόηση και στην ερμηνεία τους, σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόπου και χρόνου (Yin, 1994, 2009· Patton, 1990· Cohen και Manion, 1997· Robson, 2007, κ.ά.). Όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion «η σημερινή αντιπάθεια για το στατιστικό-πειραματικό παράδειγμα έχει δημιουργήσει ένα είδος ακμάζουσας βιομηχανίας στην έρευνα μελέτης περίπτωσης. Εγκληματίες, περιθωριακοί, χρήστες.. σχολεία όλων των τύπων, πιστοποιούν την ευρεία χρήση της μελέτης περίπτωσης στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και στην εκπαιδευτική έρευνα» (1997, σελ. 152).

Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αφορά ένα άτομο, μια ομάδα, μια τάξη, ένα σχολείο, έναν οργανισμό, μια κοινότητα. Μπορεί ακόμα να αφορά ένα πρόβλημα, μια κατάσταση, ένα περιστατικό, το οποίο τοποθετείται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Ο σκοπός της έρευνας στη μελέτη περίπτωσης είναι η σε βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα από τη συστηματική συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων, που συγκεντρώνονται με τη χρήση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών έρευνας. Επίσης, η συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τον ευρύτερο πληθυσμό (ομάδα, κοινότητα..), που εντάσσεται το ερευνώμενο φαινόμενο (Verma & Mallic, 1999).

Όπως αναφέρει ο Yin, ο οποίος έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη μελέτη περίπτωσης, αναγνωρίζοντάς την ως σοβαρή επιλογή στο πεδίο της κοινωνικής έρευνας «η μελέτη περίπτωσης είναι μια *στρατηγική διεξαγωγής έρευνας*, που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο ζωής του, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης» (Yin στο Robson, 2007, σελ. 212). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν η μελέτη περίπτωσης είναι περισσότερο μια *στρατηγική ποιοτικής έρευνας*, δηλαδή μια στάση ή μια προσέγγιση στην έρευνα παρά μια μέθοδος όπως η παρατήρηση ή η συνέντευξη.

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική έχει χρησιμοποιηθεί σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Ενδεικτικά αναφέρονται η εκπαίδευση και η εκπαίδευση

¹⁰ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη Μελέτη Περίπτωσης έχει συνταχθεί από τη Σοφία Καλογριδίη, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

ενηλίκων, η κοινωνιολογία, η κοινωνική εργασία, η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, η οικονομία, η κλινική ιατρική, κ.ά. Αν και μερικοί ερευνητές εντάσσουν τη μελέτη περίπτωσης αποκλειστικά στην ποιοτική έρευνα (Merriam, 1988· Verma και Mallic, 1999), υπάρχουν παραδείγματα μελετών περίπτωσης μόνο με ποσοτικά δεδομένα ή με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 1990· Yin, 1994).

Ως προς την τυπολογία των μελετών περίπτωσης διακρίνουμε αρκετά είδη, που διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή. Για παράδειγμα, ο Yin διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτης περίπτωσης: α) την *επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης* (explanatory case study). Είναι η μελέτη που έχει στόχο την παραγωγή ή τον έλεγχο μιας θεωρίας και αναζητεί κυρίως αιτιώδεις σχέσεις, β) την *περιγραφική μελέτη περίπτωσης* (descriptive case study). Είναι η μελέτη που περιγράφει μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές, και γ) τη *διερευνητική μελέτη περίπτωσης* (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Μπορεί δηλαδή να συμβάλλει στην παραγωγή υποθέσεων ή στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων για μεγαλύτερες αντιπροσωπευτικές έρευνες (Yin, 2009). Ένας άλλος ερευνητής ο Stenhouse διακρίνει τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης: την *εθνογραφική* (ethnographic case study), την *αξιολογική* (evaluative case study), την *εκπαιδευτική* (educational case study) και την *έρευνα δράσης* (action research) (Stenhouse, 1983).

Οι πολλές και διαφορετικές τυπολογίες της μελέτης περίπτωσης φανερώνουν, σύμφωνα με τον Easton (2010), ότι η υλοποίησή της είναι εφικτή σε κάθε επιστημολογική προσέγγιση, ανάλογα με τις επιλογές του εκάστοτε ερευνητή σε θεωρητικό επίπεδο, με διαφορετικό βέβαια κάθε φορά τρόπο. Για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης είναι δυνατόν να υιοθετεί σε θεωρητικό πλαίσιο κριτικής προσέγγισης ή ερμηνευτικής προσέγγισης ή φεμινιστικής προσέγγισης, αλλά και σε θεωρητικό πλαίσιο θετικιστικής προσέγγισης.

Η μελέτη περίπτωσης, όπως αναφέραμε, έχει στόχο τη λεπτομερή και σε βάθος γνώση μιας μοναδικής περίπτωσης ή ενός μικρού αριθμού σχετιζόμενων περιπτώσεων. **Τα βήματα σχεδιασμού μιας έρευνας μελέτης περίπτωσης** διαφοροποιούνται από ερευνητή σε ερευνητή (Cohen και Manion, 1997· Robson, 2007· Mertens, 2009· Yin, 1994, 2009). Ωστόσο, όλοι αναφέρονται σε βασικές ενέργειες /βήματα στο σχεδιασμό της, όπως:

- **Επισκόπηση της βιβλιογραφίας**, όπως σε κάθε μορφή έρευνας. Ιδιαίτερα για τη μελέτη περίπτωσης, όπου ο στόχος είναι η εμβάθυνση, ο Stake αρχικά συνιστά τη συλλογή δεδομένων για:
 - ✓ Τη φύση της περίπτωσης,
 - ✓ Το ιστορικό παρελθόν,
 - ✓ Το περιβάλλον,
 - ✓ Άλλα πλαίσια όπως το οικονομικό, το νομικό και το αισθητικό,
 - ✓ Άλλες περιπτώσεις μέσω των οποίων η συγκεκριμένη περίπτωση αναγνωρίζεται,

- ✓ Αυτούς που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες ώστε η περίπτωση να γίνει γνωστή (Stake, 2000, στο Mertens, 2009, σελ. 284).
- **Διατύπωση του προβληματισμού ή της συλλογιστικής της μελέτης περίπτωσης.** Η συλλογιστική της μελέτης περίπτωσης σχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου παραδείγματος και τον καθορισμό του ως μελέτη περίπτωσης, τη μονάδα ανάλυσης (unit of analysis) που θα χρησιμοποιηθεί, τις πλευρές της περίπτωσης που θα εξεταστούν, τα ερωτήματα που τίθενται, το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν και τον τρόπο ανάλυσης και ερμηνείας τους. Ιδιαίτερη σημασία έχει ο καθορισμός της **μονάδας ανάλυσης**, που μπορεί να είναι μία (πχ ένας μαθητής, ένας εκπαιδευόμενος..) ή περισσότερες (πχ μια τάξη, μια ομάδα, ένας οργανισμός..). Όμως και η μία τάξη, ο ένας οργανισμός κλπ., μπορούν να αντιμετωπισθούν ως μία μονάδα ανάλυσης, ανάλογα με τις επιλογές του ερευνητή. Ως προς αυτό, ο Yin χαρακτηρίζει τις μελέτες περίπτωσης μιας μονάδας ως **ολιστικά μοντέλα** και τις μελέτες πολλαπλών μονάδων ως **ενσωματωμένους σχεδιασμούς**. Στη μελέτη περίπτωσης πολλαπλών μονάδων (ενσωματωμένος σχεδιασμός) η ατομικότητα κάθε περίπτωσης διατηρείται, αλλά όλες μαζί συνιστούν μια κατηγορία ανάλυσης (Yin, 2003b στο Mertens, 2009, σελ. 285).
- **Διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων.** Η διατύπωση του σκοπού είναι πολύ σημαντική και συνδέεται με το είδος της μελέτης περίπτωσης και την ευελιξία του σχεδίου έρευνας. «Αν ο σκοπός μας είναι **η διερεύνηση ενός φαινομένου** (προβλήματος, περιστατικού κ.ά.), η προσπάθεια δηλαδή να αποκτήσουμε κάποια αίσθηση του τι συμβαίνει σε μια νέα κατάσταση, όπου υπάρχει λίγη έρευνα για να μας καθοδηγήσει σε αυτό που ερευνούμε, τότε η αρχική μας προσέγγιση θα είναι ιδιαίτερος ευέλικτη και χαλαρή. Αν ο σκοπός μας είναι **η επιβεβαίωση** και υπάρχει προγενέστερη έρευνα για να στηριχτούμε, τότε η αρχική μας προσέγγιση μπορεί να είναι πιο επιλεκτική και το ερευνητικό μας σχέδιο πιο προκατασκευασμένο» (Robson, 2007, σσ. 214-215). Γενικά όμως η μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας προϋποθέτει **ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο**, το οποίο μπορεί και να τροποποιηθεί στην εξέλιξη της έρευνας. Στο πλαίσιο επομένως ενός ευέλικτου ερευνητικού σχεδίου, **τα ερευνητικά ερωτήματα** μπορούν να προέρχονται από τον/την ερευνητή/τρια, από τη βιβλιογραφία και τις προηγούμενες έρευνες, αλλά και από τα δρώντα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα (Stake, 1995).
- **Διαδικασίες έρευνας. Συλλογή δεδομένων.** Η μελέτη περίπτωσης είναι **εμπειρική έρευνα**, απαιτεί δηλαδή συλλογή δεδομένων και διεξάγεται με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών. Το είδος των δεδομένων και οι μέθοδοι/τεχνικές συλλογής τους εξαρτώνται κυρίως από την τυπολογία της μελέτης περίπτωσης που έχει επιλεγεί. Σήμερα στη μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται περισσότερο η πολυμεθοδική προσέγγιση έρευνας (multi method case study), κυρίως ο **τριγωνισμός** (triangulation) με τη χρήση περισσότερων από μίας μεθόδου έρευνας και με τη συλλογή παραπάνω από ένα τύπο δεδομένων (Bryman, 1990, σελ. 131). Σύμφωνα με τον Denzin, ο τριγωνισμός μπορεί να αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (χρήση πολλαπλών

θεωριών ή αντιλήψεων), τη μεθοδολογία της έρευνας (συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων), τη συλλογή των δεδομένων (με τη χρήση περισσότερων μεθόδων/τεχνικών), ακόμα και τον ίδιο τον ερευνητή. Πχ: αν επιλεγεί ως μέθοδος η παρατήρηση να αξιοποιηθούν περισσότεροι από ένας παρατηρητές στη μελέτη (Denzin, 1988).

Στις μελέτες περίπτωσης που εντάσσονται στην ποιοτική έρευνα, οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων είναι η **συνέντευξη** και κυρίως η **παρατήρηση** (συμμετοχική και μη συμμετοχική). «Όποιο και αν είναι το πρόβλημα στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης», αναφέρουν οι Cohen και Manion (1997, σελ. 153). Ως προς τα ερευνητικά εργαλεία, η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει ολόκληρη την κλίμακα των επίσημων και ανεπίσημων εργαλείων: ερωτηματολόγια, ημερολόγια, κλίμακες αυτοαξιολόγησης, συνεντεύξεις, αξιολογήσεις, αρχειακό υλικό, προγράμματα παρατήρησης, κ.ά. (Cohen Manion, 1997, σελ. 341).

- **Η ανάλυση των δεδομένων.** Η ανάλυση των δεδομένων εξαρτάται από τον τύπο της μελέτης περίπτωσης, από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, από την επιστημολογική θεώρηση του ερευνητή, αλλά και από τις ικανότητες του (Crowe et al., 2011). Στην ποιοτική προσέγγιση η εγκυρότητα της έρευνας εξασφαλίζεται συνήθως με την πολυμεθοδική προσέγγιση και τη χρήση του τριγωνισμού, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η αξιοπιστία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη **ευκρινών συνδέσεων** ανάμεσα στη συλλογιστική της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στο θεωρητικό πλαίσιο, τη συλλογή δεδομένων, την ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο ρόλος του ερευνητή είναι επίσης πολύ σημαντικός. **Ο ερευνητής** θα πρέπει να δρα καινοτόμα, δημιουργικά διορατικά, επιλέγοντας πηγές που θα συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση της μελέτης περίπτωσης. Είναι σημαντικό να καταγράφει τις πληροφορίες του συστηματικά και μεθοδευμένα, διατηρώντας ένα **πρωτόκολλο έρευνας**. Ο ερευνητής θα πρέπει ακόμα να είναι αμερόληπτος και όχι επιλεκτικός στις αναφορές του (Stake, 1995· Robson, 2007).
- **Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Εξαγωγή συμπερασμάτων.** Η ευρύτατη τυπολογία των ειδών της μελέτη περίπτωσης δεν επιτρέπει την τυποποίηση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ανάλογα με την επιλογή του τύπου μελέτης περίπτωσης, το ερευνητικό σχέδιο, την επιλογή των μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων, ο ερευνητής θα δομήσει την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς του. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων θα γίνει αναφορά στην παρακάτω υποενότητα, που αναφέρεται στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης ως στρατηγική και μέθοδος έρευνας.

Κλείνοντας θα ήταν καλό να αναφερθούν στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κατά την υλοποίηση της μελέτης περίπτωσης. Το κύριο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι η σε βάθος και λεπτομερής έρευνα ενός φαινομένου, όπως αναφέραμε παραπάνω. Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει τη μελέτη των **αλληλεπιδράσεων** ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις. «Ένα από τα

δυνατά σημεία της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση ή κατάσταση και να εξερευνήσει τις διάφορες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στην ίδια κατάσταση», αναφέρουν οι Verma & Mallic (2004, σ. 230). Και οι Nisbet και Watt (1984) υποστηρίζουν ότι μερικές φορές όταν ερευνήσουμε ένα και μόνο περιστατικό μπορούμε να έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα της αλληλεπίδρασης.

Στα μειονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγονται η έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας στον αρχικό σχεδιασμό, η πιθανή μεροληψία του ερευνητή και ορισμένες φορές το κόστος και ο χρόνος (Yin, 1994, σσ. 9-11). Κυρίως όμως η κριτική επικεντρώνεται στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Verma και Mallic, 2004). Ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων οι ερευνητές εκφράζουν διαφορετικές απόψεις ή υποστηρίζουν ότι η αξία της μεθόδου έγκειται στις δυνατότητες που παρέχει να ερευνηθεί ένα φαινόμενο σε βάθος και από εκεί να προκύψουν υποθέσεις και ερωτήματα με στόχο και τη διεξαγωγή αντιπροσωπευτικών ερευνών. Στο πλαίσιο αυτό, οι Verma και Mallic αναφέρουν ότι «μειονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι οι περιπτώσεις ή τα άτομα που επιλέγονται για τη μελέτη μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά και επομένως οι γενικεύσεις να μην είναι έγκυρες. Όμως αν και η μελέτη μιας και μόνο μονάδας με αυτή τη μέθοδο μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει περιορισμένη αξία προκειμένου να θεμελιωθούν άμεσες γενικεύσεις, το μεγάλο πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να είναι μια γόνιμη πηγή για τη γενίκευση μιας υπόθεσης ή για τη διαμόρφωση ερωτήσεων που μπορούν αργότερα να ερευνηθούν από αυστηρές έρευνες» (Verma & Mallic, 2004, σ. 170). Ο Yin, αναφερόμενος στην κριτική για τη μη γενίκευση των αποτελεσμάτων, θεωρεί ότι «στη μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση και αυτό γιατί η περίπτωση ούτε είναι δείγμα ούτε επιλέγεται για το σκοπό αυτό και κάνει λόγο για **“αναλυτική” γενίκευση**. Αν δηλαδή ο ερευνητής εξετάσει δυο ή περισσότερες περιπτώσεις, που βασίζονται στην ίδια θεωρία και τα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θεωρία και όχι ανταγωνιστικές, τότε θεωρεί ότι οι αξιώσεις επανάληψης της είναι δυνατές» (Yin, 1994, σσ. 30-31). Ένας άλλος ερευνητής στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Bassegy, επικρίνοντας τον όρο της γενίκευσης στις κοινωνικές επιστήμες, ως έννοια που παραπέμπει σε ένα συμπέρασμα απολύτως αληθές (αυτό κατά τη γνώμη του μπορεί να γίνεται μόνο στις φυσικές επιστήμες), χρησιμοποιεί τον όρο **της συσχέτισης** της μελέτης περίπτωσης με τη γενική εικόνα του περιβάλλοντος, που αυτή εξετάζεται. Χαρακτηριστικά, αναφέρει «αν οι μελέτες περίπτωσης πραγματοποιούνται με συστηματικό και κριτικό τρόπο, αν στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, αν μπορούν να συσχετιστούν και αν με τη δημοσίευση των ευρημάτων διευρύνουν τα όρια της υπάρχουσας γνώσης, τότε είναι έγκυρες μορφές εκπαιδευτικής επιστημονικής έρευνας» (Bassegy, 1981 στο Bell, 2005, σελ. 31).

Συμπερασματικά, η μελέτη περίπτωσης είναι μία σημαντική στρατηγική, αλλά και μέθοδος κατ' άλλους, έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ωστόσο, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, όπως και κάθε άλλη μέθοδος έρευνας. Ο/η κάθε ερευνητής/τρια θα πρέπει, λαμβάνοντας υπόψη την κριτική, να αποφασίσει αν είναι η κατάλληλη στρατηγική για την έρευνά του/της.

1.3.2.4 Εθνογραφικές έρευνες

Η εθνογραφική έρευνα σκοπεύει στην αναδόμηση της κουλτούρας ή των ομάδων που εξετάζει μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης, ένα αποτέλεσμα και μια συμπερασματική καταγραφή. Οι μέθοδοι ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιούνται στην εθνογραφική έρευνα είναι ποικίλες και συνίστανται, για παράδειγμα, στην περιγραφή και αναφορά, στη δημιουργία βασικών εννοιών, στην παραγωγή θεωρίας και στον έλεγχο της. Η διαδικασία της έρευνας είναι, στην ουσία, ερμηνευτική και ξεκινάει από την περιγραφή και τα δεδομένα στη συναγωγή συμπερασμάτων, στην ερμηνεία, στην υπόδειξη αιτιότητας και στην παραγωγή θεωρίας. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 235), αναφερόμενοι στο έργο των LeCompte και Preissle *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research (1983)*, «οι εθνογραφικές προσεγγίσεις ενδιαφέρονται περισσότερο για την περιγραφή παρά για την πρόβλεψη, για την επαγωγή παρά για την εξαγωγή συμπερασμάτων, για την παραγωγή παρά για την επαλήθευση μιας θεωρίας, για τη δόμηση παρά για την απαρίθμηση και τέλος για τις διάφορες υποκειμενικότητες παρά για την αντικειμενική γνώση».

Κεντρική έννοια στην εθνογραφική έρευνα είναι η κουλτούρα, η οποία διαμορφώνει τα πρότυπα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις τελετουργίες, τις οικονομικές και πολιτικές δομές, τα στάδια ζωής, τις αλληλεπιδράσεις και τις μορφές επικοινωνίας. Για να κατανοήσει τα πρότυπα μιας πολιτισμικής ομάδας, ο εθνογράφος χρειάζεται να περάσει αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στο πεδίο, παρατηρώντας και συγκεντρώνοντας έγγραφα σχετικά με την εξεταζόμενη ομάδα για να κατανοήσει τις συμπεριφορές, τις πεποιθήσεις και τη γλώσσα που μοιράζονται. Μια εθνογραφική έρευνα μπορεί να αφορά μια στενά πλαισιωμένη ομάδα (π.χ. εκπαιδευτές ή φοιτητές), ή ένα ευρύτερο πλαίσιο (π.χ. οι μονάδες εκπαίδευσης ενηλίκων, η καινοτομία), ή ακόμη και μια μεμονωμένη οικογένεια. Η εξεταζόμενη ομάδα μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική ή ενδεικτική μεγάλων διαδικασιών, γεγονότων ή δραστηριοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, μια εθνογραφική έρευνα μας παρέχει μια λεπτομερή καθημερινή εικόνα των γεγονότων, αρκεί να έχουμε μακροπρόθεσμη πρόσβαση στην εξεταζόμενη ομάδα για να μπορέσουμε να καταγράψουμε τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις της με την πάροδο του χρόνου. Σας ερευνητές μπορούμε να συμμετέχουμε στην ομάδα ή να είμαστε απλοί παρατηρητές, αλλά να συλλέγουμε σημειώσεις πεδίου, φόρμες συμμετοχικής παρατήρησης, συνεντεύξεις πολλών ανθρώπων, ημερολόγια, επιστολές και έγγραφα για να καταγράψουμε αναλυτικά την ομάδα (Creswell, 2012, σσ. 461-463).

Οι κυριότερες μορφές εθνογραφικής έρευνας που χρησιμοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η *νατουραλιστική ή ρεαλιστική εθνογραφία* (Realist ethnography), η οποία αποβλέπει σε μια αντικειμενική αποτύπωση της κατάστασης και η *κριτική εθνογραφία* (Critical ethnography), που βασίζεται στην κριτική θεωρία και επικεντρώνεται στην ανάδειξη της ανισότητας και την αποκάλυψη συγκεκριμένων συμφερόντων, καθώς και στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων προς μια κατεύθυνση χειραφέτησης και συλλογικής ενδυνάμωσης (Creswell, 2012, σ. 464 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 260-261).

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εθνογραφικής έρευνας, οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σσ. 239-260) προτείνουν το ακόλουθο μοντέλο έντεκα σταδίων που παρουσιάζουμε συνοπτικά:

1. *Εντοπισμός του πεδίου έρευνας* και διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων επιτόπου και σε αντιστοιχία με τις καταστάσεις που παρατηρούνται.
2. *Ενασχόληση με ζητήματα δεοντολογίας*, όπως για παράδειγμα τη διασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων μετά από ενημέρωση ή έστω τη πρόβλεψη του ρίσκου ή της πιθανής βλάβης των συμμετεχόντων στην περίπτωση της συγκαλυμμένης έρευνας.
3. *Επιλογή του δείγματος* πέρα από τη συμβατική δειγματοληψία (όπως π.χ. βολική δειγματοληψία, ακραίων περιπτώσεων, κρίσιμων περιπτώσεων, πολιτικά σημαντικών ή ευαίσθητων περιπτώσεων κ.λπ.), όπου ο ερευνητής πρέπει να αποφασίσει για τις ομάδες, τα πλαίσια, τα θέματα, τα χρονικά πλαίσια, τα αντικείμενα και τις πηγές άντλησης των δεδομένων.
4. *Προσδιορισμός του ρόλου του ερευνητή και των προσώπων-κλειδιά*, που θα διευκολύνουν την πρόσβαση του ερευνητή στην ερευνώμενη ομάδα.
5. *Ανεύρεση πληροφοριοδοτών*, δηλαδή των ατόμων που έχουν τις γνώσεις για την εξεταζόμενη ομάδα.
6. *Ανάπτυξη και διατήρηση των σχέσεων στο πεδίο*, ώστε να αναπτυχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στο ερευνητή και τους συμμετέχοντες, επικοινωνιακή επικοινωνία, σωστός χειρισμός των συναισθημάτων και εξισορρόπηση των υποχρεώσεων προς την ομάδα και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.
7. *Επιτόπια συλλογή δεδομένων*, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία τεχνικών που συνηθίζονται στις ποιοτικού τύπου έρευνες, όπως για παράδειγμα σημειώσεις πεδίου, συμμετοχική παρατήρηση, σημειώσεις, συνεντεύξεις, ημερολόγια ιστορίες ζωής, τεχνήματα, έγγραφα, αρχεία, βιντεοσκοπήσεις, κ.λπ.
8. *Συλλογή δεδομένων εκτός πεδίου* και πέρα των ορίων των ομάδων που ερευνώνται ανάλογα με τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας που διεξάγεται.
9. *Ανάλυση δεδομένων*, η οποία ξεκινάει συνήθως κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και απαιτεί την αποδόμηση των σημειώσεων πεδίου, το συνδυασμό, τη συνάθροιση, την αντιπαραβολή και τη σύγκριση των δεδομένων για να προχωρήσουμε στην περιγραφή, την επεξήγηση και την παραγωγή θεωρίας.
10. *Αποχώρηση από το πεδίο*, με τέτοιο τρόπο ώστε να προκληθεί η μικρότερη δυνατή αναταραχή στην ερευνώμενη ομάδα.
11. *Σύνταξη της αναφοράς*, που χρησιμοποιεί πολύ συχνά ως κύριο εργαλείο τη μελέτη περίπτωσης και η οποία πρέπει να αναφέρει απλά με σαφήνεια τα γεγονότα, ώστε να μπορούν οι αναγνώστες να ελέγξουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τα συμπεράσματα.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφέρουμε επιγραμματικά και τα στάδια της κριτικής εθνογραφίας, η οποία όπως προαναφέραμε εστιάζει στην αποκάλυψη συγκεκριμένων

συμφερόντων και στην κινητοποίηση των συμμετεχόντων προς μια κατεύθυνση χειραφέτησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 262-265): (α) αρχική καταγραφή μέσω συλλογής δεδομένων από μονολόγους, (β) αρχική ανάλυση των νοηματικών στοιχείων αποδομητικού τύπου, (γ) συλλογή δεδομένων από διαλόγους με τους συμμετέχοντες σε σχέση με τις προσωπικές καταστάσεις τους, (δ) ανακάλυψη των σχέσεων του συστήματος και (5) χρήση των σχέσεων του συστήματος προκειμένου να ερμηνευτούν τα ερευνητικά ευρήματα.

1.3.2.5 Βιογραφικές έρευνες¹¹

Η βιογραφική έρευνα ως διακριτό είδος έρευνας επικεντρώνεται σε μεμονωμένα άτομα, συλλέγοντας δεδομένα από τις ιστορίες τους, αναφέροντας τις προσωπικές εμπειρίες και συζητώντας τη σημασία των εμπειριών αυτών για κάθε άτομο. Για τους εκπαιδευτικούς που αναζητούν προσωπικές εμπειρίες σε πραγματικούς εκπαιδευτικούς χώρους, η βιογραφική έρευνα προσφέρει πρακτικές και συγκεκριμένες γνώσεις. Επίσης, με τη βιογραφική έρευνα οι ερευνητές καθιερώνουν στενό δεσμό με τους συμμετέχοντες, φέρνοντας πιο κοντά την έρευνα με την πρακτική. Έτσι, η βιογραφική έρευνα συλλαμβάνει την καθημερινή κανονική μορφή δεδομένων που είναι πιο οικεία στα άτομα (Creswell, 2012, σ. 502).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Τσιώλης (2006, σσ. 32-33), η βιογραφική προσέγγιση δίνει έμφαση στη σκοπιά των δρώντων υποκειμένων και στην υποκειμενική πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων. Η ανάλυση, δε, των βιογραφικών αφηγήσεων προσφέρεται για τη μελέτη της διαλεκτικής σχέσης ατόμου-κοινωνίας., αλλά και για την εξέταση των διαδικασιών κοινωνικής αλλαγής.

Μια ολοκληρωμένη επισκόπηση για το σχεδιασμό της βιογραφικής έρευνας στην εκπαίδευση εμφανίστηκε το 1990 με το κλασικό άρθρο των Connolly & Clandinin “Stories of Experience and Narrative Inquiry,” που δημοσιεύτηκε στο *Educational Researcher* και παρουσιάζει διάφορες εφαρμογές βιογραφικής έρευνας με τη διαδικασία συλλογής αφηγηματικών κειμένων. Σταδιακά, ενθαρρύνθηκε η χρήση της βιογραφικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ ένας αυξημένος αριθμός κοινωνικών επιστημόνων παρείχαν καθοδήγηση για τη σύνταξη αφηγηματικών κειμένων ως μορφή ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2012, σ. 503).

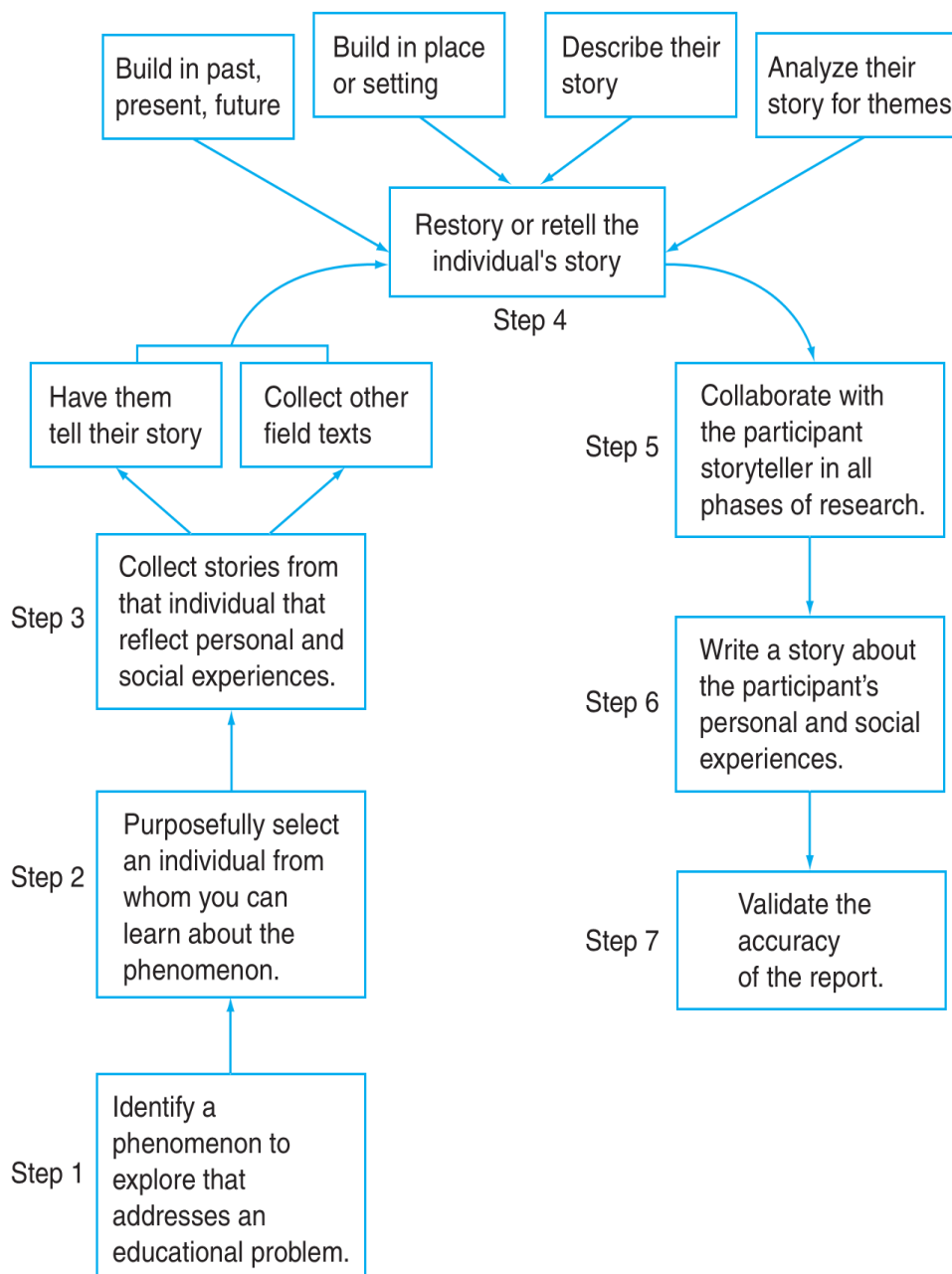
Κύριο χαρακτηριστικό της βιογραφικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής διερευνά ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόβλημα κατανοώντας τις εμπειρίες ενός ατόμου. Σ’ αυτή την περίπτωση, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παίζει μικρό ρόλο, καθώς αναδεικνύεται η σημασία της μάθησης από τους συμμετέχοντες σε ένα περιβάλλον. Οι ιστορίες αποτελούν τα δεδομένα, τα οποία συγκεντρώνει ο ερευνητής μέσω συνεντεύξεων ή άτυπων συνομιλιών, τα οποία ονομάζουμε βιογραφικά αφηγηματικά κείμενα. Σ’ αυτή τη διαδικασία, ο ερευνητής εντοπίζει, μέσα από τις ιστορίες, θέματα ή κατηγορίες που ανακύπτουν. Επιπλέον, ο ερευνητής σημειώνει τη χρονολογική σειρά

¹¹ Η συγκεκριμένη υποενότητα έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

των γεγονότων που περιγράφουν τις παρελθοντικές, παρούσες και μελλοντικές εμπειρίες των ατόμων μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Creswell, 2012, σ. 505-509).

Τα βήματα για τη διεξαγωγή της βιογραφικής έρευνας εμφανίζονται παραστατικά στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 4: Τα βήματα διεξαγωγής της βιογραφικής έρευνας



Πηγή: Creswell, 2012, σ. 514

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, ξεκινάμε με το εντοπισμό ενός φαινομένου προς διερεύνηση και το οποίο σχετίζεται με κάποιο εκπαιδευτικό πρόβλημα (Βήμα 1).

Στη συνέχεια, επιλέγουμε στοχευμένα έναν συμμετέχοντα για να μάθουμε σχετικά με το φαινόμενο (Βήμα 2). Συλλέγουμε ιστορίες από το άτομο, οι οποίες αφορούν προσωπικές και όχι κοινωνικές εμπειρίες (Βήμα 3). Ακολουθώντας, επανιστορούμε και ανασυνθέτουμε την ατομική ιστορία (Βήμα 4). Συνεργαζόμαστε με τον συμμετέχοντα σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Βήμα 5) και γράφουμε μια ιστορία για τις ατομικές και κοινωνικές ιστορίες των ατόμων (Βήμα 6). Στο τέλος, πιστοποιούμε την ακρίβεια της έκθεσης μας (Βήμα 7).

Πιο αναλυτικά, τα στάδια επεξεργασίας των βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων είναι τα εξής (Τσιώλης, 2006, σσ. 71-74):

- ✚ *Μορφολογική ανάλυση κειμένου*, η οποία ξεκινά με το διαχωρισμό των αφηγηματικών από τα μη αφηγηματικά μέρη και, στη συνέχεια, γίνεται η οργάνωση των αφηγηματικών μερών σε ενότητες και υποενότητες. Έτσι, διαμορφώνεται ένα διάγραμμα με τη θεματική και μορφολογική διάρθρωση του βιογραφικού αφηγηματικού κειμένου.
- ✚ *Δομική περιγραφή του κειμένου*, που περιλαμβάνει μια λεπτομερή ανάλυση της εξέλιξης του βίου του υποκειμένου έναντι της εξέλιξης των γεγονότων σε διακριτές χρονικές φάσεις και πως το υποκείμενο βιώνει την εξέλιξη αυτή. Η ανάλυση αυτή δεν στηρίζεται μόνο σε λεκτικά αλλά και σε μορφολογικά στοιχεία που αποδίδουν τη σύνδεση των γεγονότων και τη χρονική αλληλουχία.
- ✚ *Αναλυτική αφαίρεση*, κατά την οποία ο ερευνητής εστιάζει στα δομικά χαρακτηριστικά των ενοτήτων και στη συνολική βιογραφική διαδρομή του υποκειμένου, όπως προκύπτει από την αλληλοσυσχέτιση των ενοτήτων.
- ✚ *Γνωστική ανάλυση*, η οποία επικεντρώνεται στο τρόπο που το υποκείμενο ερμηνεύει και αποτιμά τα γεγονότα και τις περιόδους της ζωής του και προσπαθεί να ερμηνεύσει τους προσανατολισμούς του υποκειμένου.
- ✚ *Συγκριτική ανάλυση*, που αναζητά τις ομοιότητες με άλλες περιπτώσεις, αντιπαραβάλλει τις διαφορετικές κατηγορίες και αναδεικνύει τις εναλλακτικές επιδράσεις ενός φαινομένου στην ιστορία ζωής.
- ✚ *Συγκρότηση ενός θεωρητικού μοντέλου*, που θα συσχετίζει τις διαφορετικές θεματικές κατηγορίες από την ανάλυση των βιογραφικών αφηγήσεων και θα καταλήγει σε υποδείγματα ειδικών τύπων εξέλιξης του βίου.

1.3.3 Πολυμεθοδολογική έρευνα και τριγωνισμός¹²

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνητικής διαδικασίας και οι συγκεκριμένες οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές σε σχέση με τη φύση του

¹² Η συγκεκριμένη υποενότητα για την Πολυμεθοδολογική έρευνα βασίζεται στο άρθρο της Παρασκευής-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος Σ.Ε.Π.-Ε.Α.Π. και του Μανώλη Χρυσάκη, Διευθυντή Ερευνών Ε.Κ.Κ.Ε., το οποίο έχει δημοσιευτεί ως εξής: Παρασκευή - Βίβιαν Γαλατά – Μανώλης Χρυσάκης, (2017). Η αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης στις μικρές επιχειρήσεις, *Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρείας Αξιολόγησης - Hellenic Evaluation Society Review*, Τεύχος 1, σσ. 5-16.

ερευνώμενου αντικειμένου, τη γνώση που μπορεί να αποκτηθεί γι' αυτό και τους τρόπους προσέγγισης του, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του κατάλληλου συνδυασμού μεθόδων, καθώς οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις οδηγούν σε διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 43-49). Ενόψει των αυξημένων αναγκών για τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων επιλέγεται συχνά ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, που αποβλέπει αρχικά στην ποσοτική συλλογή πληροφοριών μεγάλης έκτασης που επιτρέπουν γενικευμένες διαπιστώσεις και, στη συνέχεια, στην ποιοτική ανάλυση των λόγων και των συνθηκών υπό των οποίων ένας μικρός αριθμός υποκειμένων λειτούργησαν στη συγκεκριμένη περίπτωση ή και το αντίστροφο (Πυργιωτάκης, 2016, σσ. 201-202).

Η ιδέα της τριγωνοποίησης έχει μακρά ιστορία στην ποιοτική έρευνα και αφορά ουσιαστικά στο συνδυασμό των μεθοδολογιών ώστε να διασφαλιστούν διαφορετικές οπτικές γωνίες και να επικυρωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Όπως αναφέρεται στον Flick (2016, σ. 8), υπάρχουν διαφορετικοί τύποι τριγωνοποίησης που σχετίζονται είτε με το συνδυασμό διαφορετικών πηγών δεδομένων σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα ή διαφορετικά ερευνητικά αντικείμενα, είτε με την απασχόληση διαφορετικών ερευνητών και παρατηρητών για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, είτε τέλος με την ανάλυση των δεδομένων με πολλαπλές προοπτικές και υποθέσεις. Παρόλο που οι κοινωνικοί επιστήμονες χρησιμοποιούν συχνά την τριγωνοποίηση για να κατανοήσουν σαφέστερα ένα φαινόμενο, η τριγωνοποίηση είναι συνδεδεμένη ως επί το πλείστον με “ένα θετικιστικό παράδειγμα που τονίζει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής και καθολικής κοινωνικής αλήθειας” (Luyt, 2012, σ. 296). Εντούτοις, λόγω του περιορισμού της τριγωνοποίησης στο ρόλο της επικύρωσης, γίνεται προσπάθεια να αναζωογονηθεί η έννοια της τριγωνοποίησης και στους τρεις προαναφερόμενους τύπους, δηλαδή τα δεδομένα, τις μεθόδους και τις προοπτικές, ώστε να διαμορφωθεί σε ένα κριτικό πλαίσιο για την έρευνα με την εφαρμογή μεικτών μεθόδων (Flick, 2016, σσ. 9-10).

Σ' αυτό το πλαίσιο, πέραν της θεώρησης για τη συνδυαστική εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων ή της πολύπλευρης και πολυδιάστατης θεώρησης των σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, εξετάζεται μια εναλλακτική θεώρηση του τριγωνισμού που βασίζεται στη θεωρητική σύλληψη και την κοινωνιολογική εξήγησή των κοινωνικών φαινομένων και, για το λόγο αυτό, απαιτεί τον συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων (Τσιώλης, 2011, σ. 81). Η ανάγκη για την υιοθέτηση ενός πολυμεθοδικού τρόπου σκέψης, όχι μόνο για λόγους επικύρωσης, αλλά και για την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, είναι πολύ πιο εμφανής στην αξιολόγηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων λόγω της σύνθετης και απαιτητικής φύσης των κοινωνικών προβλημάτων και των απαιτούμενων λύσεων καθώς και της ανεπάρκειας της μονομερούς μεθοδικής προσέγγισης να ανταποκριθεί σε αυτή την πολυπλοκότητα (Greene, Benjamin, and Goodyear, 2001, σσ. 25-27). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσιώλης (2014, σσ. 29, 37-38), η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια πολυσχιδής συμβολική κατασκευή με διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος, που επιβάλει αντίστοιχα μια πολυεπίπεδη και ολιστική ερευνητική προσέγγιση με τρόπους, οι οποίοι επιτρέπουν την ανίχνευση της εσωτερικής λογικής,

τη σύλληψη των πολλαπλών επιπέδων και τη σύνδεση των επιμέρους στοιχείων σε μια σύνθετη ενότητα. Επιπλέον, η εφαρμογή της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης μπορεί να συμβάλει στην κατασκευή εργαλείων μέτρησης με μεγαλύτερη εγκυρότητα σε σχέση με εργαλεία μονομερών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις κοινωνικές επιστήμες, κάτι που θεωρείται πλέον αναγκαίο ιδιαίτερα για την κατανόηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Καλογεράκη, 2013, σ.15).

Επομένως, σύμφωνα με τους Greene, Benjamin and Goodyear (2001, σ. 30), ο σκοπός της προσέγγισης των μεικτών μεθόδων είναι πολλαπλός καθώς περιλαμβάνει ενισχυμένη εγκυρότητα συμπερασμάτων, ολοκληρωμένα πορίσματα, διορατικές αντιλήψεις, συνειδητοποίηση της αξίας και ποικιλομορφία. Πράγματι, οι αξιολογητές εκπαιδευτικών και κοινωνικών προγραμμάτων προτιμούν τα τελευταία χρόνια ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την υλοποίηση αξιολογήσεων μεικτών μεθόδων με διάφορους σκοπούς, όπως τριγωνοποίηση, συμπληρωματικότητα, ανάπτυξη, έναρξη διαδικασίας και επέκταση (Greene, Caracelli and Graham, 1989, σσ. 255-274). Το ίδιο ισχύει και για εκείνους που προσπαθούν να κατανοήσουν τη συστημική αλλαγή, οι οποίοι προκρίνουν την πολυμεθοδική προσέγγιση στην αξιολόγηση και τη σύνδεση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων ως αναγκαία για την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων σε κοινωνικό-τεχνικά περιβάλλοντα, καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δεν μπορούν να συμβάλουν στη καθοδήγηση δυναμικών και σύνθετων συστημάτων (Nieminen and Hyytinen, 2015, σσ. 453-458).

Οι βασικές αρχές για την επιλογή και την εφαρμογή των μεικτών μεθόδων και της τριγωνοποίησης βασίζονται στη συνάφεια της μεθόδου με τη φύση του ερευνώμενου προβλήματος, στην ευαισθητοποίηση σε σχέση με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες κάθε μεθόδου για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών μεγαλύτερης εγκυρότητας, καθώς επίσης και στη θεωρητική συνάφεια των μεθόδων, ενώ η τριγωνοποίηση μπορεί να γίνει ακόμη πιο συστηματική όταν ληφθούν υπόψη στο συνδυασμό είτε αρκετών ποιοτικών μεθόδων είτε ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και το θεωρητικό και επιστημολογικό υπόβαθρο τους (Flick, 2016, σσ. 8-10). Για παράδειγμα, η επιλογή ποικίλων ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογήσεων μπορεί να βοηθήσει τη χρήση διαφορετικών μεθόδων και διαφορετικών παραδοχών ή χαρακτηριστικών για την καλύτερη κατανόηση των συμφραζομένων εννοιών, όπως επίσης και η μελέτη αρκετών παρόμοιων περιπτώσεων ή προγραμμάτων που μπορεί να οδηγήσουν σε μια σε βάθος ανάλυση των εννοιών (Greene, Benjamin, and Goodyear, 2001, σ. 31). Συνολικά, μια αποτελεσματική στρατηγική σύνδεσης ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων προϋποθέτει τόσο την εξερεύνηση σε ποικίλες προοπτικές των συμμετεχόντων, όσο και την εφαρμογή συγκεκριμένης διαδικασίας μέτρησης που θα εμπλουτίζει τα ποσοτικά δεδομένα με τα ποιοτικά δεδομένα (Luyt, 2012, σ. 313).

Από την άλλη μεριά, η συμβολή των προσεγγίσεων βάσει μεικτών μεθόδων για την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών προγραμμάτων δεν είναι πανάκεια, καθώς υπάρχουν περιορισμοί και πρακτικές δυσκολίες. Για παράδειγμα, το ενδεχόμενο των μεικτών μεθόδων να οδηγήσουν σε ετερογενή ευρήματα, η κατάλληλη μεθοδολογική παραλλαγή που θα εξασφαλίσει μια λιγότερο μεροληπτική εκτίμηση των επιπτώσεων του προγράμματος, η προτεραιοποίηση των μεθόδων ανάλογα με το πιο σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσει η αξιολόγηση, καθώς και οι αυξημένες ανάγκες και η απαραίτητη ευαισθητοποίηση ως προς τις επιστημολογικές παραδοχές για τη

σύγκριση των διαφορετικών μεθόδων, αποτελούν μερικούς από τους περιορισμούς των συνθετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Greene, Benjamin, and Goodyear, 2001, σσ. 39-40). Αυτές οι δυσκολίες, ωστόσο δεν θα πρέπει να επισκιάσουν τα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων, καθώς οι διαφορετικές εννοιολογικές προοπτικές, οι διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και οι διαφορετικές ποιότητες δεδομένων συμβάλουν στην αύξηση της γνώσης και στην εμβάθυνση της ανάλυσης για το ερευνώμενο θέμα και όχι μόνο στην επιβεβαίωση της υπάρχουσας γνώσης (Flick, 2016, σ. 8). Επιπρόσθετα, τα σημαντικά οφέλη των μεικτών μεθόδων έγκεινται στην ενισχυμένη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, στη μεγαλύτερη κατανόηση των ευρημάτων, στις διορατικές αντιλήψεις, στη συνειδητοποίηση της αξίας και την διαφορετικότητα (Greene, Benjamin, and Goodyear, 2001, σ. 41).

Σύνοψη Ενότητας

Στην παρούσα ενότητα εξετάσαμε τα βασικά είδη των επιστημονικών ερευνών, όπως αυτά διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες, ανάλογα με τις ερευνητικές μεθόδους και τις τιμές μέτρησης που χρησιμοποιούν για την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά, παρουσιάσαμε τα γενικά χαρακτηριστικά των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνών, που αναδεικνύουν τις μεθοδολογικές διαφορές και βασικές προσεγγίσεις τους. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών κάθε ερευνητικής μεθόδου, όπου παρουσιάστηκαν τα βήματα και συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής τους.

Ειδικότερα, αναδείχθηκαν τα κρίσιμα στοιχεία των ποσοτικών ερευνών, που συνίστανται στην ανάλυση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών ως το κεντρικό ερευνητικό πρόβλημα, στον καθοριστικό ρόλο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και την αιτιολόγηση του ερευνητικού προβλήματος, στην διατύπωση συγκεκριμένων και μετρήσιμων υποθέσεων, στη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, στη σύγκριση των ομάδων ή τη συσχέτιση των μεταβλητών με στατιστική ανάλυση, καθώς και στην ερμηνεία των δεδομένων με βάση προηγούμενες προβλέψεις και μελέτες.

Στις ποσοτικές έρευνες εξετάστηκαν:

- η *περιγραφική έρευνα επισκόπησης πεδίου*, στην οποία συγκαταλέγεται και η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο και αποβλέπει να συλλέξει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο,
- η *πειραματική έρευνα*, που επιχειρεί να εξηγήσει αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων με παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον και έλεγχο μεταβλητών,
- η *δημοσκοπική έρευνα (survey)*, που απευθύνεται σε ευρύτερους πληθυσμούς και ευρύτερα δείγματα υποκειμένων για τη διαπίστωση γεγονότων, γνώσεων, απόψεων και τοποθετήσεων,
- η *δημογραφική έρευνα*, που μας επιτρέπει να αναλύσουμε τα διακριτικά χαρακτηριστικά των ατόμων που επιδεικνύουν την ερευνώμενη συμπεριφορά,

- η *έρευνα συσχετίσεων ή συσχετιστική έρευνα*, η οποία αποβλέπει να προσδιορίσει τις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές με στατιστική επεξεργασία.

Περαιτέρω, αναδείχθηκαν τα κρίσιμα στοιχεία των ποιοτικών ερευνών, τα οποία συνίστανται στη λογική σχέση μεταξύ των κατηγοριών, στην κωδικοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων έρευνας, στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των ταξινομήσεων, στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών για να δοκιμάσουμε στο πεδίο τις θεωρητικές κατασκευές, στη διατύπωση γενικεύσεων που να καλύπτουν όλες τις γνωστές πιθανότητες και, τέλος, στην επισημοποίηση των θεωρητικών κατασκευών και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τη δυνατότητα αξιοποίησής τους.

Στις ποιοτικές έρευνες εξετάστηκαν:

- η *ιστορική ανάλυση*, η οποία μας βοηθάει να κατανοήσουμε διάφορα κοινωνικά ζητήματα που έχουν επίπτωση και στην προσωπική μας ζωή και, κυρίως, το πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνουμε τις ατομικές δυσκολίες μας,
- η *έρευνα-δράση*, που αποτελεί μια συμμετοχική ερευνητική προσέγγιση και μπορεί να συμβάλει στη σύνδεση της έρευνας με τη δράση και σε πιο απτά αποτελέσματα στο πεδίο των εκπαιδευτικών πρακτικών,
- η *μελέτη περίπτωσης*, που αποτελεί την πιο κατάλληλη μέθοδος για την έρευνα πολυσύνθετων φαινομένων με έμφαση στην κατανόηση και στην ερμηνεία τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τόπου και χρόνου,
- η *εθνογραφική έρευνα*, που σκοπεύει στην αναδόμηση της κουλτούρας ή των ομάδων που εξετάζει, μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης και λεπτομερούς περιγραφής, συναγωγής συμπερασμάτων, ερμηνείας και παραγωγής θεωρίας,
- η *βιογραφική έρευνα*, η οποία προσφέρει πρακτικές και συγκεκριμένες γνώσεις μέσα από τη συλλογή δεδομένων από τις ιστορίες και προσωπικές εμπειρίες σε πραγματικούς εκπαιδευτικούς χώρους και τη συζήτηση της σημασίας τους.

Η ενότητα ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της *πολυμεθοδολογικής προσέγγισης*, που ενδείκνυται για τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων και βασίζεται στο συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Παράλληλα, προωθεί την ιδέα της τριγωνοποίησης με το συνδυασμό των μεθοδολογιών, ώστε να διασφαλιστούν διαφορετικές οπτικές γωνιές και να επικυρωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κλείνοντας, τονίστηκε ότι οι βασικές αρχές για την επιλογή και την εφαρμογή των μεικτών μεθόδων και της τριγωνοποίησης βασίζονται στη συνάφεια της μεθόδου με τη φύση του ερευνώμενου προβλήματος, στην ευαισθητοποίηση σε σχέση με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες κάθε μεθόδου για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών μεγαλύτερης εγκυρότητας, καθώς επίσης και στη θεωρητική συνάφεια των μεθόδων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (1997). Συμμετοχικές ερευνητικές προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Απόπειρες και δυνατότητες εφαρμογής στην Ελλάδα. Στο Θ. Μυλωνάς (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Πάτρα 1995)* (σσ. 61-78). Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Bell, J. (2005). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός επιστημονικής μεθοδολογίας. (μτφ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γαλατά, Π.-Β. (2009). *Η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Γαλατά, Π.-Β., & Χρυσάκης, Μ. (2017). Η αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης στις μικρές επιχειρήσεις. *Επιθεώρηση Ελληνικής Εταιρείας Αξιολόγησης - Hellenic Evaluation Society Review*, Τεύχος 1, σσ. 5-16.
- Ιωσηφίδης, , Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καλογεράκη, Σ. (2013). Εφαρμογές Μεικτών Μεθόδων Έρευνας: Ο Διερευνητικός Ακολουθιακός Σχεδιασμός στην Κατασκευή Εργαλείων Μέτρησης Κοινωνικών Ερευνών. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (μτφ. Ε. Γιαννακοπούλου). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2016). Το ποσοτικό και ποιοτικό παράδειγμα έρευνας: Από τη συναίνεση στη συναίρεση. Στο Ε. Ι. Πυργιωτάκης, & Χ. Θεοφιλίδης, *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 181-210). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου. Μτφ. Β. Νταλάκου –Κ. Βασιλάκου). Αθήνα: Gutenberg.

- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκίοςος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης, *Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα* (σσ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Verma, K. G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Επιμ. Α. Παπασταμάτης, Μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

- Anderson, G. (1994). *Fundamentals of Educational Research*. London. Falmer Press.
- Blaikie, N. (2003). *Analyzing Quantitative Data. From Description to Explanation*. London • Thousand Oaks • New Delhi: SAGE Publications.
- Bryman, A. (1990). *Quantity and Quality in Social Research*. London. Unwin Hyman.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Hubby, G., Avery, A. and Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*.
- Denzin, N. K. (1988). Qualitative analysis for social scientists. *Contemporary Sociology*, 17 (3), 430-2.
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management* 39, σελ. 118–128.
- Fick, U. (2016). Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. *Qualitative Inquiry*, σσ. 1-12.

- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Greene, J., Benjamin, L., & Goodyear, L. (2001). The merits of Mixing Methods in Evaluation. *Evaluation, Vol. 7(1)*, σσ. 25-44.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Education Evaluation and Policy Analysis, Vol. 11 (3)*, σσ. 255-274.
- Luyt, R. (2012). A Framework for Mixing Methods in Quantitative Measurement Development, Validation, and Revision: A Case Study. *Journal of Mixed Methods Research, Vol. 6 (4)*, σσ. 294-316.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Nieminen, M., & Hyytinen, K. (2015). Future-oriented impact assessment: Supporting strategic decision-making in complex socio-technical environments". *Evaluation, Vol. 21 (4)*, σσ. 448-461.
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study: In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. N.P. Sage Publications.
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry* (2nd edition εκδ.). London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage Publications.
- Stenhouse, L. (1983). Case Study in educational research and evaluation. In L. Bartlett, S. Lemmis and G. Gillard (eds.). *Case Study: An Overview*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Yin, K. R. (1994). *Case study research*. London: Sage Publications.
- Yin, K. R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Πρόκειται για ένα πολύ καλογραμμένο βιβλίο, το οποίο με επεξηγηματικό και κριτικό τρόπο βοηθάει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν την ερευνητική μεθοδολογία. Παρουσιάζει με σαφήνεια και με συγκεκριμένα παραδείγματα ερευνών τις μεθοδολογικές αρχές και τις περιπτώσεις εφαρμογής των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων, με έμφαση στις ποιοτικές κυρίως μεθόδους. Το σημαντικότερο είναι ότι, μέσα από την περιγραφή των ερευνητικών μεθόδων, επιβεβαιώνεται η βασική θέση των συγγραφέων ότι η έρευνα είναι τέχνη που απαιτεί κρίση και δημιουργικότητα και όχι απλή απομνημόνευση και εφαρμογή των κανόνων της επιστήμης.

2. Scott, D., & Usher, R. (2011). *Researching Education. Data, Methods and Theory in Educational Enquiry* (2nd edition εκδ.). London, New York: Continuum International Publishing Group.

Πρόκειται για ένα εύχρηστο εγχειρίδιο, που εξετάζει τη θεωρία και την πρακτική της έρευνας στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στο φιλοσοφικό, ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της έρευνας και στις εφαρμογές της κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Εξετάζει με απλό και κριτικό τρόπο διάφορα θέματα που πλαισιώνουν την έρευνα και μας υπενθυμίζει ότι η εξουσία είναι κεντρικό στοιχείο στην ερευνητική πράξη και συνεπάγεται μια αντανάκλαστική κατανόηση της θεώρησης απέναντι στη γνώση. Σε κάθε περίπτωση, τονίζει ότι το επιστημονικό παράδειγμα μιας μοναδικής και στατικής πραγματικότητας δεν είναι βιώσιμο.

3. Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί εγχειρίδιο αναφοράς για όλους όσους πρόκειται να διεξάγουν ποιοτική έρευνα. Παρουσιάζονται όλα τα στάδια και οι τεχνικές πλευρές της ποιοτικής προσέγγισης με κριτική και δημιουργική σκέψη, ενώ παράλληλα συζητούνται όλα τα πιθανά ζητήματα που μπορεί να συναντήσει ο ερευνητής κατά τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Η καινοτομία και σημαντική συμβολή του βιβλίου έγκεινται στο γεγονός ότι δεν παρουσιάζονται απλές οδηγίες εφαρμογής, αλλά τίθενται μια σειρά ερωτήσεων που θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να απαντήσει ο ερευνητής, ώστε να προχωρήσει σωστά σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και να διασφαλίσει την απαιτούμενη σοβαρότητα, ποιότητα και δεοντολογία.

Καλές πρακτικές ερευνών

Ποσοτικές έρευνες

Περιγραφική Έρευνα Επισκόπησης Πεδίου

1. Στασινός, Μηνάς (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία ακολούθησε **τη μέθοδο της ποσοτικής περιγραφικής έρευνας επισκόπησης με ερωτηματολόγιο και με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων**, προκειμένου να διερευνήσει το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς και τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης προκειμένου να επιτευχθεί η επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.

Δειγματοληπτική Συσχετιστική Έρευνα

2. Μαρκουτσάς, Αντώνιος (2017). *Η κοινωνική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία ακολούθησε **τη μέθοδο της ποσοτικής δειγματοληπτικής και συσχετιστικής έρευνας με ερωτηματολόγιο και με τη χρήση της μονομεταβλητής και συσχετιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου**. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τα στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιχειρηματικότητα και στη συνέχεια να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιχειρηματιών με σκοπό να συνδυαστούν τα δεδομένα και να γίνουν κατάλληλες προτάσεις για αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με έμφαση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που θα ανταποκρίνονται πλήρως στις σύγχρονες απαιτήσεις της μικρής και μικρομεσαίας επιχειρηματικότητας.

Ποιοτικές έρευνες

Ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις

3. Λευθεριώτου, Πιέρα (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Γενικής Γραμματείας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών -σε θέματα αρχών και μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων- των εκπαιδευτών ενηλίκων που απασχολούνται σε προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα **με το**

μοντέλο της ποιοτικής προσέγγισης με τη χρήση της εστιασμένης συνέντευξης σε εκπαιδευτές ενηλίκων **και της μη συμμετοχικής παρατήρησης** ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας και εφαρμογής των αρχών και της διδακτικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη έγινε με τη μέθοδο της **ανάλυσης περιεχομένου**.

Πολυμεθοδολογική έρευνα και τριγωνισμός

4. Κόκκος, Αλέξης και Χρυσάκης, Μανώλης (επιμ.) (2014). *Σύνοψη Έκθεσης Παρουσίασης Συμπερασμάτων των Αποτελεσμάτων της Εξωτερικής Αξιολόγησης της πράξης «Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για το ανθρώπινο δυναμικό της μικρής επιχείρησης ΑΠ 7-8-9» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών, Βιοτεχνών και Εμπόρων Ελλάδας - ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, <http://www.imegsevee.gr/ekpaideusi/928-2014-11-25-12-13-28>.*

Πρόκειται για μια καλή πρακτική πολυμεθοδολογικής προσέγγισης και τριγωνοποίησης, που εφαρμόστηκε στη μελέτη εξωτερικής αξιολόγησης των Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης για το ανθρώπινο δυναμικό της μικρής επιχείρησης του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων της Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδος, η οποία εκπονήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων κατά την περίοδο από το Μάρτιο 2012 έως τον Ιανουάριο 2014.

Βασική επιδίωξη της μελέτης εξωτερικής αξιολόγησης ήταν να καταλήξει σε πρακτικά και αξιόπιστα αποτελέσματα και προτάσεις σε σχέση με την *αποτελεσματικότητα*, τη *συνολική απόδοση* και τις *επιπτώσεις* των προγραμμάτων δια βίου μάθησης στο ανθρώπινο δυναμικό των μικρών και πολύ μικρών επιχειρήσεων. Στο πλαίσιο της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν οι εξής ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές:

- ✓ έρευνα γραφείου για την επιλογή του κατάλληλου μοντέλου αξιολόγησης
- ✓ έρευνα βάσει ερωτηματολογίων σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτών και στελεχών του φορέα καθώς και σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού- στόχου (control group)
- ✓ επιτόπια παρατήρηση σε αντιπροσωπευτικό δείγμα των αξιολογούμενων προγραμμάτων
- ✓ ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις (focus group) σε εκπαιδευόμενους και σε στελέχη, επιστημονικό και διοικητικό προσωπικό υποστήριξης των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης του φορέα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας

Σκοπός

Σκοπός του δεύτερου κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα βήματα, που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, μέσα από την περιγραφή των επιμέρους φάσεων για την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας. Η διαδρομή ξεκινάει με το πως επιλέγουμε την ερευνητική περιοχή και πως προσδιορίζουμε το πρόβλημα της έρευνας. Στη συνέχεια, διαμορφώνουμε το θεωρητικό πλαίσιο και προχωράμε σε εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ερευνώμενο θέμα, καθώς και στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση τη θεωρητική μας προσέγγιση για το ερευνώμενο θέμα, επιλέγουμε την ερευνητική μέθοδο και σχεδιάζουμε τα ερευνητικά μας εργαλεία προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και το δείγμα της έρευνας. Ακολουθεί η διεξαγωγή της έρευνας και η δημοσιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της, ώστε να διαδοθεί η επιστημονική γνώση και να επιτρέψει και σε άλλους επιστήμονες να κρίνουν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα της. Η παρουσίαση της ερευνητικής διαδρομής ολοκληρώνεται με κάποιες οδηγίες για τη σωστή παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και συμβουλές για το πως να αποφεύγουμε τα συνήθη λάθη κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση να:

- εντοπίσετε την επιστημονική περιοχή που σας ενδιαφέρει και να επιλέξετε το θέμα της διπλωματικής εργασίας·
- προσδιορίσετε το πρόβλημα της έρευνας σας και τις σχετικές θεματικές κατηγορίες για να αρχίσετε σταδιακά να εμπλουτίζετε τη βιβλιογραφία σας·
- δομήσετε το θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής σας εργασίας, που είναι απαραίτητο για την ανάλυση και την επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων·
- αιτιολογήσετε τη σημασία του θέματος και τη συμβολή της διπλωματικής εργασίας σας στη κερκτημένη γνώση·
- διατυπώσετε τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας και να θέσετε τα ερευνητικά ερωτήματα ή την ερευνητική υπόθεση·
- επιλέξετε την ερευνητική μέθοδο που είναι κατάλληλη για το θέμα και το σκοπό της έρευνας σας και να σχεδιάσετε τα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία·
- προσδιορίσετε και τα άλλα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή το δείγμα και τη μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων·

- διεξάγετε μεθοδικά την έρευνα και να λάβετε τα απαραίτητα μέτρα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων·
- οργανώσετε τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας με τη σύνταξη της ερευνητικής έκθεσης και τη σωστή παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών.

Έννοιες – Κλειδιά

- Ερευνητική περιοχή, γνωστικό αντικείμενο
- Το πρόβλημα της έρευνας
- Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας
- Συμβολή στην κεκτημένη γνώση
- Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα
- Ερευνητική μέθοδο, τεχνικές και εργαλεία
- Δείγμα, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων
- Διεξαγωγή της έρευνας
- Δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας
- Παραπομπές και βιβλιογραφικές αναφορές

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι φοιτητές και φοιτήτριες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Θα ξεκινήσουμε με το πρώτο βήμα που αφορά στη γνωριμία με το γνωστικό αντικείμενο ή την επιστημονική περιοχή που ενδιαφέρει. Θα αναδείξουμε τη σημασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τόσο για την επιλογή του θέματος και τον προσδιορισμό του προβλήματος, όσο και για τη δόμηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, που μας είναι απαραίτητο για την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, θα τονίσουμε τη σημασία που έχει η ανάδειξη της συμβολής της έρευνας στη κεκτημένη γνώση, κάτι που είχαμε θέσει και στην αρχή του Εγχειριδίου στο πλαίσιο των επιστημολογικών ζητημάτων. Θα πρέπει να καταλάβουμε ότι σημαντική προϋπόθεση για μια ικανοποιητική κοινωνική έρευνα είναι να αναδείξει πως η νέα γνώση συγκρίνεται με την προηγούμενη και να επιτρέψει στους άλλους να επεξεργαστούν τα δεδομένα της ή/και να καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα.

Στη συνέχεια, θα ασχοληθούμε με τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ή της ερευνητικής υπόθεσης, την επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου και το σχεδιασμό των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων. Παράλληλα, θα παρουσιάσουμε και τα άλλα στάδια που είναι σημαντικά για τη διεξαγωγή της έρευνας και τα οποία θα πρέπει να προσδιορίσουμε, όπως για παράδειγμα τον ορισμό του δείγματος και της μεθόδου επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων. Τέλος, θα μιλήσουμε για τη δημοσιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων, όπου θα δώσουμε έμφαση στη σύνταξη της ερευνητικής έκθεσης και, στην προκειμένη περίπτωση, της Διπλωματικής Εργασίας, στο σύστημα παράθεσης των βιβλιογραφικών αναφορών και στο πως να αποφεύγουμε τα συνήθη λάθη κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Ενότητα 2.1

Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

2.1.1 Επιλογή της ερευνητικής περιοχής¹³

Η επιλογή του θέματος αποτελεί ίσως την πλέον κρίσιμη επιλογή για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας Διπλωματικής Εργασίας. Πρόκειται για μια επιλογή που συναρτάται με τα γενικότερα ενδιαφέροντα, καθώς και την τρέχουσα ή μελλοντική επαγγελματική δραστηριότητα του/ης φοιτητή/τριας.

Αρχικό βήμα αποτελεί η γνωριμία με το γνωστικό αντικείμενο ή την επιστημονική περιοχή που ενδιαφέρει. Έχοντας καταλήξει στο επιστημονικό πεδίο, το επόμενο βήμα είναι η συγκρότηση προτάσεων για δύο ή τρεις εναλλακτικές επιλογές θέματος στο πεδίο. Η τελική επιλογή του θέματος μπορεί να προκύψει μετά την καταγραφή των υπέρ και των κατά της κάθε πρότασης.

Για την αναζήτηση του κατάλληλου θέματος, όμως, κρίνεται απαραίτητη μια αρχική βιβλιογραφική έρευνα. Καταλαβαίνουμε βέβαια πως δεν είναι δυνατό να προσπελαστεί ό,τι προσφέρει η σχετική βιβλιογραφία. Θα ήταν, όμως, πολύ βοηθητική μια βασική βιβλιογραφική περιήγηση σε πηγές που εμπίπτουν στη συγκεκριμένη θεματική. Τα επιστημονικά πεδία με πλούσια βιβλιογραφία προσφέρουν τη δυνατότητα ανεύρεσης επαρκούς θεωρητικού και εμπειρικού υλικού, αλλά η πρόκληση για το/ην ερευνητή/τρια περιορίζεται σημαντικά. Στον αντίποδα, νέα θεματικά πεδία προσφέρουν νέα εδάφη για διερεύνηση και ως εκ τούτου την ανάλογη πρόκληση και κίνηση, αλλά ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται.

Πολύ βοηθητική θα ήταν η αναζήτηση παλαιότερων σχετικών διατριβών αρχίζοντας από τους τίτλους τους. Και μόνο η ανάγνωση των τίτλων μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για να οριοθετηθεί το επιστημονικό πεδίο. Στη συνέχεια, η χαρτογράφηση του πεδίου θα βοηθήσει εντάσσοντας σε μια διαδικασία ώσμωσης με τη μορφή και το ύφος αντίστοιχων διατριβών.

Οι σχετικές συζητήσεις με συναδέλφους ή/και συμφοιτητές/τριες αποτελούν επίσης βοηθητικό παράγοντα στην αναζήτηση θέματος. Στο ίδιο πλαίσιο είναι χρήσιμο να αναζητηθεί και η δυνατότητα πρόσβασης για έρευνα σε συγκεκριμένους εργασιακούς ή εκπαιδευτικούς χώρους.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να επιλεγεί αν το πρόβλημα που θα τεθεί από την έρευνα θα σχετίζεται και θα προκύπτει από το επαγγελματικό πεδίο του/ης φοιτητή/τριας, από συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό θέμα, από διάφορες θεωρητικές,

¹³ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη Επιλογή της ερευνητικής περιοχής έχει συνταχθεί από την Αθανασία Δακοπούλου, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

πολιτικές ή οικονομικές προσεγγίσεις ή/και βέβαια από ζητήματα που αφορούν στον πολιτισμό.

Επόμενο κριτήριο που χρειάζεται να συνυπολογιστεί είναι αν η έρευνα που σχεδιάζεται είναι τελικά πραγματοποιήσιμη. Η όποια αρχική ιδέα που ενδεχομένως μοιάζει ενδιαφέρουσα ή και συγκλονιστική πρέπει να αξιολογηθεί ως προς τους οικονομικούς και χρονικούς πόρους που απαιτούνται για να καταστεί διαχειρίσιμη και τελικά ικανή να ολοκληρωθεί ερευνητικά.

Γενικά, τα κριτήρια που είναι χρήσιμο να συνυπολογιστούν κατά την αναζήτηση θέματος είναι:

- ο Το ενδιαφέρον του θέματος για τον ίδιο τον ερευνητή.
- ο Οι διαθέσιμοι πόροι (οικονομικοί, χρονικοί, γνωστικοί, ανθρώπινοι).
- ο Το αποτέλεσμα της διερεύνησης της σχετικής βιβλιογραφίας που μπορεί να υποδείξει αν υπάρχει η δυνατότητα να γίνει μια επαρκής βιβλιογραφική αναζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα.
- ο Η συσχέτιση του θέματος με την επαγγελματική ζωή του/ης ερευνητή/τριας, την παρούσα ή τις επαγγελματικές του/ης προοπτικές (Σταμέλος & Δακοπούλου: 2007).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν μπορεί να μοιάζουν σε μια πρώτη ανάγνωση περιττά. Όμως δεν είναι καθόλου. Όλες οι ενέργειες που καταλήγουν στην επιλογή του κατάλληλου θέματος αποτελούν μέρος μιας διαδικασίας που θα αυξήσει τις πιθανότητες να διατηρηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον του/ης φοιτητή/τριας και ως εκ τούτου θα διασφαλίσει πως η διατριβή έχει αυξημένες πιθανότητες να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

2.1.2 Προσδιορισμός του προβλήματος της έρευνας

Η επιλογή της γενικής ερευνητικής περιοχής συγκεκριμενοποιείται σταδιακά με τη βιβλιογραφική αναζήτηση και με τον εντοπισμό των γενικών πλαισίων των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο Ιωσηφίδης (2008, σσ. 45-46) δίνει ορισμένα βοηθητικά παραδείγματα για τα γενικά πλαίσια ερευνητικών ερωτημάτων, όπως:

- Τι συμβαίνει σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό;
- Πως εξελίσσεται η αλληλεπίδραση των υποκειμένων στο συγκεκριμένο οργανισμό;
- Πως διαμορφώνονται συγκεκριμένες αξίες, αντιλήψεις και ιδέες;
- Ποιο είναι το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο δράσης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού;

Πρόκειται, δηλαδή, για μια πρώτη γενική αίσθηση των ερευνητικών ερωτημάτων, που θα εξειδικευτούν στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας και,

κυρίως, με τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Με τα αρχικά αυτά ερωτήματα περιορίζεται η γενική ερευνητική περιοχή σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 45).

Η Mason (2011, σσ. 29-39) θέτει τρία ερωτήματα, που θα πρέπει να απαντήσει ο ερευνητής, προκειμένου να μπορέσει προσδιορίσει το πλαίσιο του ερευνητικού προβλήματος ή αλλιώς του νοητικού γρίφου. Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με το αντικείμενο της έρευνας, όπου ο ερευνητής θα πρέπει να προσδιορίσει τη φύση των φαινομένων ή των οντοτήτων που επιθυμεί να ερευνήσει. Το δεύτερο ερώτημα έχει να κάνει με το τι θεωρούμε ένδειξη ή γνώση των κοινωνικών πραγμάτων που θέλουμε να ερευνήσουμε. Τα δύο αυτά ερωτήματα αποτελούν αντίστοιχα οντολογικά και επιστημονικά ερωτήματα. Το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με το θέμα ή το ευρύτερο πεδίο που αφορά η έρευνα. Εδώ σημειώνεται ότι όσο πιο προσδιορισμένο είναι το θέμα, τόσο πιο ξεκάθαρες παρουσιάζονται οι οντολογικές και επιστημολογικές διαστάσεις του.

Έχοντας αντιμετωπίσει τα τρία αυτά ερωτήματα, είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε *το ερευνητικό πρόβλημα ή το νοητικό γρίφο*, δηλαδή τι θέλουμε να εξηγήσουμε στην έρευνα. Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε αυτό, θα πρέπει να έχουμε ήδη αναρωτηθεί για το πώς και γιατί αναπτύχθηκε το x φαινόμενο, για το πώς λειτουργεί και γιατί λειτουργεί όπως λειτουργεί. Θα πρέπει, λοιπόν, να έχουμε αποσαφηνίσει τις υποθέσεις, τους προσδιορισμούς και τους τύπους εξήγησής τους για να μπορούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε το ερευνητικό πρόβλημα. Αυτή η διαδικασία θα μας διευκολύνει και θα μας οδηγήσει στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (Mason, 2011, σσ. 36-39).

2.1.3 Διαμόρφωση θεωρητικού πλαισίου και βιβλιογραφική ανασκόπηση¹⁴

Επιχειρώντας τη χαρτογράφηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κανείς κατά την εκπόνηση μιας Διπλωματικής Εργασίας είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι αυτές αρχίζουν αμέσως μετά την επιλογή του θέματος. Σε αυτή την ενότητα, στόχος είναι να επισημανθούν αυτές οι δυσκολίες, αλλά κυρίως να προταθούν ασφαλείς τρόποι αποφυγής ή τουλάχιστον σοβαρού περιορισμού τους.

Η αφετηρία βρίσκεται στον τρόπο προγραμματισμού των σχετικών ενεργειών, ο οποίος διαφέρει από άτομο σε άτομο. Με δεδομένο ότι η εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας είναι ουσιαστικά μια μοναχική πορεία, η έλλειψη προγραμματισμού μπορεί να αποβεί μοιραία για την ολοκλήρωση της. Ο προγραμματισμός χρειάζεται να εκκινήσει από την καταληκτική ημερομηνία παράδοσης της Διπλωματικής Εργασίας. Κομβικό σημείο για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας είναι η δόμηση και βέβαια η υλοποίηση ενός αναλυτικού χρονοδιαγράμματος που να είναι

¹⁴ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου έχει συνταχθεί από την Αθανασία Δακοπούλου, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Συμπληρώνεται, επίσης, από το κείμενο της Κατερίνας Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ρεαλιστικό και να αξιοποιεί και να κινητοποιεί τις ικανότητες προσωπικής οργάνωσης. Στο αναλυτικό αυτό χρονοδιάγραμμα πρέπει να συνυπολογιστεί χρόνος και για επιπλέον διορθώσεις, εκτυπώσεις καθώς και για τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις στην ερευνητική διαδικασία.

Η εκκίνηση της συγγραφής μιας Διπλωματικής Εργασίας μοιάζει αρκετά δύσκολη και χαοτική. Το παρήγορο είναι πως η αυτή η αίσθηση είναι μάλλον γενικευμένη. Μια καλή αρχή για την «τακτοποίηση του χάους» είναι ο **σταδιακός εμπλουτισμός της σχετικής βιβλιογραφίας**. Αφού οι πηγές συγκεντρωθούν και αποδελτιωθούν, μπορεί να αρχίσει η μελέτη τους. Όμως, η μελέτη στο πλαίσιο της εκπόνησης μια Διπλωματικής Εργασίας δεν μοιάζει καθόλου με την αντίστοιχη για τις εξετάσεις στο προπτυχιακό επίπεδο. Η μελέτη των πηγών σε αυτό το στάδιο συμπεριλαμβάνει την *περιήγηση στα περιεχόμενα της πηγής, την επιλογή και την ανάγνωση των τμημάτων που ενδιαφέρουν*. Η συστηματική αυτή ανάγνωση είναι χρήσιμο να οδηγήσει στη δημιουργία ενός αρχείου με αποσπάσματα που εμπίπτουν στο θέμα της Διπλωματικής Εργασίας και βέβαια στην άμεση καταγραφή των βιβλιογραφικών αναφορών, για να αποφευχθεί η επίπονη και ίσως μάταιη αναζήτησή τους στη συνέχεια. Οι δύο βασικοί στόχοι της βιβλιογραφικής αναζήτησης είναι τόσο η διερεύνηση της υπάρχουσας γνώσης για το θέμα και ο εντοπισμός των ελλείψεών της, όσο και η επιλογή του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου.

Το θεωρητικό πλαίσιο οικοδομείται σταδιακά μετά την βιβλιογραφική περιήγηση και είναι αυτό το τμήμα της Διπλωματικής Εργασίας που τη διακρίνει από άλλου είδους θεωρητικές εργασίες. Πρόκειται για τη σύνθεση μιας επιστημονικά έγκυρης και συστηματικά δομημένης πρότασης, η οποία θα λειτουργήσει ως το θεωρητικό και ερμηνευτικό εργαλείο για την ανάλυση και την επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων κατατείνοντας στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της Διπλωματικής Εργασίας. Η δυσκολία έγκειται ακριβώς σε αυτό το σημείο. Είναι απαραίτητο να δειχθεί ότι το θεωρητικό πλαίσιο δομήθηκε αφού χαρτογραφήθηκαν και αποτυπώθηκαν οι διαφορετικές και σχετικές με το θέμα θεωρητικές προσεγγίσεις. Το θεωρητικό πλαίσιο σηματοδοτεί τόσο το τέλος αυτής της πορείας θεωρητικής αναζήτησης, καθώς και την αρχή της δόμησης της ερευνητικής διαδρομής της Διπλωματικής Εργασίας.

Το θεωρητικό πλαίσιο μιας έρευνας, είναι, ίσως, **το πιο σημαντικό μέρος μιας ερευνητικής προσπάθειας**. Αποτελεί τη βάση, την θεωρητική «πλατφόρμα» πάνω στην οποία στηρίζετε τη δική σας έρευνα. Κάθε Θεωρητικό Μέρος πρέπει να περιλαμβάνει (Κεδράκα, 2015):

- ✚ **Την οριοθέτηση** του πεδίου της έρευνας και τον **εννοιολογικό προσδιορισμό** των όρων που σχετίζονται με το θέμα σας (δηλ. των όρων του τίτλου). Αυτό δεν σημαίνει ότι ξαναγράφετε όλα περί πχ, Εκπαίδευσης Ενηλίκων από την αρχή, αλλά με συντομία ορίζετε το επιστημονικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται η δική σας έρευνα.
- ✚ **Το κυρίως θεωρητικό πλαίσιο**, δηλαδή τι έχει γραφεί μέχρι σήμερα, τι έγραψαν άλλοι ερευνητές, τι στοιχεία έχετε **για το θέμα σας** ή/και τις επιμέρους πτυχές του (ή έστω, για παρόμοιο θέμα). Όλα αυτά τα αναζητείτε σε βιβλία, σε επιστημονικά περιοδικά, σε ιστοσελίδες κτλ., και αποτελούν την ήδη

κεκτημένη γνώση, πάνω στην οποία βασίζεστε και προσπαθείτε να προσθέσετε το δικό σας λιθαράκι και να φωτίσετε μια πλευρά του θέματος που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς και προκάλεσε το δικό σας ενδιαφέρον να τη μελετήσετε.

Όμως, στο μέρος αυτό της Διπλωματικής Εργασίας δεν πρέπει να κάνετε μια απλή παράθεση αποσπασμάτων (συντά αυτουσιων, χωρίς καν σωστή βιβλιογραφική αναφορά), που τα εντοπίζετε στα βιβλία και στο υλικό του ΕΑΠ ή τα έχετε έτοιμα από γραπτές εργασίες. Είναι απαραίτητη η **συνθετική και κριτική παρουσίαση** τόσο των θέσεων που παρουσιάζετε, όσο και της επιλογής τους, ακόμα και των θεωρητικών θέσεων που υιοθετείτε. Με άλλα λόγια, πρέπει να εξηγείτε, να τεκμηριώνετε κάθε τι που παρουσιάζετε ή/και ισχυρίζαστε. Μέσα από την κριτική προσέγγιση των απόψεων/ θεωριών/ μοντέλων που παρουσιάζετε, θα αναδυθεί και η ανάγκη για την δική σας έρευνα, που θα καλύψει ένα κενό, μια αναπάντητη πτυχή, ένα αδιερεύνητο θέμα κτλ. στο πεδίο που κινείστε (Κεδράκα, 2015).

Αποφεύγετε να επαναλαμβάνετε μεγάλα τμήματα της θεωρίας τα οποία θεωρούνται γνωστά στην επιστημονική κοινότητα στο πλαίσιο της οποίας εκπονείται η εργασία σας. Για παράδειγμα, πολύ συχνά στο θεωρητικό μέρος πολλών εργασιών συναντώνται κεφάλαια, όπως τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ή τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων. Αν τα κεφάλαια αυτά δεν συνεισφέρουν στο θεωρητικό πλαίσιο της δικής σας εργασίας, είναι περιττά. Αυτό που χρειάζεται είναι να κατασκευάσετε το θεωρητικό σας οικοδόμημα, το οποίο θα χρησιμοποιήσετε για να αναλύσετε τα εμπειρικά σας δεδομένα.

Επίσης, είναι σημαντικό να θυμόσαστε ότι η ανασκόπηση και χρήση **διεθνούς βιβλιογραφίας** είναι απαραίτητη σε μια Διπλωματική Εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου. Η ιστοσελίδα www.adulteduc.gr της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ένας πρώτος κόμβος, όπου μπορείτε να βρείτε υλικό ξενόγλωσσης αλλά και ελληνικής βιβλιογραφίας.

Στο σημείο αυτό –πάντα σύμφωνα με όσα έχετε ήδη γράψει- **ορίζετε τη θεωρητική σας αφετηρία και βάση** (π.χ. σε ποια θεωρητική αρχή/ θεωρία/ προσέγγιση έχετε στηριχτεί και γιατί, ποιο ακριβώς σημείο επιχειρείτε να διερευνήσετε, γιατί το συγκεκριμένο θέμα σας φαίνεται σημαντικό). Το μέρος αυτό αποτελεί ένα είδος «**γέφυρας**» ανάμεσα στο Θεωρητικό και το Ερευνητικό Μέρος της Διπλωματικής Εργασίας (Κεδράκα, 2015).

2.1.4 Σημασία και συμβολή της έρευνας

Όπως αναφέραμε και παραπάνω στην Ενότητα 1.1, είναι πολύ σημαντικό η έρευνα να είναι συγκρίσιμη όσο το δυνατόν περισσότερο στο χώρο και στο χρόνο. Είναι εξίσου σημαντικό μια ερευνητική εργασία να αναπαράγεται και από άλλους ερευνητές, ώστε να διαμορφώνονται σχέσεις γενικές και όχι υποκειμενικές και ιδιοσυγκρασιακές. Για να διασφαλιστεί η συγκρισιμότητα της έρευνας, ο ερευνητής είναι υποχρεωμένος να παρουσιάζει τι έχει γίνει μέχρι εκείνο το σημείο της έρευνας του και να δείχνει παρόμοια μεγέθη με τους δικούς του ορισμούς ή τις ταξινομήσεις

του και παρεμφερείς έρευνες που έγιναν σε διαφορετικά συστήματα. Εξίσου σημαντικό είναι να διατυπωθεί το πρόβλημα έτσι ώστε να επιτρέπει να γίνουν άλλες πιθανές παρατηρήσεις με τον ίδιο τρόπο. Αυτό διευκολύνει την αναπαραγωγή της έρευνας και είναι καθοριστικό για τη δημιουργία εμπιστοσύνης στα ερευνητικά αποτελέσματα (Stacey, 1969, σσ. 9-10).

Υπό το πρίσμα αυτό, είναι σημαντικό να αναδείξετε δύο πράγματα (Κεδράκα, 2015):

- ☞ **τη σημασία του θέματος που προτείνετε για διερεύνηση.** Αρχικά, χρειάζεται να αιτιολογήσετε και να στηρίξετε, την επιλογή του θέματός σας. Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιείτε τις βιβλιογραφικές και άλλες γνώσεις που έχετε για το θέμα με σκοπό να αναδείξετε τους ποικίλους λόγους (π.χ. γιατί ή /και για ποιους), για τους οποίους αξίζει να διερευνηθεί το προτεινόμενο θέμα.
- ☞ **Η συμβολή των αποτελεσμάτων της διπλωματικής εργασίας στην ήδη κερκτημένη γνώση.** Το μέρος αυτό αποτελεί μια φυσική συνέχεια του πρώτου ερωτήματος, κατά κάποιον τρόπο το συμπληρώνει. Εδώ χρειάζεται να περιγραφεί τι *καινούργιο* θα προσφέρει η συγκεκριμένη έρευνα σε όσα έχουν ήδη μελετηθεί/ ερευνηθεί, δηλαδή, ποια γενικά ερωτήματα/ζητήματα είναι εκείνα, η διερεύνηση των οποίων θα συμβάλλει στην πληρέστερη γνώση του επιστημονικού πεδίου ή θα «φωτίσει» πλευρές που μέχρι σήμερα παραμένουν σκοτεινές, δηλαδή, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς ή σε βάθος.

2.1.5 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ή ερευνητική υπόθεση¹⁵

Σε συνέχεια των παραπάνω, θα πρέπει να προσδιορίσετε το σκοπό που εξυπηρετεί η έρευνα σας, έχοντας κατά νου όχι μόνο τα επιχειρήματα για την περαιτέρω ανάπτυξη ή την αμφισβήτηση της θεωρητικής γνώσης, αλλά και τα θέματα που άπτονται του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της ερευνητικής σας πρακτικής (Mason, 2011, σ. 42). Επομένως, θα πρέπει να προσδιορίσετε **τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας σας**. Ο σκοπός της έρευνας περιγράφει το τι βασικά επιδιώκεται να ερευνηθεί/ μελετηθεί στη συγκεκριμένη εργασία. Οι στόχοι μιας έρευνας δείχνουν επιμέρους επιδιώξεις του ερευνητή. Στο μέρος αυτό καλό είναι να προσπαθήσετε να διατυπώσετε σε μια πρώτη προσέγγιση και τα ερευνητικά σας ερωτήματα (Κεδράκα, 2015).

Στη συνέχεια, θέτετε **το/τα Ερευνητικό/ά Ερώτημα/τα** (=δεν γνωρίζουμε τι ισχύει, άρα το ψάχνουμε και για να το βρούμε θέτουμε τα τάδε ερωτήματα). Επίσης, μπορείτε να διατυπώσετε, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από το θεωρητικό σας πλαίσιο, μια **Ερευνητική Υπόθεση** (=υποθέτουμε ότι συμβαίνει το τάδε και προσπαθούμε να το επιβεβαιώσουμε ή όχι). Ο χειρισμός –σε επίπεδο μεθοδολογίας- των Ερευνητικών Υποθέσεων θεωρείται πιο δύσκολος για τους αρχάριους ερευνητές από όσο ο χειρισμός

¹⁵ Το κείμενο της συγκεκριμένης υποενοότητας προέρχεται από την Κατερίνα Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

των Ερευνητικών Ερωτημάτων. Σε κάθε περίπτωση, η διατύπωσή τους είναι σημαντική, γιατί η ακρίβεια στα λόγια δείχνει ακριβώς και το τι θα αναζητήσετε στη συγκεκριμένη έρευνα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η «καρδιά» κάθε έρευνας, γιατί με βάση τα Ερευνητικά Ερωτήματα (ή τους άξονες της Ερευνητικής Υπόθεσης) θα πρέπει να διαμορφώσετε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, με το οποίο θα αντλήσετε (και στη συνέχεια θα παρουσιάσετε) τις πληροφορίες, τα δεδομένα, τις απαντήσεις στις ερευνητικές αυτές απορίες. Όλη η έρευνα λοιπόν υφάινεται γύρω από τα Ερευνητικά Ερωτήματα/ Ερευνητική Υπόθεση που θα θέσετε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Όσον αφορά στον αριθμό τους, για τα Ερευνητικά Ερωτήματα, να θυμάστε ότι *δεν χρειάζονται πολλά: δύο ή τρία είναι αρκετά*. Αντίθετα, όταν τίθενται πολλά, για να απαντηθούν, απαιτούνται πιο πολλές μεταβλητές, άξονες, ερωτήσεις κτλ. και ο κριτικός συνδυασμός και σχολιασμός τους γίνεται εξαιρετικά πολύπλοκος. Επίσης, μία Ερευνητική Υπόθεση είναι αρκετή (Κεδράκα, 2015).

2.1.6 Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου¹⁶

Πριν προχωρήσουμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και πως θα πρέπει να την παρουσιάσετε στην αντίστοιχη ενότητα της διπλωματικής εργασίας σας, είναι σημαντικό να επιστημονούμε ότι η μεθοδολογική επιλογή δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στην απλή εφαρμογή των κανόνων μιας μεθόδου. Όπως είχαμε αναφέρει στην αρχή της Ενότητας 1.1, οι μέθοδοι και οι τεχνικές δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, αλλά στηρίζονται σε παραδοχές για την κοινωνική πραγματικότητα και τη σχέση του υποκειμένου με αυτήν. Συνεπώς, το θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί τη βάση όχι μόνο για τον εντοπισμό του προβλήματος και για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά και για την επιλογή των μεθόδων και των δεδομένων που χρειάζεται να συλλεχθούν (Κυριαζή, 2011, σ. 19 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 7-10).

Λαμβάνοντας υπόψη την επισήμανση αυτή, θα πρέπει να αναφέρετε στη διπλωματική σας εργασία **ποια ερευνητική μέθοδο** επιλέγετε για την εργασία σας – ποσοτική ή ποιοτική μέθοδος ή συνδυασμός; Και γιατί; Σε κάθε Διπλωματική Εργασία χρειάζεται να κάνετε μια αρχική αλλά βασική μεθοδολογική επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική προσέγγιση (ή και τον συνδυασμό τους) για να ερευνήσετε το θέμα σας. Για το κάθε θέμα, όπως έχει διατυπωθεί από τον/την ερευνητή/τρια, υπάρχει η πιο πρόσφορη, η πιο κατάλληλη –θα λέγαμε– μέθοδος προσέγγισής του. Για τους/τις αρχάριους/ες ερευνητές/τριες υπενθυμίζουμε ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «*τι συμβαίνει;*» σε μια δεδομένη στιγμή και σε ένα δεδομένο πλαίσιο, ενώ η ποιοτική να εξετάσουμε το «*γιατί συμβαίνει;*». Επομένως, η ποσοτική έρευνα «*φωτογραφίζει*», καταγράφει μια κατάσταση, μια τάση ενός συγκεκριμένου πληθυσμού σε μια δεδομένη στιγμή και μέσα σε ορισμένες συνθήκες, και την επιλέγουμε όταν θέλουμε να αποδείξουμε ή να βρούμε τι ισχύει. Η ποιοτική

¹⁶ Το κείμενο της συγκεκριμένης υποενότητας προέρχεται από την Κατερίνα Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων (πχ, συναισθημάτων, προτάσεων κτλ.), αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα μας. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων δεν μπορούν να δώσουν τις πλούσιες περιγραφές και ερμηνείες που απαιτούνται, για να γίνουν κατανοητά όλα τα παραπάνω, και ειδικά η εμπειρία.

Επίσης, στη Διπλωματική Εργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η «βιβλιογραφική προσέγγιση», η οποία προσφέρεται πχ όταν γίνονται συγκριτικές μελέτες θεωριών ή όταν τα ερευνητικά μας δεδομένα αντλούνται από αρχειακό υλικό, άλλες έρευνες, συγγράμματα κτλ.

Φυσικά, όσοι και όσες έχετε βαθύτερες γνώσεις στη Μεθοδολογία Έρευνας μπορείτε να χρησιμοποιήσετε άλλα ερευνητικά μοντέλα και προσεγγίσεις, αρκεί να είστε σε θέση να τα υποστηρίξετε μέσα στην εργασία σας.

Ανάλογα με την ερευνητική μέθοδο που έχετε επιλέξει, στη συνέχεια επιλέγετε την **Τεχνική Συλλογής Δεδομένων** που θα χρησιμοποιήσετε στη συγκεκριμένη έρευνα για να συλλέξετε τα ερευνητικά σας δεδομένα, (συνέντευξη; Ερωτηματολόγιο; «Σχάρα» παρατήρησης; Ημερολόγιο του ερευνητή; Βιβλιογραφική έρευνα; Μελέτη περίπτωσης; Ιστορίες ζωής;). Είναι ιδιαίτερα σκόπιμο, για λόγους εγκυρότητας της έρευνας, να χρησιμοποιείτε περισσότερες από μία τεχνικές ("τριγωνοποίηση").

2.1.7 Ο σχεδιασμός των ερευνητικών «εργαλείων»

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και των αντίστοιχων τεχνικών συλλογής δεδομένων συνδέεται αναπόσπαστα με το σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων που θα χρησιμοποιήσουμε. Για παράδειγμα, στην ποιοτική έρευνα που πρόκειται να διεξάγουμε με τη μέθοδο της συνέντευξης σε βάθος, προκειμένου να διερευνήσουμε τις εμπειρίες και κοινωνικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη μετάβαση τους από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να σχεδιάσουμε ένα Οδηγό Συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 47-58¹⁷).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008, σ. 48), ο Οδηγός περιλαμβάνει μια σειρά από ανοικτές ερωτήσεις, που αντιστοιχούν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες και οι οποίες μπορεί να αλλάξουν ή να προσαρμοστούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και ανάλογα με την κατεύθυνση και το περιεχόμενο της κάθε συνέντευξης. Σε σχέση με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων, οι απόψεις δίστανται ανάμεσα στον αυστηρό και λεπτομερή σχεδιασμό τους από τη μια μεριά και στον ευέλικτο σχεδιασμό από την άλλη μεριά που συναντάται στην ποιοτική έρευνα. Η διάσταση αυτή μπορεί να εξηγηθεί εύκολα αν αναλογιστούμε ότι, στην περίπτωση των ποιοτικών ερευνών ακολουθούμε περισσότερο τις γενικές

¹⁷ Παρουσιάζεται συγκεκριμένο παράδειγμα ενός τμήματος Οδηγού συνέντευξης, που σχεδίασε και εφάρμοσε στο πλαίσιο του Προγράμματος Πυθαγόρας ο Ιωσηφίδης (2007), *Κοινωνικό Κεφάλαιο και Μεταναστευτική Ένταξη: Μετανάστες/στρίες από την Αλβανία και Ομογενείς από την πρώην ΕΣΣΔ*.

κατευθύνσεις παρά συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής, ενώ οι ποσοτικές μέθοδοι μπορούν να αναλυθούν σε ένα συγκεκριμένο αριθμό ενεργειών, των οποίων η λογική φύση μπορεί να καθοριστεί εύκολα (Boudon, 1969, σ.98). Σε κάθε περίπτωση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Gray, Williamson, Karp, & Dalphin (2007), αυτό που προέχει είναι η κρίση και δημιουργικότητα και όχι η απλή απομνημόνευση και εφαρμογή των κανόνων της επιστήμης.

Σε γενικές γραμμές, είναι καλό να γνωρίζουμε τις βασικές κατευθύνσεις για το σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων. Και στις δύο προσεγγίσεις, τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική, συλλέγουμε δεδομένα όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και έγγραφα. Βέβαια, στην ποιοτική έρευνα, η προσέγγισή μας βασίζεται σε γενικές συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις έτσι ώστε να μην περιορίζουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δεν θα χρησιμοποιήσουμε το εργαλείο κάποιου άλλου, κάτι που συνηθίζεται στην ποσοτική έρευνα για να συγκεντρωθούν κλειστού τύπου πληροφορίες, αλλά θα συλλέξουμε δεδομένα με ανοικτές ερωτήσεις που εμείς θα έχουμε σχεδιάσει. Τέλος, και στις δύο προσεγγίσεις, θα πρέπει να καταγράψουμε τις πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, στην ποσοτική προσέγγιση θα χρησιμοποιήσουμε προκαθορισμένα εργαλεία από κάποιον άλλο ή τα μέσα που έχουμε σχεδιάσει, ενώ στην ποιοτική έρευνα θα καταγράψουμε τις πληροφορίες σε δικά μας αυτοσχεδιαζόμενα πρωτόκολλα, που μας βοηθούν να οργανώσουμε τις πληροφορίες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες σε κάθε ερώτηση (Creswell, 2012, σ. 205).

2.1.8 Άλλα στάδια (δείγμα, δειγματοληψία, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων)¹⁸

Μετά από το σχεδιασμό των ερευνητικών εργαλείων, απομένει να προσδιορίσουμε το δείγμα και τη μέθοδο επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων για να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στην διενέργεια της έρευνας.

Το Δείγμα της έρευνας πρέπει να οριστεί αυστηρά, ειδικότερα στην περίπτωση των ποσοτικών ερευνών, όπου είναι απαραίτητο να αναζητήσουμε οδηγίες περί Δειγματοληψίας σε βιβλία μεθοδολογίας έρευνας. Χρειάζεται αναλυτική περιγραφή του, ώστε να είναι γνωστές όλες οι μεταβλητές που «φωτογραφίζουν», που περιγράφουν το δείγμα σας, τα χαρακτηριστικά του και το πώς επιλέχτηκε. Ανάλογα με τον σχεδιασμό κάθε ερευνητικής προσέγγισης που επιλέγει κάθε φοιτητής/τρια, πρέπει να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Ποιο δείγμα θα χρησιμοποιήσω στην έρευνά μου; Πώς θα τους προσεγγίσω; Ήταν τυχαίος ο τρόπος επιλογής του δείγματος; Ή ήταν επιλογή «ευκολίας» (πχ γνωστοί-φίλοι-συγγενείς;) και τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την εγκυρότητα κι αξιοπιστία της έρευνας;

¹⁸ Το κείμενο της συγκεκριμένης υποενοότητας προέρχεται από την Κατερίνα Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Έχει παρατηρηθεί ότι ένας αρχάριος ερευνητής ξεκινά να σχεδιάζει την έρευνά του με βάση την ευκολία (ή μη) της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, αυτό όμως είναι λάθος! Μην ξεκινάτε τον σχεδιασμό της έρευνάς σας με την ερώτηση: «Πόσα ερωτηματολόγια πρέπει να μαζέψω; Ή πόσες συνεντεύξεις να κάνω;». Είναι σίγουρο ότι, παρόλο που σας «τρομάζει», δεν είναι αυτό το πιο δύσκολο μέρος μιας έρευνας! Να θυμάστε ότι ο αριθμός του δείγματος κάθε έρευνας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ανάλογα με το πώς έχετε σχεδιάσει τη δική σας έρευνα. Ο/Η επιβλέπων/ουσα ΣΕΠ θα σας βοηθήσει να καθορίσετε σωστά το μέγεθος του δείγματός σας, λαμβάνοντας υπόψη και τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση που θα χρειαστεί να κάνετε.

Στις ποσοτικές έρευνες το δείγμα καθορίζεται σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς της κάθε έρευνας, ο οποίος θα πρέπει να περιγραφεί και να οριστεί με ακρίβεια. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα συλλεχθούν είναι ένα ακανθώδες ζήτημα, κρατώντας κάθε μεθοδολογική επιφύλαξη και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε έρευνας, ένας κατώτατος αριθμός, που να εξασφαλίζει κάποια μεθοδολογική ασφάλεια, είναι το **100**, δηλ., χρειάζεται να έχετε συγκεντρώσει τουλάχιστον 100 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για να προχωρήσετε στη στατιστική επεξεργασία τους.

Στις ποιοτικές έρευνες όπου χρησιμοποιούνται συνεντεύξεις, και πάλι ο γενικότερος σχεδιασμός της έρευνας θα σας πει πόσες συνεντεύξεις χρειάζονται. Πχ, άλλος αριθμός χρειάζεται όταν το μόνο ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων είναι η συνέντευξη (χρειάζονται **10-15** συνεντεύξεις) και άλλος όταν γίνονται συνεντεύξεις από τρεις διαφορετικές ομάδες, (π.χ. εκπαιδευτές μιας μονάδας εκπαίδευσης, διευθυντικά στελέχη, εκπαιδευόμενοι, βοηθητικό προσωπικό, κτλ.) ή χρησιμοποιείται συνδυασμός τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων (πχ, γίνεται και παρατήρηση ή χρησιμοποιούνται αρχεία της μονάδας εκπαίδευσης κτλ.).

Όταν έχετε ομάδες εστίασης χρειάζονται τουλάχιστον **2** συναντήσεις.

Σε κάθε έρευνα πρέπει να περιγράψετε με ποιο μέσο συλλέξατε τα δεδομένα σας, δηλ. με ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, «σχάρα» παρατήρησης; συνδυασμό και ποιον; Πώς κατασκευάστηκε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων σας και ποιο ακριβώς είναι αυτό (Αυτούσιο/α το/α εργαλείο/α συλλογής των δεδομένων μπαίνει/ουν σε Παράρτημα), π.χ., το ερωτηματολόγιο ή ο Οδηγός Συνέντευξης ή η Σχάρα Παρατήρησης κοκ. Χρησιμοποιήσατε αυτοσχέδιο εργαλείο ή κάποιο έγκυρο, ή προσαρμοσμένο ή αναπτυγμένο για την ελληνική πραγματικότητα; Κι αν έγινε τριγωνοποίηση, πρέπει να περιγραφούν όλα τα μέσα/ εργαλεία με τα οποία συλλέξατε τα δεδομένα σας, πχ και το ερωτηματολόγιο και ο Οδηγός Συνέντευξης αντίστοιχα.

Σε επόμενο βήμα, πρέπει να περιγράψετε **τη διαδικασία συλλογής δεδομένων**. Εδώ γράφετε ακριβώς εσείς τι κάνατε στη δική σας έρευνα: πχ, εκείνες τις ημερομηνίες, σε εκείνο τον τόπο, τυπώσατε τόσα ερωτηματολόγια, τα μοιράσατε με τον XXX τρόπο σε XXX ομάδες τότε (πότε;), πόσα δώσατε, πόσα πήρατε συμπληρωμένα, ποιοι σας βοήθησαν, έγινε ταχυδρομικά; κτλ.).

Χρειάζεται να αναφέρετε τον τρόπο / μέθοδο / τεχνική επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων (πχ χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο X^2 ή την

ανάλυση διακύμανσης ANOVA, κτλ. με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS, Excel κτλ.), ή τη Μέθοδο Ανάλυσης Περιεχομένου κοκ.

Είναι, επίσης, απαραίτητο να αναφερθείτε στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνάς σας: Πώς εξασφαλίζονται στη δική σας περίπτωση; Ποια μέτρα λάβατε; Ποια κενά υπάρχουν; Ποιοι περιορισμοί ισχύουν; Και πώς τους λάβατε υπόψη σας;

Σε σχέση με **τα δεδομένα και τα ευρήματα**, η βασική ερώτηση είναι: *Τι βρήκα στη συγκεκριμένη έρευνα;*

Παρουσιάζετε τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, με αντικειμενικό και συνοπτικό τρόπο σε ενότητες (και με πίνακες, διαγράμματα, πίτες, ραβδογράμματα κτλ. αν πρόκειται για ποσοτική έρευνα). Κάθε πίνακας και κάθε σχήμα **πρέπει** να είναι αριθμημένα –ξεχωριστή αρίθμηση για τους Πίνακες, άλλη για τα Σχήματα/ Διαγράμματα/ Γραφήματα. Η λεζάντα κάθε πίνακα και γραφήματος πρέπει να είναι συνοπτική, αλλά να έχει νοηματική αυτοτέλεια, ώστε διαβάζοντάς την να καταλαβαίνει αμέσως ο αναγνώστης τι παρουσιάζει ο συγκεκριμένος πίνακας/γράφημα (Πχ, *Σχήμα 2. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο* κοκ). Η λεζάντα στους Πίνακες συνήθως τοποθετείται στο πάνω μέρος του Πίνακα, με κανονική γραμματοσειρά, ενώ η λεζάντα των γραφημάτων κάτω από το γράφημα, με πλάγια γραμματοσειρά.

Η παρουσίαση των δεδομένων και ευρημάτων πρέπει να παρακολουθεί τα ερευνητικά σας ερωτήματα. Σε διαφορετική περίπτωση θα «χαθείτε» στην ανάλυση και στη συζήτησή τους.

Ακολουθούν η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις: *Πώς παρουσιάζω συνοπτικά, ερμηνεύω και σχολιάζω τα όσα βρήκα;*

Πρώτα **σχολιάζετε**, προσπαθείτε να **ερμηνεύσετε** αυτά που βρήκατε. **Πώς εξηγείτε** αυτά που βρήκατε στην έρευνά σας; Τα περιμένατε ή περιμένατε άλλα αποτελέσματα; Ποια η δική σας γνώμη και γιατί; Τι νομίζετε ότι έγινε; Τι έχουν βρει / τι έχουν πει οι άλλοι ερευνητές για αυτά; *Συγκρίνετε* με όσα έχετε γράψει στο θεωρητικό μέρος, με όσα δηλαδή έχουν βρει άλλοι ερευνητές ή έχουν πει μελετητές.

Ύστερα, πρέπει να γραφτούν, σε 1-2 σελίδες, τα τελικά, ευρύτερα και πιο ενδιαφέροντα **συμπεράσματα**, στα οποία καταλήγετε, με βάση όσα βρήκατε στην έρευνά σας. Πρόκειται για ένα σύντομο αλλά ουσιαστικό μέρος. Καλό είναι τα συμπεράσματά σας να παρακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πχ, το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν..... Από τα ευρήματά μας προκύπτει ότι....., κτλ. Γράφουμε το «résumé»: 2-3 συμπεράσματα, με λίγα λόγια, και αν έχουμε να προτείνουμε κάτι για να προχωρήσει ο προβληματισμός (πχ, περαιτέρω έρευνα, κάποια εκπαιδευτική παρέμβαση/εφαρμογή κτλ.).

Στο σημείο αυτό είναι μια καλή ευκαιρία να κάνετε **μια αναθεώρηση του Θεωρητικού Μέρους της εργασίας σας**. Πχ, αν στο θεωρητικό σας κεφάλαιο δεν έχετε αναφερθεί σε διαστάσεις που βρήκατε στη δική σας έρευνα, χρειάζεται να πάτε πίσω στο Θεωρητικό Μέρος και να αναθεωρήσετε το θεωρητικό περιεχόμενο της εργασίας σας. Πχ να προσθέσετε κάποια ενότητα στο Θεωρητικό Μέρος, αν δείτε ότι δεν έχετε θεωρητικό πλαίσιο που να σας επιτρέπει να ερμηνεύσετε τα δικά σας

ευρήματα ή, σε άλλη περίπτωση, να έχετε συμπεριλάβει μέρη που καθόλου δεν χρησιμοποιείτε για να σχολιάσετε/ συζητήσετε/ ερμηνεύσετε τα ευρήματά σας.

Επίσης, εδώ μπαίνει και μια παράγραφος "**Περιορισμοί της έρευνας**". Δηλαδή, σε σχέση πάντα με την μεθοδολογική αυστηρότητα που τηρήσατε, μπορείτε να γενικεύσετε τα συμπεράσματά σας; με πόση ασφάλεια; και σε ποιον πληθυσμό;

Τέλος, κλείνουμε με **τις προτάσεις (προαιρετικά)**: *Έχω να προτείνω κάτι ενδιαφέρον, σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την έρευνά μου;*

Δεν είναι απαραίτητο όλες οι διπλωματικές να καταλήγουν σε προτάσεις, καλό είναι να είσατε φειδωλοί σε όσα συστήνετε σε άλλους να κάνουν!!

2.1.9 Διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μπορεί να προκύψουν μια σειρά από μεθοδολογικά και πρακτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα ζητήματα πρόσβασης στους συμμετέχοντες, εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες, αδυναμία εύρεσης των απαιτούμενων πηγών, επεξεργασίας δεδομένων, ηθικής και δεοντολογίας κ.ά., τα οποία θα πρέπει να είναι σε θέση ο ερευνητής να αντιμετωπίσει και να αναζητήσει τις κατάλληλες λύσεις (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 65).

Είναι γεγονός ότι τα λάθη και οι ξαφνικές εμπνεύσεις είναι μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Μπορεί να υπάρξουν απρόβλεπτες στροφές και ανατροπές, που πιέζουν τον ερευνητή να αλλάξει κατευθύνσεις.

Για παράδειγμα, μπορεί τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα να χρειαστεί να αλλάξουν ή να πρέπει να συμπληρωθούν με πρόσθετα ερωτήματα. Είναι επίσης πιθανό να πρέπει να προσαρμοστούν οι στρατηγικές συλλογής στοιχείων σε περίπτωση που διαφοροποιηθεί η αρχική θεωρητική οπτική του ερευνητή. Μπορεί, επιπλέον, να προκύψουν από τα δεδομένα και άλλες μεταβλητές που χρήζουν διερεύνησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η πληρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ομοίως, μπορεί ο ερευνητής να διαπιστώσει ότι δεν λαμβάνει τις πληροφορίες που ανέμενε με βάση το ερωτηματολόγιο που σχεδίασε. Στην περίπτωση αυτή, το πρόβλημα θα μπορούσε να λυθεί με κάποιες συνεντεύξεις σε βάθος με κάποιους από τους ερωτωμένους του δείγματος. Επομένως, υπάρχουν λύσεις που μπορεί να λύσουν τα όποια προβλήματα ανακύψουν κατά την ερευνητική διαδικασία. Αρκεί να αφήσετε την ερευνητική φαντασία σας να δημιουργήσει. Το μυστικό είναι να μην αποθαρρυνθείτε όταν τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα σχεδιάσατε. Η προσωπική προσπάθεια και η έμπνευση μπορεί να κάνουν τη διαφορά στο αποτέλεσμα της ερευνητικής εργασίας σας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 50-51).

2.1.10 Δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας¹⁹

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που θα συμβάλουν στη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας με την ανάρτηση της διπλωματικής εργασίας στο Αποθετήριο του Πανεπιστημίου και τη δημοσίευση σχετικών άρθρων. Η δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας αποβλέπει στην ευρύτερη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και στη διασφάλιση της δυνατότητας συνέχισης της σε άλλα πλαίσια. Η κυριότερη προϋπόθεση για τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων αφορά στη σύνταξη της ερευνητικής έκθεσης και, στην προκειμένη περίπτωση, της Διπλωματικής Εργασίας,

Ξεκινάμε με τη γλώσσα συγγραφής της Διπλωματικής Εργασίας, που αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχή ολοκλήρωσή της. Χρειάζεται να τονισθεί ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα δεν είναι ούτε η καθομιλούμενη, ούτε η δημοσιογραφική, ούτε η συνδικαλιστική γλώσσα. Διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αφού οι επιστημονικές έννοιες που τη συγκροτούν έχουν καθορισμένο περιεχόμενο και νόημα, το οποίο προσδίδεται από το θεωρητικό πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας. Ως εκ τούτου, η σωστή χρήση της συνιστά μια ακόμη δυσκολία στην εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι πως δεν εμπεριέχει σχήματα λόγου και εκφράσεις με τελολογικό χαρακτήρα. Αντίθετα, έχει σχετικό χαρακτήρα, με δεδομένο πως αυτό που αποτυπώνεται ισχύει με τις τρέχουσες γνώσεις και μόνο κάτω από τις υφιστάμενες συνθήκες.

Στο επίπεδο της επιμέλειας της γλώσσας, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση του εξειδικευμένου επιστημονικού λεξιλογίου του συγκεκριμένου πεδίου. Επίσης, τα κεφάλαια και οι ενότητες της Διπλωματικής Εργασίας πρέπει να συνδέονται με τρόπο λογικό, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το θέμα της εργασίας. Είναι ομοίως σημαντικό να γίνεται σαφές πώς κάθε ενότητα και κεφάλαιο συνδέεται και εξυπηρετεί τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Αυτή η σύνδεση προσδίδει την απαραίτητη εννοιολογική συνοχή στην εργασία. Τέλος, η διαμόρφωση μεταβατικών παραγράφων ή προτάσεων για το πέρασμα από τη μία έννοια στην άλλη, αλλά και ανάμεσα στις επιμέρους ενότητες της εργασίας, θεωρούνται απαραίτητες σε μια Διπλωματική Εργασία, στο βαθμό που παρέχουν αυξημένη εσωτερική συνοχή στο κείμενο.

Η αρχική φάση συγγραφής της Διπλωματικής Εργασίας βρίσκεται συνήθως στη μεταφορά των αρχικών σημειώσεων που με διάφορους τρόπους μπορεί να έχουν κρατηθεί από το/ην φοιτητή/τρια. Σε αυτή τη φάση - και για να αποφευχθούν μελλοντικές δυσκολίες - είναι χρήσιμο να μην μεταφέρονται μεγάλα αποσπάσματα από τη βιβλιογραφία. Για μια επιτυχημένη Διπλωματική Εργασία δεν είναι θεμιτή η απλή αναπαραγωγή τμημάτων από τις βιβλιογραφικές πηγές. Αυτό μπορεί να συμβαίνει ενδεχόμενα σε μια πρώτη γραφή των κειμένων. Το ζητούμενο για τη συνέχεια είναι να

¹⁹ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας έχει συνταχθεί από την Αθανασία Δακοπούλου, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

συνοψίζονται από την βιβλιογραφία μόνο όσα ενδιαφέρουν εστιασμένα το θέμα της αναπτύσσοντας σταδιακά ένα προσωπικό τρόπο και ύφος γραφής.

Στην ίδια κατεύθυνση, χρειάζεται να σημειωθεί ότι η σύσταση του/ης επιβλέποντα/ουσας για επανασυγγραφή συγκεκριμένων τμημάτων της Διπλωματικής Εργασίας δεν πρέπει να λειτουργεί αποθαρρυντικά. Αντίθετα, η επανάληψη της συγγραφής και η αναδιατύπωση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη βελτίωση του αρχικού κειμένου. Η αποτελεσματικότητα της επανασυγγραφής τμημάτων του αρχικού κειμένου συνίσταται: **(α)** στον έλεγχο της ενότητας του κειμένου, **(β)** στο συνδυασμό των παραγράφων μεταξύ τους, **(γ)** στη μετακίνηση παραγράφων σε περισσότερο κατάλληλες θέσεις, **(δ)** στο χωρισμό μεγάλων και δυσνόητων προτάσεων και στην αναδιατύπωσή τους, **(ε)** στην απαλοιφή προτάσεων που επαναλαμβάνονται και δεν συνεισφέρουν στην οικοδόμηση της επιχειρηματολογίας και στη δυναμική εξέλιξη της ΔΕ (Lester & Lester: 1999).

Παρά το ότι η εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας προϋποθέτει την αυτόνομη λειτουργία του/ης φοιτητή/τριας, δεν πρέπει να παραμεληθεί η αναφορά στο σημαντικό ρόλο της συνεργασίας με τον/ην επιβλέποντα/ουσα. Η συνεργασία με τον/ην επιβλέποντα/ουσα κρίνεται απαραίτητη, αφού η ανατροφοδότηση είναι αναγκαία για την εκμάθηση των τεχνικών και στρατηγικών εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας. Η ευθύνη για το πόσο συστηματική και συχνή θα είναι η επικοινωνία μεταξύ τους βαρύνει φυσικά το/ην φοιτητή/τρια.

Η επικοινωνία και η θετική συνεργασία είναι καλό να επιδιώκεται ιδιαίτερα στις εξής κρίσιμες φάσεις της διαδικασίας εκπόνησης της Διπλωματικής Εργασίας: στην αφετηρία της, για να καταλήξουν από κοινού σε ένα θέμα, στη φάση των αποφάσεων για τις επιλογές στη μεθοδολογία της έρευνας, πριν την έναρξη της εμπειρικής έρευνας και βέβαια στην ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου για την παροχή της σχετικής ανατροφοδότησης. Τέλος, η επικοινωνία πρέπει να επιδιώκεται κάθε φορά που ο/η φοιτητής/τρια το κρίνει απαραίτητο, χωρίς βέβαια να οδηγείται σε υπερβολές και κατάχρηση της καλής θέλησης του/ης επιβλέποντα/ουσας.

Καταλήγοντας είναι χρήσιμο να επισημανθούν κρίσιμες παράμετροι για την επιτυχή ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας. Αρχικά, δεν υπάρχει κάτι πιο σημαντικό από την ύπαρξη ουσιαστικής θέλησης από την πλευρά του/ης φοιτητή/τριας. Απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, και κατά περίπτωση και εξωτερικών που ενδεχόμενα συνδέονται με ζητήματα επαγγελματικής εξέλιξης.

Μια δεύτερη παράμετρος είναι η σαφής και ξεκάθαρη αντίληψη για τις πραγματικές διαστάσεις της εκπόνησης μιας Διπλωματικής Εργασίας. Δεν πρέπει να επιδιώκονται στόχοι που υπερβαίνουν τα όρια μιας Διπλωματικής Εργασίας, αλλά και αντίθετα δεν πρέπει το εγχείρημα να υποτιμηθεί. Η εκπόνηση μιας Διπλωματικής Εργασίας δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν μπορεί να βασιστεί σε μια απλή περιγραφική αντιμετώπιση. Αντίθετα, απαιτεί ανάλυση, ερμηνεία και σύνθεση και άρα την ύπαρξη ή την ανάπτυξη των κατάλληλων για αυτά δεξιοτήτων (Phillips & Pugh: 2000).

Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η μέριμνα για τη δομημένη συγκρότηση τόσο του θεωρητικού πλαισίου, όσο και του ερευνητικού εργαλείου. Ειδικότερα, αυτό

που χρειάζεται είναι το δεύτερο να εκκινεί και να προκύπτει από το πρώτο, αφού σε μια επιτυχημένη Διπλωματική Εργασία, το ερευνητικό τμήμα συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό επιχειρώντας να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Επιπρόσθετα, καθώς έχει συνήθως προηγηθεί εντατική και επίπονη εργασία για τη συγκέντρωση του υλικού συχνά επιλέγεται να συμπεριληφθούν στη Διπλωματική Εργασία τμήματα από τη βιβλιογραφία που δεν εμπίπτουν εστιασμένα στο θέμα της. Πρόκειται για επιλογή λανθασμένη που δεν βοηθά στην επιτυχή εξέλιξη και ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας. Το καθοριστικό κριτήριο για την συμπερίληψη κάθε κεφαλαίου και ενότητας στη Διπλωματική Εργασία αποτελεί η σχέση του όποιου δεδομένου με τη στοχοθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας. Γι' αυτό και είναι πολύ σημαντικό να γίνεται σαφές πώς κάθε ενότητα και κεφάλαιο συνδέεται και εξυπηρετεί τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί. Αυτή η σύνδεση είναι που προσδίδει την απαραίτητη εννοιολογική συνοχή στην εργασία. Είναι κρίσιμο κάθε τι που επιλέγεται να συμπεριληφθεί στη Διπλωματική Εργασία να εξυπηρετεί στην κατάλληλη οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδέονται με τη θεωρητική συζήτηση που έχει προηγηθεί και η οποία αποτέλεσε την αφετηρία της ερευνητικής διαδικασίας.

Καταληκτικά, να επισημανθεί ότι οι δυσκολίες εκπόνησης μιας Διπλωματικής Εργασίας δεν είναι λίγες. Όμως, η συστηματική εργασία και η συνεχής μέριμνα για την υπέρβασή τους μπορεί σίγουρα να οδηγήσει στην επιτυχή ολοκλήρωσή της. Άλλωστε, σοβαρότατο κίνητρο αποτελεί η αναγνώριση πως η επιλογή του κατάλληλου θέματος και η επισήμανση των σχετικών δυσκολιών με στόχο τη συγκροτημένη διαχείρισή τους μπορεί να μετατρέψει ένα δύσκολο εγχείρημα σε ένα γοητευτικό και συναρπαστικό ταξίδι που αξίζει πραγματικά να επιχειρηθεί.

2.1.11 Σύνταξη παραπομπών και αναφορών²⁰

Η σύνταξη παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών δεν αποτελεί τυπολατρικό θέμα. Αντίθετα, δίνουμε τεράστια σημασία στους κανόνες σωστής αναφοράς της εργασίας των άλλων επιστημόνων, καθώς είναι απαραίτητο να συνδέσουμε την εργασία μας με τις εργασίες των άλλων. Εξάλλου, όπως αναφέραμε και στην αρχή της Ενότητας 1.1 , η ταπεινότητα είναι σημαντική προϋπόθεση για μια ικανοποιητική κοινωνική έρευνα τόσο σε σχέση με τη δουλειά των άλλων επιστημόνων και τη συνεισφορά τους πάνω στην οποία ερχόμαστε να χτίσουμε, όσο και σε σχέση με την ευρύτητα του ερευνώμενου αντικειμένου (Stacey, 1969, σσ. 1-2).

Κάθε αναφορά σε γεγονότα και απόψεις που προέρχεται από εξωτερικές πηγές –βιβλία, περιοδικά, ηλεκτρονικά αρχεία, βάσεις δεδομένων, προσωπικές συνεντεύξεις, εφημερίδες, τηλεόραση, έντυπα, κ.τ.λ.– πρέπει να επισημαίνεται, τόσο μέσα στο

²⁰ Το κείμενο της συγκεκριμένης υποενότητας προέρχεται από την Κατερίνα Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

κείμενο όσο και στις Βιβλιογραφικές Αναφορές στο τέλος της διπλωματικής εργασίας. Αυτού του είδους οι παραπομπές διασφαλίζουν τα πνευματικά δικαιώματα του συγγραφέα κατοχυρώνοντάς τον νομικά και φανερώνουν σεβασμό στους άγραφους νόμους της επιστημονικής δεοντολογίας. Ο αναγνώστης θα πρέπει να μπορεί να ελέγξει τα πλήρη στοιχεία μιας παραπομπής, ανατρέχοντας στο τμήμα των Βιβλιογραφικών Αναφορών στο τέλος της εργασίας (Κεδράκα, 2015).

Το σύστημα αναφοράς, που υιοθετεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και προτείνει στους φοιτητές στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής τους εργασία ή και των γραπτών εργασιών είναι το APA (American Psychological Association), το οποίο είναι ένα από τα πιο διαδεδομένα συστήματα παραπομπών και παράθεσης βιβλιογραφικών αναφορών ειδικά στις κοινωνικές επιστήμες (Ε.Ε.Υ.Ε.Μ./Ε.Α.Π.)²¹.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα παραδείγματα παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών, τα οποία βασίζονται στην 5^η έκδοση (2000) του *Εγχειριδίου Συγγραφής Επιστημονικών Εργασιών της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας* (Publication Manual of the American Psychological Association - APA) και περιέχονται στο Κείμενο της Κατερίνας Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο:*

☞ Βιβλιογραφικές παραπομπές (in text citations)

Οποιαδήποτε παραπομπή στις πηγές γίνεται μέσα σε ένα επιστημονικό κείμενο, συνοδεύεται απαραίτητα από το όνομα του/της συγγραφέα και τη χρονολογία δημοσίευσης του συγκεκριμένου κειμένου (σύστημα Harvard). Οι βιβλιογραφικές παραπομπές σημειώνονται μέσα σε παρένθεση και, εκτός από το όνομα του/της συγγραφέα και την χρονολογία έκδοσης, μπορεί να περιλαμβάνουν και τον αριθμό της σελίδας αναφοράς της πηγής σύμφωνα με τους κανόνες που παραθέτουμε στη συνέχεια.

Ο αριθμός σελίδας (ή σελίδων) είναι απαραίτητο να αναφέρεται στην βιβλιογραφική παραπομπή όταν παραθέτετε αυτούσιο κάποιο χωρίο από την πηγή σας. Όταν το απόσπασμα έχει έκταση μικρότερη των 40 λέξεων, τότε τίθεται σε εισαγωγικά και αποτελεί μέρος της πρότασης στην οποία εντάσσεται.

Παράδειγμα:

Σε τελική ανάλυση, η ίδια η φύση αυτών των ασυμφωνιών ταυτίζεται με αυτό που έχουν υποστηρίξει οι Howes & Stewart (1987): «Η ανάπτυξη των παιδιών ως αποτέλεσμα της καθημερινής φροντίδας δεν μπορεί να μελετηθεί χωρίς να εξετάσουμε την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος» (σελ. 429).

Όταν το απόσπασμα έχει έκταση μεγαλύτερη των 40 λέξεων θα πρέπει να παρατίθεται χωρίς εισαγωγικά στην αμέσως επόμενη σειρά με εσοχή πέντε χτυπημάτων από το αριστερό περιθώριο.

²¹ Το Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας (Ε.Ε.Υ.Ε.Μ./Ε.Α.Π.) έχει εκπονήσει τον Οδηγό σύνταξης παραπομπών κι αναφορών με βάση την 6^η έκδοση του συστήματος APA, ο οποίος βρίσκεται αναρτημένος στην ιστοσελίδα <http://eevem.eap.gr/services/guides/>.

Παράδειγμα:

Όπως τονίζει η Caldwell (1987)

ίσως η πλέον παρερμηνευμένη ιδέα για την καθημερινή φροντίδα είναι πως υποκαθιστά αντί να συμπληρώνει την οικογενειακή φροντίδα. Κάτι τέτοιο όμως είναι εσφαλμένο για δύο τουλάχιστον λόγους (σελ. 4).

Όταν αποδίδετε με δικά σας λόγια πχ, τα αποτελέσματα έρευνας που προέρχεται από κάποια άλλη εργασία, δεν είναι απαραίτητος ο αριθμός σελίδας, εκτός αν πρόκειται για μακροσκελή αναφορά (βλ. προηγούμενη παράγραφο). Για τις ηλεκτρονικές πηγές, οι οποίες σπάνια έχουν αριθμούς σελίδας, χρησιμοποιείται η αρίθμηση των παραγράφων.

☞ Παραδείγματα βιβλιογραφικών παραπομπών κατά περίπτωση

Όταν τα ονόματα των συγγραφέων αποτελούν λειτουργικό τμήμα της δομής μιας πρότασης, τότε ο χρόνος έκδοσης εμφανίζεται σε παρένθεση αμέσως μετά τα ονόματα (επώνυμα) των συγγραφέων.

Παράδειγμα:

Οι Wirth και Mitchell (1994) διαπίστωσαν πως υπήρχε μια μείωση

Σημείωση: Ο σύνδεσμος «και» χρησιμοποιείται στην περίπτωση που το κείμενο της πηγής σας έχει περισσότερους του ενός συγγραφείς.

Όταν η αναφορά στους συγγραφείς της πηγής σας δεν εντάσσεται στην κανονική δομή της πρότασης τότε, τόσο τα ονόματα (επώνυμα) των συγγραφέων όσο και η χρονολογία έκδοσης, αναγράφονται μέσα σε παρένθεση και χωρίζονται από ένα κόμμα (,).

Παράδειγμα:

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο (Gartner, Larson, & Allen, 1991• Koenig, 1990• Levin & Vanderpool, 1991• Maton & Pargament, 1987• Paloma & Pendleton, 1991• Payne, Bergin, Bielema, & Jenkins, 1991).

Σημείωση: Το σύμβολο & (ή ο σύνδεσμος «και») χρησιμοποιείται στην περίπτωση περισσότερων του ενός συγγραφέων. Προσέξτε επίσης πως στην περίπτωση που παραθέτουμε περισσότερες της μιας πηγές, αυτές παρατίθενται σε αλφαβητική σειρά με βάση το αρχικό γράμμα του επώνυμου του πρώτου συγγραφέα. Οι πηγές χωρίζονται μεταξύ τους με άνω τελεία.

Όταν έχετε χρησιμοποιήσει δύο (ή περισσότερα) κείμενα-πηγές του ίδιου συγγραφέα με ίδια χρονολογία έκδοσης, τότε δίπλα στο έτος πρέπει να προσθέσετε αλφαβητικούς δείκτες (π.χ. Caldwell, 1987a), τα οποία δεν θα παραλείψετε να σημειώσετε με την ίδια σειρά και στις Βιβλιογραφικές Αναφορές (ή Βιβλιογραφία).

Όταν το κείμενο έχει δύο συγγραφείς αναφέρονται και οι δύο κάθε φορά που χρησιμοποιείτε την συγκεκριμένη πηγή.

Όταν το κείμενο έχει περισσότερους των δύο συγγραφείς (έως πέντε) τότε αναγράφονται τα ονόματα όλων των συγγραφέων μόνο την πρώτη φορά που αναφέρεται η συγκεκριμένη πηγή. Για όλες τις υπόλοιπες φορές που θα χρησιμοποιηθεί το δημοσίευσμά τους, αρκεί το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα και η συντομογραφία «κ. συν.» (= και συνεργάτες) [στα λατινικά «et al.»].

Παράδειγμα:

Επίσης διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές και ως προς την ηλικία (Πετρόχειλου, Χατζηδήμου, & Νεοφύτου, 1985). Σύμφωνα με τους Πετρόχειλου κ. συν. (1985) δεν μπορεί να υπάρχουν

Όταν το κείμενο έχει περισσότερους των έξι συγγραφέων (συλλογικό έργο), τότε αναφέρεται το επώνυμο του πρώτου συγγραφέα ακολουθούμενο από την συντομογραφία «κ. συν.» κάθε φορά που παραπέμπουμε στο κείμενό τους (ακόμη και την πρώτη φορά).

Όταν θέλουμε να παραπέμπουμε σε μια πηγή που δεν έχουμε διαβάσει, αλλά αυτή περιέχεται σε κάποιο κείμενο που έχουμε μελετήσει, τότε χρησιμοποιούμε τη συντομογραφία «όπ. αναφ.» (= όπως αναφέρεται) («as cited in...») όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Παράδειγμα:

Ο Kleinman (1981, όπ. αναφ. στο Cunningham-Burley, 1990), υποστήριξε πως η “ασθένεια” προσδιορίζεται κατ’ αρχάς στο κοινωνικό πεδίο.

Σημείωση1: Στο τμήμα των Βιβλιογραφικών Αναφορών παραθέτουμε τα στοιχεία της πηγής που έχουμε μελετήσει. Έτσι, στο παραπάνω παράδειγμα αναφέρουμε τα στοιχεία του κειμένου της Cunningham-Burley, 1990.

☞ Βιβλιογραφικές Αναφορές (References)

Στο τέλος της εργασίας, και πριν τα Παραρτήματα, πρέπει να υπάρχει ο κατάλογος με τις Βιβλιογραφικές Αναφορές. Η σωστή παρουσίαση των πηγών (Βιβλιογραφικές Αναφορές) οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί, έχει βαρύνουσα σημασία κατά τη συγγραφή ενός επιστημονικού κειμένου. Οι συγγραφείς τους οποίους επικαλείστε πρέπει να αναφέρονται στο τέλος της εργασίας με αλφαβητική σειρά (και χωρίς να αριθμούνται). Στην περίπτωση που στη βιβλιογραφία σας περιλαμβάνονται και

αναφορές σε ξένα συγγράμματα, είναι δυνατόν να χωριστούν σε ελληνικές και ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.

Κάθε βιβλιογραφική αναφορά πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία :

- για **Βιβλία**: Επώνυμο συγγραφέα, Αρχικά του μικρού ονόματός του. (Χρόνος έκδοσης). *Τίτλος βιβλίου*. Τόπος έκδοσης: Εκδοτικός οίκος.
- για **Άρθρα**: Επώνυμο συγγραφέα, Αρχικά του μικρού ονόματος του. (Χρόνος έκδοσης). Τίτλος άρθρου. *Τίτλος περιοδικού, Τόμος, Σελίδα(-ες)*.

Σημείωση:

Συγγραφείς: Παρατίθενται κατ' αλφαβητική σειρά. Στη περίπτωση περισσοτέρων του ενός συγγραφέων, τα ονόματά τους χωρίζονται με άνω τελεία (.). Όταν υπάρχουν περισσότεροι των επτά συγγραφέων (συλλογικό έργο) αναγράφονται τα ονόματα των έξι πρώτων και ακολουθεί η συντομογραφία «κ. συν.» για όλους τους υπόλοιπους. Αν δεν αναφέρεται συγγραφέας του κειμένου, ο τίτλος της βιβλιογραφικής αναφοράς ξεκινά με τον τίτλο του κειμένου. Αν ο ίδιος συγγραφέας έχει δύο εκδόσεις μέσα στο ίδιο έτος, τότε βάζουμε α, β, γ κτλ. μετά το έτος έκδοσης

Έτος έκδοσης: Αναγράφεται σε παρένθεση αμέσως μετά τα ονόματα των συγγραφέων. Διαχωρίζεται από τον τίτλο του βιβλίου ή του άρθρου από μία τελεία (.). Αν δεν είναι γνωστή η ημερομηνία έκδοσης, χρησιμοποιήστε τα αρχικά «χ.χ.» (= χωρίς χρονολογία) (στα αγγλικά «n.d.»). Το ίδιο ισχύει και για την βιβλιογραφική παραπομπή. Με *πλάγια* στοιχεία αναγράφονται οι τίτλοι των βιβλίων, οι τίτλοι των περιοδικών, ο αριθμός τόμου του περιοδικού.

- **Παραδείγματα βιβλιογραφικών αναφορών (επιλεγμένες περιπτώσεις)**

1. Άρθρα

Καραγιάννης, Κ. (1994). Η παιδαγωγική του σύγχρονου κόσμου. *Επιθεώρηση Αγωγής*, 48, 75-102.

Murzynski, J., & Degelman, D. (1996). Body language of women and judgments of vulnerability to sexual assault. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1617-1626.

Tinic, S. (1997). United Colors and United Meanings: Benetton and the Commodification of Social Issues. *Journal of Communication*, 47, 3-45.

2. Βιβλία

Παζέ, Ζ. (1988). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Vazey, J. (1967). *Education in the modern world*. New York: McGraw-Hill.

2α. Βιβλίο σε 2^η ή άλλη αναθεώρηση (edition) - όχι επανέκδοση (reprint) [στην αναθεώρηση διαφέρουν οι σελίδες]

Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1982). *Exceptional children* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Φίλιας, Β. κ. συν. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

2β. Όταν συγγραφέας έχει αναλάβει την έκδοση του βιβλίου του

Αθανασοπούλου, Δ. (1980). *Περιγραφική στατιστική*. Πειραιάς: Αυτοέκδοση.

2γ. Δύο ή περισσότεροι συγγραφείς

Barzun, J., & Graff, H.F. (1977). *The modern researcher*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Morgan, M., Caplan, M., & Manning, N. (1985). *Sociological approaches to health and medicine*. London: Croom Helm.

2δ. Ο ίδιος συγγραφέας έχει δυο εκδόσεις μέσα στο ίδιο έτος

Κόκκος, Α., (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2005β). Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: Βήματα μετέωρα, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.

2ε. Επιμέλεια βιβλίου (editing)

Mitchell, J.V. (Ed.) (1985). *Mental measurement yearbook* (9th ed.). Highland Park, NJ: Gryphon Press.

Melhuish, E.C., & Moss, P. (Eds.) (1991). *Day care for young children*. London: Tavistock/Routledge.

Τσιάντης, Γ., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1999). *Μωρά και μητέρες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

2στ. Για κεφάλαιο βιβλίου που βρίσκεται σε επιμέλεια τόμου (Σημείωση: εδώ βάζουμε πλάγια γραμματοσειρά στον τίτλο του βιβλίου κι όχι στον τίτλο του κεφαλαίου. Προσέξτε το «Στο: ...» ή «In ...»)

Backett, K. (1990). Study health in families. In S. Cunningham-Burley & N. McKeganey (Eds.), *Reading in medical sociology* (pp. 189-221). London: Tavistock/Routledge.

Βέλτσος, Γ. (1988). Εξουσία και τηλεόραση. Στο: Κ. Ναυρίδης, Γ. Δημητρακόπουλος, & Γ. Πασχαλίδης (Επιμ.), *Τηλεόραση και επι-κοινωνία* (σελ. 117-124). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1987). Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (τομ. 1, μέρος 1, σελ. 3-30). Αθήνα: Καστανιώτης.

2ζ. Για επίσημες αναφορές από ομάδα συγγραφέων (corporate authorities)

Οι αναφορές οι οποίες δεν είναι αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας συγκεκριμένων ατόμων (κατ' ανάθεση ή κατ' εντολή έρευνα) θα πρέπει να παρουσιάζονται με το όνομα του ιδρύματος/οργανισμού που ανέλαβε την έκδοση. Δεν θα πρέπει να αναφέρεται το όνομα του προέδρου ή του επιστημονικού υπεύθυνου της ερευνητικής ομάδας ή προγράμματος –όπως πολύ συχνά συμβαίνει– παρά μόνο σε παρένθεση.

American Psychological Association (2000). *Publication manual* (5th ed.). Washington, DC: Author.

Department of Health & Social Security (1979). *Royal commission on the National Health Service* (President Sir Alec Merrison). London: HMSO.

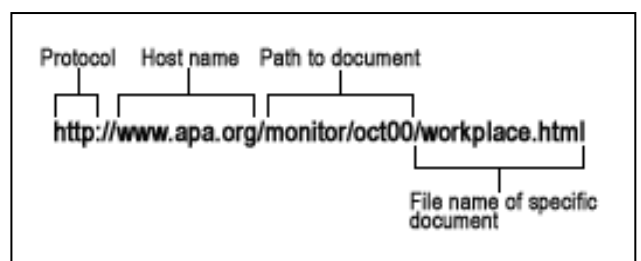
2η. Για τμήμα από σειρά βιβλίων

Torman, L.M., & Oden, M.H. (1947). *Genetic studies of genius series* (Vol. 4: The gifted child grows up). Stanford, CA: Stanford University Press.

3. Πηγές από το διαδίκτυο

Τα βασικά στοιχεία που πρέπει να παρατίθενται είναι τα εξής:

Επώνυμο του συγγραφέα, Αρχικά του μικρού ονόματος. (Ημερομηνία συγγραφής της εργασίας, εφόσον αναφέρεται). *Τίτλος της εργασίας*. [πρωτόκολλο και διεύθυνση] [διαδρομή] (ημερομηνία επίσκεψης-πρόσβασης στην συγκεκριμένη ιστοσελίδα ή δικτυακό τόπο).



3α. Κείμενο στο διαδίκτυο με ημερομηνία

Degelman, D., & Harris, M.L. (2000). *APA style essentials*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Vanguard University, Department of Psychology: http://www.vanguard.edu/psychology/index.cfm?doc_id=796 (18/5/2000).

- Johnson-Eilola, J. (1994). *Little machines: Rearticulating hypertext users*. <ftp://daedalus.com/Pub/CCCC95/johnson-eilola> (10 Feb. 1996).
- Burka, L.P. (1993). A hypertext history of multi-user dungeons. *MUDdex*. <http://www.utopia.com/talent/lpb/muddex/essay/> (13/1/1997).
- Tilton, J. (1995). *Composing good HTML* (Vers. 2.0.6). <http://www.cs.cmu.edu/~tilt/cgh/> (1/12/1996).
- VandenBos, G., Knapp, S., & Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://jbr.org/articles.html> (13/9/2001).

3β. Κείμενο στο διαδίκτυο χωρίς ημερομηνία

- Nielsen, M.E. (n.d.). *Notable people in psychology of religion*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.psywww.com/psyrelig/psyrelpr.htm> (3/8/2001).
- GVU's 8th WWW user survey*. (n.d.). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.cc.gatech.edu/gvu/usersurveys/survey1997-10/> (8/9/2000).

3γ. Κείμενο στο διαδίκτυο χωρίς ημερομηνία και χωρίς συγγραφέα

- Gender and society*. (n.d.). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.trinity.edu/~mkearl/gender.html> (3/12/2001).

2.1.12 Συχνά λάθη και Σημεία προς αποφυγή²²

Στη συνέχεια, αναφέρονται (συνοπτικά) ορισμένα συνηθισμένα προβλήματα, όπως τα έχουν καταγράψει μέσα από την εμπειρία τους οι επιβλέποντες/ουσες ΣΕΠ.

1. Υπεραπασχόληση με το θεωρητικό μέρος και υπερβολική έκτασή του.
2. Θεωρητικό μέρος που «αναμασά» τα γνωστά βιβλία του ΕΑΠ ή και 3-4 άλλα ελληνικά, χωρίς νέες βιβλιογραφικές αναφορές, χωρίς συνθετική προσέγγιση και χωρίς «συζήτηση» των ζητημάτων.
3. «Αβασάνιστο» και γενικόλογο κεφάλαιο περί δόμησης της εμπειρικής έρευνας, χωρίς συγκεκριμενοποίηση στη ΔΕ.
4. Πολλά και φιλόδοξα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις εργασίας – Έλλειψη σύνδεσής τους με το θεωρητικό μέρος.
5. Υποθέσεις εργασίας χωρίς τεκμηρίωση (η οποία πρέπει να βασίζεται γερά στο θεωρητικό μέρος).

²² Το κείμενο της συγκεκριμένης υποενοότητας προέρχεται από την Κατερίνα Κεδράκα (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

6. Λανθασμένα ή ελλιπή «εργαλεία» έρευνας (πχ, Η «τριγωνοποίηση»).
7. Ανεπαρκές ή λάθος επιλεγμένο δείγμα.
8. Περιεχόμενο ερωτηματολογίου ή συνεντεύξεων που δεν συνδέεται άρρηκτα με τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και τις υποθέσεις εργασίας.
9. Λανθασμένες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο ή στις συνεντεύξεις, πχ προσπάθεια να επαληθευτούν οι απόψεις σας από τους ερωτώμενους..
10. Υπερβολικά λεπτομερής παράθεση εμπειρικών δεδομένων (λ.χ. για το φύλο, την ηλικία, τις προτιμήσεις κ.λπ.) που δεν συνδέονται άρρηκτα με τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και τις υποθέσεις εργασίας. Διευκρινίζεται ότι τα δημογραφικά δεδομένα για το δείγμα είναι αναγκαία.
11. Έλλειψη διασταυρώσεων μεταξύ των ερωτήσεων.
12. Συμπεράσματα που δεν συνδέονται άρρηκτα με τα ερευνητικά ερωτήματα ή/και τις υποθέσεις εργασίας.
13. Έλλειψη τελικής «συζήτησης» για τα αποτελέσματα (σε σχέση με τις υποθέσεις, τα ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο) και έλλειψη διατύπωσης νέων ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.
14. Βιβλιογραφία με αδυναμίες στο ξενόγλωσσο μέρος ή/και άσχετη με το θέμα ή/και βιβλιογραφικές αναφορές που δεν έχουν αφομοιωθεί οργανικά.
15. Λανθασμένες βιβλιογραφικές αναφορές.
16. Δυσκολίες στην αξιοποίηση ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.
17. Δυσκολίες στον χρονοπρογραμματισμό.
18. Άκριτη χρησιμοποίηση παλαιότερων Διπλωματικών Εργασιών του ΕΑΠ με παράθεση των ίδιων στοιχείων και των ίδιων βιβλιογραφικών αναφορών.
19. Πολύ συχνή αποστολή κειμένων που δεν έχουν φτάσει σε κάποιο ολοκληρωμένο επίπεδο. Είναι αδύνατον οι επιβλέποντες/ουσες ΣΕΠ να παρακολουθούν όλες τις μικρές αλλαγές στα κείμενα των Διπλωματικών Εργασιών. Τα σχόλια και οι διορθώσεις γίνονται στις δύο κρίσιμες στιγμές –στα τέλη Ιανουαρίου και στα τέλη Μαΐου.

Σύνοψη Ενότητας

Στην Ενότητα αυτή εξετάσαμε τα βήματα, που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, μέσα από την περιγραφή των επιμέρους φάσεων για την εκπόνηση της διπλωματικής τους εργασίας.

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε την ερευνητική διαδρομή στα εξής κύρια σημεία:

- ✓ *Εντοπισμός της ερευνητικής περιοχής και επιλογή του θέματος με βάση το ενδιαφέρον του ερευνητή, τους διαθέσιμους πόρους, το αποτέλεσμα διερεύνησης της σχετικής βιβλιογραφίας και τη συσχέτιση του θέματος με την επαγγελματική ζωή του ή τις προοπτικές του/ης ερευνητή/τριας.*
- ✓ *Προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος, δηλαδή τι θέλουμε να εξηγήσουμε στην έρευνα, με ποιες υποθέσεις, ποιους προσδιορισμούς και ποιους τύπους εξήγησής τους.*
- ✓ *Διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου, που θα αποτελέσει το ερμηνευτικό εργαλείο για την ανάλυση και την επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων και το οποίο θα πρέπει να βασίζεται στη συνθετική και κριτική παρουσίαση των θέσεων που παρουσιάζουμε.*
- ✓ *Ανάδειξη της σημασίας του θέματος και της συμβολής των αποτελεσμάτων της διπλωματικής εργασίας στην ήδη κεκτημένη γνώση, ώστε η έρευνα να είναι συγκρίσιμη όσο το δυνατόν περισσότερο στο χώρο και στο χρόνο και να μπορεί να αναπαραχθεί και από άλλους ερευνητές.*
- ✓ *Δήλωση του σκοπού και των στόχων της έρευνας και διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από το θεωρητικό πλαίσιο.*
- ✓ *Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και των αντίστοιχων τεχνικών συλλογής δεδομένων και σχεδιασμός των ερευνητικών εργαλείων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τις απαιτούμενες πληροφορίες και τη συνολική θεώρηση μας για το ερευνώμενο θέμα.*
- ✓ *Προσδιορισμός και αναλυτική περιγραφή του δείγματος της έρευνας, αναφορά της μεθόδου επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων και παρουσίαση των απαραίτητων ενεργειών για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας.*
- ✓ *Διενέργεια της έρευνας και αντιμετώπιση πιθανών μεθοδολογικών και πρακτικών ζητημάτων με ερευνητική φαντασία και δημιουργικότητα.*
- ✓ *Σχολιασμός, ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας και πιθανή αναθεώρηση του Θεωρητικού Μέρους της εργασίας σας*
- ✓ *Σύνταξη της ερευνητικής έκθεσης και, συγκεκριμένα, της Διπλωματικής Εργασίας με επιμελημένη ακαδημαϊκή γλώσσα, η αξιοποίηση του εξειδικευμένου επιστημονικού λεξιλογίου του συγκεκριμένου πεδίου και σωστή αναφορά των παραπομπών και των βιβλιογραφικών αναφορών.*
- ✓ *Δημοσιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας με την ευρύτερη διάχυση της επιστημονικής γνώσης και τη διασφάλιση της δυνατότητας συνέχισης της σε άλλα πλαίσια.*

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας (Ε.Ε.Υ.Ε.Μ./Ε.Α.Π.). (n.d.). *Οδηγός σύνταξης παραπομπών κι αναφορών*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eeyem.eap.gr/services/guides/>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κεδράκα, Κ. (2015). *Η Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρήσιμες Οδηγίες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Πετρογιάννης, Κ. (επιμ.) (2012). *Γενικές οδηγίες σύνταξης βιβλιογραφικών παραπομπών & αναφορών με βάση το βιβλιογραφικό σύστημα του American Psychological Association - APA (6th ed.)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση (για μεταπτυχιακούς φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες)*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Boudon, R. (1969). *Les méthodes en sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.
- Lester, J.D. & Lester, J.D, Jr. (1999) *The Essential Guide to Writing Research Papers*, New York, Longman.
- Phillips, E.M. & Pugh, D.S. (2000) *How to get your Phd. A handbook for students and their supervisors*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Stacey, M. (1969). *Methods of Social Research*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Μανούσου, Ευαγγελία (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Πρόκειται για τη δημοσίευση μιας πολύ ενδιαφέρουσας μεταδιδακτορικής έρευνας, η οποία εντοπίζει τις κυριότερες δεξιότητες που χρειάζονται και πρέπει να καλλιεργήσουν οι φοιτητές που εκπονούν τη Διπλωματική τους Εργασία. Η προσέγγιση των δεξιοτήτων γίνεται μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις 6 Καθηγητών-Συμβούλων και 6 φοιτητών που έχουν εκπονήσει τη Διπλωματική τους Εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο από το 2012 και μετά. Η πρώτη απαραίτητη δεξιότητα που χρειάζεται ένας φοιτητής που εκπονεί τη μεταπτυχιακή του εργασία είναι η συγγραφή σε ακαδημαϊκό λόγο. Η σημασία του αλλά και οι προδιαγραφές του είναι ένα πρώτο ζητούμενο. Στη συνέχεια μελετάει την πολύτιμη διάσταση της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο μιας ΔΕ, ενώ ακολουθεί η κάπως υποτιμημένη δημιουργικότητα. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που αφορούν μια δέσμη δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση, η συνεργασία, η διαπραγμάτευση ακόμη και η παρουσίαση της ΔΕ, αποτελούν ένα ακόμη πεδίο εξερεύνησης. Τέλος, αναφέρεται στις δεξιότητες οργάνωσης και τις διαστάσεις που αυτές έχουν στο πλαίσιο της ΔΕ. Η έρευνα αυτή, συνοδεύεται από τον «Πρακτικό Οδηγό Δεξιοτήτων» που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και φιλοδοξεί να γίνει ένας πολύτιμος σύμβουλος για φοιτητές που εκπονούν τη ΔΕ τους και για τους επιβλέποντες καθηγητές τους.

2. Πρόσθετη βιβλιογραφία για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας

Alasuutari, P. (1995) *Researching Culture, Qualitative Method and Cultural Studies*, London, Sage.

Bell, J. (1993) *Doing Your Research Project. A Guide for first-time Researchers in Education and Social Science*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.

Brause, R.S. (2000) *Writing your Doctoral Dissertation. Invisible Rules for Success*, London and New York, Falmer Press.

Brown, S., McDowell, L. & Race, P. (1995) *500 tips for Research Students*, London-Philadelphia, Kogan Page.

Dunleavy P. (2003) *Authoring a PhD. How to plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation*, New York, Palgrave Macmillan.

Eco, U. (2001) *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*, Αθήνα, Νήσος.

Etzioni, A. (1964) *Modern Organizations*, New Jersey, Prentice Hall.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1996) *Research Methods in the Social Sciences*, (5th edition-1st edition:1976), London: Arnold.

- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996) *Educational Research: an introduction*, (6th edition), New York, Longman.
- Howard, K. & Sharp, J.A. (2000) *Η επιστημονική μελέτη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1998) «Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης» στο Παπαγεωργίου, Γ. (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Preece, R. (1994) *Starting Research. An introduction to academic research and dissertation writing*, London & New York, Continuum.
- Rudestam, K.E. & Newton, R.R. (1992) *Surviving Your Dissertation. A Comprehensive Guide to Content and Process*, London, Sage Publications.
- Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001) *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Καλές πρακτικές ερευνών

Στο σημείο αυτό, παρατίθενται με αλφαβητική σειρά των συγγραφέων ορισμένα παραδείγματα διπλωματικών εργασιών, που αποτελούν καλές πρακτικές ερευνητικής διαδρομής σύμφωνα με τις παραπάνω προδιαγραφές.

- ✚ **Γούλας, Χρήστος (2004).** *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ✚ **Δραγατάκη, Ελένη (2016).** *Ο παράγοντας του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε σχετικά με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ✚ **Τζοβλάς, Περικλής (2014).** *Η επιλογή της Εκπαιδευτικής Διαδρομής και οι επιδράσεις της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των σπουδαστών: μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης στον χώρο των Ιδιωτικών ΙΕΚ.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ✚ **Λευθεριώτου, Πιέρα (2007).** *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Γενικής Γραμματείας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Σκοπός

Το Τρίτο Κεφάλαιο αποβλέπει να αναλύσει τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων μέσα από την παρουσίαση των σταδίων εκείνων της ερευνητικής διαδικασίας, που σχετίζονται με τη δειγματοληψία, τις μεθόδους και τεχνικές συλλογής δεδομένων, την επεξεργασία δεδομένων και την ανάλυση δεδομένων. Ειδικότερα, αποβλέπει να εξετάσει τις διαφορετικές προσεγγίσεις επιλογής του δείγματος στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, τα είδη δειγματοληψίας πιθανότητας και μη πιθανότητας, καθώς και τα επιμέρους ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας και μη απόκρισης. Στη συνέχεια, σκοπεύει να παρουσιάσει αναλυτικά τις βασικές μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιούμε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας και, συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη, την παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση, την ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη, την ανάλυση περιεχομένου και τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη. Περαιτέρω, αποβλέπει στην εξέταση των καθοριστικών σταδίων για την επαλήθευση της θεωρίας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, δηλαδή την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων. Για το σκοπό αυτό, επιδιώκει να εξηγήσει, αφενός, τις φάσεις κωδικοποίησης, ελέγχου και ομαδοποίησης των δεδομένων και, αφετέρου, τις φάσεις της μονο-μεταβλητής και της πολυ-μεταβλητής ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε ολοκληρώσει τη μελέτη αυτού του κεφαλαίου, θα είστε σε θέση να:

- Διακρίνετε τα είδη δειγματοληψίας, να επιλέγετε την κατάλληλη δειγματοληψία και να διασφαλίσετε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος·
- Επιλέγετε την κατάλληλη μέθοδο συλλογής δεδομένων με βάση τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά σας ερωτήματα·
- Εφαρμόσετε σωστά τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιώντας την κρίση σας και τη δημιουργικότητα σας για να πετύχετε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους της έρευνας σας·
- Σχεδιάσετε και να αξιοποιήσετε το ερωτηματολόγιο στις δειγματοληπτικές και δημοσκοπικές έρευνες, επιλέγοντας τους κατάλληλους τύπους ερωτήσεων·
- Αξιοποιήσετε τη συνέντευξη και την ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη σε ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας, επιλέγοντας τους κατάλληλους θεματικούς άξονες·

- Αξιοποιήσετε την παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση, για να αντλήσετε πληροφορίες μέσα από την άμεση δική σας παρατήρηση ατόμων, θεσμών και συμπεριφορών ή οργανισμών·
- Χρησιμοποιείτε την ανάλυση περιεχομένου για τη μελέτη, την κατάταξη και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εγγράφων·
- Επιλέγετε τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη για να διερευνήσετε τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες των κοινωνικών υποκειμένων·
- Κατανοήσετε τη σημασία της οργάνωσης, της κωδικοποίησης, της επεξεργασίας και της ομαδοποίησης των δεδομένων για την καλύτερη ανάλυση, εξήγηση και ερμηνεία τους·
- Κατανοήσετε τη διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για να μπορέσετε να ελέγξετε τις ερευνητικές υποθέσεις και να απαντήσετε στα ερευνητικά ερωτήματα·

Έννοιες – Κλειδιά

- Είδη δειγματοληψίας και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος
- Μέθοδοι και τεχνικές συλλογής δεδομένων
- Ερωτηματολόγιο
- Συνέντευξη
- Παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση
- Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη
- Ανάλυση περιεχομένου
- Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη
- Κωδικοποίηση και ομαδοποίηση δεδομένων
- Ανάλυση δεδομένων

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στο Κεφάλαιο αυτό πρόκειται να αναλύσουμε τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων μέσα από τα στάδια εκείνα της ερευνητικής διαδικασίας, που σχετίζονται με τη δειγματοληψία, τις μεθόδους και τεχνικές συλλογής δεδομένων, την επεξεργασία δεδομένων και την ανάλυση δεδομένων. Αρχικά, θα ασχοληθούμε στην πρώτη ενότητα με την επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας, που αποτελεί βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της έρευνας. Θα εξετάσουμε ειδικότερα τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τα είδη δειγματοληψίας πιθανότητας (τυχαία, συστηματική, κατά στρώματα, κατά ομάδες και κατά στάδια) και μη πιθανότητας (βολική δειγματοληψία, ποσοστιαία δειγματοληψία, σκόπιμη δειγματοληψία και δειγματοληψία χιονοστιβάδας), καθώς και τα ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας και μη ανταπόκρισης.

Στη δεύτερη ενότητα του Κεφαλαίου θα παρουσιάσουμε τις μεθόδους και τεχνικές συλλογής δεδομένων, ξεκινώντας με το *ερωτηματολόγιο*, που αποτελεί το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο για τις δειγματοληπτικές έρευνες επισκόπησης και τις δημοσκοπήσεις. Θα εμβαθύνουμε στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου καθώς και στις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουμε για τη διάταξη και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Θα συνεχίσουμε με τη *συνέντευξη*, που αποτελεί μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα και επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις. Ακολουθεί η παρουσίαση της *παρατήρησης και συμμετοχικής παρατήρησης*, μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση δική του παρατήρηση ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών. Επίσης, θα εξεταστεί η *ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη*, που προτιμάται για τη διερεύνηση ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, τα στάδια της, ο ρόλος του συντονιστή και του βοηθού-παρατηρητή, καθώς και η σημασία της δημιουργίας περιβάλλοντος εμπιστοσύνης. Περαιτέρω, θα παρουσιαστεί η *τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου* που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη, την κατάταξη και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εγγράφων. Τέλος, θα εξεταστεί η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, που αποβλέπει να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες των κοινωνικών υποκειμένων σχετικά με τα βιώματα και γεγονότα του παρελθόντος.

Στη τρίτη ενότητα θα επικεντρωθούμε στην επεξεργασία των δεδομένων, που συνίσταται στη μετάφραση ακατέργαστων πληροφοριών, στην οργάνωση και την αποτελεσματική διαχείριση τους. Θα εξεταστούν, ειδικότερα, η κωδικοποίηση και η ομαδοποίηση των δεδομένων, που είναι καθοριστικές για την εξήγηση και την κατανόηση τους καθώς και την ανάπτυξη των θεωρητικών και ερμηνευτικών εννοιών.

Τέλος, στην τέταρτη ενότητα θα εξετάσουμε τις φάσεις της μονο-μεταβλητής και της πολυ-μεταβλητής ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, που αποτελεί το καθοριστικό στάδιο για την επαλήθευση της θεωρίας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ενότητα 3.1

Δειγματοληψία²³

3.1.1 Προσδιορισμός του πληθυσμού έρευνας, επιλογή και μέγεθος του δείγματος

Όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 2, η επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας αποτελεί βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της έρευνας, καθώς συνδέεται με τον προσδιορισμό της πληθυσμιακής ομάδας στην οποία θα επικεντρωθεί η έρευνα και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, που καθορίζει και τη δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τέσσερις είναι οι παράμετροι που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της δειγματοληψίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 150):

- το μέγεθος του δείγματος
- η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος
- η πρόσβαση στο δείγμα
- το είδος δειγματοληψίας που επιλέγουμε

Για τον καθορισμό του δείγματος είναι σημαντικό να ξεκινάμε από τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας και όχι να περιοριζόμαστε στον ελάχιστο αριθμό των συμμετεχόντων που είναι απαραίτητος για τη διεξαγωγή της έρευνας. Αν ανατρέξουμε πιο πάνω στην υποενότητα 1.3.1.1. και, συγκεκριμένα, στον Πίνακα 5, μπορούμε να καταλάβουμε τόσο τις διαφορές ανάμεσα στον συνολικό πληθυσμό της έρευνας, τον πληθυσμό-στόχο και το δείγμα, όσο και τη διαδρομή που πρέπει να ακολουθήσουμε για τον καθορισμό του δείγματος. Έτσι, από τον συνολικό πληθυσμό με τα χαρακτηριστικά στα οποία επικεντρώνεται η έρευνα, αναζητούμε τον πραγματικό κατάλογο των ατόμων, δηλαδή τον πληθυσμό-στόχο, από τους οποίους θα επιλεγεί το δείγμα της έρευνας. Συνακόλουθα, το δείγμα είναι η ομάδα των συμμετεχόντων σε μια έρευνα, που επιλέγεται από τον Πληθυσμό-στόχο και από το οποίο ο ερευνητής μπορεί να κάνει γενικεύσεις στον πληθυσμό-στόχο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 297 · Creswell, 2012, σ. 381).

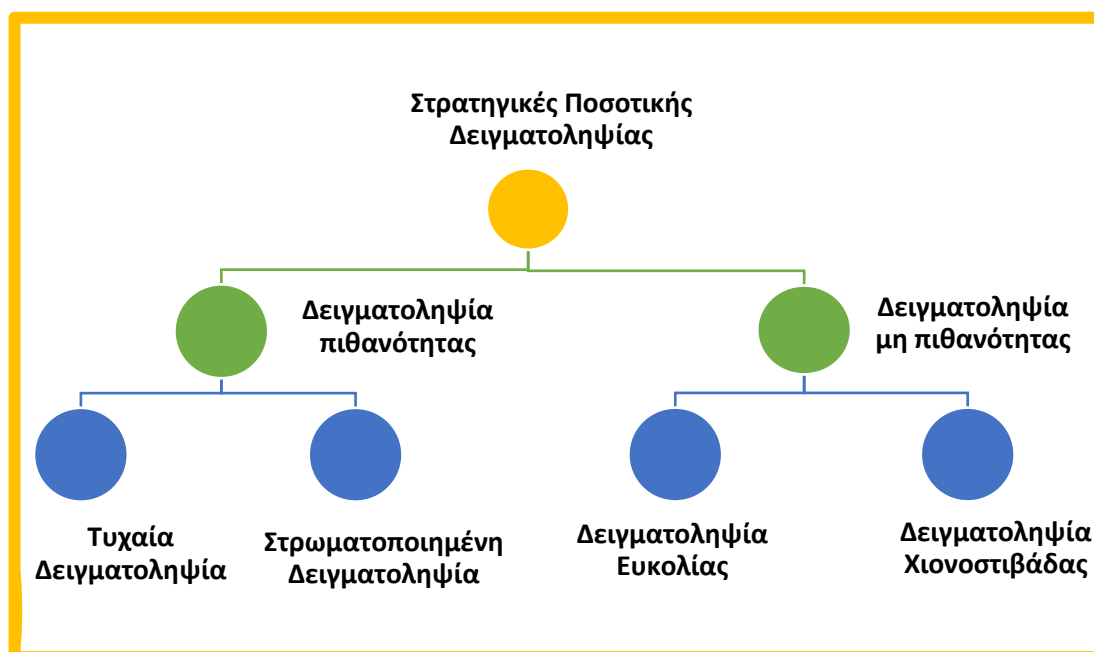
Στην **ποσοτική έρευνα**, οι ερευνητές επιλέγουν προσεγγίσεις *βασισμένες στην πιθανότητα ή τη μη πιθανότητα* για τον καθορισμό του δείγματος. Στη **δειγματοληψία πιθανότητας**, ο ερευνητής επιλέγει άτομα από τον πληθυσμό οι οποίοι είναι αντιπροσωπευτικοί αυτού του πληθυσμού. Για παράδειγμα, επιλέγω ένα δείγμα από όλους τους δασκάλους Λυκείου στην πόλη x ή επιλέγω τους εκπαιδευτές ενηλίκων πέντε Κέντρων Δια Βίου Μάθησης από το σύνολο των εκπαιδευτών ενηλίκων των

²³ Η Ενότητα 3.1 έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

Κέντρων Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Αυτή είναι η πιο αυστηρή μορφή δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα, η οποία διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού και μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις στον πληθυσμό. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι δειγματοληψίας πιθανοτήτων, στους οποίους συγκαταλέγονται η τυχαία δειγματοληψία, η στρωματοποιημένη δειγματοληψία και η πολυσταδιακή δειγματοληψία (Creswell, 2012, σ. 143 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 164).

Σχηματικά, οι στρατηγικές δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα παρουσιάζονται ως εξής:

Σχήμα 5: Είδη δειγματοληψίας στην ποσοτική έρευνα



Πηγή: Προσαρμοσμένο από Creswell, 2012, σ. 143

Ωστόσο, στην εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι πάντα εφικτό να χρησιμοποιηθεί η δειγματοληψία πιθανότητας. Οπότε, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει **δειγματοληψία μη πιθανότητας**, όπου επιλέγει άτομα επειδή είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποια χαρακτηριστικά που επιδιώκει να μελετήσει. Σ' αυτή την περίπτωση, είναι σκόπιμο να υπολογιστούν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για αυτά τα δείγματα και να τα συγκρίνουμε με τον μεγαλύτερο πληθυσμό, για να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα από το δείγμα στον πληθυσμό. Οι πιο δύο δημοφιλείς προσεγγίσεις στη δειγματοληψία μη πιθανότητας είναι οι προσεγγίσεις «βολικής» δειγματοληψίας και χιονοστιβάδας (Creswell, 2012, σ. 145).

Σε σχέση με **το μέγεθος του δείγματος στην ποσοτική έρευνα**, ισχύει η γενική αρχή ότι πρέπει να επιλέξουμε όσο γίνεται μεγαλύτερο δείγμα από τον πληθυσμό, ώστε να μειώσουμε τυχόν αποκλίσεις από το βασικό πληθυσμό και να αποφύγουμε αυτό που αποκαλούμε *σφάλμα στη δειγματοληψία*, δηλαδή τη διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο του δείγματος και στο μέσο όρο του πληθυσμού. Ένας τρόπος για τον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος είναι να επιλέξουμε έναν επαρκή αριθμό συμμετεχόντων

για τις στατιστικές διαδικασίες που σκοπεύουμε να χρησιμοποιήσουμε. Σύμφωνα με τον Creswell (2012, σ. 146), μια κατά προσέγγιση εκτίμηση για το μέγεθος του δείγματος σε μια ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα είναι η εξής:

- ▶ περίπου 15 συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα για την πειραματική έρευνα
- ▶ περίπου 30 συμμετέχοντες για μια συσχετιστική έρευνα
- ▶ περίπου 350 άτομα για μια δημοσκοπική έρευνα ανάλογα με τους παράγοντες

Στην **ποιοτική έρευνα**, η λογική της επιλογής του δείγματος διαφοροποιείται από την ποσοτική έρευνα, όπως έχουμε δει σε προηγούμενες ενότητες. Συγκεκριμένα, προσδιορίζουμε με **σκόπιμη δειγματοληψία** τους συμμετέχοντες και τις τοποθεσίες, που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα στην κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Επιπλέον, εξασφαλίζουμε τη μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση στο πεδίο, καθώς απαιτείται υψηλός βαθμός συμμετοχής από την πλευρά μας, γιατί θα πρέπει να μεταβούμε επί τόπου να πάρουμε συνεντεύξεις ή να παρατηρήσουμε τους ανθρώπους (Creswell, 2012, σ. 205).

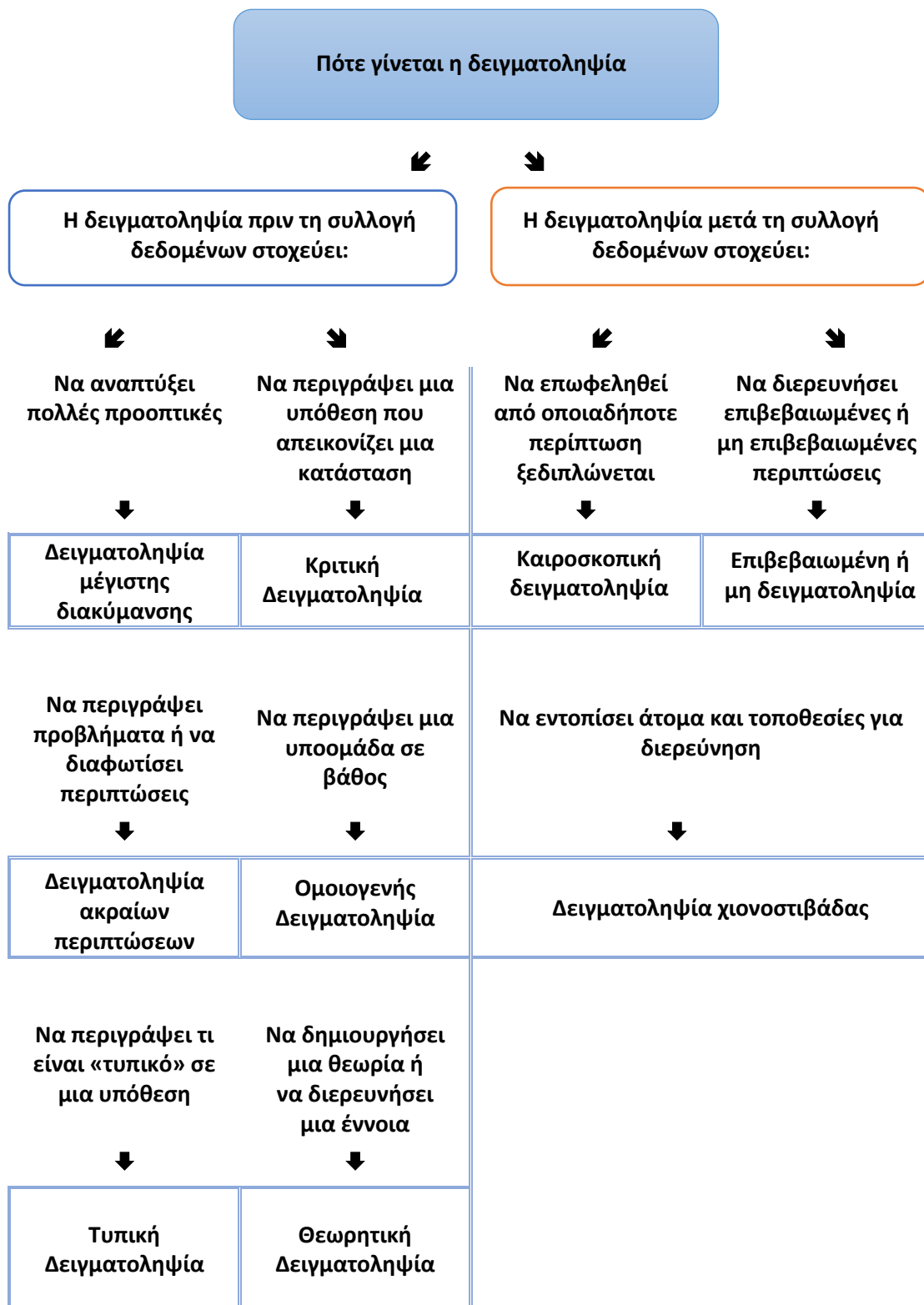
Επομένως, στην ποιοτική κοινωνική έρευνα ενδιαφερόμαστε για μεμονωμένες περιπτώσεις και μικρά δείγματα, που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σ' αυτή την περίπτωση, οι γενικεύσεις είναι αναλυτικές ή θεωρητικές, με την έννοια ότι τα γενικά χαρακτηριστικά ή οι διαδικασίες που προκύπτουν από την ποιοτική έρευνα έχουν ευρύτερη θεωρητική και αναλυτική αξία είτε σε παρόμοιες περιπτώσεις, είτε για τη θεωρητική κατανόηση των ερευνώμενων φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 59).

Αναφορικά με **το μέγεθος του δείγματος στην ποιοτική έρευνα** διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν σχετικοί κανόνες, όπως ισχύει στην ποσοτική έρευνα, διότι το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας από τις θεωρητικές ή άλλες προϋπθέσεις και από τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνήθως, επιλέγονται λίγες περιπτώσεις, επειδή ο στόχος στην ποιοτική έρευνα είναι η σε βάθος διερεύνηση τους. Επομένως, η επιλογή των περιπτώσεων αυτών γίνεται με κριτήρια που προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 64-65). Ένα πρόσθετο κριτήριο που καθορίζει το μέγεθος του δείγματος είναι η ομοιογένεια ή η ετερογένεια του πληθυσμού. Οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 156) αναφέρουν δύο συγκεκριμένα παραδείγματα: (α) στην περίπτωση ομοιογενούς πληθυσμού της έρευνας, που μελετά 30 κορίτσια χωρίς καμία αναπηρία, με κοινό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που συμμετέχουν στο μάθημα βιολογίας στις πανελλήνιες εξετάσεις, ένα δείγμα από 5 ή 6 κορίτσια του πληθυσμού είναι επαρκές και (β) στην περίπτωση ετερογενούς πληθυσμού καθηγητών σε έξι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, την ηλικία, το αντικείμενο διδασκαλίας κ.λπ., τότε η δημιουργία του δείγματος θα πρέπει να λάβει υπόψη της αυτές τις μεταβλητές, γιατί διαφορετικά θα είναι ανεπαρκές.

Για την επιλογή του δείγματος στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές δειγματοληψίας, τις οποίες ο Creswell (2012, σ. 207) έχει συστηματοποιήσει στον παρακάτω εύχρηστο πίνακα ανάλογα με το εάν

χρησιμοποιούνται πριν από την έναρξη της συλλογής δεδομένων ή μετά την έναρξη της συλλογής δεδομένων.

Σχήμα 6: Είδη σκόπιμης δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα



Πηγή: Προσαρμοσμένο από Creswell, 2012, σ. 207

Είδη Δειγματοληψίας

Αφού εξετάσαμε τις διαφορετικές λογικές που διέπουν την επιλογή του δείγματος, στη μεν ποσοτική έρευνα με βάση τη δειγματοληψία πιθανότητας και μη πιθανότητας και στη δε ποιοτική έρευνα με βάση τη δειγματοληψία σκοπιμότητας, μπορούμε να δούμε πιο αναλυτικά ορισμένα είδη δειγματοληψίας.

Τυχαία δειγματοληψία

Η απλή τυχαία δειγματοληψία βασίζεται στην τυχαία επιλογή υποκειμένων από έναν κατάλογο, στο οποίο καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού. Χαρακτηριστικό της τυχαίας δειγματοληψίας είναι κάθε άτομο από το σύνολο του πληθυσμού έχει τις ίδιες πιθανότητες, χωρίς αυτές να επηρεάζονται από την επιλογή άλλων μελών. Λόγω της τυχαίας επιλογής, είναι πιθανό το δείγμα να περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που έχει και ο συνολικός πληθυσμός. Βασική προϋπόθεση είναι ο κατάλογος, από τον οποίο πρόκειται να αντληθεί το δείγμα, να περιλαμβάνει το συνολικό πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 164-165 · Creswell, 2012, σσ. 142-143). Ένα παράδειγμα τυχαίας δειγματοληψίας μπορεί να αναζητηθεί στη Διπλωματική Εργασία του Χρήστου Γούλα (2004) *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*, όπου επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα 25% των Κ.Ε.Κ. που λειτουργούν στην περιοχή της Αττικής 8 Κ.Ε.Κ., στα οποία φοιτούν 216 καταρτιζόμενοι (8 % επί των καταρτιζόμενων).

Συστηματική δειγματοληψία

Η συστηματική δειγματοληψία αποτελεί τροποποίηση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς η επιλογή από τον κατάλογο γίνεται με πιο συστηματικό τρόπο. Σε αυτή τη διαδικασία, επιλέγετε κάθε x° άτομο ή τοποθεσία του πληθυσμού μέχρι να φτάσει ο ερευνητής στο επιθυμητό μέγεθος δείγματος. Για παράδειγμα, ο ερευνητής σε μια τυχαία δειγματοληψία 1.400 μαθητών, που πρέπει να εντάξει 302 μαθητές, μπορεί να διαλέξει κάθε πέμπτο όνομα μαθητή από τον κατάλογο με βάση τη συχνότητα δειγματοληψίας που έχει διαπιστώσει. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα δεν έχουν όλα τα άτομα τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγούν, εκτός και αν ο ερευνητής σιγουρευτεί ότι ο αρχικός κατάλογος έχει σχηματιστεί στην τύχη. Σε γενικές γραμμές, αυτή η διαδικασία δεν είναι τόσο ακριβής και τόσο αυστηρή με τη χρήση του πίνακα τυχαίων αριθμών και είναι πιο βολική, επειδή τα άτομα δεν χρειάζεται να είναι αριθμημένα και δεν απαιτούν πίνακα τυχαίων αριθμών (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 165-167 · Creswell, 2012, σ. 143).

Δειγματοληψία κατά στρώματα

Πρόκειται για ένα ακόμη είδος δειγματοληψίας πιθανότητας, όπου οι ερευνητές στρωματοποιούν τον πληθυσμό με βάση ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, εθνικότητα κ.λπ.) και στη συνέχεια, χρησιμοποιούν την απλή τυχαία δειγματοληψία για τον καθορισμό του δείγματος από κάθε υποομάδα / στρώμα του πληθυσμού. Η δειγματοληψία αυτή διασφαλίζει ότι το δείγμα θα περιλαμβάνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια στρατηγική δειγματοληψίας, που χρησιμοποιείται όταν ο πληθυσμός αντανακλά μια ανισορροπία σε ένα χαρακτηριστικό του δείγματος. Ας υποθέσουμε ότι υπάρχουν περισσότεροι άντρες από τις γυναίκες σε έναν πληθυσμό και ότι σε ένα απλό τυχαίο δείγμα από αυτόν τον πληθυσμό υπάρχει το ενδεχόμενο να επιλεγούν περισσότεροι άνδρες από τις γυναίκες και μπορεί και καμία γυναίκα, με αποτέλεσμα να μην αντιπροσωπεύονται. Η στρωματοποιημένη δειγματοληψία επιτρέπει να διορθωθεί αυτή η αναντιστοιχία και να διασφαλιστεί η αντιπροσώπευση του στρώματος που κινδυνεύει να μείνει εκτός δείγματος (Creswell, 2012, σ. 144).

Δειγματοληψία κατά ομάδες

Πρόκειται για μια απλή μέθοδος δειγματοληψίας, καθώς οι κανόνες επιλογής δεν εφαρμόζονται στα στοιχεία του βασικού πληθυσμού, αλλά σε ομαδοποιημένα στοιχεία (συστάδες), οπότε μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα από όλα τα στοιχεία μιας ομάδας. Η δειγματοληψία παρουσιάζει πλεονεκτήματα στις περιπτώσεις εκείνες που δεν υπάρχει κατάλογος στοιχείων και όταν το κόστος συλλογής δεδομένων είναι υψηλό (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σ. 282). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρεται από τους Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 168) και αφορά μια επισκόπηση σχετικά με τα επίπεδα σωματικής ευρωστίας των μαθητών σε μια μεγάλη κοινότητα. Για λόγους σύντμησης χρόνου και κόστους, ο ερευνητής επέλεξε έναν συγκεκριμένο αριθμό σχολείων για να υποβάλει σε τεστ όλους τους μαθητές των σχολείων. Με τη δειγματοληψία αυτή, δίνεται η δυνατότητα να περιγραφούν οι παράμετροι του ευρύτερου πληθυσμού με σαφήνεια, αν και η ακρίβεια των δειγμάτων κατά ομάδες υστερεί των απλών τυχαίων δειγμάτων όταν υπάρχει μεγάλη ομοιογένεια εντός της ομάδας ή υπάρχουν πολλά στοιχεία ανά ομάδα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 168 · Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 282-283).

Δειγματοληψία κατά στάδια

Η σταδιακή ή πολυσταδιακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία κατά στάδια αποτελεί μια προέκταση της προηγούμενης δειγματοληψίας κατά ομάδες και προβλέπει την επιλογή του δείγματος σε κάθε ερευνητικό στάδιο βασιζόμενη σε ήδη υπάρχοντα δείγματα. Με άλλα λόγια, χωρίζεται ο βασικός πληθυσμός σε ομάδες, που αποτελούν τη βάση επιλογής του πρώτου σταδίου και από αυτές λαμβάνεται τυχαίο δείγμα των δευτερευουσών δειγματοληπτικών μονάδων (Cohen, Manion, & Morrison,

2008, σσ. 168-169 · Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 283-284). Ο Creswell (2012, σ. 145) αναφέρει το παράδειγμα με τον πληθυσμό όλων των φοιτητών σε κίνδυνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, που είναι δύσκολο να εντοπιστεί. Σ' αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει έναν κατάλογο των φοιτητών που βρίσκονται σε κίνδυνο σε επιλεγμένες σχολικές περιοχές. Στη συνέχεια, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τη δειγματοληψία πολλαπλών σταδίων, να επιλέξει τυχαία τις σχολικές συνοικίες στις Ηνωμένες Πολιτείες και να αποκτήσει έναν κατάλογο των φοιτητών σε κίνδυνο σε κάθε σχολική περιοχή. Ακολούθως, ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα σε κάθε περιοχή. Σε γενικές γραμμές, αυτή η δειγματοληψία σε πολλά στάδια διευκολύνει τον εντοπισμό ομάδων και καταλόγων. Από την άλλα μεριά, πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

Δείγματα μη πιθανοτήτων

Όπως είδαμε στην αρχή της Ενότητας, όταν δεν είναι εφικτή η δειγματοληψία πιθανότητας, ο ερευνητής μπορεί να χρησιμοποιήσει δειγματοληψία μη πιθανότητας, όπου επιλέγει άτομα επειδή είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποια χαρακτηριστικά που επιδιώκει να μελετήσει. Σ' αυτή την περίπτωση, είναι σκόπιμο να υπολογιστούν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για αυτά τα δείγματα και να τα συγκρίνουμε με τον μεγαλύτερο πληθυσμό, για να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα από το δείγμα στον πληθυσμό (Creswell, 2012, σ. 145). Στη δειγματοληψία μη πιθανοτήτων υπάρχουν διάφορα είδη δειγματοληψίας, εκ των οποίων τα πιο συνήθη είναι η «βολική» δειγματοληψία, η ποσοστιαία δειγματοληψία, η σκόπιμη δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 170-174):

Η «βολική» δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και συμμετέχουν ως υποκείμενα στην ερευνητική διαδικασία. Σ' αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής δεν μπορεί να μιλήσει για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και, γι' αυτό, δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες, που μπορεί να οδηγήσει παραπέρα σε μια έρευνα μελέτης περίπτωσης.

Η ποσοστιαία δειγματοληψία μοιάζει πολύ με τη στρωματοποιημένη δειγματοληψία, καθώς το ποσοστιαίο δείγμα προσπαθεί να αντιπροσωπεύσει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στις αναλογίες που βρίσκονται στον ευρύτερο πληθυσμό. Για παράδειγμα, αν ο ευρύτερος πληθυσμός έχει 55% γυναίκες και 45% άνδρες, τότε αντίστοιχη αναλογία θα πρέπει να τηρηθεί και στο δείγμα.

Η σκόπιμη δειγματοληψία προβλέπεται στις περιπτώσεις που ο ερευνητής επιλέγει τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριλάβει στο δείγμα γιατί εξυπηρετεί τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, όπως π.χ. μια ομάδα διευθυντικών στελεχών. Πρόκειται για καθαρά επιλεκτικό δείγμα και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στον ευρύτερο πληθυσμό.

Τέλος, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας είναι πολύ χρήσιμη όταν δεν είναι δυνατή η προσέγγιση του πληθυσμού ή όταν πρόκειται για ευαίσθητο ερευνητικό θέμα. Σ' αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής εντοπίζει μια μικρή ομάδα ατόμων που έχουν τα χαρακτηριστικά της έρευνας και μπορούν να του παρέχουν πληροφορίες ή να τον φέρουν σε επαφή με άλλα άτομα του πληθυσμού της έρευνας. Η βασική δυσκολία για τον ερευνητή είναι να εντοπίσει τα άτομα εκείνα που μπορούν να αποτελέσουν τους βασικού πληροφοριοδότες.

3.1.2 Αντιπροσωπευτικότητα δείγματος

Όπως είδαμε παραπάνω, η επιλογή του δείγματος διαφοροποιείται ανάλογα με το αν η έρευνα μας αποβλέπει σε ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα. Και στις δύο περιπτώσεις, όμως, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος του ερευνώμενου πληθυσμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 155-156).

Η τυχαία δειγματοληψία θεωρείται ως η μόνη εγγύηση ότι το δείγμα αντανακλά όλα τα χαρακτηριστικά του βασικού πληθυσμού και άρα διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητά του. Βέβαια, όταν μιλάμε για αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, δεν μπορούμε να περιοριζόμαστε μόνο στη στατιστική σημασία, αλλά μας ενδιαφέρει κατά πόσο τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο δείγμα εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα στο βασικό πληθυσμό και, ακόμη καλύτερα, αν αντανακλούν και όλα τα άλλα χαρακτηριστικά εντός των στρωμάτων του πληθυσμού. Η πραγματική εικόνα για την αντιπροσωπευτικότητα μιας έρευνας προϋποθέτει ακριβή περιγραφή για τα στοιχεία του βασικού πληθυσμού, τη διαδικασία επιλογής, τα στοιχεία μη απόκρισης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 305-307). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής θα πρέπει να προβληματιστεί για το κατά πόσο το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού και να ορίσει συγκεκριμένα και με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού κατά το σχεδιασμό της δειγματοληψίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 155-156).

3.1.3 Μη ανταπόκριση

Το ποσοστό των ατόμων του δείγματος που δεν ανταποκρίνονται στην έρευνα ή ανταποκρίνονται μερικώς συνιστούν το πρόβλημα της μη ανταπόκρισης ή μη απόκρισης (non response rate). Στις δημοσκοπήσεις το πρόβλημα της μη ανταπόκρισης δεν συναντάται, καθώς οι αρνήσεις συμμετοχής ή οι ματαιώσεις συμμετοχής αντικαθίστανται από το αμέσως επόμενο διαθέσιμο. Στις άλλες περιπτώσεις εμπειρικής έρευνας, η αναφορά του ποσοστού μη ανταπόκρισης θα πρέπει να συνοδεύεται από πληροφορίες ως προς την έκταση του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε, τον αριθμό των ατόμων που προσεγγίστηκαν για να διαμορφωθεί το δείγμα και τους λόγους μη ανταπόκρισης. Οι διαδικασίες διόρθωσης, δε, για την μη ανταπόκριση τις εμπειρικές έρευνες συνδέονται, κυρίως, με τις δυνατότητες συλλογής δεδομένων (Schnell, Hill, &

Esser, 2014, σσ. 307-307). Σ' αυτές τις διαδικασίες εντάσσονται οι επιστολές παρακολούθησης για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή η παροχή κινήτρων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 443- 444). Πάντως, όλοι οι ερευνητές πρέπει να έχουν σκεφτεί μια σαφή στρατηγική για να εξασφαλίσουν υψηλό ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων. Για παράδειγμα, εάν διανέμονται ερωτηματολόγια σε όλο το προσωπικό ενός δημοτικού σχολείου, ίσως είναι καλύτερο για έναν ερευνητή να φροντίσει να συγκεντρώσει προσωπικά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στο τέλος της ημέρας. Αυτό μπορεί να γίνει χωρίς να εξετάσουμε τις μεμονωμένες απαντήσεις, διατηρώντας έτσι την ανωνυμία των ερωτώμενων. Διαφορετικά, ο ερευνητής θα πρέπει να οργανώσει προσεγγίσεις παρακολούθησης τις επόμενες ημέρες (Burton & Bartlett, 2009, s. 77).

Σύνοψη Ενότητας

Η ενότητα αυτή ασχολήθηκε με την επιλογή της κατάλληλης δειγματοληψίας, που αποτελεί βασικό στοιχείο του σχεδιασμού της έρευνας. Τονίστηκε, ιδιαίτερα, ότι για τον καθορισμό του δείγματος είναι σημαντικό να ξεκινάμε από τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας και όχι να περιοριζόμαστε στον ελάχιστο αριθμό των συμμετεχόντων που είναι απαραίτητος για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στη συνέχεια, εξετάσαμε τις διαφορετικές λογικές που διέπουν την επιλογή του δείγματος και, ειδικότερα, στην *ποσοτική έρευνα*, οι ερευνητές επιλέγουν **προσεγγίσεις βασισμένες στην πιθανότητα ή τη μη πιθανότητα** για τον καθορισμό του δείγματος, ενώ στην *ποιοτική έρευνα*, προσδιορίζουμε με **σκόπιμη δειγματοληψία** τους συμμετέχοντες και τις τοποθεσίες, που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα στην κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Επιπλέον, εξετάσαμε πιο αναλυτικά ορισμένα είδη δειγματοληψίας πιθανότητας (τυχαία, συστηματική, κατά στρώματα, κατά ομάδες και κατά στάδια), καθώς και δειγματοληψίας μη πιθανότητας, όπως π.χ. η «βολική» δειγματοληψία, η ποσοστιαία δειγματοληψία, η σκόπιμη δειγματοληψία και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Η Ενότητα ολοκληρώθηκε με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη στατιστική έννοια της, αλλά θα πρέπει να αναλύεται ως προς τα στοιχεία του βασικού πληθυσμού και τη διαδικασία επιλογής. Το ίδιο ισχύει και για την αναφορά του ποσοστού μη ανταπόκρισης, το οποίο θα πρέπει να αναλύεται ως προς την έκταση του δείγματος και τους λόγους μη ανταπόκρισης, αλλά και να υποστηρίζεται με διαδικασίες αύξησης των δυνατοτήτων συλλογής δεδομένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκίτσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ

Ξενόγλωσση

Burton, D., & Bartlett, S. (2009). *Key Issues for Education Researchers*. London: SAGE Publications Ltd.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Πρόκειται για ένα εύχρηστο και καλογραμμένο βιβλίο, το οποίο βοηθάει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν με απλό και επεξηγηματικό τρόπο τον σχεδιασμό της ποιοτικής έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της δειγματοληψίας. Το βιβλίο περιέχει εύστοχα παραδείγματα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

2. Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκίτσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Το βιβλίο αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, που επιθυμούν να εμβαθύνουν στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Παρουσιάζει τις διαδικασίες δειγματοληψίας και ανάπτυξης δεικτών και κλιμάκων με πολύ αναλυτικό τρόπο. Επίσης, εξηγεί όλες τις σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

Καλές πρακτικές ερευνών

- **Τυχαία Δειγματοληψία**

- ☞ **Γούλας, Χρήστος (2004).** *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- **Βολική Δειγματοληψία**

- ☞ **Δραγατάκη, Ελένη (2016).** *Ο παράγοντας του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε σχετικά με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- **Δειγματοληψία σκοπιμότητας**

- ☞ **Τζοβλάς, Περικλής (2014).** *Η επιλογή της Εκπαιδευτικής Διαδρομής και οι επιδράσεις της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των σπουδαστών: μια ποιοτική μελέτη περίπτωσης στον χώρο των Ιδιωτικών ΙΕΚ.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ☞ **Λευθεριώτου, Πιέρα (2007).** *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Γενικής Γραμματείας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- **Δειγματοληψία χιονοστιβάδας**

- ☞ **Μαρκουτσάς, Αντώνιος (2017).** *Η κοινωνική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μικρών και μικρομεσαίων επιχειρήσεων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ☞ **Κυριάκου, Χρήστου (2017).** *Μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων προσφύγων που φιλοξενούνται στις δομές της Ηπείρου: απόψεις εκπαιδευτών και προσφύγων.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ενότητα 3.2

Μέθοδοι/Τεχνικές συλλογής δεδομένων

3.2.1 Ερωτηματολόγιο²⁴

Το ερωτηματολόγιο είναι μία από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους κοινωνικής έρευνας, καθώς παρουσιάζουν αρκετά πλεονεκτήματα ιδίως όταν πρόκειται να ερωτηθούν άτομα από μεγάλο δείγμα πληθυσμού. Είναι ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο για τις **δειγματοληπτικές περιγραφικές έρευνες επισκόπησης** και τις **δημοσκοπήσεις**, καθώς παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα, δεν απαιτείται η παρουσία του ερευνητή και είναι εύκολη η ανάλυση του. Επιπλέον, δεν υπάρχει πίεση για άμεση απάντηση και επιτρέπει στους ερωτώμενους να εξετάσουν κάθε ερώτηση προσεκτικά πριν απαντήσουν. Ορισμένοι ερωτώμενοι, δε, αισθάνονται πιο άνετοι να εκφράσουν τις αντιδράσεις τους σε ερωτήσεις σχετικά με ευαίσθητα θέματα. Τα ερωτηματολόγια εμφανίζονται σε δύο γενικές μορφές, σε έντυπη μορφή γραμμένα σε χαρτί ή σε ηλεκτρονική μορφή διαμορφωμένα στον υπολογιστή. Τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή διανέμονται σε ένα κοινό συγκεντρωμένο (π.χ. σε μια αίθουσα διδασκαλίας), είτε μέσω της αλληλογραφίας και αποτελεί τη λιγότερο δαπανηρή τεχνική συλλογής δεδομένων, διότι δεν χρειάζονται συνεντεύξεις (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 127-128 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 414).

Τα πλεονεκτήματα αυτά μετριάζουν κάπως τα μειονεκτήματα σε σχέση με το χρόνο διαμόρφωσης των ερωτηματολογίων, την πιλοτική εφαρμογή και την περιορισμένη ευελιξία των απαντήσεων. Βέβαια, η μεγαλύτερη αδυναμία που παρουσιάζει αυτή η τεχνική συλλογής δεδομένων σχετίζεται με το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης, που μπορεί να οφείλεται στην απροθυμία ή την αδυναμία των ερωτώμενων να απαντήσουν. Για το λόγο αυτό, απαιτείται η εξειδίκευση και δεξιοτεχνία του συνεντευκτή για να καταφέρει να υποκινήσει και να βοηθήσει τα υποκείμενα να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 127-128 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 414).

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων για τη διαμόρφωση, τη συμπλήρωση και τη συλλογή ερωτηματολογίων, όπως για παράδειγμα η χρήση του Διαδικτύου ή των προσωπικών υπολογιστών βοήθησαν στη διαδικασία της κοινωνικής έρευνας και, κυρίως, στην παρακολούθηση των ερωτηματολογίων. Ωστόσο, ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται με τις έρευνες στο Διαδίκτυο και τον υπολογιστή είναι ότι αυτές οι τεχνολογίες δεν είναι πάντοτε διαθέσιμες σε όλους τους πιθανούς ερωτηθέντες. Συνεπώς, είναι σημαντικό ο ενδιαφερόμενος πληθυσμός να έχει

²⁴ Η συγκεκριμένη υποενότητα για το Ερωτηματολόγιο έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

πρόσβαση στην τεχνολογία, γιατί διαφορετικά τα αποτελέσματα της έρευνας ενδέχεται να μην είναι έγκυρα (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 128).

Ο **σχεδιασμός του ερωτηματολογίου** αποτελεί καθοριστικό βήμα για την ερευνητική διαδικασία, όπου η μετατροπή των εννοιών και των ερευνητικών στόχων σε προσεκτικά επιλεγμένα ερωτήματα έχει προεξέχουσα σημασία. Σ' αυτή την περίπτωση, είναι απαραίτητη η διασαφήνιση των εννοιών και η αναγνώριση των εμπειρικών δεικτών και, άρα, των σχετικών δεδομένων που χρειάζεται ο ερευνητής. Μια απλή διαδικασία είναι να αποσαφηνίσουμε τους γενικούς στόχους του ερωτηματολογίου με βάση τους ερευνητικούς στόχους και να τους μετατρέψουμε σε μια συγκεκριμένη σειρά κύριων και δευτερευόντων στόχων. Για παράδειγμα, μια συγκεκριμένη ερώτηση για τον κύριο στόχο του ερωτηματολογίου μπορεί να είναι «η λεπτομερής αποτύπωση των προτεραιοτήτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας» και οι ερωτήσεις για το δευτερεύοντα στόχο του ερωτηματολογίου μπορεί να αφορούν π.χ. τα είδη μαθημάτων, το περιεχόμενο του, ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 415-416²⁵).

Σε σχέση με **το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου**, υπάρχουν τέσσερις τύποι δεδομένων που αναζητούνται πιο συχνά στις έρευνες: (1) πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό των ερωτηθέντων, (2) πληροφορίες για τις δραστηριότητές τους (προηγούμενη και παρούσα εμπειρία), (3) πληροφορίες για τις γνώσεις τους, (4) πληροφορίες για τα συναισθήματά τους (απόψεις, αξίες, συμπεριφορές και συναισθήματα). Οι ερωτήσεις αυτές σχεδιάζονται, έτσι ώστε να διαλευκάνουν το προσωπικό ιστορικό των ερωτηθέντων και την τρέχουσα κατάσταση και, παράλληλα, να βοηθήσουν τον ερευνητή να έχει ξεκάθαρη εικόνα για το δείγμα του ερευνώμενου πληθυσμού και να προχωρήσει σε στατιστικές συγκρίσεις ανάμεσα στις δημογραφικές κατηγορίες (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 130). Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων παρατίθενται στους Schnell, Hill, & Esser (2014, σσ. 326-328), τα οποία μας βοήθησαν να φτιάξουμε τα δικά μας παραδείγματα:

- **Ερώτηση τοποθέτησης, αντίληψης ή στάσης**

Θα πρέπει οι αλλοδαποί που ζουν στην Ελλάδα να συμμετέχουν ισότιμα σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων;

Ναι

Όχι

- **Ερώτηση πεποίθησης**

Είναι σωστή ή λάθος η ακόλουθη δήλωση;

«Οι ενήλικοι με χαμηλά προσόντα συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε πολύ χαμηλό ποσοστό»

²⁵ Οι Cohen, Manion, & Morrison προτείνουν μια τεχνική διαγράμματος, η οποία θα μπορούσε να βοηθήσει για τον προγραμματισμό και την ιεράρχηση των ερωτήσεων.

Ναι

Όχι

- **Ερώτηση συμπεριφοράς**

Θα αναζητήσετε νέες προκληρύξεις εκπαίδευσης ενηλίκων εντός του τρέχοντος έτους;

Σε καμία περίπτωση

Μάλλον όχι

Ίσως

Πιθανότατα

Σίγουρα

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια περιέχουν αρκετές ερωτήσεις που αποτελούν δείκτες των εννοιών του ερευνητικού σχεδιασμού. Ως εκ τούτου, είναι καλύτερο να αναπαραχθούν οι ιδέες που έχει κατά νου ο ερευνητής και, ιδιαίτερα, για θέματα υποκειμενικής διάθεσης και αντικειμένων που μετρούν περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες. Σ' αυτή την περίπτωση, τα ερωτηματολόγια περιέχουν συχνά συναφή αντικείμενα, που αποσκοπούν στη μέτρηση μιας περίπλοκης ή λεπτής έννοιας από διαφορετικές γωνίες και με ελαφρώς διαφορετικούς τρόπους. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές συνήθως σχεδιάζουν μια σειρά σχετικών ερωτήσεων (πολλαπλοί δείκτες), ώστε να είναι ξεκάθαρος και ο τρόπος μέτρησης της έννοιας (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 132)²⁶.

Ως προς τους τύπους των ερωτηματολογίων υπάρχει μια βασική διάκριση μεταξύ *δομημένων, ημι-δομημένων και μη δομημένων ερωτηματολογίων*, ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος. Όσο πιο μεγάλο είναι το δείγμα της έρευνας, τόσο πιο δομημένο είναι το ερωτηματολόγιο, που περιέχει μεγαλύτερη τυποποίηση των ερωτήσεων, δηλαδή κλειστού τύπου ερωτήσεις και οδηγεί σε ποσοτικά στοιχεία. Αντίθετα, όσο πιο μικρό είναι το δείγμα, τόσο λιγότερο δομημένο είναι το ερωτηματολόγιο, που περιέχει ανοικτού τύπου ερωτήσεις και οδηγεί σε ποιοτικά στοιχεία. Οι δομημένες ερωτήσεις είναι πιο εύκολα να απαντηθούν και οι απαντήσεις τους είναι πιο εύκολα να κωδικοποιηθούν και να καταγραφούν ως δεδομένα. Οι μη δομημένες ερωτήσεις είναι χρήσιμες όταν οι ερευνητές αναμένουν ότι ένα ζήτημα θα προκαλέσει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων, που μπορεί να μην είναι αρκετά λεπτομερείς, αλλά ούτε και ιδιαίτερα αποκαλυπτικές. Σε γενικές γραμμές, οι ανοικτές ερωτήσεις προτιμώνται ως γενικές εισαγωγές σε θέματα που ο ερευνητής θα διερευνήσει αργότερα με πιο συγκεκριμένα, δομημένα ερωτήματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 417-418 · Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 133-134).

²⁶ Βλέπε επίσης παραπάνω την Υποενότητα 1.2.1 του παρόντος Εγχειριδίου, όπου δίνονται κάποια παραδείγματα σε σχέση με τον λειτουργικό σχεδιασμό των εννοιών.

Τέλος, σε σχέση με **τα είδη των ερωτήσεων**, είδαμε ότι υπάρχουν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου περιλαμβάνονται *οι διχοτομικές ερωτήσεις* με μια καταφατική ή αρνητική απάντηση, *οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής* που περιλαμβάνουν την ποικιλία των πιθανών ερωτήσεων, *οι ερωτήσεις με απαντήσεις και με σειρά κατάταξης* και *οι κλίμακες ιεράρχησης* τύπου Linkert, Guttman και Thurstone, που έχουμε εξετάσει παραπάνω στην 1^η Ενότητα. Στο αντίποδα των κλειστών ερωτήσεων που είναι πιο εύκολο να απαντηθούν και να κωδικοποιηθούν, βρίσκονται οι ανοικτές ερωτήσεις που δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να απαντήσουν ελεύθερα και να διατυπώσουν την άποψη τους, αλλά είναι πιο δύσκολο να κωδικοποιηθούν και να κατηγοριοποιηθούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 418-432).

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, θα μπορούσαμε να παραθέσουμε ορισμένες γενικές συμβουλές και οδηγίες για τη διάταξη και τη διατύπωση των ερωτήσεων (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σσ. 134-138 · Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 432-442 · Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 341-349):

- ✓ Η διάταξη του ερωτηματολογίου θα πρέπει να διευκολύνει τον ερευνητή, ώστε να μην έχει τυπικές δυσκολίες.
- ✓ Το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να περιλαμβάνει μια εισαγωγή, που εξηγεί τον στόχο της έρευνας και να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων.
- ✓ Το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει απλές οδηγίες για την περίπτωση που πρόκειται να συμπληρωθεί απευθείας από τον ερωτώμενο.
- ✓ Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου θα πρέπει να αποτελεί από ερωτήσεις που ακολουθούν την εξέλιξη των θεμάτων με βάση κάποιο λογικό πρότυπο.
- ✓ Οι ερωτήσεις θα ήταν καλό να ακολουθούν τη συνήθη διάταξη, δηλαδή απλές δημογραφικές ερωτήσεις, κλειστού τύπου ερωτήσεις, ανοικτές ερωτήσεις και, στο τέλος, οι ευαίσθητες ερωτήσεις.
- ✓ Οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται με περιεκτικό και άμεσο τρόπο, αποφεύγοντας τεχνικούς όρους, περίπλοκες ερωτήσεις και περισσότερα του ενός θέματα.
- ✓ Η διατύπωση των ερωτήσεων να αφορά μια μόνο ερώτηση κάθε φορά.
- ✓ Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται.
- ✓ Η εξωτερική εμφάνιση του ερωτηματολογίου να είναι προσεγμένη και ελκυστική στους ερωτώμενους.
- ✓ Το ερωτηματολόγιο να αποστέλλεται με μια συνοδευτική επιστολή που να ευχαριστεί τους συμμετέχοντες και να επισημαίνει τους στόχους της έρευνας.
- ✓ Να ακολουθείται ο προκαταρκτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου με την πιλοτική αποστολή του, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητα του.

3.2.2 Συνέντευξη²⁷

Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους, που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη κι ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιαζόμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή όχι απλώς να πλησιάζει εις βάθος το θέμα του, αλλά και να αξιοποιήσει εμπειρίες και συναισθήματα, γενικά, συναισθηματικού τύπου δεδομένα. Με άλλα λόγια, η συνέντευξη είναι ένας τρόπος για να ανακαλύψει ο ερευνητής τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι ερωτώμενοι. Ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, διότι δίνει ευκαιρίες να διευκρινιστούν κάποιες απαντήσεις, να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα για εμβάθυνση, όπου ήταν αδιευκρίνιστα όσα λέχθηκαν, και λόγω της αμεσότητάς της βρίσκει, συνήθως, μεγάλη αποδοχή από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα.

Η συνέντευξη είναι μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα. Εκτιμάται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις, με κάποιον τρόπο, για να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή ένα μέρος αυτών. Τα βήματα για τη λήψη της συνέντευξης είναι τα εξής:

1. Επιλογή των ερωτώμενων, του δείγματος της έρευνας

Το πρώτο ζήτημα που απασχολεί τον αρχάριο ερευνητή που θα χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής των δεδομένων του, είναι ο αριθμός των συνεντεύξεων που πρέπει να γίνουν. Το πρώτο σημαντικό κριτήριο είναι η αντιπροσωπευτικότητα, η οποία εξασφαλίζεται από την ποιοτική σύσταση της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Φροντίζουμε, δηλαδή, οι ερωτώμενοι να αποτελούν **χαρακτηριστικές, τυπικές, περιπτώσεις**, να αντιπροσωπεύουν -κατά το δυνατόν- τις περισσότερες ή/και τις κυριότερες κατηγορίες του πληθυσμού που ερευνούμε. Συνήθως, μερικές συνεντεύξεις βάθους είναι συνήθως αρκετές για να δώσουν μια αντικειμενική εικόνα. Άλλωστε, μετά από έναν αριθμό συνεντεύξεων που λαμβάνονται από προσεχτικά επιλεγμένες –άρα αντιπροσωπευτικές- περιπτώσεις, επέρχεται ο

²⁷ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη Συνέντευξη έχει συνταχθεί από την Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ και Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), και βασίζεται στη δημοσίευσή της: Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>.

«πληροφοριακός κορεσμός», δηλαδή, όσες συνεντεύξεις και να πάρουμε, λίγο-πολύ θα μας οδηγήσουν στα ίδια ή σε πολύ παρόμοια αποτελέσματα.

Ένα δεύτερο σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των συνεντευξιαζόμενων, είναι η δυνατότητά μας να τους **προσεγγίσουμε**, να είναι δηλαδή άτομα που με – σχετική- ευκολία θα μπορέσουμε να βρούμε, να επικοινωνήσουμε και να κανονίσουμε να συναντηθούμε μαζί τους για τη συνέντευξη.

2. Προετοιμασία, σχεδιασμός της συνέντευξης.

Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να σχεδιάσει την πορεία της συζήτησης και να έχει ξεκαθαρίσει *τι* θα ρωτήσει και *γιατί*. Επομένως, η συνέντευξη χρειάζεται να σχεδιαστεί με βάση κάποιους **θεματικούς άξονες**. Γενικά, οι άξονες μιας συνέντευξης πρέπει να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη φάση αυτή φροντίζουμε να δημιουργήσουμε έναν Οδηγό Συνέντευξης, ένα είδος θεματικού «πιλότου», με βάση πάντα το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και φυσικά τους άξονες προβληματισμού που θέσαμε εξ αρχής. Για έναν αρχάριο ερευνητή η συνέντευξη μπορεί να χωρίζεται σε τόσους θεματικούς άξονες, όσα είναι και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει. Σε κάθε άξονα ο ερευνητής έχει προσχεδιάσει ορισμένες πιθανές ερωτήσεις που θα θέσει, και συχνά ξεκινά τη συνέντευξη με αυτές, μέχρι να «σπάσει» ο πάγος και η συζήτηση να κυλήσει πιο αβίαστα. Τις περισσότερες φορές οι ερωτήσεις αυτές είναι μια λεκτική αναπροσαρμογή ή αναδιατύπωση ή ανάλυση των προϋποθέσεων της έρευνας ή των κατηγοριών ή των ερωτημάτων που ερευνά.

Μια άλλη προσέγγιση κατά τη συνέντευξη είναι να έχουμε φτιάξει μια λίστα των θεμάτων προς διερεύνηση, αλλά σε αυτήν την περίπτωση καλό είναι να έχουμε βάλει τίτλους, σαν «ομπρέλες» θα λέγαμε, πχ, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ώστε να είμαστε σίγουροι ότι δεν ξεφύγαμε από τον σκοπό και το θέμα της συνέντευξης.

Το δεύτερο σημείο που περιλαμβάνει ο σχεδιασμός της συνέντευξης είναι ο προσδιορισμός του **τόπου και του χρόνου** της συνάντησης και της διεξαγωγής της συνέντευξης. Ο ερευνητής οφείλει να έχει εντοπίσει τον κατάλληλο χώρο και χρόνο ώστε να τα προτείνει στον ερωτώμενο. Οι δύο αυτοί παράγοντες αν και δεν επεμβαίνουν στην ουσία της συνέντευξης είναι συχνά καθοριστικοί για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της. Φροντίδα, λοιπόν, του ερευνητή είναι να εξασφαλίσει ένα ήσυχο μέρος, σε χρόνο που βολεύει τον ερωτώμενο για να αποφύγει να του δημιουργήσει πίεση, άγχος, αμηχανία, δυσκολία κτλ.

3. Αρχική προσέγγιση του ερωτώμενου

Σημαντικό κομμάτι της επιτυχίας μιας συνέντευξης οφείλεται στην **επικοινωνία** με τον ερωτώμενο. Η προσέγγιση και η πρώτη εντύπωση συχνά καθορίζουν και την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας και παίζουν σημαντικό ρόλο στο να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης -απαραίτητο για μια συνέντευξη. Η πρώτη προσέγγιση μπορεί να γίνει προσωπικά ή τηλεφωνικά, σε κάθε περίπτωση, όμως, λέμε ποιοι είμαστε, τι ερευνούμε και για ποιον λόγο ζητούμε τη συμβολή του στην έρευνά μας.

Θα πρέπει εξαρχής να είμαστε όσο πιο διαφωτιστικοί γίνεται για τους σκοπούς της συνέντευξης και γιατί επιλέξαμε το συγκεκριμένο άτομο να δώσει συνέντευξη, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία του. Σε αυτήν την πρώτη επικοινωνία μπορούμε να διευκρινίσουμε και το είδος της καταγραφής που θα γίνει, πχ να ζητήσουμε άδεια για να χρησιμοποιήσουμε μαγνητόφωνο, ώστε να εξασφαλίσουμε τη συναίνεση του συμμετέχοντα. Μπορεί, επίσης, να χρειαστεί να εξηγήσουμε ότι είναι απαραίτητο να το χρησιμοποιήσουμε -διότι εξασφαλίζει την πιστή αναπαραγωγή όσων μας πει ο ίδιος, κτλ. Ακόμα, κατά την αρχική επικοινωνία συζητείται και το ζήτημα της ανωνυμίας (ή μη) και γενικά, δίνονται εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα μας δώσει ο ερωτώμενος. Εδώ δίνεται και η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δεν θα αισθάνεται άνετα ή ότι ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις του, μπορεί να ζητήσει να μην δημοσιοποιηθούν. Τέλος, μπορούμε να συμφωνήσουμε, κι αυτό συνήθως αίρει την επιφυλακτικότητα των ερωτώμενων, ότι πριν από κάθε χρήση και δημοσιοποίηση της συνέντευξης θα του δοθεί ένα αντίγραφο. Αυτού του τύπου οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις είναι δικλείδες ασφαλείας για τον διστακτικό συμμετέχοντα και συνήθως τον κάνουν να αισθανθεί πιο ασφαλής, ανοιχτός και χαλαρός κατά τη συνέντευξη. Όλα αυτά αποτελούν το «**συμβόλαιο**» της συνέντευξης. Απαραιτήτως ο ερευνητής πρέπει να τηρήσει ό,τι συμφωνήσει στο αρχικό στάδιο αυτό της προσέγγισης. Καλό είναι, πάντως, να θυμόμαστε ότι ο ερωτώμενος έχει δικαίωμα (για τους δικούς του λόγους, που δεν οφείλει να μας τους πει) να αρνηθεί να πάρει μέρος στην έρευνά μας.

Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητικός μας σχεδιασμός χρειάζεται να περιλαμβάνει και τη διεξαγωγή μιας **πυλοτικής** συνέντευξης για τη βελτίωση τυχόν προβλημάτων που θα εντοπιστούν στη διαδικασία των συνεντεύξεων.

4. Διεξαγωγή της συζήτησης-συνέντευξης

Στη συνέντευξη ο ερευνητής χρειάζεται να διαθέτει την ικανότητα να **οικοδομεί** σχέσεις εμπιστοσύνης και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, που θα κάνει τους μετέχοντες να χαλαρώνουν, να ανοίγονται και να δίνουν έντιμες και πλήρεις απαντήσεις. Να ακούει τον συνομιλητή του με ενδιαφέρον, να παρακολουθεί και να αντιδρά στα λεγόμενά του κατά τρόπο τέτοιο ώστε, να τον ωθήσει να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες, χωρίς να χάσει τον ειρμό των σκέψεων του ή να ξεφύγει από το θέμα ή να παρασυρθεί προς την κατεύθυνση που επιθυμεί ο ερευνητής. Μικρές ενθαρρυντικές εκφράσεις, θετική έκφραση χειρών, ματιών και προσώπου (αλλά όχι κατευθυντικού χαρακτήρα), γενικά, η φιλική κι ανοιχτή στάση βοηθούν στο να κυλήσει ομαλά μια συνέντευξη. Ο ίδιος προσπαθεί να κρατήσει τη θέση του ως εγγυητής του πλαισίου επικοινωνίας με τον ερωτώμενο, χωρίς να κρίνει ηθικά ή με οποιονδήποτε άλλον τρόπο τις πράξεις και τα λόγια του, ανοιχτός και πρόθυμος να τον ακούσει και να τον καταλάβει και διέθετε απόλυτη εχεμύθεια για όλα αυτά που του εκμυστηρεύονται τα μέλη της ομάδας.

Ο **στόχος** της είναι η αποκάλυψη των απόψεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών, στάσεων, εμπειριών, ερμηνειών κι εμπειριών του ερωτώμενου, που αποτελούν και τα προς συλλογή δεδομένα του ερευνητή, που έχει τη δυνατότητα να κάνει ερωτήσεις, να εμβαθύνει, να ζητήσει διευκρινήσεις και να προσφέρει στους ερωτώμενους

ερεθίσματα, που τους βοηθήσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η συνέντευξη, λοιπόν, έχει σκοπό δώσει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να κινηθεί σε όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων, κι όχι να τον περιορίσει (συχνά και να τον εγκλωβίσει) σε μια σειρά συγκεκριμένες απαντήσεις προς την κατεύθυνση που επιθυμεί ο ερευνητής.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ειδικά ο αρχάριος ερευνητής, χρειάζεται να προσέξει να **μην ξεφύγει από τους θεματικούς του άξονες**, προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα που του χρειάζονται και να μπορεί στο επόμενο στάδιο να τα επεξεργασθεί με περισσότερη ευκολία. Βέβαια, η πορεία της συνέντευξης, σε κάποιες περιπτώσεις, **δεν είναι πάντα προβλέψιμη** και τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις μπορεί να προκύψουν, είτε από τις συνθήκες, είτε από τα υποκείμενα και τη διάθεση συνεργασίας τους, είτε από την έλλειψη επικοινωνίας με τον ερευνητή. Η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από **ευελιξία**. Όσο αυστηρά δομημένη κι αν είναι, μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις, με βάση όσα συμβαίνουν τη στιγμή της διεξαγωγής της, πάντα, δηλαδή, πρόκειται για μια ζωντανή διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις. Έτσι, σε μια συνέντευξη, μπορεί να μας ενδιαφέρει να συλλέξουμε και να καταγράψουμε όχι μόνον τις απόψεις των ερωτώμενων έτσι όπως «εκείνοι /ες θα τις εκφράσουν, βασιζόμενοι /ες στις εμπειρίες τους και στις δυσκολίες που συναντούν». (Bird & συν., 1999, σ. 152) αλλά και κάποιες πτυχές, οπτικές ή παράγοντες που δεν είχαν προληφθεί. Έτσι, ακόμα κι αν οι συνεντεύξεις είναι πολύ καλά σχεδιασμένες, οργανωμένες και διεξοδικές, μας δίνουν πάντα την «ευκαιρία να ακολουθήσουμε την απρόβλεπτη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Bird & συν., 1999, σ. 86).

5. Αντιμετώπιση δυσκολιών κι απρόβλεπτων καταστάσεων

Όταν μια συνέντευξη δείχνει να «κολλάει», ο ερευνητής χρειάζεται να της δώσει μια **ώθηση**, μια ανάσα σκέψης ή/και χρόνου για να αρχίσει πάλι να κυλά ομαλά. Είναι δικό του μέλημα να διευκολύνει τη συζήτηση, να ξεμπλοκάρει τον ερωτώμενο. Έτσι, η συνέντευξη να ενισχυθεί με συμπληρωματικές ή ενθαρρυντικές ερωτήσεις, με σκοπό να ενθαρρυνθεί ή να διευκολυνθεί ο ερωτώμενος και να κυλήσει ομαλά η συνέντευξη. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές, όπως οι ερωτήσεις – καθρέφτης (αντιγυρίζουμε ως ερώτηση την απάντηση που μας έδωσε, πχ «εννοείς ότι », ή «αν καταλαβαίνω σωστά, μου λες ότι ...») ή η παράφραση (ρωτάμε το ίδιο πράγμα με άλλα λόγια πχ «θα μπορούσαμε να το πούμε κι έτσι...»). Ίσως χρειάζεται να περάσουμε στο επόμενο θέμα ή στην επόμενη ερώτηση, κι αν μπορέσουμε, να επανέλθουμε στο θέμα που έμεινε αναπάντητο αργότερα, σε μια πιο βολική στιγμή. Όμως, δεν πρέπει να πιέσουμε τον ερωτώμενο να δώσει απάντηση σε κάτι που συνειδητά ή ασυνειδητά αποφεύγει να θίξει!

Οι **εξωτερικές συνθήκες** μπορεί επίσης να σταματήσουν ή να διακόψουν ή να και να προκαλέσουν αναβολή μιας συνέντευξης. Ο θόρυβος, ένα μικροατύχημα, ένα εξωτερικό γεγονός, μια διακοπή από τρίτους, ένα ξαφνικό νέο κτλ., ίσως προκαλέσουν ανατροπή του σχεδιασμού μας. Ο ερευνητής πρέπει να φανεί ευέλικτος και να προσπαθήσει να διορθώσει όσα είναι δυνατόν να διορθωθούν ή να βρει μια εναλλακτική λύση ή και να προσπαθήσει να μεταθέσει τη συνέντευξη κάποια άλλη στιγμή, αν είναι απαραίτητο.

Η μεγαλύτερη, όμως, ανατροπή έρχεται όταν λόγω κάποιου αδέξιου χειρισμού εκ μέρους του ερευνητή, αλλάξει η **διάθεση του ερωτώμενου** να συνεχίσει τη συνέντευξη, πχ αν αισθανθεί προσβεβλημένος ή πιεσμένος ή αναγκασμένος να αποκαλύψει πράγματα που δεν επιθυμούσε. Τότε, ο ερευνητής οφείλει να παραδεχτεί την πίεση που άσκησε ή το λάθος στην έκφραση κτλ. και να προσπαθήσει να συνεχίσει, αποφεύγοντας να θίξει και πάλι το ζήτημα που προκάλεσε τη δυσαρέσκεια του ερωτώμενου.

Κατά τη συνέντευξη

Τι κάνουμε	Τι αποφεύγουμε
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έχουμε φτάσει στην συμφωνημένη ώρα – ίσως και 5' νωρίτερα, για να ρυθμίσουμε τυχόν συνθήκες χώρου (πχ να βρούμε ένα ήσυχο και κατάλληλο τραπέζι, αν πρόκειται για καφετέρια κτλ.) ▪ Χαιρετούμε με μια θερμή χειραψία. ▪ Τον βάζουμε να καθίσει στην καλύτερη θέση, φροντίζοντας να αποφύγουμε συνθήκες που ίσως τον κάνουν να αισθανθεί άσχημα ή και να δυσανασχετήσσει (πχ φως που τον «τυφλώνει», ρεύματα κρύου αέρα, δυσάρεστες μυρωδιές κτλ.) ▪ Κρατούμε κλειστό το κινητό μας ▪ Είμαστε φιλικοί, ανοιχτοί και συνεργάσιμοι, μιλάμε απλά και με αμεσότητα ▪ Τον κοιτούμε ευθέως στα μάτια – αλλά όχι αδιάκριτα! ▪ Τον διαβεβαιώνουμε ότι ισχύει το 'συμβόλαιο' που κάναμε στην πρώτη μας προσέγγιση ή και υπενθυμίζουμε, αν χρειάζεται, τα σημεία του ▪ Τονίζουμε το σκοπό της έρευνάς μας και τη σημασία που έχει η καταγραφή της δικής του άποψης ▪ Θέτουμε τις ερωτήσεις που έχουμε σχεδιάσει με απλά λόγια 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεν ασχολούμαστε με άσχετα θέματα (πχ να μιλάμε στο κινητό, να χαιρετούμε άλλα άτομα, να ψάχνουμε στην τσάντα μας κτλ.) ▪ Δεν κάνουμε κάτι που πιθανόν να τον ενοχλεί (πχ δεν καπνίζουμε, τουλάχιστον αν δεν πάρουμε την άδειά του) ▪ Δεν δείχνουμε πόσο αγχωμένοι μπορεί να είμαστε ▪ Δεν είμαστε υπερβολικά χαλαροί και φιλικοί, πέρα από όσο μας επιτρέπεται ▪ Δεν φλυαρούμε άσκοπα για άσχετα ζητήματα ▪ Δεν χρησιμοποιούμε «ξύλινη» γλώσσα, σπάνιες και λόγιες λέξεις, βαρύγδουπες εκφράσεις ▪ Δεν είμαστε απορροφημένοι στο να κρατούμε σημειώσεις (με μανία και άγχος!) όση ώρα κρατά η συνέντευξη ▪ Δεν προσπαθούμε να τον «αναγκάσουμε» να μας δώσει τις απαντήσεις που ίσως αναμένουμε ή επιθυμούμε ή μας βολεύουν ▪ Δεν είμαστε κριτικοί, ειρωνικοί ή επιθετικοί ▪ Δεν γκρινιάζουμε και δεν κατηγορούμε πρόσωπα και καταστάσεις!

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Καθόμαστε φυσικά, άνετα, χαλαρά ▪ Τηρούμε τον συμφωνημένο χρόνο διάρκειας της συνέντευξης ▪ Δείχνουμε ουδέτεροι για να μην τον επηρεάσουμε, αλλά πάντα με ενδιαφέρον για την άποψή του ▪ Φεύγοντας, τον ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία και την προθυμία του να μας βοηθήσει στην έρευνά μας ▪ Πληρώνουμε εμείς τον λογαριασμό! ▪ ΕΙΜΑΣΤΕ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΑΣ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΕΝ ΥΠΟΒΑΛΛΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΑΠΟΨΗ, ΜΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ!
--	---

*Συνέντευξη σημαίνει διάλογος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία.
Είναι η τέχνη να κάνεις τον άλλον να ανοίγεται και να απαντά με ειλικρίνεια*

Σημεία κλειδιά: εμπιστοσύνη, συνέπεια, ευελιξία

6. Ανάλυση του ερευνητικού υλικού και ερμηνεία του

Η θεματική ανάλυση, **κατά άξονα ενδιαφέροντος**, είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού της συνέντευξης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία, στη συνέχεια, ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους. Τα ευρήματα, όμως, μπορούν και να μετατραπούν σε ποσοτικοποιημένα στοιχεία, και να ερμηνευτούν αναλόγως.

Η ανάγνωση του υλικού εξαρτάται κι από τον **τρόπο της καταγραφής** του. Αν η συνέντευξη έχει μαγνητοφωνηθεί, απαιτείται η χρονοβόρα αλλά απαραίτητη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, που μετατρέπει τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο, κι έτσι μπορεί να αναλυθεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα. Αντίθετα, αν ο ερευνητής πρέπει να θυμάται τι ειπώθηκε ή να στηριχτεί αποκλειστικά στις σημειώσεις του, κινδυνεύει να χάσει ένα μεγάλο, ποσοτικά ή/και ποιοτικά μέρος των δεδομένων που συνέλεξε από τους ερωτώμενους. Ωστόσο, ίσως είναι χρήσιμο να γίνει συνδυασμός της χρήσης των σημειώσεων με το μαγνητόφωνο, διότι στις σημειώσεις μπορεί να περιέχονται πληροφορίες που δεν αποκαλύπτονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συζήτησης (πχ η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, δηλαδή σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας, τα συναισθήματα πριν και μετά τη συνέντευξη κτλ.).

3.2.3 Παρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση²⁸

Η παρατήρηση είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση, τη δική του παρατήρηση ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών (πχ ενός σχολείου, μιας εταιρείας κτλ.). Ο ερευνητής καταγράφει -με κάποιον τρόπο- τις παρατηρήσεις του και στη συνέχεια τις επεξεργάζεται και τις ερμηνεύει. Θεωρείται η πιο ποιοτική και ίσως η πιο βασική τεχνική συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα, καθώς με τον έναν ή τον άλλον τρόπο αναμιγνύεται και με όλες τις άλλες τεχνικές, διότι σε κάθε έρευνα, ποσοτική ή ποιοτική, περιέχονται τουλάχιστον μερικά στοιχεία παρατήρησης. Για παράδειγμα, συχνά η παρατήρηση αποτελεί την αφετηρία ενός προβληματισμού, που στη συνέχεια, μας οδηγεί στο να σχεδιάσουμε και να εκπονήσουμε μια έρευνα. Γενικά, αποτελεί μια πολύ χρήσιμη *επικουρική* τεχνική συλλογής δεδομένων, που σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές μπορεί να δώσει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το θέμα που μελετούμε.

Η παρατήρηση εφαρμόζεται πολύ συχνά στην έρευνα «φυσικών» κοινωνικών καταστάσεων και την προτιμούν οι κοινωνιολόγοι και οι ανθρωπολόγοι, διότι μέσα από την παρατήρηση της πραγματικότητας, **στον φυσικό τόπο και χρόνο** που διαδραματίζονται τα κοινωνικά φαινόμενα, ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει τα αληθινά στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της κοινότητας ή των καταστάσεων που παρατηρεί. Είναι, λοιπόν, μια τεχνική που επιλέγεται, όταν η έρευνα έχει ως στόχο την εις βάθος μελέτη κάποιων κοινωνικών φαινομένων και θέλει να αναδειξει ποιοτικά στοιχεία. Η παρατήρηση δεν αποτελεί μια μέθοδο επαλήθευσης μιας θεωρίας, αντίθετα, τα στοιχεία που συγκεντρώνονται οδηγούν στη διαμόρφωση θεωρητικών θέσεων, καθώς προέρχονται από την παρατήρηση της πραγματικότητας και των κοινωνικών φαινομένων στο φυσικό χώρο και πλαίσιό τους.

Βέβαια, τέτοιου είδους έρευνες είναι συχνότατα ποιοτικές έρευνες. Υπενθυμίζουμε ότι σε κάθε έρευνα ο ερευνητής χρειάζεται να κάνει μια αρχική αλλά βασική μεθοδολογική επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική προσέγγιση (ή και τον συνδυασμό τους) για να ερευνήσει το θέμα του. Η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «*τι συμβαίνει;*» ενώ η ποιοτική να εξετάσουμε το «*γιατί συμβαίνει;*». Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «*να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα*» (Bird, & συν. 1999, σ. 320). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση κι ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα μας. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων δε μπορούν να δώσουν τις πλούσιες

²⁸ Η συγκεκριμένη υποενότητα για την Παρατήρηση έχει συνταχθεί από την Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ και Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), και βασίζεται στη δημοσίευση της: Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>.

περιγραφές και ερμηνείες που απαιτούνται, για να γίνει κατανοητά όλα τα παραπάνω, και ειδικά η εμπειρία.

Σε σχέση με **τα χαρακτηριστικά της παρατήρησης**, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος της κοινωνικής έρευνας που επιχειρεί να καταγράψει με έναν σχετικά συστηματικό τρόπο τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των ατόμων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο παρατηρητής προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει όσα παρατηρεί μέσα από την οπτική των ατόμων/ ομάδων/ κοινοτήτων/ θεσμών/ πολιτισμών που μελετά κι όχι να επιβάλλει τη δική του άποψη. Προσπαθεί να κρατά **συστηματικές σημειώσεις** από την εμπειρία του και να την παρουσιάζει με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο μπορεί.

Η παρατήρηση χρειάζεται ιδιαίτερες ικανότητες του ερευνητή και ενέχει αρκετούς μεθοδολογικούς κινδύνους, κυρίως σε ότι αφορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, διότι πάντα μένει ανοιχτό το ζήτημα της αντικειμενικότητας κι **αμεροληψίας** κατά την καταγραφή των δεδομένων. Γι αυτό είναι προτιμότερο για έναν αρχάριο ερευνητή να τη χρησιμοποιήσει **συμπληρωματικά** με μια άλλη τεχνική, πχ την συνέντευξη, για να συλλέξει όλα τα δεδομένα που τον ενδιαφέρουν ή να «φωτίσει» ορισμένες πλευρές της έρευνας ή να τριγωνοποιήσει τις πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα.

Ο παρατηρητής ερευνητής εισέρχεται σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα ατόμων, ή σε μια κατάσταση και χρειάζεται να βρει τρόπους επικοινωνίας μαζί τους αλλά και να προσδιορίσει το ρόλο του στην ομάδα αυτή. Για όλο το χρονικό διάστημα που διαρκεί η παρατήρηση το κυρίαρχο είναι να βρίσκεται ανάμεσα στους ανθρώπους και να παρατηρεί και να καταγράφει τις εκδηλώσεις, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις αντιδράσεις τους, γενικά, ό,τι μελετά. Ο τρόπος δουλειάς του στηρίζεται στην **εμπειρία του**, δεν μπορεί να την προσχεδιάσει με μεγάλη αυστηρότητα αλλά βασίζεται εν πολλοίς στη συναίσθησή του και στη δυνατότητά του να ελέγχει τις συγκινησιακές καταστάσεις αυτών που παρατηρεί. Η λέξη – **κλειδί** για τον παρατηρητή είναι να καταφέρει να **διεισδύσει** τόσο πολύ σε μια ομάδα, σε μια κατάσταση, στην κουλτούρα, στην ‘ατμόσφαιρα’ μιας κοινότητας, ώστε να καταγράψει και να ερμηνεύσει –τελικά- σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες.

Κάθε φορά που επιλέγεται η παρατήρηση ως ερευνητική τεχνική, ο ερευνητής θα πρέπει να έχει αποφασίσει **από πριν** ορισμένα στοιχεία για τη δομή της, που είναι σημαντικά για την παραπέρα δουλειά του και είναι τα παρακάτω:

1. **Ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή.** Είναι ένα καθοριστικό στοιχείο της παρατήρησης, διότι παίζει σημαντικό ρόλο τόσο για τις σχέσεις του ερευνητή με την ομάδα, όσο και για τη διάρθρωση ολόκληρου του ερευνητικού του σχεδίου. Ο ερευνητής επιλέγει, ανάλογα με το είδος της έρευνας που διεξάγει και τα ποιοτικά στοιχεία που θέλει να καταγράψει, τον βαθμό συμμετοχής του. Διακρίνονται τέσσερις διαβαθμίσεις της συμμετοχής του ερευνητή στην ομάδα:

α) Ο ερευνητής συμμετέχει πλήρως στην ομάδα/ κοινότητα που παρατηρεί με σκοπό την πλήρη ενσωμάτωση στην ομάδα που ερευνά και την σύμπραξη ή/και ταύτισή του μαζί της. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής δεν αποκαλύπτει την

πραγματική του ταυτότητα, αντίθετα προσπαθεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη της και να ενσωματωθεί σταδιακά. Πχ, σε μελέτη για την ομοφυλοφιλία στις ΗΠΑ ο ερευνητής μελέτησε τη συμπεριφορά των ομοφυλοφίλων στις δημόσιες τουαλέτες, αφού κατάφερε να εισχωρήσει και να γίνει αποδεκτός από την στην ομάδα τους κάνοντας τον τσιλιαδόρο.

β) Ο ερευνητής συμμετέχει αλλά ως παρατηρητής, αποκαλύπτει την επιστημονική του ιδιότητα και γνωστοποιεί τις ερευνητικές του προθέσεις, ενώ συγχρόνως προσπαθεί να επιτύχει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή του στην ομάδα. Πχ, όταν ο ερευνητής μελετά μια ομάδα ατόμων που βρίσκονται σε διαδικασία απεξάρτησης από ουσίες και παίρνει μέρος στις θεραπευτικές τους συναντήσεις.

γ) Ο ερευνητής παρατηρεί ως συμμετέχων, παρουσιάζει και πάλι την επιστημονική του ιδιότητα και τον ρόλο του ως παρατηρητή αλλά κάθεται λίγο απόμερα, παρατηρώντας και καταγράφοντας συστηματικά και οργανωμένα όσα τον ενδιαφέρουν. Στην περίπτωση αυτή δεν συμμετέχει πλήρως στις δραστηριότητες της ομάδας, παρά μόνον επιλεκτικά. Πχ, όταν ο ερευνητής παρατηρεί τις συμπεριφορές μαθητών σε μια σχολική τάξη.

δ) Τέλος, ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί μόνον, χωρίς να λαμβάνει μέρος στη διαδικασία και –πιθανόν- χωρίς να το γνωρίζουν οι παρατηρούμενοι. Πρόκειται για το πιο αυστηρό και δομημένο είδος παρατήρησης και καταγραφής. Πχ, ο ερευνητής πίσω από καθρέφτη, κατά τη μελέτη μιας ψυχιατρικής περίπτωσης ή ο ερευνητής που μελετά τις συμπεριφορές των καταναλωτών σε ένα κατάστημα.

2. **Η ηθική διάσταση της παρατήρησης.** Εξαρτάται από το βαθμό εξήγησης που δίνει ο ερευνητής-παρατηρητής σε όσους βρίσκονται υπό παρατήρηση, καθώς και από τη χρήση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η αποκάλυψη (ή όχι) της επαγγελματικής ταυτότητας του παρατηρητή γίνεται πάντα σε συνάρτηση με το είδος της έρευνας και κρύβει πολλά διλήμματα. Ο συγκαλυμμένος τρόπος διείσδυσης σε μια ομάδα έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει την είσοδο σε «κλειστές» κοινότητες, η χρήση όμως δόλου για την είσοδό του αυτή κρύβει πολλά δεοντολογικά ερωτηματικά και κινδύνους. Το πώς θα χρησιμοποιήσει τα δεδομένα και τις πληροφορίες που συνέλεξε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ένας ερευνητής μέσω παρατήρησης, αποτελεί ένα ακόμα λεπτό ζήτημα, καθώς η δημοσιοποίηση των στοιχείων μπορεί πχ, να εκθέσει την ομάδα και στο τέλος, να αποβεί εις βάρος της.

3. **Η δομή της παρατήρησης** που μπορεί να είναι λεπτομερής, αυστηρή και συστηματική βάσει μιας «σχάρας» παρατήρησης ή να είναι γενική, ελεύθερη και πολυεπίπεδη. Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να επιλέξει το τι θα παρατηρήσει και το πώς θα καταγράψει τις παρατηρήσεις του. Η ελεύθερη παρατήρηση προσφέρει ένα εξαιρετικά πλούσιο πρωτογενές υλικό, που όμως ο ερευνητής κινδυνεύει να ξεχάσει ή να παραποιήσει ή να αλλοιώσει όταν, μετά την παρατήρηση, προσπαθήσει να το καταγράψει. Αν ο ερευνητής επιλέξει ένα περισσότερο οργανωμένο τρόπο παρατήρησης χρειάζεται να έχει ετοιμάσει μια «σχάρα» παρατήρησης, ένα προσχεδιασμένο δηλαδή μοντέλο συγκεκριμένων σημείων τα οποία θα παρατηρεί και τα οποία θα καταγράφει, είτε με ποιοτικά στοιχεία (πχ, ποιες συμπεριφορές

προσδιορίζουν την τάδε στάση), είτε με ποσοτικά στοιχεία (πχ, πόσες φορές εμφανίζεται η τάδε συμπεριφορά). Ο σχεδιασμός της σχάρας παρατήρησης γίνεται με βάση τους **θεματικούς άξονες** που έχει εξ αρχής θέσει και οι οποίοι (ειδικά για τον αρχάριο ερευνητή) τίθενται με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και φυσικά τους άξονες προβληματισμού του. Στην «σχάρα» παρατήρησης ο ερευνητής έχει προσχεδιάσει τι θα παρατηρεί και πόσο σημαντικό είναι αυτό για την έρευνά του, δηλαδή, μπορεί να δώσει και κριτήρια βαρύτητας ανάλογα με τους στόχους του.

4. **Ο τρόπος προσέγγισης και εισόδου** στο συγκεκριμένο χώρο/ ομάδα/ κοινότητα, η ένταξη στην ομάδα, η διάρκεια και η έκταση των παρατηρήσεων. Ο ερευνητής πρέπει να έχει λάβει υπόψη του δυσκολίες που υπάρχουν λόγω της φύσης της τεχνικής αυτής και συνήθως αφορούν την ικανότητά του να προσεγγίσει και να επικοινωνήσει με την ομάδα ή την κοινότητα που θα μελετήσει, τον τρόπο συμπεριφοράς του κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, το βαθμό αποδοχής του από την ομάδα των παρατηρούμενων αλλά και την επιλογή της ομάδας ή της κατάστασης που θα παρατηρηθεί. Πρόκειται για ανοιχτές ερευνητικές επιλογές, που συνήθως γίνονται από πριν, όμως η μέθοδος της παρατήρησης επιτρέπει να γίνονται επιτόπου αλλαγές, τροποποιήσεις, κι αναπροσαρμογές, εφόσον κρίνεται απαραίτητο από τον ερευνητή. Η έκταση και η διάρκεια της παρατήρησης σχετίζεται με τις ανάγκες της κάθε έρευνας.

5. Το **υλικό** που συλλέγεται, ο τρόπος καταγραφής του (πχ μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, σημειώσεις του ερευνητή), η ταξινόμηση και η ερμηνεία του καθώς και η απόφαση για πλήρη ή μερική αποκάλυψη ή απόκρυψή του από τους συμμετέχοντες.

Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να έχουν προαποφασιστεί από τον ερευνητή ΠΡΙΝ ξεκινήσει την παρατήρησή του. Πάντως, θυμίζουμε ότι ο κάθε ερευνητής μπορεί να επιλέξει τον σχεδιασμό της δικής του έρευνας όπως νομίζει ότι θα εξυπηρετήσει καλύτερα τον ερευνητικό σκοπό και τα ερωτήματά του, και τα κριτήριά του πρέπει να συμβαδίζουν με τις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης που μελετά.

Βήματα του ερευνητή που χρησιμοποιεί την παρατήρηση

Κατά τον σχεδιασμό της παρατήρησης ο ερευνητής (ειδικά ο αρχάριος ή ο μη έμπειρος σε τέτοιου είδους τεχνικές) χρειάζεται να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα:

1. **Επιλέγει το θέμα και τον χώρο, καθώς και τα υποκείμενα προς παρατήρηση.** Το πρώτο –και καθοριστικό– βήμα είναι το γιατί διεξάγεται η μελέτη, ποια τα ερευνητικά μας ερωτήματα, σε ποια από αυτά θα μας δώσει απαντήσεις η παρατήρηση, τι πρέπει να παρατηρηθεί. Η επιλογή του θέματος περιέχει, επίσης, την εκλογή των υπό παρατήρηση ατόμων (πχ ηλικίες, φύλο, πόσοι θα παρατηρηθούν) αλλά και του χώρου και του χρόνου διεξαγωγής της παρατήρησης (πχ μια σχολική τάξη, ένας εργασιακός χώρος). Στο πρώτο αυτό στάδιο επιλέγεται τι θα καταγραφεί (πχ ολόκληρη η σχολική ημέρα ή μόνον ένα μάθημα) ποιες περιβαλλοντικές και άλλες συνθήκες και περιορισμοί θα ληφθούν υπόψη. Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι μια μικρή **μελέτη – πιλότος** βοηθά σημαντικά στο να απαντηθούν τα περισσότερα από τα παραπάνω διλήμματα του ερευνητή. Ο παρατηρητής μπορεί να κάνει μια μη επίσημη

παρακολούθηση ενός χώρου που τον ενδιαφέρει και στη συνέχεια να κάνει δοκιμές διαφόρων μεθόδων που σκέφτεται να χρησιμοποιήσει (πχ να δοκιμάσει να βιντεοσκοπήσει, ή να κρατήσει σημειώσεις με χαρτί και μολύβι), ώστε να ελέγξει ποια μέθοδος πραγματικά τον βοηθά.

2. **Προσεγγίζει την ομάδα και εισέρχεται στο χώρο.** Μετά την επιλογή του θέματος, το ζήτημα που αντιμετωπίζει ο ερευνητής είναι η επιλογή του χώρου για την έρευνα και ο τρόπος προσέγγισης των ανθρώπων που θα πάρουν μέρος ως παρατηρούμενοι. Συγκεκριμένοι κανόνες για την επιτυχία της προσέγγισης δεν υπάρχουν. Η αποδοχή του ερευνητή από κάποιον διευθυντή ή προϊστάμενο (που ίσως χρειάζεται να δώσει την τυπική ή άτυπη άδειά του για τη διενέργεια της έρευνας), αλλά κυρίως από την ομάδα των ατόμων που θα λάβουν μέρος στην παρατήρηση εξαρτάται, από τις κοινωνικές δεξιότητες και δη την ικανότητα επικοινωνίας και πειθούς που διαθέτει ο ερευνητής. Συνεπώς, η μόνη συμβουλή ο μπορεί να δοθεί στον ερευνητή-παρατηρητή είναι ότι η συμπεριφορά του αφενός δεν πρέπει να αποτελεί παρέμβαση στη φυσιολογική λειτουργία του χώρου και αφετέρου, θα πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη στους ερευνώμενους και να οδηγεί σε άνετη, φιλική και ανοιχτή σχέση μαζί τους.

3. **Καταγράφει τις παρατηρήσεις του.** Οι σημειώσεις αποτελούν το πιο σημαντικό εργαλείο του παρατηρητή, όταν στη συνέχεια, θα προσπαθήσει να συστηματοποιήσει, να ταξινομήσει, να επεξεργαστεί και να ερμηνεύσει τα δεδομένα που συνέλεξε με την παρατήρηση. Αν δεν γίνεται επιτόπου καταγραφή, υπάρχει ο κίνδυνος να ξεχάσουμε ή να αλλοιώσουμε (άθελά μας, ίσως) όσα διαδραματίστηκαν στη διάρκεια της παρατήρησης. Αν πάλι κρατάμε συστηματικές και λεπτομερείς σημειώσεις την ώρα της παρατήρησης, κινδυνεύουμε να χάσουμε πολύτιμα στοιχεία, όπως στιγμές, αντιδράσεις, εκφράσεις, επικοινωνιακές εντάσεις ή συναισθηματικές πλευρές. Τα σύγχρονα μέσα (πχ μαγνητόφωνο, βίντεο κτλ.) βοηθούν πολύ στο να μην χάσουμε δεδομένα αλλά και να μπορούμε να αναπαράγουμε όσα στην πραγματικότητα διαδραματίστηκαν. Ωστόσο, αν τα χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΑ να πάρουμε την άδεια των παρατηρούμενων. Πάντως, οι σημειώσεις με χαρτί και μολύβι συνεχίζουν να είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος να κρατάμε σημειώσεις σε μια παρατήρηση. Όποιον τρόπο και να επιλέξουμε, οι σημειώσεις μας ως ερευνητών-παρατηρητών πρέπει να ταξινομηθούν σε μια σχάρα παρατήρησης. Συνήθως, κρατούμε σημειώσεις κάτω από τρεις μεγάλες ενότητες -ομπρέλες:

- Τις **περιγραφικές σημειώσεις**, που αφορούν τη μεταφορά όλων όσων διαδραματίστηκαν ακριβώς όπως τα είδαμε, τα ακούσαμε ή τα θυμόμαστε ως ερευνητές, χωρίς διάθεση ανάλυσης ή ερμηνείας. Συνηθισμένες υποκατηγορίες αυτής της ενότητας είναι:

- **Περιγραφή του περιεχομένου.** Εδώ εντάσσονται σημειώσεις σχετικές με το είδος των δεδομένων και των στοιχείων που θα εστιάσουμε την παρατήρηση, τον χρόνο, τη διάρκεια της παρατήρησης, κτλ.
- **Περιγραφή των συμμετεχόντων.** Περιλαμβάνονται αναφορές σε παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η εξωτερική εμφάνιση, η πολιτισμική ταυτότητα, η σχέση των ατόμων μεταξύ τους κτλ.

- **Περιγραφή του παρατηρητή.** Εδώ περιέχονται σημειώσεις σχετικά με την επίδραση του παρατηρητή σε αυτό που βλέπει, με τις προτεραιότητες που ο ίδιος έχει θέσει στην έρευνά του.
- **Περιγραφή των πράξεων των συμμετεχόντων.** Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές κι αντιδράσεις. Η καταγραφή μπορεί να περιλαμβάνει ποιοτικές ή/και ποσοτικές αναφορές.

- Τις **θεωρητικές σημειώσεις**, που ερμηνεύουν και αποδίδουν νόημα στα περιγραφικά στοιχεία. Συνήθως χωρίζονται σε δύο υποενότητες, που αναφέρονται σε:

- **Ερμηνεία της κατάστασης.** Οι σημειώσεις αυτής της κατηγορίας είναι μια πρώτη εξήγηση που δίνει ο παρατηρητής, η οποία μπορεί να καθοδηγείται είτε από άμεσες παρατηρήσεις, είτε από θεωρητικές προσεγγίσεις, είτε από την προσωπική του εμπειρία, είτε από δικές του προσδοκίες ή υποθέσεις.
- **Εναλλακτικές ερμηνείες.** Οι σημειώσεις που περιλαμβάνονται εδώ περιλαμβάνουν ερωτηματικά και ανοιχτά ερωτήματα του ερευνητή για τυχόν διαφορετικούς τρόπους ανάλυσης ή ερμηνείας των όσων παρατηρεί.

- Τις **μεθοδολογικές σημειώσεις**, που αφορούν πληροφορίες στα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνας καθώς και στην εκτίμησή του σχετικά με την καταλληλότητα των μεθοδολογικών του επιλογών και τις επιπτώσεις όλων των ζητημάτων αυτών στα αποτελέσματα της έρευνας. Ουσιαστικά πρόκειται για σημειώσεις που εκ των υστέρων, θα βοηθήσουν τον ερευνητή να εντοπίσει την επίδραση που μπορεί να έχουν στην εγκυρότητα της έρευνας ο δικός του ρόλος στον ερευνητικό χώρο και οι σχέσεις του με τους ερευνώμενους.

- **Η διερεύνηση της εμπειρίας του ίδιου του παρατηρητή.** Εδώ οι σημειώσεις εστιάζονται στο ηθικό δίλημμα (που πάντα υπάρχει στην παρατήρηση) το κατά πόσον ο παρατηρητής επηρεάζει το αποτέλεσμα, είτε συμμετέχοντας, είτε απλώς παρατηρώντας και κυρίως, πόσο η δική του εμπειρία μέσα στην παρατήρηση μπορεί να χρωματίσει διαφορετικά την ερμηνεία των δεδομένων που συνέλεξε. .

4. **Κωδικοποιεί και ταξινομεί τις σημειώσεις του.** Οι σημειώσεις κι όλο το ερευνητικό υλικό που συγκεντρώνεται είναι άνευ σημασίας αν δεν υπάρχει ένα σύστημα κωδικοποίησης και ταξινόμησής του. Αμέσως μετά την παρατήρηση, συμπληρώνουμε όσες σημειώσεις δεν μπορέσαμε να κάνουμε επιτόπου. Αφού συγκεντρώσουμε το υλικό μας, ακολουθεί η συστηματική κατηγοριοποίηση που είναι η περιγραφή των στοιχείων που είχαμε επιλέξει εξ αρχής να μελετήσουμε ή και άλλων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και που ίσως δεν τα είχαμε προβλέψει. Οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούμε το υλικό των σημειώσεων δεν είναι άκαμπτες ή απόλυτα προκαθορισμένες. Εξετάζουμε όλες τις εννοιολογικές κατηγορίες που είχαμε σχεδιάσει με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας, αναθεωρώντας ή προσαρμόζοντας ή προσθέτοντας νέες, ανάλογα με τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε. Μελετούμε και ξαναμελετούμε το υλικό και τις σημειώσεις μας και τα ταξινομούμε στις κατηγορίες που φτιάξαμε, στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε σε ποιοτικά ερωτήματα, όπως: Ποιοι είναι οι κοινωνικοί κανόνες που

επηρεάζουν την συγκεκριμένη ομάδα/κατάσταση; Ποιες συμπεριφορές καταγράφονται και πώς ερμηνεύονται; Τι κρύβεται πίσω από τη λεκτική και μη συμπεριφορά; Ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν συμπεριφορές και στάσεις μέσα στην ομάδα; Τι πρακτικές χρησιμοποιούν, πόσο συχνά, ποιες μορφές επικοινωνίας επιλέγουν; Ποιοι ρόλοι έχουν διαμορφωθεί και τι σημασία έχει αυτό; Τι διαπροσωπικές σχέσεις υπάρχουν, πώς διαμορφώνονται, πώς συντηρούνται ή διαλύονται;

5. **Ο παρατηρητής αποχωρεί.** Η αποχώρηση από τον κοινωνικό και φυσικό χώρο όπου γίνεται η παρατήρηση χρειάζεται να γίνει ομαλά και με διακριτικότητα. Σε καμιά περίπτωση ο ερευνητής δεν πρέπει να δώσει την εντύπωση ότι αφού έκανε την παρατήρησή του, εξαφανίστηκε ή έφυγε ξαφνικά και κρυφά χωρίς να χαιρετίσει, να ευχαριστήσει και να διαβεβαιώσει (για μια ακόμα φορά) πόσο πολύτιμη ήταν η συνεισφορά της ομάδας στην έρευνα και ότι θα τηρήσει όσα έχουν συμφωνηθεί σχετικά με τη δημοσιοποίηση των καταγραφών του. Το καλύτερο είναι, αφού μελετήσει, επεξεργαστεί κι ερμηνεύσει τα δεδομένα που συνέλεξε, να προσεγγίσει και να εισέλθει ξανά στην ομάδα και να τους ενημερώσει γύρω από τα πρώτα, μη επίσημα αποτελέσματα της έρευνά του, πριν ακόμα προχωρήσει σε κάποια επίσημη δημοσίευσή τους.

6. **Γίνεται η ερμηνεία κι αξιολόγηση των ευρημάτων.** Το κομμάτι αυτό αποτελεί (όπως και σε κάθε έρευνα) το πιο λεπτό κι απαιτητικό μέρος της. Δεν υπάρχουν δεδομένοι τρόποι συγγραφής του κειμένου της έρευνας με παρατήρηση. Αυτό που χρειάζεται ΣΥΝΕΧΩΣ να έχει στο νου του ο ερευνητής είναι να ελέγχει αν η αξιολόγηση και η ερμηνεία που δίνει στα δεδομένα που κατάγραψε είναι αμερόληπτη κι αντικειμενική, στο βαθμό που αυτό είναι σημαντικό και δυνατόν. Ας μην ξεχνούμε ότι η παρατήρηση ενέχει αυτόν τον κίνδυνο, που παράλληλα είναι η δύναμη και η γοητεία της ως ποιοτικής μεθόδου: τα δεδομένα συγκεντρώνονται μέσα από το πρίσμα, την οπτική, τη «ματιά» του ερευνητή-παρατηρητή. Αν υπήρχε ένας ακόμα παρατηρητής, θα συνέλεγε το ίδιο υλικό; Θα το ταξινομούσε με τον ίδιο τρόπο; Θα το αξιολογούσε και το κυριότερο, θα το ερμήνευε ίδια ή διαφορετικά με τον πρώτο ερευνητή; Αυτό αποτελεί και έναν τυπικό τρόπο ελέγχου της εγκυρότητας κι αξιοπιστίας της έρευνας που χρησιμοποιεί την παρατήρηση για τη συλλογή δεδομένων: εμπλέκονται και συνεργάζονται δύο παρατηρητές, ώστε να ακολουθήσει σύγκριση των καταγραφόμενων στοιχείων και των ερμηνειών τους.

Η θεματική ανάλυση **κατά άξονα ενδιαφέροντος** με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού που συγκεντρώθηκε από την παρατήρηση. Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του περιεχομένου των σημειώσεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία, στη συνέχεια, ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους. Τα ευρήματα, όμως, και να μετατραπούν και σε ποσοτικοποιημένα στοιχεία, και να ερμηνευτούν αναλόγως.

Η ανάγνωση του υλικού εξαρτάται κι από τον **τρόπο της καταγραφής** του. Αν για την παρατήρηση έχουμε χρησιμοποιήσει μέσα όπως το μαγνητόφωνο ή το βίντεο, μπορούμε να στηριχτούμε στην καταγραφή αυτή με μεγαλύτερη ασφάλεια. Αντίθετα, αν ο ερευνητής πρέπει να θυμάται τι ειπώθηκε ή να στηριχτεί αποκλειστικά στις σημειώσεις του, κινδυνεύει να χάσει ένα μεγάλο, ποσοτικά ή/και ποιοτικά μέρος των

δεδομένων που συνέλεξε. Ωστόσο, ίσως είναι χρήσιμο να γίνει συνδυασμός της χρήσης των σημειώσεων με κάποιο μέσο αναπαραγωγής ήχου ή/και εικόνας, διότι στις σημειώσεις μπορεί να περιέχονται πληροφορίες που δεν καταγράφονται με τα τεχνολογικά μέσα (πχ συναισθήματα, ερμηνείες, προσδοκίες, αρνητική ή θετική ένταση, καθυστερήσεις, οσμές, κτλ.).

Κατά την παρατήρηση

(στην περίπτωση που αποκαλύπτουμε την ιδιότητά μας ως ερευνητών-παρατηρητών)

Τι κάνουμε	Τι αποφεύγουμε
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έχουμε ήδη προσεγγίσει την ομάδα που θα παρατηρήσουμε και έχουμε πάρει τη συγκατάθεση τους. ▪ Έχουμε επισκεφτεί από πριν τον χώρο ώστε να αποφασίσουμε πού θα καθίσουμε και πώς θα κρατήσουμε τις σημειώσεις μας. ▪ Φτάνουμε λίγο νωρίτερα, ώστε να εγκλιματιστούμε στο χώρο. ▪ Χαιρετούμε εγκάρδια την ομάδα. ▪ Τονίζουμε το σκοπό της έρευνάς μας και τη σημασία που έχει η καταγραφή που θα κάνουμε ▪ Διαβεβαιώνουμε ότι ισχύει το ‘συμβόλαιο’ που κάναμε στην πρώτη μας προσέγγιση ή και υπενθυμίζουμε, αν χρειάζεται, τα σημεία του και κυρίως, τι θα κάνουμε με τα ευρήματά μας. ▪ Εξηγούμε πώς θα κινηθούμε (πχ θα συμμετέχουμε ενεργά ή όχι) ▪ Κρατούμε κλειστό το κινητό μας. ▪ Καθόμαστε φυσικά, άνετα, χαλαρά. ▪ Τους κοιτούμε ευθέως στα μάτια – αλλά όχι αδιάκριτα! 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δεν ασχολούμαστε με άσχετα θέματα (πχ να μιλάμε στο κινητό, να χαιρετούμε άλλα άτομα, να ψάχνουμε στην τσάντα μας κτλ.) ▪ Δεν κάνουμε κάτι που πιθανόν να ενοχλεί (πχ δεν καπνίζουμε, δεν κάνουμε θόρυβο, δεν στρέφουμε την προσοχή επάνω μας) ▪ Δεν είμαστε υπερβολικά χαλαροί και φιλικοί, πέρα από όσο μας επιτρέπεται ▪ Δεν φλυαρούμε άσκοπα για άσχετα ζητήματα ▪ Δεν χρησιμοποιούμε «ξύλινη» γλώσσα, σπάνιες και λόγιες λέξεις, βαρύγδουπες εκφράσεις ▪ Δεν είμαστε συνεχώς σκυμμένοι κρατώντας (με μανία και άγχος!) ▪ Δεν προσπαθούμε να «αναγκάσουμε» την ομάδα να συμπεριφερθεί όπως εμείς αναμένουμε ή επιθυμούμε ή μας βολεύει ▪ Δεν είμαστε κριτικοί, ειρωνικοί ή επιθετικοί ▪ Δεν γκρινιάζουμε και δεν κατηγορούμε πρόσωπα και καταστάσεις!

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Είμαστε φιλικοί, ανοιχτοί και συνεργάσιμοι, μιλάμε απλά και με αμεσότητα. ▪ Συμμετέχουμε διακριτικά, χωρίς να διαταράζουμε τη συνοχή και τη δυναμική της ομάδας. ▪ Τηρούμε τον συμφωνημένο χρόνο διάρκειας της παρατήρησης ▪ Φεύγοντας, ευχαριστούμε όλους θερμά για τη συνεργασία και την προθυμία τους να μας βοηθήσει στην έρευνά μας. ▪ ΕΙΜΑΣΤΕ ΕΥΓΝΩΜΟΝΕΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΠΕΤΡΕΨΑΝ ΝΑ ΚΑΝΟΥΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ΔΕΝ ΥΠΟΒΑΛΛΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΑΠΟΨΗ, ΜΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΝΑ ΜΠΟΥΜΕ ΣΤΗΝ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΜΕ!
--	---

Παρατήρηση είναι η τέχνη να εμβαθύνεις με ενσυναίσθηση και διακριτικότητα στην πραγματικότητα του άλλου, και να ερμηνεύεις όσα συμβαίνουν με αντικειμενικότητα

Σημεία κλειδιά: δεοντολογία, διείσδυση, αμεροληψία

3.2.4 Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη (focus group)²⁹

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη αξιοποιείται σε διάφορες μελέτες από το χώρο της διαφήμισης και των προτιμήσεων των καταναλωτών έως την εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα για μία σειρά από θέματα στα οποία περιλαμβάνονται τα παρακάτω:

- Διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών,
- Ανάγκες και προσδοκίες εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων,
- Ανάδειξη παραδοχών- στάσεων για το ρόλο του εκπαιδευτή,
- Ανάδειξη αιτιών πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης,
- Ανάδειξη παραγόντων αποτελεσματικής εκπαίδευσης
- Ρόλοι και σχέσεις με εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους
- Δυναμική της ομάδας στην εκπαίδευση
- Εκπαιδευτική ηγεσία
- Ανάδειξη παραδοχών για την εκπαίδευση
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Δραστηριότητα: Μπορείτε να δώσετε τα δικά σας παραδείγματα για πεδία έρευνας στα οποία η Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί;

Σε γενικές γραμμές η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη μπορεί να αξιοποιηθεί για μία σειρά θεμάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη είναι προτιμότερη για διερεύνηση ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα από τις ατομικές συνεντεύξεις. Παρότι η ομάδα αποτελεί δυνάμει που συχνά συγκρούονται μεταξύ τους, η αξιοποίηση της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθούν τα καίρια θέματα που απασχολούν την ομάδα και να μειωθούν οι προσωπικές προκαταλήψεις και αντιδράσεις. Ο ερευνητής συλλέγει συνεπώς ένα υλικό, το οποίο η ίδια η ομάδα μέσα από τη δυναμική που αναπτύσσει και με τη δυνατότητα ελέγχου και αυτορρύθμισης την οποία διαθέτει έχει ήδη φιλτράρει για την

²⁹ Η συγκεκριμένη υποσημείωση για την Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη έχει συνταχθεί από την Άννα Τσιμπουκλή, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, διαχωρίζοντας τα σημαντικά από τα ασήμαντα και ελέγχοντας για τυχόν ανακρίβειες ή υπερβολές που μπορεί να οφείλονται σε ελλιπή μνήμη ή/και σε συνειδητά ή ασυνείδητα λάθη.

Παρόλα αυτά, η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη δίνει στα μέλη τη δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών και παραδοχών σε ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο όλες οι απόψεις ακούγονται δίχως να ασκείται κριτική. Παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή-συντονιστή να αναδείξει τις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων.

☞ Συμμετέχοντες:

Ο ιδανικός αριθμός των συμμετεχόντων στην Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη κυμαίνεται από 8-10 άτομα χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δε μπορεί να διεξαχθεί και με λιγότερα άτομα. Σίγουρα πάντως είναι σημαντικό να μην υπερβαίνει σε αριθμό τα 12 άτομα καθώς ο συντονισμός της ομάδας είναι ιδιαίτερα σύνθετος.

Όταν η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη εστιάζει σε διαφορετικούς πληθυσμούς (για παράδειγμα εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους) είναι σημαντικό οι ομάδες να είναι ομοιογενείς τόσο για λόγους συλλογής των απαντήσεων όσο και για λόγους ανάλυσης των ευρημάτων.

☞ Διάρκεια

Η διάρκεια κάθε συνάντησης κυμαίνεται από 50'-1.30'. Συνήθως απαιτούνται 2 έως 3 συναντήσεις με κάθε ομάδα ώστε να ολοκληρωθεί η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη. Συνεπώς η συνέντευξη διακόπτεται και η ομάδα ορίζει τον τόπο και χρόνο της επόμενης συνάντησης. Ωστόσο είναι σημαντικό η επόμενη συνάντηση να πραγματοποιείται σε μία το πολύ εβδομάδα από την αρχική.

☞ Εχεμύθεια και απόρρητο των πληροφοριών

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί στη διερεύνηση ιδιαίτερα ευαίσθητων ζητημάτων όπως είναι οι λόγοι διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης, η ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πράξη αλλά και η διερεύνηση ζητημάτων κατάχρησης εξουσίας ή παραβίασης των ορίων του ρόλου του εκπαιδευτή στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο στις περιπτώσεις αυτές είναι σημαντικό ο συντονιστής να είναι ανεξάρτητος και να συζητά αναλυτικά με την ομάδα θέματα εχεμύθειας και διαφύλαξης του απόρρητου πριν την έναρξη της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης.

Στις περιπτώσεις αυτές οι συμμετέχοντες μπορεί να ζητήσουν να μην χρησιμοποιηθεί μαγνητόφωνο ή βιντεοσκόπηση για την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Ο συντονιστής χρειάζεται να είναι προετοιμασμένος για την περίπτωση αυτή ώστε να μη χαθεί σημαντικό κυρίως μη-λεκτικό υλικό.

☛ Η διατύπωση ερωτήσεων

Η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη ξεκινάει με γενικές ερωτήσεις, συνεχίζει με ειδικές, περισσότερο εστιασμένες ‘στα πρόσωπα’ ερωτήσεις και ολοκληρώνεται πάλι με πιο γενικές ερωτήσεις.

Οι γενικές ερωτήσεις έχουν σκοπό να αναδείξουν την συνολική άποψη που έχουν οι συμμετέχοντες για μία κατάσταση. Στην συνέχεια οι ερωτήσεις που τίθενται έχουν στόχο να αναδείξουν τις προσωπικές εμπειρίες, αντιλήψεις και βιώματα. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτές ώστε να μην κατευθύνουν τους συμμετέχοντες προς μονολεκτικές απαντήσεις ή προς απαντήσεις που θεωρούν ότι θα ήθελε να ακούσει ο ερευνητής.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Σε μία μελέτη αξιολόγησης προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών, στόχος ήταν μέσω της Ομαδικά Εστιασμένης Συνέντευξης, οι συμμετέχοντες να καταθέσουν τις εμπειρίες τους, γεγονότα που συνέβησαν καθώς και την υποκειμενική τους ερμηνεία. Για τον σκοπό αυτό, η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη περιλάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Περιγράψτε με δικά σας λόγια τις εμπειρίες σας από το πρόγραμμα εκπαίδευσης.
2. Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας πριν ενταχθείτε στο πρόγραμμα;
3. Διαφέρουν σήμερα οι προσδοκίες σας από τις εμπειρίες σας και πως;
4. Μπορείτε να περιγράψετε, εάν υπάρχουν, τα πλεονεκτήματα του προγράμματος;
5. Μπορείτε να περιγράψετε, εάν υπάρχουν τα μειονεκτήματα του προγράμματος;
6. Μπορείτε να περιγράψετε μία στιγμή που θα θέλατε να εγκαταλείψετε το πρόγραμμα;
7. Μπορείτε να πείτε τι σας κράτησε στο πρόγραμμα;
8. Εάν θα μπορούσατε να αλλάξετε κάτι σε σχέση με το πρόγραμμα τι θα ήταν αυτό;
9. Ποιο ήταν το σημαντικότερο για σας στοιχείο του προγράμματος που δε θα θέλατε να αλλάξετε;
10. Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα ήθελε να παρακολουθήσει αυτό το πρόγραμμα;
11. Πως θα περιγράφετε με μία λέξη αυτή την εκπαιδευτική σας εμπειρία;
12. Πώς θα περιγράφατε το ρόλο σας ως εκπαιδευτή ενηλίκων;
13. Σύμφωνα με τα παραπάνω τι θα θέλατε να μάθετε που δεν είχατε την ευκαιρία να το μάθετε σε αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
14. Πώς θα αξιολογούσατε την Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη;

Δραστηριότητα: Διατυπώστε μία σειρά αντίστοιχων ερωτήσεων για το δικό σας ερευνητικό σκοπό.

☛ **Ο ρόλος του συντονιστή**

Ο συντονιστής έχει διπλό ρόλο ως ερευνητής και ως συντονιστής της ομάδας. Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο συντονιστής κάθεται μέσα στον κύκλο μαζί με τα μέλη της ομάδας.

Ως ερευνητής κατευθύνει την ομάδα από την πρώτη ερώτηση στις επόμενες, αρχίζοντας με γενικού τύπου ερωτήσεις και προχωρώντας σε βαθύτερες και πλέον εξειδικευμένες ερωτήσεις.

Ως συντονιστής της ομάδας ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα χωρίς να διακόπτει ή να παρεμβαίνει στη διεργασία. την ομάδα λειτουργώντας παράλληλα ως ερευνητής αλλά και ως διευκολυντής στη δυναμική της ομάδας. Ο συντονιστής επαναφέρει ωστόσο την ομάδα στο θέμα της ερώτησης θέτοντας όπου κρίνει ότι χρειάζεται διευκρινιστικές ερωτήσεις ή καθρεφτίζοντας τις απαντήσεις των μελών.

Ο ρόλος του *συντονιστή* (moderator) είναι σημαντικός κυρίως για τη δημιουργία ενός μη-απειλητικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα μάλιστα υποστηρικτικού περιβάλλοντος που επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, συναισθημάτων, παραδοχών και εμπειριών καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Κάθε μέλος της ομάδας χρειάζεται να νιώθει ελεύθερο να εκφράσει τις εμπειρίες, τις θέσεις, τις παραδοχές ή/και τα συναισθήματά του ή να παραμείνει σιωπηλό.

Ένας έμπειρος συντονιστής- μπορεί να αξιοποιήσει τη δυναμική της ομάδας και να ολοκληρώσει με επιτυχία την ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη όταν δεν κατευθύνει την ομάδα όμως ταυτόχρονα επιτυγχάνει τον συντονισμό της.

☛ **Η συνάντηση συντονιστή και βοηθού-παρατηρητή**

Κάθε Ομαδικά Εστιασμένη Ομάδα έχει έναν συντονιστή και έναν βοηθό-παρατηρητή. Ο παρατηρητής κάθεται εκτός του κύκλου της ομάδας διακριτικά. Ρόλος του βοηθού-παρατηρητή, εκτός από τα τυπικά καθήκοντα που περιλαμβάνουν τη ορθή μαγνητοφώνηση για την τήρηση των πρακτικών της συνέντευξης, είναι κυρίως να καταγράφει ελεύθερα τη μη-λεκτική κυρίως επικοινωνία (π.χ. παύσεις, μορφασμούς, δυσχέρεια, γέλιο κλπ.), τη δυναμική της ομάδας καθώς και τον τρόπο προσέγγισης της ομάδας από τον εκπαιδευτή. Ο παρατηρητής παρακολουθεί τότε τα μέλη δείχνουν προσοχή, τότε αποσύρονται ή μειώνουν την προσοχή τους αλλά και τότε αλλάζουν θέμα.

Στο τέλος κάθε συνάντησης ο βοηθός-παρατηρητής μαζί με τον συντονιστή ανταλλάσσουν απόψεις σε σχέση με τη δυναμική και τη διεργασία της ομάδας ως όλον καθώς και τις πρώτες τους εντυπώσεις για τη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία που διημείφθη στην ομάδα. Επίσης συζητούν την στάση των μελών της ομάδας, το κλίμα στην ομάδα, ενδεχόμενη ανάγκη αλλαγής του τρόπου προσέγγισης της ομάδας από τον συντονιστή καθώς και όποια άλλη παρατήρηση κρίνουν ως σημαντική. Παράλληλα συζητούν την ατζέντα για την επόμενη συνάντηση. Στην συνέχεια ο κάθε ένας από αυτούς γράφει μία σύντομη αναφορά για όσα έχουν συμβεί στην ομάδα.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συγγραφή της έκθεσης αποτελεί μία πρόκληση για τον ερευνητή που αξιοποιεί την Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη. Η ανάλυση χρειάζεται να είναι συστηματική και εννοιολογική – ερώτηση ανά ερώτηση- και ομάδα-ανά-ομάδα.

Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορθός τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Το βάθος και το εύρος της ανάλυσης εξαρτώνται από τον σκοπό κάθε έρευνας, την πολυπλοκότητα της μεθοδολογίας της έρευνας και το βαθμό στον οποίο είναι εφικτό να εξαχθούν συμπεράσματα.

Σε κάθε περίπτωση το πρώτο βήμα για την ανάλυση των δεδομένων είναι η απομαγνητοφώνηση της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, την οποία ο ερευνητής μπορεί να θέλει να εμπλουτίσει με παρατηρήσεις από τη μη-λεκτική επικοινωνία ή για θέματα δυναμικής, που δεν είναι εμφανείς στο γραπτό απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Η απομαγνητοφώνηση είναι χρονοβόρα καθώς για μία ώρα συνέντευξης απαιτείται περίπου τριπλάσιος χρόνος απομαγνητοφώνησης. Ωστόσο έχει ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Διατηρεί την γλώσσα και τον τρόπο έκφρασης των συμμετεχόντων και τα στοιχεία παραμένουν επίκαιρα για ανάλυση ακόμη και σε μεταγενέστερο στάδιο. Συνεπώς, η τήρηση πρακτικών δεν αρκεί παρά μόνο στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες αρνούνται τη χρήση μαγνητοφώνου.

Η ανάλυση περιεχομένου, η οποία αποτελεί μία ιδιαίτερη αξιόπιστη μέθοδο ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες και έχει ευρέως αξιοποιηθεί για την κατανόηση φαινομένων όπως της κοινωνικής προπαγάνδας, της προπαγάνδας των ΜΜΕ αλλά και για την ανάλυση θεραπευτικών συνεδριών, μπορεί να προταθεί και στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν αρκεί μόνο η καταγραφή και καταμέτρηση σημαντικών λέξεων που θεωρούνται λέξεις-κλειδιά και στα οποία κυρίως στηριζόταν παλαιότερα οι αναλύσεις περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάλυση εμπειριών, στάσεων, συμπεριφορών, συναισθημάτων, σκέψεων, παραδοχών και πεποιθήσεων όταν διαμορφωθούν ανοικτά συστήματα κατηγοριών. Οι ανοικτές κατηγορίες αναδεικνύονται όταν καταγράφονται όλες οι απαντήσεις σε μία συγκεκριμένη ερώτηση, ακόμη και αυτές που εκφράζονται από τη μειοψηφία ή και από ένα μόνο άτομο. Στην συνέχεια η ταξινόμηση αυτών γίνεται ανάλογα με το νόημα, τους ορισμούς και τις ερμηνείες που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες δίνουν.

Στην συνέχεια, ο ερευνητής χρειάζεται να εντοπίσει τα κοινά σημεία στις απαντήσεις των ατόμων της ομάδας, ώστε να διαμορφώσει διακριτές κατηγορίες που προκύπτουν από ένα σύνολο παρόμοιων απαντήσεων στην ίδια ερώτηση. Οι απαντήσεις στις διαφορετικές ερωτήσεις που τίθενται στα μέλη μίας ομάδας, συγκρίνονται μεταξύ τους ώστε να αναδειχθεί εάν υπάρχουν και εμφανίζονται συχνά κοινά σημεία. Με τον τρόπο αυτόν, αναδεικνύονται οι κοινές εμπειρίες ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας.

Όταν οι ομάδες που συμμετέχουν στη μελέτη είναι περισσότερες από μία, τότε παρόμοιος τρόπος ανάλυσης ακολουθείτε και ανάμεσα στις ομάδες με στόχο να αναδειχθούν κοινές κατηγορίες αλλά και διαφορές που προκύπτουν για το ίδιο θέμα.

Ωστόσο είναι σημαντικό να μη γενικεύονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής μελέτης και να αποφεύγεται η ποσοτική καταγραφή των απαντήσεων. Όσον αφορά στην παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων, οι απαντήσεις που δίνουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες, είναι χρήσιμο να καταγράφονται χωρίς συντακτικές ή γραμματικές διορθώσεις ώστε να αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας.

Εν κατακλείδι, η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα. Το ερευνητικό αυτό εργαλείο έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα εφαρμογής. Ωστόσο απαιτεί έναν αρκετά καλά εκπαιδευμένο ερευνητή-συντονιστή στη δυναμική των ομάδων και με διάθεση να μελετήσει σε βάθος ποιοτικά δεδομένα.

3.2.5 Ανάλυση περιεχομένου³⁰

Η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου, προσφέρεται για τον εντοπισμό απόψεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων μέσα από κείμενα και την εικονογράφησή τους (Τσουρβάκας, 1997). Η μέθοδος αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για να αναλυθούν πληροφορίες γραπτών τεκμηρίων, δηλ. *«για την αναζήτηση και αξιολόγηση μηνυμάτων στον έντυπο λόγο, ιδίως όταν πρόκειται για ζητήματα που αφορούν προκαταλήψεις»* (Verma & Mallick, 2004, σ. 224).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης, η οποία χρησιμοποιώντας τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού και απεικονιστικού περιεχομένου των βιβλίων σε ποσοτικά δεδομένα (Κυριαζή, 1998). Στην ουσία πρόκειται για μια μέθοδο συστηματικής περιγραφής κι εξήγησης κειμένων, με σκοπό «την κοινωνική ανάγνωση του πολιτισμού και της δράσης των ατόμων... Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των κειμένων εκφράζουν απόψεις, συμπεριφορές, κοινωνικές αξίες πράξεις, πεποιθήσεις, δηλ. ιδεολογία» (Τσουρβάκας, 1997, σ. 144).

Η ερευνητική διαδικασία, στο πλαίσιο της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου, περιλαμβάνει τη συστηματική μέτρηση **μονάδων**, οι οποίες καθορίζονται (π.χ. λέξεις ή έννοιες ή φράσεις κτλ.), και σύμφωνα με αυτές, τα κείμενα που έχουμε στη διάθεσή μας ως γραπτό λόγο, εντάσσονται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες-**κατηγορίες**, τις οποίες εμείς ορίζουμε και ονοματίζουμε, ώστε να απαντηθούν τα ζητήματα που μας ενδιαφέρουν (Κυριαζή, 1998).

Αρχικά, δημιουργούνται εννοιολογικές κατηγορίες, στη συνέχεια το υλικό καταγράφεται στις κατηγορίες αυτές και ακολουθεί αιτιολογική εξήγηση των

³⁰ Η συγκεκριμένη υποενοότητα για την Ανάλυση Περιεχομένου έχει συνταχθεί από την Κατερίνα Κεδράκα, Επικ. Καθηγήτρια ΔΠΘ και Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) και προσαρμόστηκε για τις ανάγκες του Εγχειριδίου.

ευρημάτων (Τσουρβάκας, 1997). Σημειώνεται, ότι απαιτείται προσεκτική μελέτη του προς διερεύνηση υλικού εκ των προτέρων (Κυριαζή, 1998), ώστε να προσδιοριστούν με σαφήνεια κι επιτυχία οι μονάδες ταξινόμησης και οι κατηγορίες ανάλυσης του υλικού, καθώς και οι πιθανές τους ιδιομορφίες.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Cohen, Manion, & Morrison (2008, σ. 282), η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάποιες πτυχές της ιστορικής έρευνας στην εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στην ανάλυση εκπαιδευτικών εγγράφων. Η εφαρμογή της τεχνικής αυτής μπορεί να συμβάλει στη διασαφήνιση του περιεχομένου του εγγράφου, της πηγής επικοινωνίας και του συγγραφέα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να δώσει περισσότερα στοιχεία για το κοινωνικό πλαίσιο και τα είδη των παραγόντων που διαδραματίζουν κάποιο ρόλο, διαμορφώνοντας έτσι τη βάση για συγκριτικές διαπολιτισμικές μελέτες. Σύμφωνα με τον Holsti (1968, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 282), η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει:

- ✓ στην περιγραφή των τάσεων στο περιεχόμενο της επικοινωνίας
- ✓ στη συσχέτιση των χαρακτηριστικών των πηγών με τα μηνύματα που παράγουν
- ✓ στον έλεγχο του περιεχομένου της επικοινωνίας με βάση κάποιες σταθερές
- ✓ στην ανάλυση τεχνικών πειθώς
- ✓ στην ανάλυση ύφους
- ✓ στη συσχέτιση ιδιοτήτων του ακροατηρίου με τα μηνύματα που παράγουν
- ✓ στην περιγραφή μοντέλων επικοινωνίας

Η αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου προϋποθέτει συγκεκριμένες ενέργειες προετοιμασίας του ερευνητή για τη συγκέντρωση και την κατάταξη του υλικού, αποφάσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν στα κείμενα και μια συγκεκριμένη διαδικασία (Λιντζέρης, 2007, σ. 73).

Σε κάθε περίπτωση, τα βασικά βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν για την εφαρμογή της μεθοδολογίας της ανάλυσης περιεχομένου είναι (Λιντζέρης, 2007, σσ. 75-76):

1. Καθορισμός των πηγών πληροφόρησης και συγκέντρωση του υλικού της βιβλιογραφικής επισκόπησης.
2. Αξιολόγηση του υλικού, δηλαδή αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου, με σκοπό να επισημανθούν τα θέματα προς διερεύνηση, να προσδιοριστούν οι μονάδες καταγραφής και να αποφασιστούν οι έννοιες και αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου.
3. Διαμόρφωση φύλλου ανάλυσης περιεχομένου και απόφαση για τον τρόπο επισήμανσης των λέξεων - κλειδιών, που αντιστοιχούν στις κατηγορίες ανάλυσης.

4. Μελέτη κειμένων και επισήμανση των λέξεων - κλειδιών.
5. Καταγραφή των σχετικών με τις ερευνώμενες έννοιες αποσπασμάτων των κειμένων στο φύλλο ανάλυσης περιεχομένου με χρονολογική σειρά.
6. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων αναφορικά με το περιεχόμενο και τη χρήση των υπό έρευνα θεμάτων.
7. Ανάλυση των κειμένων και σημειώσεων που καταγράφηκαν στο φύλλο ανάλυσης περιεχομένου, απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάλυση περιεχομένου συγκαταλέγεται μεν στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, αλλά διαθέτει μια καθοριστική ποσοτική πλευρά καθώς τα υπό διερεύνηση θέματα καταμετρώνται και έτσι αποτυπώνεται το βάρος τους μέσα στα σχετικά κείμενα (Λιντζέρης, 2007, σ. 76).

3.2.6 Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη³¹

Η αφηγηματική συνέντευξη σε βάθος χρησιμοποιείται στη βιογραφική έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες των κοινωνικών υποκειμένων σχετικά με τα βιώματα και γεγονότα του παρελθόντος. Διαφοροποιείται, δε, από την ποιοτική συνέντευξη σε βάθος, καθώς βασίζεται στην επίτευξη της αφηγηματικής συνέχειας από την πλευρά του κοινωνικού υποκειμένου χωρίς να εμπλέκεται ιδιαίτερα ο ερευνητής μέχρι να ολοκληρωθεί η συνέντευξη. Ο ρόλος του ερευνητή είναι καθοριστικός, κυρίως, κατά την προετοιμασία και την ανάλυση της συνέντευξης και της βιογραφικής έρευνας. Η αφηγηματική συνέντευξη έχει ιδιαίτερη αξία, διότι αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών και των τρόπων υποκειμενικής πρόσληψής τους, καθώς και την αιτιακή πορεία γεγονότων, ερμηνειών, δράσεων και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 149-151).

Στη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, ο ερωτώμενος αφηγείται απροσχεδίαστα τις προσωπικές εμπειρίες του, βιώματα και γεγονότα στα οποία έχει αναμειχθεί και, ουσιαστικά, ανασυνθέτει τα γεγονότα, τη λογική της δράσης και τα συναισθήματα του. Η αφήγηση αποτελεί το βασικό μέσο παρουσίασης των βιωμάτων και εμπειριών, καθώς αποδίδει τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων (Τσιώλης, 2006, σ.170 · Τσιώλης, 2014, σ. 212).

Τα χαρακτηριστικά της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης συνίστανται στα εξής (Τσιώλης, 2006, σσ.170-171):

- Αποτελεί έναν τύπο ανοικτής συνέντευξης, που αφήνει πολλά περιθώρια στον αφηγητή να μορφοποιήσει ελεύθερα την αφήγηση του εντός μιας ευρείας θεματικής.

³¹ Η συγκεκριμένη υποενότητα για τη Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

- Χρησιμοποιείται ο αφηγηματικός τρόπος έκθεσης, που επιτρέπει τη αλληλοδιαδοχή και χρονική εξέλιξη των γεγονότων.
- Προέχει ο βιογραφικός χαρακτήρας της συνέντευξης, καθώς ο ερωτώμενος αφηγείται εμπειρίες και βιώματα της ζωής του και δεν αναφέρει απλά τις απόψεις του ή αντιλήψεις του.

Πριν ξεκινήσει ο ερευνητής τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, θα πρέπει να προχωρήσει στις παρακάτω ενέργειες (Τσιώλης, 2006, σσ. 172-174 · Τσιώλης, 2014, σσ. 249-260):

- ✚ να ελέγξει κατά πόσο η βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη αποτελεί κατάλληλη τεχνική σε σχέση με τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα.
- ✚ να προσδιορίσει το θεματικό εύρος της αφηγηματικής συνέντευξης, δηλαδή αν θα αφορά το σύνολο της ζωής ή κάποιες περιόδους της ζωής του ερωτώμενου ή κάποιες πτυχές της, όπως επαγγελματική διαδρομή ή μεταναστευτική πορεία.
- ✚ να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις για το ερευνώμενο θέμα μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και να σχεδιάσει το θεματικό σκελετό της συνέντευξης, εναλλακτικές ερωτήσεις, μια λίστα επαλήθευσης και το έντυπο συγκατάθεσης του ερωτώμενου.
- ✚ να συνάψει το «αφηγηματικό συμβόλαιο» με τον ερωτώμενο πριν τη συνέντευξη, έτσι ώστε να γίνει σαφής η διαδικασία της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης και να δοθεί η άδεια ηχογράφησης ή βιντεοσκόπησης.

Κατά τη διαδικασία της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης διακρίνονται τρεις διαφορετικές φάσεις (Τσιώλης, 2006, σσ. 174-176 · Τσιώλης, 2014, σσ. 260-271):

- ☞ **η φάση της κύριας αφήγησης**, όπου επικρατεί η «αρχή της ανοικτότητας» και ο αφηγητής αφήνεται ελεύθερος να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του.
- ☞ **η φάση των παρεπόμενων ερωτήσεων**, όπου ο ερευνητής δίνει εναύσματα για τη συνέχιση των αφηγήσεων, όπως π.χ. σε σχέση με τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, κάποιες βιογραφικές περιόδους ή καταστάσεις που αναφέρθηκαν, καθώς και κάποια βιογραφική τεκμηρίωση για απόψεις ή αξιολογήσεις που αναφέρθηκαν.
- ☞ **η φάση των ερωτήσεων απολογισμού ή ελεύθερων ερωτήσεων**, όπου ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει απόψεις του ερωτώμενου ή απολογισμό για τις εξελίξεις της ζωής του ή αποτίμηση της διαδικασίας της συνέντευξης.

Τέλος, ακολουθεί η ανάλυση των βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων, η οποία ακολουθεί τις αρχές της ολιστικής ανακατασκευής, της διαδοχικής ανάλυσης με βάση την αλληλοδιαδοχή των βιογραφικών δεδομένων και της πολυεπίπεδης ανάλυσης. Η βιογραφική αφηγηματική ανάλυση περιλαμβάνει την έκθεση και ανάλυση των βιογραφικών δεδομένων στη χρονολογική σειρά τους, την εξέταση της κειμενικής διάρθρωσης της αφήγησης, την αναλυτική δομική περιγραφή όλων των εννοιών και την αναλυτική αφαίρεση για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2014, σσ. 273-280).

Σύνοψη Ενότητας

Η παρούσα ενότητα επικεντρώθηκε στην παρουσίαση των μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων με βάση τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά δεδομένα.

Ξεκινήσαμε με το *ερωτηματολόγιο*, που αποτελεί το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο για τις δειγματοληπτικές έρευνες επισκόπησης και τις δημοσκοπήσεις. Εμβαθήναμε στο σχεδιασμό του του ερωτηματολογίου και εξετάσαμε το περιεχόμενο του, τους τύπους των ερωτηματολογίων και τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουμε για τη διάταξη και τη διατύπωση των ερωτήσεων.

Συνεχίσαμε με τη *συνέντευξη*, που αποτελεί μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα και επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις. Η συνέντευξη πρέπει να σχεδιαστεί με βάση θεματικούς άξονες, που να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και να αναλυθεί κατά άξονα ενδιαφέροντος.

Ακολουθεί παρουσίαση της *παρατήρησης και συμμετοχικής παρατήρησης*, μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την άμεση, τη δική του παρατήρηση ατόμων, ομάδων, θεσμών, συμπεριφορών, συνθηκών, χώρων, ή οργανισμών. Η τήρηση συστηματικών σημειώσεων και η «σχάρα» παρατήρησης αποτελούν κομβικά σημεία της διαδικασίας, καθώς επιτρέπουν στον ερευνητή να παρατηρεί και να καταγράφει συγκεκριμένα σημεία.

Η *ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη* προτιμάται για τη διερεύνηση ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και ευαίσθητων ζητημάτων, όπως είναι οι λόγοι διαρροής από τα προγράμματα εκπαίδευσης, η ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πράξη και η διερεύνηση ζητημάτων κατάχρησης εξουσίας ή παραβίασης των ορίων του ρόλου του εκπαιδευτή στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν τα στάδια της Ομαδικά Εστιασμένης Συνέντευξης, ο ρόλος του συντονιστή και του βοηθού-παρατηρητή, η σημασία της δημιουργίας περιβάλλοντος εμπιστοσύνης.

Περαιτέρω, παρουσιάστηκε η *τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου* που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση εκπαιδευτικών εγγράφων. Η ανάλυση περιεχομένου προϋποθέτει συγκεκριμένες ενέργειες προετοιμασίας του ερευνητή για τη συγκέντρωση και την κατάταξη του υλικού, την αξιολόγηση του υλικού για να προσδιοριστούν τα θέματα προς διερεύνηση, οι μονάδες καταγραφής και οι κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου, καθώς και για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, εξετάστηκε η *βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη*, που αποβλέπει να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες των κοινωνικών υποκειμένων σχετικά με τα βιώματα και γεγονότα του παρελθόντος. Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι ενέργειες που πρέπει να κάνει ο ερευνητής πριν ξεκινήσει τη βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη, αλλά και κατά τη διαδικασία της και παρουσιάστηκαν οι αρχές ολιστικής, διαδοχικής και πολυεπίπεδης ανάλυσης των βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Alrichter, H. & Porsch, P. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gum, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., & Manion, L., (1977). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, (μτφ. Α. Ραυτοπούλου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Στο: <http://www.adulteduc.gr>.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α., (1995). Ομαδικά Εστιασμένη Συνέντευξη. Ένα νέο μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας στο τομέα των κοινωνικών επιστημών. *Κοινωνική Εργασία*, Τεύχος 39, 1995, 158-164.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκίσοσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Τσουρβάκας, Γ.Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα – Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Φίλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και της τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. (2^η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Verma G., & Mallick, K., (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. (Δ. Παπασταμάτης επιμ., Ε. Γρίβα μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Krueger, R.A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946, May). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, no 6, σσ. 541-557.
- Stacey, M. (1969). *Methods of Social Research*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Stewart, D. W. and Shamdasani, P. N. (1990) *Focus Groups: Theory And Practice*. Newbury Park: Sage.
- Tsiboukli, A. & Wolff, K. (2003). Using Focus group interviews to understand staff perceptions from training in the Therapeutic Community Model, *Journal of Drug Education*, 33, 2, 143-157.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

- 1. Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.**

Πρόκειται για ένα πολύ καλογραμμένο βιβλίο, το οποίο με επεξηγηματικό και κριτικό τρόπο βοηθάει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Παρουσιάζει με συγκεκριμένα παραδείγματα και οδηγίες τον τρόπο κατασκευής του ερωτηματολογίου, τη συνέντευξη και τους σύγχρονους τρόπους συνέντευξης μέσω τηλεφώνου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διαδικτύου, την παρατήρηση και την ανάλυση περιεχομένου. Είναι αξιοσημείωτο ότι, και κατά την περιγραφή των τεχνικών συλλογής δεδομένων, οι συγγραφείς τονίζουν πως απαιτείται κρίση και δημιουργικότητα.

- 2. Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.**

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον βιβλίο, που εστιάζει στην παρουσίαση των τεχνικών και των διαδικασιών ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα μέσα από δύο δημοφιλείς προσεγγίσεις,

της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας και της Βιογραφικής αφηγηματικής προσέγγισης. Το βιβλίο παρουσιάζει προτάσεις για όλα τα στάδια ερευνητικού σχεδιασμού μιας ποιοτικής έρευνας και με λεπτομερή και κατανοητό τρόπο εξηγεί τις προδιαγραφές και τις επιμέρους τεχνικές και την πρακτική τους εφαρμογή με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Καλές πρακτικές ερευνών

☞ Δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο

1. Γούλας, Χρήστος (2004). *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις

2. Λευθεριώτου, Πιέρα (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Γενικής Γραμματείας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Συμμετοχική Παρατήρηση και Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

3. Κοφίνη, Ελένη (2017). *Αντιμετωπίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό των κρατουμένων μέσω της συμμετοχής τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Συμμετοχική Παρατήρηση και Ομαδικά Εστιασμένες Συνεντεύξεις

4. Μπισμπιγιάννη, Μαρία (2017). *Απόπειρα εφαρμογής μίας παραλλαγής της μεθόδου του Paulo Freire σε πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε εγκλείστους αλλοδαπούς.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Ανάλυση Περιεχομένου

6. Λιντζέρης, Παρασκευάς (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη

7. Κελεκτσόγλου, Σαββούλα, (2015). *Απόψεις γυναικών σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στην ολοκλήρωση ή τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ενότητα 3.3³²

Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων αποτελεί εκείνο το στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, που ακολουθεί μετά τη συλλογή των δεδομένων. Συνίσταται στη μετάφραση ακατέργαστων πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται με τη μορφή λέξεων ή περιγραφών, σε γράμματα ή αριθμούς και μπορούν να τύχουν επεξεργασίας με υπολογιστή. Αυτή η διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μεγάλα δείγματα ερωτηθέντων και με στατιστικές δοκιμές για να συγκριθούν ή να αντιπαραβληθούν δύο ή περισσότερες ομάδες δεδομένων. Η διαδικασία αυτή δεν ενδείκνυται για μικρά δείγματα ερωτηθέντων, όπου για την ανάλυση των δεδομένων μπορεί να χρησιμοποιηθούν απλούστερα δείγματα, όπως ποσοστά, κλάσματα και αναλογίες (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 48). Εξάλλου, στην ποιοτική έρευνα αποφεύγονται τα εργαλεία συλλογής τυποποιημένων δεδομένων και, γι' αυτό, ο ερευνητής θα πρέπει να διαχειριστεί, να απλουστεύσει και να οργανώσει τον όγκο των ποιοτικών δεδομένων με την κατάταξη και την ταξινόμηση τους ανάλογα με το είδος τους, τη θεματολογία ή το χρόνο παραγωγής τους (Τσιώλης, 2014, σσ. 99-102).

Σ' αυτό το στάδιο, οι Gray, Williamson, Karp, & Dalphin (2007, σ. 48) βρίσκουν μια αναλογία ανάμεσα στον ερευνητή και το μάγειρα, καθώς πιστεύουν ότι η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τη μέθοδο μαγειρικής, το χρόνο και τη θερμοκρασία που χρησιμοποιείται. Τα δεδομένα που συλλέγονται για άτομα και για οργανισμούς συγκεντρώνονται σε κατηγορίες και τα αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν για κάθε ομάδα. Τα ευρήματα, δε, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανά φύλο, κοινωνική τάξη, εντοπιότητα, θρησκεία και ούτω καθεξής, ανάλογα με το ποιες μεταβλητές είναι σημαντικές για την έρευνα μας. Οι κατηγορίες καθορίζονται εκ των προτέρων στις ποιοτικές έρευνες και μπορούν να απορρύνουν από τα δεδομένα των ποσοτικών ερευνών. Σε κάθε περίπτωση, τα εκπληκτικά αποτελέσματα και στις δύο περιπτώσεις ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών προκύπτουν με την ευρηματική ανάλυση των δεδομένων (Gray, Williamson, Karp, & Dalphin, 2007, σ. 48).

3.3.1 Κωδικοποίηση δεδομένων

Η κωδικοποίηση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα αφορά τη διαδικασία εκείνη, με την οποία οι μη ταξινομημένες πληροφορίες που συλλέγονται, π.χ. από ένα μεγάλο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, πρέπει να κωδικοποιηθούν σύμφωνα με τους συγκεκριμένους κωδικούς που αποδίδονται στις μεταβλητές και, στη συνέχεια, να καταγραφούν και να αποθηκευτούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολυνθεί η επεξεργασία των δεδομένων. Κατά την κωδικοποίηση, καταχωρείται

³² Η Ενότητα 3.3 έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

πρώτα ένας αριθμός αναγνώρισης σε κάθε ερωτώμενο και, μετά, εισάγονται για κάθε μεταβλητή τα αντίστοιχα ψηφία για κωδικοποίηση. Η διαδικασία κωδικοποίησης είναι απλή για τις κλειστές ερωτήσεις, ενώ αντίθετα η κωδικοποίηση ανοικτών ερωτήσεων παρουσιάζει προβλήματα και υψηλό βαθμό σφαλμάτων, είτε γιατί οι απαντήσεις συνοψίζονται σε λίγες κατηγορίες είτε γιατί διαφορετικά άτομα κατηγοριοποιούν με διαφορετικό τρόπο ίδιες απαντήσεις. Για την κωδικοποίηση και αποθήκευση των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα φύλλα κωδικοποίησης, αν και πλέον χρησιμοποιούνται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες τα προγράμματα στατιστικής (π.χ. SPSS και Stata) και βάσεις δεδομένων (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 410-420).

Η κωδικοποίηση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα αποτελεί την αφαιρετική διαδικασία μετάβασης από τα δεδομένα στις θεωρητικές κατηγορίες και εκλαμβάνεται ως μια δημιουργική και όχι τεχνική διαδικασία. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο ερευνητής αξιολογεί τα εμπειρικά δεδομένα του και μέσα από μια αφαιρετική επεξεργασία προσπαθεί να χτίσει τη θεωρητική ερμηνεία και κατανόηση του αντικειμένου που ερευνά (Τσιώλης, 2014, σ. 105). Η κωδικοποίηση αποτελεί μια βασική λειτουργία της ανάλυσης δεδομένων, καθώς αποδίδει νόημα σε διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού και επιπλέον εκπληρώνει τις εξής λειτουργίες (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 179-180):

- ✚ συνδέει τα διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού μέσω των κωδικών, που αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους και βοηθάει στην ομαδοποίηση τους.
- ✚ συμβάλει στην ανάπτυξη των θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών, που συνδέει τους κωδικούς με τα πρότυπα.
- ✚ συνδέει τους κωδικούς με τις κατηγορίες και τις έννοιες, που αποτελεί την ουσία του αναλυτικού και θεωρητικού μοντέλου της ερευνητικής διαδικασίας.
- ✚ οδηγεί στη θεωρητικοποίηση, στην ερμηνεία και στην ανάλυση των δεδομένων.

Τέλος, ανάλογα με το χαρακτήρα των ποιοτικών δεδομένων, τις απαιτήσεις της αναλυτικής διαδικασίας και τις επιλογές του ερευνητή διακρίνουμε τα ακόλουθα είδη κωδικοποιήσεων (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 182-186):

- *Αντικειμενική κωδικοποίηση*, που αφορά στην καταγραφή και τη σύνδεση των αντικειμενικών στοιχείων βάσης των ποιοτικών δεδομένων, π.χ. προσωπικά χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα.
- *Θεματική κωδικοποίηση*, που αποβλέπει στη συγκριτική ανάλυση των θεματικών περιοχών που είναι κοινές για τις ερευνώμενες περιπτώσεις.
- *Θεωρητική ή ερμηνευτική κωδικοποίηση*, που αποβλέπει στην απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα μέσα από ερμηνείες, ιδέες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις.

Ειδικά στο πλαίσιο της *Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας* χρησιμοποιούνται οι εξής τρόποι κωδικοποίησης (Τσιώλης, 2016, σσ. 105-123):

- *Ανοικτή κωδικοποίηση*, που εξυπηρετεί την αρχική παραγωγή εννοιών.
- *Κωδικοποίηση κατά άξονα*, η οποία οργανώνει τις κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού σε κομβικούς θεωρητικούς άξονες.

- *Επιλεκτική κωδικοποίηση*, κατά την οποία ο ερευνητής αναδιατάσσει τα βασικά του ευρήματα γύρω από μια κεντρική κατηγορία που έχει επιλέξει και διατυπώνει το τελικό θεωρητικό σχήμα.

3.3.2 Έλεγχος και επεξεργασία δεδομένων

Σύμφωνα με τους Schnell, Hill, & Esser (2014, σ. 423), ο έλεγχος και η επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να περιλαμβάνει τη διενέργεια διάφορων δοκιμών, κατά τις οποίες ελέγχονται ταυτόχρονα πολλές μεταβλητές. Οι δοκιμές αυτές, επειδή αφορούν ποσοτικά δεδομένα κατά κύριο λόγο, γίνονται συνήθως με τη χρήση ειδικών στατιστικών προγραμμάτων. Μάλιστα, σε μεγάλες έρευνες, προτείνεται η δημιουργία μιας λίστας με τους πιο σημαντικούς κανόνες επεξεργασίας. Τέτοιοι κανόνες συναντώνται και σε ορισμένες περιπτώσεις προγραμμάτων ανάλυσης δεδομένων (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 423-424).

Πέραν τούτων, ο έλεγχος συνδέεται και με την αξιολόγηση της ποιότητας μιας έρευνας. Στην ποσοτική έρευνα, τα κριτήρια ελέγχου της ποιότητας είναι η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, που έχουμε ήδη εξετάσει στην Ενότητα 1 του Εγχειριδίου και τα οποία ακολουθούν κατά βάση το υποθετικό-παραγωγικό υπόδειγμα και τη στατιστική λογική (Τσιώλης, 2014, σσ. 377-378).

Ομοίως, οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μπορούν να έχουν εφαρμογή στην ποιοτική έρευνα, αλλά με διαφορετική σημασία και παρά τις αντιρρήσεις που εκφράζουν οι ερευνητές της ερμηνευτικής προσέγγισης ως προς τη δυνατότητα και τη χρησιμότητα των κριτηρίων αυτών. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο κατά πόσο αντιστοιχούν ο σκοπός, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα με τα αποτελέσματα της έρευνας και κατά πόσο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καθώς και η ανάλυση και η ερμηνεία τους απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Προς τούτο, υπάρχουν οι ακόλουθοι τρόποι ελέγχου της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας, (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 269-273):

- ✓ Τριγωνισμός
- ✓ Επικύρωση των ευρημάτων από τους συμμετέχοντες
- ✓ Διάψευση των αρχικών υποθέσεων υπό το πρίσμα νέων δεδομένων
- ✓ Συνεχής σύγκριση διαφορετικών περιπτώσεων
- ✓ Συνολική επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων
- ✓ Ανάλυση των εξαιρετικών περιπτώσεων που δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση
- ✓ Έλεγχος από ανεξάρτητους ερευνητές των μεθόδων και της ανάλυσης των δεδομένων
- ✓ Συμμετοχική και ομαδική έρευνα και ανάλυση
- ✓ Έλεγχος των αδυναμιών και προκαταλήψεων του ερευνητή

3.3.3 Ομαδοποίηση δεδομένων

Το τελευταίο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων, που συμπίπτει με την έναρξη της ανάλυσης των δεδομένων, συνίσταται στην ομαδοποίηση των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων δεν μπορεί να εξαντληθεί μόνο στην τεχνική στατιστική επεξεργασία τους και προϋποθέτει τη σύνδεση τους και την ερμηνεία τους με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές ιδέες, όπως αυτές διατυπώνονται στις ερευνητικές υποθέσεις. Έτσι, στην ποσοτική έρευνα η βάση ομαδοποίησης είναι οι ερευνητικές υποθέσεις, οι φάσεις δε ανάλυσης δεδομένων μπορούν να διαφοροποιηθούν, όπως θα δούμε παρακάτω, στις φάσεις της μονο-μεταβλητής ανάλυσης, της ανάλυσης υποομάδων και της πολύ-μεταβλητής ανάλυσης (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σ. 427).

Στην ποιοτική έρευνα, η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει την τμηματοποίηση του υλικού σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες, που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά είτε γιατί αναφέρονται σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή, είτε γιατί απαντούν στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα, είτε γιατί οδηγούν στην ερμηνεία ή κατανόηση του ίδιου φαινομένου. Όπως είδαμε και πιο πάνω, η κωδικοποίηση των δεδομένων οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και, στη συνέχεια, στην ομαδοποίηση των τμημάτων τους, που οδηγεί τελικά στην ανάπτυξη των θεωρητικών και ερμηνευτικών εννοιών, δηλαδή την πεμπτουςία της αναλυτικής ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 174-176, 180).

Σε κάθε περίπτωση, καθοριστική σημασία για την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων έχουν η κατηγοριοποίηση και η ομαδοποίηση των δεδομένων, καθώς και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών, που αποτελούν τις θεμελιώδεις διαδικασίες για την εξήγηση και την κατανόηση των δεδομένων σε σχέση με τους κοινωνικό-πολιτισμικούς κανόνες, τις αξίες, τις ιδεολογίες και τις πρακτικές που συνδέονται με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (Bergman, Manfred Max & Coxon, Anthony P.M., 2005).

Σύνοψη Ενότητας

Η ενότητα αυτή επικεντρώθηκε στην επεξεργασία των δεδομένων, που συνίσταται στη μετάφραση ακατέργαστων πληροφοριών, στην οργάνωση και την αποτελεσματική διαχείρισή τους.

Εξετάστηκε, ειδικότερα, η κωδικοποίηση των δεδομένων στην ποσοτική έρευνα σύμφωνα με τους συγκεκριμένους κωδικούς που αποδίδονται στις μεταβλητές, καθώς και η κωδικοποίηση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα ως μια αφαιρετική διαδικασία μετάβασης από τα δεδομένα στις θεωρητικές κατηγορίες.

Στη συνέχεια, συζητήθηκε ο έλεγχος και η επεξεργασία των δεδομένων τόσο υπό το πρίσμα των διάφορων δοκιμών, όσο και σε σχέση με τα κριτήρια ελέγχου της ποιότητας, δηλαδή αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Τέλος, τονίστηκε η σημασία της ομαδοποίησης δεδομένων στην ανάπτυξη των θεωρητικών και ερμηνευτικών εννοιών, αλλά και για την εξήγηση και την κατανόηση των δεδομένων μέσα από τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας*. (N. Ναγόπουλος, Γ. Γκιόσος, Επιμ., & N. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

Bergman Manfred Max & Coxon Anthony P.M., «The Quality in Qualitative Methods» [54 paragraphs], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 34, (2005, May), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-34-e.htm>.

Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination. An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

1. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Πρόκειται για ένα εύχρηστο και καλογραμμένο βιβλίο, το οποίο βοηθάει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να κατανοήσουν με απλό και επεξηγηματικό τρόπο και μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα την επεξεργασία, την κωδικοποίηση και την ομαδοποίηση των δεδομένων.

2. Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας.* (Ν. Ναγόπουλος, Γ. Γκιάσος, Επιμ., & Ν. Ναγόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ.

Το βιβλίο αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, που επιθυμούν να εμβαθύνουν στην εμπειρική κοινωνική έρευνα. Παρουσιάζει συγκεκριμένα και πρακτικά παραδείγματα για την επεξεργασία και την κωδικοποίηση των μεταβλητών.

Καλές πρακτικές ερευνών

☞ Επεξεργασία και κωδικοποίηση ποσοτικών δεδομένων

1. Γούλας, Χρήστος (2004). *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

2. Στασινός, Μηνάς (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

3. Δραγατάκη, Ελένη (2016). *Ο παράγοντας του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων των Σ.Δ.Ε σχετικά με τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

☞ Επεξεργασία και κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων

4. Λευθεριώτου, Πιέρα (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Γενικής Γραμματείας εκπαίδευσης ενηλίκων.* Διπλωματική Εργασία στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

5. Κοφίνη, Ελένη (2017). *Αντιμετωπίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό των κρατουμένων μέσω της συμμετοχής τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

6. Μπισμπιγιάννη, Μαρία (2017). *Απόπειρα εφαρμογής μίας παραλλαγής της μεθόδου του Paulo Freire σε πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε εγκλείστους αλλοδαπούς.* Διπλωματική Εργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ενότητα 3.4³³

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων δεν είναι μια απλή διαδικασία και προϋποθέτει την αναφορά τους σε σαφείς ερευνητικές υποθέσεις. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Schnell, Hill, & Esser (2014, σ. 427), «η ανάλυση δεδομένων στην πράξη της εμπειρικής κοινωνικής έρευνας είναι σχεδόν πάντοτε μια επαναλαμβανόμενα κυκλική διαδικασία». Στην ποιοτική έρευνα, η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης τους, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να ελεγχθούν οι υποθέσεις και να ερμηνευτούν τα φαινόμενα και οι διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 172).

Στις επόμενες δύο υποενότητες, θα εξετάσουμε τις φάσεις της μονο-μεταβλητής ανάλυσης και της πολύ-μεταβλητής ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

3.4.1 Μονο-μεταβλητή και πολυ-μεταβλητή ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Μετά την προετοιμασία και την οργάνωση των δεδομένων, ξεκινάει η ανάλυση τους για να επιβεβαιωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διαδικασία αυτή απαιτεί να περιγράψουμε τις τάσεις των δεδομένων σε μια μόνο μεταβλητή ή ερώτηση, όπως π.χ. "Ποια είναι η αυτοεκτίμηση των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης;". Χρειαζόμαστε, δηλαδή, *περιγραφικές στατιστικές* που υποδεικνύουν γενικές τάσεις στα δεδομένα (μέσο όρο, μέση κατάσταση λειτουργίας), διάδοση βαθμολογιών (διακύμανση, τυπική απόκλιση και εύρος) ή σύγκριση του τρόπου με τον οποίο μια βαθμολογία σχετίζεται με όλα τα υπόλοιπα (ποσοστό).

Επιπλέον, μπορεί να χρειάζεται να συγκρίνουμε δύο ή περισσότερες ομάδες στην ανεξάρτητη μεταβλητή για να ελέγξουμε την εξαρτώμενη μεταβλητή (π.χ. "Πώς συγκρίνουν τα αγόρια και τα κορίτσια στην αυτοεκτίμησή τους;"). Σ' αυτή την περίπτωση, χρειαζόμαστε *στατιστικά συμπεράσματα*, όπου αξιολογούμε κατά πόσο οι διαφορές των ομάδων ή η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι πολύ μεγαλύτερες ή μικρότερες από αυτές που θα περιμέναμε για τον συνολικό πληθυσμό.

Μπορεί, επίσης, να χρειάζεται να συσχετίσουμε δύο ή περισσότερες μεταβλητές (όπως π.χ. "Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με μια αισιόδοξη κατάσταση") ή να δοκιμάσουμε τις υποθέσεις σχετικά με τις διαφορές στις ομάδες ή τις σχέσεις μεταβλητών (π.χ. "Τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια" ή "Η

³³ Η Ενότητα 3.4 έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

αυτοεκτίμηση προδιαθέτει μια αισιόδοξη στάση μεταξύ των παιδιών μέσης εκπαίδευσης"). Στις περιπτώσεις αυτές, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε **στατιστικά στοιχεία συσχετίσεων** (Creswell, 2012, σ. 182).

Με βάση τα παραπάνω, διακρίνουμε τις ακόλουθες φάσεις ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων (Schnell, Hill, & Esser, 2014, σσ. 427-432):

- ✚ *Μονο-μεταβλητή ανάλυση*, όπου αναλύεται η συχνότητα εμφάνισης κάθε μεταβλητής στο σύνολο των δεδομένων. Πρόκειται για περιγραφική ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει τις κατανομές όλων των συλλεχθέντων μεταβλητών και μας δίνει μια γενική εποπτεία όλων των δεδομένων.
- ✚ *Ανάλυση υπο-ομάδων*, που βασίζεται στη σύγκριση των περιγραφικών στατιστικών μέτρων και της κατανομής μιας μεταβλητής σε διάφορες υπο-ομάδες,
- ✚ *Πολύ-μεταβλητή ανάλυση*, η οποία δεν εξετάζει μόνο την κατανομή μιας μεταβλητής ή την κοινή κατανομή δύο μεταβλητών, αλλά εξετάζει τη συσχέτιση περισσότερων μεταβλητών. Αξίζει να τονιστεί ότι, στην πολυ-μεταβλητή ανάλυση είναι απαραίτητος ο έλεγχος πρόσθετων μεταβλητών κατά τον έλεγχο κοινωνικο-επιστημονικών θεωριών.

3.4.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων αποτελεί το καθοριστικό στάδιο για την επαλήθευση της θεωρίας, τον έλεγχο των υποθέσεων και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εμπεριέχει τρεις επιμέρους διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 171-173):

- ✓ *Την επιλογή των δεδομένων που σχετίζονται άμεσα με τη θεματική περιοχή της έρευνας.*
- ✓ *Την παρουσίαση των δεδομένων με συνόψεις, διαγράμματα, πίνακες, αρχειοθέτηση κ.λπ., που θα διευκολύνει την οργάνωση των δεδομένων και την περαιτέρω επεξεργασία τους.*
- ✓ *Την απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα με στόχο τη δόμηση του θεωρητικού πλαισίου και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.*

Ας δούμε πιο συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (Creswell, 2012, σ. 238):

- ◆ Είναι επαγωγική από τα ειδικά και αναλυτικά δεδομένα στους γενικούς κώδικες και θέματα. Παρόλο που η αρχική ανάλυση συνίσταται στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων, ο στόχος είναι να καταλήξει στη γενίκευση.
- ◆ Περιλαμβάνει την ταυτόχρονη διαδικασία ανάλυσης και συλλογής δεδομένων, η οποία διαφοροποιείται από την ανάλυση δεδομένων στην ποσοτική έρευνα.

- ◆ Οι φάσεις είναι επαναληπτικές και αναδραστικές ανάμεσα στη συλλογή δεδομένων και την ανάλυση. Για παράδειγμα, μπορεί ο ερευνητής να συλλέξει ιστορίες από τα άτομα και να επανέλθει σε αυτά για περισσότερες πληροφορίες.
- ◆ Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων προϋποθέτει συνεχή ανάγνωση τους σε τακτά διαστήματα, προκειμένου να αναπτυχθεί η βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών από τους συμμετέχοντες.
- ◆ Δεν υπάρχει μια μοναδική και αποδεκτή προσέγγιση για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων παρόλο που υπάρχουν πολλές κατευθυντήριες γραμμές. Πρόκειται για μια εκλεκτική διαδικασία.
- ◆ Η ποιοτική έρευνα είναι ερμηνευτική, γεγονός που σημαίνει ότι ο ερευνητής φέρνει τη δική του προοπτική στην ερμηνεία της κατάστασης, των θεμάτων ή των σημαντικών κατηγοριών δεδομένων.

Πρόκειται, λοιπόν, για μια κυκλική διαδικασία με επαγωγική προσέγγιση, η οποία προϋποθέτει τη ρητή αναφορά σε συγκεκριμένη θεωρία και ακολουθεί την εξής διαδικασία: επιλέγεται η συγκεκριμένη θεωρία, διαμορφώνονται οι υποθέσεις εργασίας που τίθενται σε εμπειρικό έλεγχο και αναλύονται τα αποτελέσματα του εμπειρικού ελέγχου, οδηγώντας στη γενίκευση με τη μορφή προτάσεων ή νόμων που υποστηρίζουν, διαφοροποιούν ή ανατρέπουν την αρχική θεωρία (Freysinet-Dominjon, 1997, σ. 27).

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας με επαγωγικό τρόπο μπορεί να οδηγήσει σε μια γενίκευση των ευρημάτων της, ακόμη και στην περίπτωση των επιτόπιων μελετών μικρής κλίμακας, υπό την προϋπόθεση ότι θα καθοριστούν με σαφήνεια τα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας και θα αποδεικνύεται ότι οι περιπτώσεις που ερευνήθηκαν είναι αντιπροσωπευτικές της κατηγορίας των ομάδων στις οποίες γενικεύονται τα ευρήματα (Freysinet-Dominjon, 1997, σσ. 25-28). Από την άλλη μεριά, φαίνεται να έχει μεγαλύτερη σημασία η σχετικότητα των αποτελεσμάτων της επιτόπιας έρευνας με συνεντεύξεις, μια και προέχει η εγκυρότητα των ευρημάτων της μέσα από τη συστηματική διεξαγωγή της έρευνας και την τεκμηριωμένη ανάλυση των δεδομένων της (Bell, 2001, σσ. 31-33, 189-191). Υπό το πρίσμα αυτό, είναι πιο δόκιμο να αναφερόμαστε στην επάρκεια και την καταλληλότητα των πληροφοριών που διασφαλίζουν τη «δυνατότητα μεταφοράς» («transferability») των ευρημάτων της επιτόπιας έρευνας σε νέες παρόμοιες καταστάσεις (Hoerfl, 1997, σ. 190).

Σύνοψη Ενότητας

Στην παρούσα ενότητα εξετάσαμε τις φάσεις της μονο-μεταβλητής ανάλυσης και της πολυ-μεταβλητής ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, καθώς και τη διαδικασία ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων.

Ειδικότερα στην περίπτωση της ανάλυσης δεδομένων ποσοτικής έρευνας, εξετάσαμε τις διαφορετικές φάσεις ανάλυσης ανάλογα με αν περιγράφουμε τις τάσεις των δεδομένων σε μια μόνο μεταβλητή (μονο-μεταβλητή ανάλυση), αν συγκρίνουμε

δύο ή περισσότερες ομάδες στην ανεξάρτητη μεταβλητή (ανάλυση υπο-ομάδων), αν συσχετίζουμε δύο ή περισσότερες μεταβλητές ή αν δοκιμάζουμε τις υποθέσεις σχετικά με τις διαφορές στις ομάδες ή τις σχέσεις μεταβλητών (πολυ-μεταβλητή ανάλυση).

Τέλος, εστίασαμε στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που αποτελεί το καθοριστικό στάδιο για την επαλήθευση της θεωρίας και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Εξετάσαμε τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων και αναδείξαμε τον κυκλικό και αναδραστικό χαρακτήρα της, την επαγωγική της προσέγγιση και τη δυνατότητα γενίκευσης ή καλύτερα μεταφοράς των ευρημάτων σε νέες παρόμοιες καταστάσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bell Judith, Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα 2001.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ξενόγλωσση

Bergman Manfred Max & Coxon Anthony P.M., «The Quality in Qualitative Methods» [54 paragraphs], Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 34, (2005, May), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-34-e.htm>.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.

Freyssinet-Dominjon Jacqueline, *Méthodes de Recherche en Sciences Sociales*, Collection AES, Montchrestien, Paris 1997.

Hoepfl Marie, «Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers», *Journal of Technology Education*, Volume 9, Number 1, (Fall 1997).

Οδηγός για Περαιτέρω Μελέτη

Blaikie, N. (2003). *Analyzing Quantitative Data. From Description to Explanation*. London • Thousand Oaks • New Delhi: SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Edition εκδ.). Boston, MA: Pearson Education.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αναστοχασμός για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων

Εξέλιξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων³⁴

Στην παρούσα ενότητα, θα αξιοποιήσουμε τις προσπάθειες χαρτογράφησης που αναφέραμε στην Εισαγωγή σε σχέση με «τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έρευνας» και οι οποίες με τη χρήση βιβλιομετρικών, ποιοτικών και κριτικών αναλύσεων αναδεικνύουν τις εξελίξεις και τις τάσεις της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων (Fejes & Wildemeersch, 2015). Ειδικότερα, θα θυμηθούμε την εξέλιξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με τα αντικείμενα έρευνας, τις ερευνητικές μεθόδους και τις θεωρητικές προσεγγίσεις και θα προχωρήσουμε στη διεξοδικότερη ανάλυση του άρθρου του Taylor *Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης* (2007)³⁵, καθώς αναδεικνύει τα κρίσιμα πεδία έρευνας, που διαμόρφωσαν το πλαίσιο συζήτησης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Σημειώνεται ότι η ανάλυση του Taylor αξιοποιεί προηγούμενες επισκοπήσεις (Taylor, 1997, 1998) και βασίζεται στη εξέταση 46 μελετών, που εμπεριέχουν το μοντέλο του Mezirow για το μετασχηματισμό των οπτικών και το αντιληπτικό πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Taylor, 2007, σ. 312).

Από την απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που πραγματοποίησε ο Θανάσης Καραλής σε έξι έγκυρα περιοδικά του χώρου και 559 επιστημονικά άρθρα σε 101 τεύχη των περιοδικών αυτών της περιόδου 2001-2005, διαπιστώνονται τα εξής σε σχέση με τα ερευνητικά αντικείμενα και τους τομείς εφαρμογής (Καραλής, 2008)³⁶:

- ☞ Οι περισσότερες εργασίες εντάσσονται στον θεωρητικό προβληματισμό και πραγματεύονται την ανάλυση θεσμών και πολιτικών, καθώς και κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- ☞ Ακολουθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός εργασιών για τη σχέση μη τυπικής και τυπικής εκπαίδευσης και για την εκπαίδευση και μάθηση ως συνεχή, που αποτυπώνουν τον προβληματισμό σε σχέση με τις πολιτικές δια βίου μάθησης.
- ☞ Σημαντικός αριθμός εργασιών, που αναφέρονται στους τομείς εφαρμογής, αναδεικνύουν πρώτη την εκπαίδευση στους χώρους εργασίας, κάτι που εξηγείται από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές, και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

³⁴ Η Ενότητα αυτή έχει εκπονηθεί από την Παρασκευή-Βίβιαν Γαλατά, Μέλος του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ).

³⁵ Taylor, E. W. (2007). *Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης*. Στο Jack Mezirow και Συνεργάτες, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφρ., σσ. 309-348). Αθήνα: Μεταίχμιο.

³⁶ Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση: απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, σσ. 24-29.

- ☛ Ικανοποιητικός αριθμός εργασιών αναφέρεται στον αλφαριθμητισμό του ενήλικου πληθυσμού, στην εκπαίδευση εκπαιδευτών, στην εκπαίδευση προσωπικού υγείας και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.
- ☛ Ο όρος Εκπαίδευση Ενηλίκων διατηρεί τη διακριτή του θέση στις ερευνητικές εργασίες, παρά το γεγονός ότι προωθείται από διεθνείς οργανισμούς και διαμορφωτές πολιτικές ο όρος Διά Βίου Μάθηση.

Όπως φάνηκε από τις μεταγενέστερες προσπάθειες χαρτογράφησης, τα προτιμώμενα αντικείμενα έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά την τελευταία δεκαετία είναι η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων, η συμμετοχή, το φύλο και η διαφορετικότητα, η εκπαίδευση ενηλίκων ως κίνημα και η ανάλυση των μοντέλων δημοσίευσης. Σε αντίθεση με τη θεωρητική και εννοιολογική φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων που αποτελούσε το αντικείμενο σημαντικού αριθμού ερευνητικών εργασιών κατά την περίοδο 2001-2005 και συναντάται πλέον πιο περιορισμένα, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην ερευνητική κοινότητα φαίνεται να προσελκύει η εκπαίδευση ενηλίκων και η διδασκαλία, η ρύθμιση των εκπαιδευτικών οργανισμών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η μάθηση στο χώρο εργασίας, η ηλεκτρονική μάθηση, οι δεξιότητες, η επαγγελματική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση προσελκύουν τους ερευνητές σε σχετικά μικρότερο βαθμό. Ένα άλλο θέμα που καταλαμβάνει σημαντικό μέρος στις ερευνητικές εργασίες είναι τα δυσδιάκριτα όρια ανάμεσα στη δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και την εκπαίδευση (Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 131-132).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί το αντικείμενο πολλών ερευνητικών εργασιών με εξαιρετική συχνότητα παραπομπής και, μάλιστα, θεωρείται από τις πιο πετυχημένες θεωρίες στο τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων που προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και οδήγησε στη δημιουργία κοινότητας (Fejes & Nylander, 2015, σσ. 17-18). Με ένασμμα τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι ερευνητικές εργασίες ασχολήθηκαν με τη θεωρητική κριτική σε ζητήματα, όπως η κοινωνική δράση, η κριτική παιδαγωγική, το πλαίσιο, ο στοχασμός και η ανάπτυξη ενηλίκων. Συνέβαλε, δηλαδή, στη διεύρυνση του αντικειμένου έρευνας και στην αλλαγή της προσέγγισης, μια και εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με το ρόλο της κοινωνικής τάξης, της κουλτούρας και της εθνικής καταγωγής στη διεργασία της αλλαγής ή με το ρόλο του πλαισίου στη διαμόρφωση της μετασχηματίζουσας εμπειρίας (Taylor, 2007, σσ. 309, 312). Τελευταία, ένα από τα βασικά σημεία της έρευνας στη σύγχρονη κοινωνία της γρήγορης και συνεχούς μετάβασης είναι η κοινωνική αλλαγή και πως η εκπαίδευση ενηλίκων θα βοηθήσει τους ανθρώπους και τις κοινότητες στην κατανόηση της με συμμετοχικό και δημοκρατικό τρόπο (Evans, Kurantowicz, & Lucio-Villegas, 2016, σσ. 9-11).

Οι ερευνητικές μέθοδοι και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν αλλάξει διαχρονικά. Στην αρχή, υπήρχε μεγάλη προτίμηση σε θεωρητικές - φιλοσοφικές εργασίες, ενώ σήμερα οι εμπειρικές μελέτες είναι οι πιο δημοφιλείς. Το σύνολο σχεδόν των ερευνητών προτιμά τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και μερικοί ερευνητές επιλέγουν την πολυμεθοδολογική έρευνα. Επίσης, παρουσιάζονται αρκετές ποσοτικές μελέτες με προσεγγίσεις τριγωνοποίησης, ενώ απουσιάζει παντελώς η εφαρμογή καθαρά ποσοτικών μεθόδων έρευνας στην

εκπαίδευση ενηλίκων. Εξίσου περιορισμένη είναι η πειραματική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, παρόλο που είναι μια δημοφιλής μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες. Τέλος, υπάρχουν αρκετές εργασίες που εστιάζουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και προγράμματα κυρίως από την πρακτική οπτική. Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρική εστίαση των ερευνητικών εργασιών έχει αυξηθεί πολύ κατά την περίοδο 1995-2013 και το ποιοτικό παράδειγμα προέχει στην εμπειρική έρευνα έναντι του ποσοτικού (Kärplinger, 2015, σ. 12).

Ως προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις, προβάδισμα έχουν οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες εξετάζουν την κοινωνική, οργανωτική και θεσμική συμπεριφορά και υιοθετούν μεθοδολογίες βασισμένες είτε σε νέο-θεσμικές θεωρίες, είτε στον Bourdieu, είτε στην κριτική παιδαγωγική. Ακολουθούν οι ψυχολογικές προσεγγίσεις που ερευνούν προθέσεις, αντιλήψεις, ερμηνείες και εμπειρίες, βασιζόμενες στις θεωρίες αλλαγής συμπεριφοράς και μετασχηματίζουσας μάθησης (Rubenson & Elfert, 2015, σσ. 132-133).

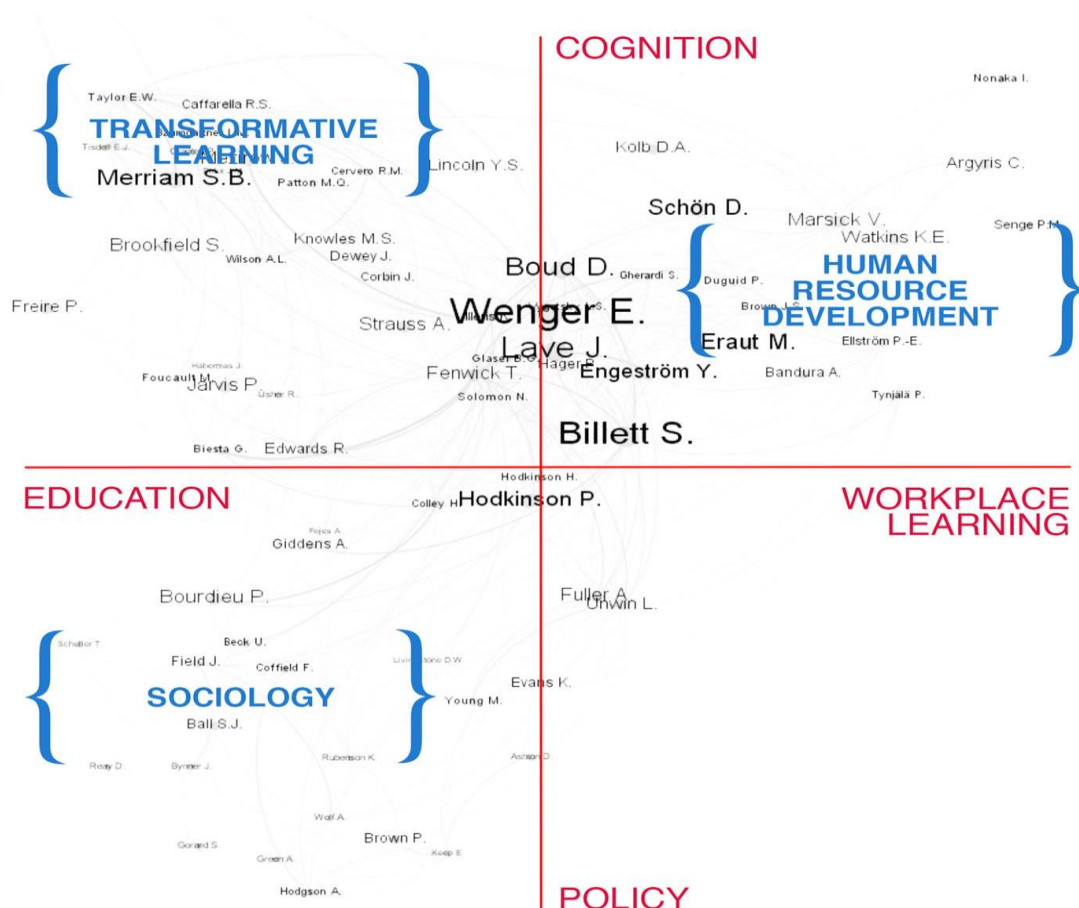
Στην πιο πρόσφατη χαρτογράφηση των Nylander, Österlund, Fejes (2017)³⁷ για την έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, σε πέντε έγκριτα περιοδικά στο ευρύτερο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε 1.219 δημοσιεύσεις κατά την περίοδο 2006-2014, διαπιστώνονται διαφορετικά επιστημονικά ρεύματα. Η πρώτη διαρθρωτική αντίθεση εντοπίζεται ανάμεσα σε αυτούς που ερευνούν την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε αυτούς που μελετούν κατά προτεραιότητα την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας. Η δεύτερη αντίθεση βρίσκεται ανάμεσα στους ερευνητές που είναι κοινωνιολογικά προσανατολισμένοι και τείνουν να επικεντρώνονται στις κοινωνικές δομές, την πολιτική ή τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία και στους ερευνητές που ασχολούνται περισσότερο με τις διαδικασίες της ανθρώπινης γνώσης και νοηματοδότησης και με την προοπτική της μετασχηματίζουσας μάθησης. Βέβαια, οι κυρίαρχες παραδόσεις στην εκπαίδευση ενηλίκων τις τελευταίες δεκαετίες σε σχέση με τις κοινωνικοπολιτιστικές προοπτικές μάθησης και τη θεωρία της πρακτικής διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εξισορρόπηση των αντίθετων πόλων εκπαίδευσης και εργασίας, πολιτικής και γνώσης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παγκόσμιος χάρτης βιβλιογραφικών αναφορών στην έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων, που δημοσιεύουν στο άρθρο τους οι Nylander, Österlund, Fejes (2017) και ο οποίος αποτυπώνει πως οι μετακινήσεις από τα δυτικά στα ανατολικά και από τα νότια προς τα βόρεια παρέχουν ενδιαφέρουσες αναλυτικές και επιστημολογικές διαπιστώσεις. Από τον χάρτη που παραθέτουμε στη συνέχεια προκύπτει ότι η μετακίνηση από τα δυτικά προς τα ανατολικά περιλαμβάνει βιβλιογραφικές αναφορές συγγραφέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά συστήματα και βιβλιογραφίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας. Επίσης, προκύπτει ότι δυτικά υπάρχουν βιβλιογραφίες με πιο κρίσιμες προοπτικές, ενώ ανατολικά βρίσκονται περισσότερο περιγραφικοί μελετητές. Φαίνεται, έτσι, ότι η κρίσιμη ώθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων ενώνει τους ερευνητές που ασχολούνται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και εκείνους που στηρίζονται στην κοινωνιολογική θεωρία, ενώ η περιγραφική ερευνητική παράδοση φαίνεται

³⁷ Nylander, E., Österlund, L., Fejes, A. (2017). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. *Vocations and Learning*, doi:10.1007/s12186-017-9181-z.

ισχυρότερη στους ερευνητές που ασχολούνται με τη μάθηση στο χώρο εργασίας και με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Nylander, Österlund, Fejes, 2017).

Σχήμα 7: Διαρθρωτική ερμηνεία των βιβλιογραφικών αναφορών στην έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων



Πηγή: Nylander, Österlund, Fejes, 2017

Επίσης, αν κοιτάξουμε την κάθετη διάσταση από το νότο στο βορρά, βλέπουμε ότι στο νότο συγκεντρώνονται οι συγγραφείς που ασχολούνται με ζητήματα κοινωνικών δομών, πολιτικών ή μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία, ενώ στο βορρά κυριαρχούν οι ερευνητές που ασχολούνται περισσότερο με τις διαδικασίες της ανθρώπινης νόησης και τις προοπτικές της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο κέντρο του σχήματος, δε, βλέπουμε ότι οι κοινωνικοπολιτιστικές προοπτικές στη μάθηση και η θεωρία της πρακτικής διατηρούν μια ισχυρή θέση και φαίνεται να αποτελούν τη βασική προοπτική στην έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων (Nylander, Österlund, Fejes, 2017).

Περαιτέρω, ακολουθώντας τις κατηγοριοποιήσεις κοινωνιολογικών ερευνών που έχει κάνει ο Boudon ανάλογα με τα ερευνώμενα αντικείμενα και τις αντίστοιχες ερευνητικές μεθόδους (Boudon, 1969, σσ. 7-16), προχωρήσαμε σε παρεμφερείς κατηγοριοποιήσεις ερευνών στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως προκύπτουν από τα

θέματα και τις αντίστοιχες έρευνες που καταγράφονται στο άρθρο του Taylor *Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης* (2007):

A. Μετασχηματίζουσα μάθηση και Νοηματική οπτική: αλλαγή οπτικής ή πλαισίου αναφοράς

✚ Η πρώτη και μεγαλύτερη ποιοτική έρευνα για τη μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow (1978)³⁸ θέτει τα ουσιώδη στοιχεία της νοηματοδότησης:

- Θεμελιακές παραδοχές για τη νοηματοδότηση
- Κατανόηση του πλαισίου αναφοράς
- Κατανόηση του ρόλου του αποπροσανατολιστικού διλήμματος
- Κατανόηση του ρόλου του κριτικού στοχασμού και του διαλόγου
- Κατανόηση των συνθηκών που υποστηρίζουν τη μετασχηματίζουσα μάθηση

B. Μετασχηματίζουσα μάθηση ως θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων

✚ Η έρευνα του Whalley (1995) σε Καναδούς και Ιάπωνες μαθητές που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ανταλλαγής εξέτασε:

- Μορφές στοχασμού και ρόλος στο μετασχηματισμό των νοηματικών δομών κατά τη μάθηση μιας κουλτούρας.

Γ. Το παλινδρομικό ταξίδι ενός μετασχηματισμού οπτικής

✚ Η έρευνα της Lytle (1989) σε νοσηλεύτριες που επέστρεψαν στην εκπαίδευση για την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου προχώρησε στη:

- Διερεύνηση των βημάτων προς το μετασχηματισμό των προοπτικών

✚ Η φαινομενολογική έρευνα της Coffman (1989) για τις συνέπειες μιας πολιτικής χρησιμοποίησης περιεκτικής γλώσσας σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα θεολογικών σπουδών έδειξε ότι:

- Η μετασχηματίζουσα διεργασία είναι λιγότερο γραμμική, παλινδρομική, εξελικτική και διαφοροποιημένη.
- Οι αρχικές φάσεις θα πρέπει να περιέχουν περιεκτικά συναισθήματα έντονη έκπληξης.

✚ Η έρευνα της Morgan (1987) για το μετασχηματισμό εκτοπισμένων νοικοκυριών κατέληξε σε δύο ευρήματα:

- Χωρίς την έκφραση συναισθημάτων, οι συμμετέχοντες δεν θα ασχοληθούν με τη νέα τους πραγματικότητα.

³⁸ Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective: Transformation: Women's Re-Entry Programs in Community Colleges*. Teacher's College, Columbia University, Νέα Υόρκη.

- Το ταξίδι του μετασχηματισμού είναι λιγότερο γραμμικό και περισσότερο παλινδρομικό.
- ✚ Η έρευνα του Dewane (1993) για τη φύση της ενήλικης μάθησης σε ομάδες αυτοβοήθειας διαπίστωσε ότι:
 - Η μετασχηματιστική διεργασία δεν προχωράει βάσει μια γραμμικής ακολουθίας, ούτε η επιτυχής ολοκλήρωση ενός σταδίου εξαρτάται από τα προηγούμενα.
- ✚ Η έρευνα του Pope (1996) σε γυναίκες εργατικής τάξης πρώτης γενιάς διαφοροποιημένης εθνικής καταγωγής κατέληξε ότι:
 - Οι φάσεις δεν εξηγούν επαρκώς τη μακροπρόθεσμη διεργασία του μετασχηματισμού.

Δ. Η ρευστή φύση ενός πλαισίου αναφοράς

- ✚ Η μελέτη του Saavedra (1995) για τη διεργασία του μετασχηματισμού δασκάλων αποκάλυψε ότι:
 - Η διάρθρωση ενός πλαισίου αναφοράς περιλαμβάνει τα νοηματικά σχήματα.
 - Η δράση, που επενεργεί στον επαναπροσδιορισμό των οπτικών μας, αποτελεί τη σαφέστερη ένδειξη ενός μετασχηματισμού.
- ✚ Η μελέτη του Whalley (1995) σε Καναδούς και Ιάπωνες μαθητές ανέδειξε ότι:
 - Τα νοηματικά σχήματα έγιναν πιο σαφή στους συμμετέχοντες, καθώς άρχισαν να βιώνουν την πολιτισμική διαφορά.
- ✚ Η έρευνα της Vogelsang (1993) εστίασε:
 - Στους τύπους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της μετασχηματίζουσας στην ανώτατη εκπαίδευση.
- ✚ Η μελέτη του Schlesinger (1983) διερεύνησε τη:
 - Διεργασία της αλλαγής 22 εβραίων γυναικών κατά την επανένταξη τους στην αγορά εργασίας
- ✚ Η έρευνα του Taylor (1983) διερεύνησε τη:
 - Μετασχηματίζουσα μάθηση ως ένα μοντέλο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων.

Ε. Εναύσματα για μια μετασχηματίζουσα εμπειρία

- ✚ Η πρώτη μελέτη του Mezirow (1978) ανέδειξε ως έναυσμα:
 - Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα με έντονη εσωτερική και προσωπική κρίση.

- ✚ Η μελέτη της Clark (1991, 1993) ανέδειξε πέρα από το αποπροσανατολιστικό δίλημμα:
 - Τις «ενοποιητικές περιστάσεις», όπου τα άτομα συνειδητοποιούν τι τους λείπει και έτσι ξεκινάει η διεργασία του μετασχηματισμού.
- ✚ Η μελέτη του Scott (1991) για τη φύση του μετασχηματισμού ανέδειξε:
 - δύο τύπους ανισοροπίας για να αρχίσει η αλλαγή των πεποιθήσεων: ένα εξωτερικό γεγονός που προκάλεσε ένα εσωτερικό δίλημμα.
- ✚ Η μελέτη της Pope (1996) σε γυναίκες εργατικής τάξης διαφοροποιημένης εθνικής καταγωγής ανέδειξε ότι:
 - Τα γεγονότα-εναύσματα είναι ένα άθροισμα ενέργειας, όπως συμβαίνει σε μια σταδιακά αναπτυσσόμενη εξελικτική διεργασία.

ΣΤ. Η αλληλεξάρτηση του κριτικού στοχασμού και της συγκινησιακής μάθησης

- ✚ Η ποιοτική έρευνα του Williams (1985) για τη θεραπεία κακοποιημένων συζύγων, η μελέτη του Van Nostrand (1992) για το μετασχηματισμό οπτικών καπνιστριών και μη καπνιστριών και η μελέτη του Taylor (1994) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων ανέδειξαν τη:
 - Σημασία του κριτικού στοχασμού για τη μετασχηματίζουσα μάθηση
- ✚ Η μελέτη του Brooks (1989) για τον κριτικό στοχασμό και την οργανωσιακή αλλαγή ανέδειξε ότι:
 - Η μετασχηματίζουσα μάθηση στηρίζεται και στη συγκινησιακή διάσπαση της γνώσης
- ✚ Οι διδακτορικές διατριβές των Morgan (1987) και Coffman (1989) και η εισήγηση του Sveinunggaard (1993) ανέδειξαν ότι:
 - Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να ξεκινήσει μόνο όταν τα συναισθήματα έχουν υποστεί επεξεργασία.
- ✚ Η έρευνα του Gehrels (1984) για τον τρόπο νοηματοδότησης διευθυντών γυμνασίων ανακάλυψε ότι:
 - Τα συναισθήματα αποτελούν το έναυσμα για το στοχασμό.
- ✚ Η ποιοτική μελέτη περίπτωσης του Neuman (1996), που μελέτησε τον κριτικό στοχασμό από την αναπτυξιακή σκοπιά κατέληξε στην:
 - Αλληλεξάρτηση του κριτικού στοχασμού με τη συγκινησιακή μάθηση

Z. Η σχεσιακή φύση του ορθολογικού διαλόγου

- ✚ Η μελέτη του Hunter (1980) για τη μαθησιακή διεργασία ατόμων που άλλαξαν διατροφικές συνήθειες κατέληξε ότι:

- Η ανάπτυξη σχέσεων με ομοϊδεάτες αποκτά ουσιώδη σημασία για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.
 - Η κίνηση σε μια νέα οπτική και η διεξαγωγή δράσεων εξαρτάται από τη σχέση με τους άλλους που έχουν την ίδια νέα οπτική.
- ✚ Η μελέτη του Gehrels (1984) για τον τρόπο νοηματοδότησης διευθυντών γυμνασίων ανέδειξε ότι:
- Η υποστηρικτική διεργασία και η βοήθεια προς τους άλλους είναι ουσιώδης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

H. Διαφορετικότητα και Πλαίσιο στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση

- ✚ Δεν έχει πραγματοποιηθεί μελέτη με πρωτεύοντα στόχο τη διερεύνηση της μετασχηματίζουσας μάθησης σε σχέση με τη διαφορετικότητα.

Συνολικά, από τις παραπάνω μελέτες προκύπτει, όπως επισημαίνει ο Taylor (2007, σ. 333), το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της μετασχηματίζουσας μάθησης σε διάφορα και ποικίλα περιβάλλοντα, π.χ. από τις ομάδες αυτοβοήθειας και τη φυλετική κατανόηση μέχρι τη διεξαγωγή συνεργατικής διερεύνησης από υποψήφιους διδάκτορες. Επίσης, προκύπτει η ανάγκη μελέτης της πραγματικής εφαρμογής και του ελέγχου των ιδανικών συνθηκών μάθησης σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι όλες σχεδόν οι έρευνες που εξετάστηκαν χρησιμοποιούν ποιοτικές και φαινομενολογικές μεθόδους και αρκετές έρευνες είχαν συμπεριλάβει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Ωστόσο, οι έρευνες που χρησιμοποίησαν μόνο ποσοτικές μεθόδους δεν οδήγησαν σε σημαντικά ευρήματα (Taylor, 2007, σ. 337).

Εν κατακλείδι, ο Taylor (2007, σσ. 337-342) εντόπισε τέσσερις βασικές κατευθύνσεις που σηματοδοτούν τη μελλοντική έρευνα τόσο για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, όσο και για την εκπαίδευση ενηλίκων γενικότερα και οι οποίες αφορούν σε:

- α. Θεωρητικά μοντέλα αλλαγής σε σχέση με τη μάθηση ενηλίκων
- β. Ανάλυση σε βάθος των συστατικών στοιχείων της μάθησης ενηλίκων, όπως π.χ. ο κριτικός στοχασμός, η συγκινησιακή και ολιστική μάθηση
- γ. Στρατηγικές για την υποστήριξη της εκπαίδευσης ενηλίκων
- δ. Διεύρυνση νέων σχεδιασμών έρευνας και μεθόδων συλλογής, όπως π.χ. οι διαχρονικές έρευνες, η συμμετοχική παρατήρηση, η συνεργατική διερεύνηση και η έρευνα-δράση.

Σε κάθε περίπτωση, όπως σημειώνει ο Taylor (2007, σ. 343), η μελλοντική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων χρειάζεται μια πολυεπίπεδη προσέγγιση σε θεωρίες, πρότυπα μάθησης, ποικίλες μεταβλητές και πρακτικά στοιχεία για την μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία πρέπει να υποστηριχθεί με συνεχείς και διαχρονικές μελέτες και με πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Κριτική προσέγγιση, Αναστοχασμός

Η έρευνα έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του γνωστικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ξαναδιαβάζοντας την Εισαγωγή του Εγχειριδίου και τις φάσεις ανάπτυξης της εκπαίδευσης ενηλίκων ως επιστημονικό πεδίο, τις χαρτογραφήσεις των ερευνητικών τάσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τις κατηγοριοποιήσεις των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο πεδίο, διαπιστώνουμε όχι μόνο τον πλούτο των αντικειμένων και των ποικίλων διαστάσεων της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και τον εξελικτικό χαρακτήρα της στην όσο μεγαλύτερη κάλυψη του γνωστικού πεδίου και τη συνεχή συμβολή της στην παραπέρα ανάπτυξη του. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει με σαφήνεια τόσο από την επισκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει, όσο και από τις βασικές κατευθύνσεις που ανέδειξε ο Taylor για τη μελλοντική έρευνα.

Η διαπίστωση αυτή, δε, μας παραπέμπει ξανά στην αρχική μας θεώρηση ότι η ανάπτυξη της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι τόσο σημαντική όσο σημαντικός είναι και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα της κρίσης και των έντονων κοινωνικών μετασχηματισμών. Ταυτόχρονα, σηματοδοτεί την ανάγκη για μια εγρήγορση της κοινότητας ερευνητών, ακαδημαϊκών, εκπαιδευτών και φοιτητών στην εκπαίδευση ενηλίκων να συνεχίσουν τη συστηματική επιστημονική διαπίστωση των προβλημάτων μάθησης ενηλίκων και ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, τη διερεύνηση των διαφορετικών προσεγγίσεων, διαστάσεων και πρακτικών εφαρμογών, την προσαρμογή των ερευνητικών μεθόδων στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και την εμπειριστατωμένη αναζήτηση προτάσεων για την εκπαιδευτική και κοινωνική δράση.

Δραστηριότητα:

Έχοντας κατά νου, λοιπόν, όλα όσα διαβάσατε στο Εγχειρίδιο αυτό, αναστοχαστείτε πάνω στα βασικά θεωρητικά ζητήματα, τις γενικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις και τα κύρια σημεία εξέλιξης της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων και προτείνετε τις δικές σας ιδέες για μελλοντική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Η άποψη μας

Να μετατρέψετε τις γραπτές και διπλωματικές εργασίες σας σε ένα πραγματικό εργαστήριο έρευνας διαφόρων προσεγγίσεων διαστάσεων, δοκιμής πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών, ανάπτυξης και διάχυσης της νέας γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Καλή σας επιτυχία!