

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Φιλοσοφική Σχολή  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Διδακτορική Διατριβή**

Ευαγγελία Δορλή

**Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας υπό το πρίσμα  
της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων**

Educational Research Methodology  
in light of Legitimation Code Theory

Αθήνα, 2021

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλοσοφική Σχολή  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Δορλή

**Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας υπό το  
πρίσμα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων**

Διδακτορική Διατριβή

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Επόπτης**

**Αθανάσιος Βέρδης**, Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Έρευνας και  
Αξιολόγησης

**Μέλη:**

**Σταυρούλα Καλδή**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Διδακτικής  
Μεθοδολογίας

**Αθανάσιος Μιχάλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Θεωρίας και Πράξης  
της Διδασκαλίας της Γλώσσας στην Εκπαίδευση

**ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

**Δημήτριος Φωτεινός**, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης  
και Αναλυτικών Προγραμμάτων

**Χρήστος Παρθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Αγωγής,  
επιστημολογικών παραδοχών και εκπαιδευτικής πράξης

**Άντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου**, Επίκουρη Καθηγήτρια  
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

**Δέσποινα Καλεσοπούλου**, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής για  
μικρά παιδιά με εξειδίκευση στη χρήση του Εκθεσιακού Περιβάλλοντος

Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης Πέμπτη 9 Οκτωβρίου 2021

## Περίληψη

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τη Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας ως γνωστικό αντικείμενο σε προπτυχιακό επίπεδο στα πανεπιστημιακά τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό το πρίσμα μιας σχετικά νέας κοινωνιογλωσσικής θεωρίας που ονομάζεται «Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων». Η θεωρία αυτή επεκτείνει τις ιδέες του Άγγλου Κοινωνιογλωσσολόγου Basil Bernstein και χρησιμοποιεί στοιχεία από το «πεδίο» του Pierre Bourdieu και τον Κριτικό Ρεαλισμό του Roy Bhaskar. Υπό το πρίσμα αυτής της θεωρίας συζητούνται στην παρούσα διατριβή οι τρόποι με τους οποίους γνώσεις και «γνώστες» στο υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο «νομιμοποιούνται» στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι κώδικες αυτοί εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διατριβή εξετάζει την ιστορία και τους «κώδικες» της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα ως «απροσδιόριστης επιστήμης» από το 1920 ως τις μέρες μας. Σε ερευνητικό επίπεδο αναλύονται: (α) οι απόψεις 1005 φοιτητών και φοιτητριών και 71 καθηγητών και καθηγητριών από όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (β) οι αφηγήσεις ζωής τριών πρωτοπόρων στη θεμελίωση της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας ως διδακτικού αντικειμένου στην Ελλάδα (Μιχάλης Βάμβουκας, Μιχάλης Κασσωτάκης, Θάλεια Δραγώνα) και (γ) τέσσερις διδασκαλίες στο αντικείμενο της Μεθοδολογίας Έρευνας. Βρέθηκε ότι η Εκπαιδευτική Έρευνα θεωρείται «κατώτερη» από αυτή των άλλων επιστημών και νομιμοποιείται με τους ρεαλιστικούς και θετικιστικούς κώδικες της φισεριανής Στατιστικής και της Ψυχολογίας. Οι διδάσκοντες «νομιμοποιούνται» μέσω των γνώσεων των προαναφερθέντων κωδίκων αλλά και από το καλλιεργημένο βλέμμα του γνώστη. Τέλος, σημασιολογικά «κύματα» μεταβαλλόμενης «πυκνότητας» και «βαρύτητας» ανιχνεύτηκαν, σύμφωνα με την Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων σε πανεπιστημιακά μαθήματα.

## Abstract

The present study examines Educational Research Methodology in Greece as a subject at Educational Departments (undergraduate level) taking consideration of a relatively new theory in sociolinguistics known as “Legitimation Code Theory”. Legitimation Code Theory extends Basil Bernstein’s concepts of codes and proposes the notion of an ‘epistemic device’. It also uses Bourdieu’s field theory and Roy Baskar’s Critical Realism. In this context, the history and codes of Educational Research Methodology as an ‘elusive science’ are discussed. Opinions of 1005 students and 71 university teachers are analysed together with the life histories of three pioneers in the field in Greece (Michael Vamboukas, Michael Kassotakis, and Thalia Dragona). Semantic codes of varying density and gravity have been traced in four classes on Research Methods. In has been found that Educational Research Methodology in the Greek departments of education is ‘legitimized’ though the codes of frequentist statistics and psychological research. Ideal ‘knowers’ in the field are ‘legitimized’ through their epistemic ‘cultivated gaze’.

«Αφιερώνεται στους  
γονείς μου και στους  
φίλους μου»

## Περιεχόμενα

1.	Εννοιολόγηση βασικών όρων.....	10
1.1.	Η έρευνα και οι κώδικες των κοινοτήτων της.....	10
1.2.	Η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας.....	13
1.3.	Η έννοια του κώδικα.....	25
1.4.	Εκπαιδευτική έρευνα και κοινότητες πρακτικής.....	30
2.	Ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες στην εκπαιδευτική έρευνα.....	34
2.1.	Θετικισμός και ο <i>Κύκλος της Βιέννης</i> .....	34
2.2.	Το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα.....	40
2.3.	Εθνογραφία και η <i>Σχολή του Σικάγου</i> .....	41
2.4.	Η στροφή προς τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες.....	44
2.5.	Ο πόλεμος των παραδειγμάτων στην εκπαιδευτική έρευνα.....	54
2.5.1.	Οι θέσεις του John Dewey.....	55
2.5.2.	Οι θέσεις του Edward Thorndike.....	62
2.6.	Η επικράτηση του Thorndike.....	67
3.	Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα.....	69
3.1.	Ιστορική διαδρομή.....	69
3.2.	Οι κυριότερες τάσεις της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα.....	75
3.3.	Το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.....	78
3.4.	Συμπεράσματα του τρίτου κεφαλαίου.....	85
4.	Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων: Η «νομιμοποίηση» της γνώση και των φορέων της.....	86
4.1.	Το «παράδοξο» με την μελέτη της «γνώσης».....	86
4.2.	Η υποκειμενικότητα της γνώσης.....	96
4.3.	Γλωσσικοί κώδικες νομιμοποίησης της γνώσης στο κοινωνικό πεδίο.....	101
4.4.	Κώδικες γνώσης στο επικοινωνιακό πεδίο.....	110
4.5.	Το «νομιμοποιημένο βλέμμα» του γνώστη.....	114
4.6.	Τα «σημασιολογικά κύματα» μεταφοράς της γνώσης.....	122
4.7.	Συζήτηση.....	125
5.	Οι θεωρητικές βάσεις της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων.....	130
5.1.	Εισαγωγή.....	130

5.2.	Οι γλωσσικοί κώδικες του Bernstein .....	132
5.2.1.	Οι έννοιες της ιεράρχησης και της περιχάραξης .....	132
5.2.2.	Η «παιδαγωγική λειτουργία» (pedagogic device) .....	138
5.3.	Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά Bourdieu .....	142
5.3.1.	Πεδίο .....	143
5.3.2.	Homo Academicus .....	146
5.4.	Ο Κριτικός Ρεαλισμός του Roy Bhaskar .....	151
6.	Το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας έρευνας .....	158
6.1.	Από το θεωρητικό πλαίσιο στα ερευνητικά ερωτήματα .....	158
6.1.1.	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η νομιμοποίηση της γνώσης .....	158
6.1.2.	Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Η νομιμοποίηση των κατόχων της γνώσης 161	
6.1.3.	Τρίτο ερευνητικό ερώτημα .....	163
6.2.	Ερευνητικό σχέδιο .....	164
6.2.1.	Συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων .....	164
6.2.2.	Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας .....	167
6.3.	Ποσοτική προσέγγιση .....	168
6.3.1.	Ερωτηματολόγια προς φοιτητές και φοιτήτριες .....	168
6.3.2.	Ερωτηματολόγια προς διδάσκοντες καθηγητές και καθηγήτριες .....	170
6.3.3.	Πλαίσιο δειγματοληψίας στην ποσοτική προσέγγιση .....	172
6.3.4.	Συνεντεύξεις .....	175
6.3.5.	Παρατήρηση διδασκαλιών .....	176
6.4.	Ζητήματα δεοντολογίας .....	177
6.5.	Περιορισμοί της έρευνας .....	178
7.	Ευρήματα .....	180
7.1.	Απαντήσεις φοιτητών και φοιτητριών .....	180
7.1.1.	Η δυσκολία του μαθήματος .....	180
7.1.2.	Η διδασκαλία του μαθήματος .....	183
7.1.3.	Οι κώδικες του μαθήματος .....	187
7.2.	Απαντήσεις διδασκόντων .....	198
7.2.1.	Η περιχάραξη του μαθήματος .....	198
7.2.2.	Οι ιδεατοί γνώστες .....	200
7.2.3.	Η ανεξαρτησία-αυτοτέλεια του μαθήματος .....	202
7.2.4.	Ποσοτικός ή ποιοτικός ερευνητής; .....	222
7.2.5.	Η φύση του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας .....	224
7.2.6.	Τι κάνει την εκπαιδευτική έρευνα «εκπαιδευτική» .....	230
7.3.	Συνεντεύξεις .....	233

7.3.1.	Ο Μιχάλης Βάμβουκας και η μύηση στους κώδικες της «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας .....	234
7.3.2.	Ο Μιχάλης Κασσωτάκης και η Ιστορία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα .....	248
7.3.3.	Η Θάλεια Δραγώνα, ο κοινωνικός κονστρακτιβισμός και οι «γνώστες» 257	
7.4.	Οι κώδικες στην πράξη .....	266
7.4.1.	Μάθημα μεθοδολογία έρευνας (Λελούδα Στάμου - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) .....	269
7.4.2.	Σεμιναριακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας και συγγραφής εργασιών (Εμμανουήλ Σκούρτος και Φαίη Σπέη – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).....	279
7.4.3.	Research Methods for Studies in Education (Graham Gibbs, Πανεπιστήμιο Huddersfield).....	285
8.	Συμπεράσματα .....	287
8.1.	Πρώτο συμπέρασμα: Οι κώδικες «νομιμοποίησης» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας ως γνωστικού αντικειμένου .....	288
8.1.1.	Η κυριαρχία της στατιστικής και η δυσκολία του μαθήματος .....	288
8.1.2.	Σκέψεις για την κυριαρχία της στατιστικής στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας .....	290
8.1.3.	Ο «εκπαιδευτικός» χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας .....	295
8.2.	Δεύτερο συμπέρασμα: Η «νομιμοποίηση» των κατόχων της γνώσης στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας .....	297
8.3.	Τρίτο συμπέρασμα: Σημαιολογικά κύματα μεταφοράς της γνώσης .....	301
	Βιβλιογραφικές αναφορές .....	307
8.4.	Ελληνικές .....	307
8.5.	Ξενόγλωσσες.....	313
	Παράρτημα .....	336

## Εισαγωγή

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τους κώδικες «νομιμοποίησης» της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας ως γνωστικού αντικειμένου στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, υπό το πρίσμα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Η θεωρία αυτή εμπίπτει στον τομέα της Κοινωνιογλωσσολογίας και εμπλουτίζει τη θεωρία του Άγγλου κοινωνιογλωσσολόγου Basil Bernstein (1960), (2015 [1989]) με στοιχεία από τη σκέψη του Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu (1979, 1993). Με τον όρο «κώδικες νομιμοποίησης» εννοούμε τους κώδικες του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή τις γνώσεις της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας σε επίπεδο ορισμών, δηλωτικών και διαδικαστικών γνώσεων, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, συγγραφής κτλ. αλλά και τους κώδικες των κατόχων αυτών των γνώσεων ως μελών μιας φαντασιακής κοινότητας πρακτικής (ομοτέχνων και διδασκόντων καθηγητών πανεπιστημίου), με πιθανόν πιστοποιημένες γνώσεις και ερευνητικό και διδακτικό έργο στην «εκπαιδευτική» έρευνα (και όχι κάποιου σε άλλου είδους), τη σχέση τους με την «εκπαίδευση», τα εκπαιδευτικά ζητήματα και γενικά την εκπαιδευτική πλευρά των διαφόρων επιστημών που ονομάζονται «επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης». Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διατριβή ασχολείται με την περιγραφή του *τι* διδάσκεται σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και με την περιγραφή του *ποιοι* ή *ποιες* νομιμοποιούνται να το διδάξουν.

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής στηρίζεται στο γεγονός ότι στη διεθνή βιβλιογραφία το ενδιαφέρον για την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας έχει επικεντρωθεί σε περιφερειακά ζητήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία του μαθήματος (Earley 2014), οι απόψεις των προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών (Nind et al. 2020) αλλά και οι απόψεις των διδασκόντων (βλ. Shostak et al. 2010. Peachey & Baller 2015). Οι προαναφερθείσες έρευνες βλέπουν το αντικείμενο της μεθοδολογίας έρευνας από την οπτική γωνία της αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα διατριβή, επιλέγει να ακολουθήσει μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία είναι κοινωνιογλωσσική.



Παράλληλα με το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο η παρούσα εργασία εξετάζει τα βασικά της χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στη χώρα μας, καθώς και να συμμετάσχουμε στη συζήτηση για την ιστορική διάσταση της εκπαιδευτικής έρευνας ως γνωστικού αντικειμένου (βλ. Lageman 2000, Goodman, Joyce, & Grosvenor 2009, Frago, 2016). Βασική θέση στην παρούσα διατριβή είναι ότι η εκπαιδευτική έρευνα συνδέεται με τη φύση της «Παιδαγωγικής Επιστήμης», αν φυσικά υποθέσουμε ότι υπάρχει τέτοια επιστήμη. Στην περίπτωση που δεν δεχόμαστε την ύπαρξη μιας ενιαίας παιδαγωγικής επιστήμης, τότε η μεθοδολογία της «εκπαιδευτικής» έρευνας συνδέεται, όπως θα υποστηρίξουμε στην εργασία μας, με τα κοινά χαρακτηριστικά ενός συνόλου επιστημών που ονομάζονται «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης». Οι επιστήμες αυτές αποτελούν υποσύνολα ευρύτερων επιστημών, όπως, για παράδειγμα, τα «Οικονομικά της Εκπαίδευσης» αποτελούν μέρος της επιστήμης των *Οικονομικών*, η «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» αποτελεί μέρος της *Κοινωνιολογίας* και με παρόμοιο τρόπο η «Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης», η «Ιστορία της Εκπαίδευσης», η «Εκπαιδευτική Πολιτική», η «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», η «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», η «Παιδαγωγική Ψυχολογία», οι «Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» κτλ.

Ως επιστημολογικό πλαίσιο συζήτησης στην παρούσα εργασία, έχουμε επιλέξει τη θέση του «κριτικού ρεαλισμού» του Άγγλου φιλοσόφου Roy Bhaskar (1975). Η θέση αυτή βρίσκεται μεταξύ του ρεαλισμού (η γνώση υπάρχει έξω από εμάς) και του κοινωνικού κονστρακτιβισμού (η γνώση είναι κοινωνικό κατασκεύασμα). Η επιστημολογική αυτή συζήτηση είναι αναγκαία στην παρούσα διατριβή στο βαθμό που τα επιχειρήματά μας δεν βρίσκονται σε επιστημολογικό κενό αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο επιστημολογικής νομιμοποίησης. Έτσι, αφού θα αναφερθούμε στην ποσοτική-ρεαλιστική-θετικιστική πλευρά της εκπαιδευτικής έρευνας από τον John Dewey μέχρι τις μέρες μας, αλλά και στην ποιοτική-κονστρακτιβιστική-ερμηνευτική της πλευρά, πρέπει οπωσδήποτε, ως συγγραφείς, να πάρουμε θέση ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους. Επιλέγουμε λοιπόν τη ρεαλιστική θέση ότι αυτό που εννοούμε ως «πραγματικότητα» (reality) στην έρευνα είναι «αληθινό» και έξω από εμάς ως συγγραφέων, αλλά παρόλα αυτά το κατανοητό και το ερμηνευόμενο ως «πραγματικότητα» σε διαφορετικές κοινωνικές και ψυχολογικές συνθήκες που αποκρυσταλλώνονται σε διαφορετικό χρόνο και τρόπο. Όπως θα δούμε, η θέση αυτή

«συνομιλεί» με αντίστοιχες επιστημολογικές θέσεις «ειδικών» στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Η αναγκαιότητα της παρούσας διατριβής στηρίζεται σε αρκετά στοιχεία. Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρόμοιες κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις σε γνωστικά αντικείμενα μπορεί να βρει κανείς στις έρευνες του Kevin Ncube (2020) για το Μάρκετινγκ, της Mandy Cavern (2020) για την αφρικάνικη μουσική παράδοση, του Dominique Fagan (2020) για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, της Jodie Martin (2013) για τη μουσική γραφή στην τζαζ, της Kirstin Wilmot (20219) για την ακαδημαϊκή γραφή, του Brian Tweed (2016) για τη διδακτική των Μαθηματικών και της Eleanor Glenn (2025) για τη κλιματική αλλαγή. Στο πλαίσιο λοιπόν μιας κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης, τα ερωτήματα της παρούσας διατριβής αφορούν τους κώδικες του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου που «νομιμοποιούν» τη θέση της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Εξετάζουμε επίσης το ποιοι και ποιες «νομιμοποιούνται» να παρουσιάζονται και να λειτουργούν στις Σχολές των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ως οι «κάτοχοι της γνώσης» ή ως «ειδικοί» (knowers) στο εν λόγω αντικείμενο. Τέλος, η παρούσα διατριβή εξετάζει το πώς εμφανίζονται οι κώδικες της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας κατά τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζουμε ότι ανεξαρτήτως από τη μέθοδο διδασκαλίας, οι γνώσεις στο αντικείμενο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας μεταφέρονται με «σημασιολογικά κύματα» που συνδέουν τους κώδικες της καθημερινής ζωής των φοιτητών και των φοιτητριών με τους επιστημονικούς κώδικες του γνωστικού αντικειμένου που εξετάζουμε.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας θα αναλύσουμε τις έννοιες «επιστημονική έρευνα», «μεθοδολογία», «εκπαιδευτική έρευνα» «κώδικες» «κοινότητες πρακτικής» και θα μελετήσουμε τα εξής ερωτήματα: τι ορίζουμε ως «επιστήμη» και τι ως «μεθοδολογία έρευνας»; Τι ορίζουμε ως «εκπαιδευτική» έρευνα;

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας μας αναφερόμαστε στη διαμάχη ανάμεσα στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Στο εν λόγω κεφάλαιο, θα παρουσιάσουμε τον λεγόμενο «πόλεμο των επιστημονικών παραδειγμάτων», γνωστό και ως “paradigm wars”, και θα δούμε τη μετακίνηση των ερευνητών και των ερευνητριών προς την ποιοτική έρευνα.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τις κυριότερες τάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και θα δούμε πώς διδάσκεται το εν λόγω αντικείμενο στα Τμήματα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων του κοινωνιολογολόγου Karl Maton. Μέσω της συγκεκριμένης θεωρία θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε βασικές πτυχές της Μεθοδολογίας της Έρευνας ως ακαδημαϊκού μαθήματος στα Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής.

Στο πέμπτο κεφάλαιο θα επισημάνουμε τις έννοιες και τα εργαλεία με τα οποία ενίσχυσε ο Maton τις βασικές δομές της θεωρίας του. Πιο συγκεκριμένα, θα δείξουμε πώς ο Maton με τα εννοιολογικά δάνεια μέσα από τις Θεωρίες των Basil Bernstein, Pierre Bourdieu και Roy Bhaskar, θεμελίωσε το θεωρητικό αλλά και πρακτικό οικοδόμημα που είναι γνωστό ως LCT.

Στο έκτο κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήσαμε ως ερευνητές πλέον εντός του πλαισίου πραγμάτωσης της εν λόγω εργασίας και θα παρουσιάσουμε τα μεθοδολογικά «εργαλεία» τα οποία χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα ερευνητικά δεδομένα της δικής μας έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο θα προβούμε σε λεπτομερή παρουσίαση των ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων μας.

Στο όγδοο τελευταίο κεφάλαιο θα απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα και θα συζητήσουμε τον βαθμό που τα ευρήματά μας «συνομιλούν» με την υπάρχουσα ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

# 1. Εννοιολόγηση βασικών όρων

## 1.1. Η έρευνα και οι κώδικες των κοινοτήτων της

Ως «έρευνα» ορίζουμε την ενσυνείδητη διαδικασία, η οποία έχει ως κύριο σκοπό την επίτευξη της γνώσης. Η σχέση της έννοιας «έρευνα» με την έννοια της «επιστήμης» είναι πολύ στενή. Συζητήθηκε αρχικά από τον Θαλή τον Μιλήσιο, κατανοήθηκε περαιτέρω από τον Αριστοτέλη και στη συνέχεια διαμορφώθηκε μέσα από τον αγγλικό Εμπειρισμό. Κατά τον Σταγειρίτη φιλόσοφο (στα *Αναλυτικά Ύστερα*, 87a-87b), η επιστήμη αποτελεί έναν συστηματικό τρόπο σκέψης επί των στοιχείων ενός συγκεκριμένου πεδίου και κάθε επιστήμη διαθέτει τις δικές της προκείμενες, μεθοδολογικές αρχές:

[’Α]κριβεστέρα δ’ ἐπιστήμη ἐπιστήμης καὶ προτέρα ἢ τε τοῦ ὅτι καὶ διότι ἢ αὐτή, ἀλλὰ μὴ χωρὶς τοῦ ὅτι τῆς τοῦ διότι, καὶ ἢ μὴ καθ’ ὑποκειμένου τῆς καθ’ ὑποκειμένου, οἷον ἀριθμητικὴ ἀρμονικῆς, καὶ ἢ ἐξ ἐλαττόνων τῆς ἐκ προσθέσεως, οἷον γεωμετρίας ἀριθμητικὴ [...] Μία δ’ ἐπιστήμη ἐστὶν ἢ ἐνὸς γένους, ὅσα ἐκ τῶν πρώτων σύγκειται καὶ μέρη ἐστὶν ἢ πάθη τούτων καθ’ αὐτά. ἑτέρα δ’ ἐπιστήμη ἐστὶν ἑτέρας, ὅσων αἱ ἀρχαὶ μῆτ’ ἐκ τῶν αὐτῶν [...] Τοῦ δ’ ἀπὸ τύχης οὐκ ἔστιν ἐπιστήμη δι’ ἀποδείξεως. οὔτε γὰρ ὡς ἀναγκαῖον οὔθ’ ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ τὸ ἀπὸ τύχης ἐστίν, ἀλλὰ τὸ παρὰ ταῦτα γινόμενον· ἢ δ’ ἀπόδειξις θατέρου τούτων. πᾶς γὰρ συλλογισμὸς ἢ δι’ ἀναγκαίων ἢ διὰ τῶν ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ προτάσεων... (*Αναλυτικά Ύστερα*, 87a-87b).

Η λέξη «μεθοδολογία», από την άλλη μεριά, αναφέρεται στο «λόγο», δηλαδή στη συζήτηση περί μεθόδων. Η «μέθοδος» (method, méthode, methodo) έχει τη ρίζα της στο ρήμα «μετέρχομαι» (<μέθ- (< μετά-) + ὁδός) και σημαίνει «κινούμαι προκειμένου να οδηγηθώ σε κάτι». Όπως αναφέρουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015:16), υπάρχει «σύγχυση» στην επιστημονική βιβλιογραφία ως προς τη «ρήση των όρων «μέθοδος» και «μεθοδολογία». Συχνά χρησιμοποιείται είτε ο ένας είτε ο άλλος όρος. Μάλιστα,

στην περίπτωση της ελληνικής βιβλιογραφίας, χρησιμοποιώντας τον όρο «μέθοδος έρευνας» οι ερευνητές, σύμφωνα με τους Ισαρη και Πουρκό (ό. π.), αναφέρονται στις στρατηγικές και τις τεχνικές εκείνες που τους βοηθούν στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλέξει. Ενίοτε, κάποιοι χρησιμοποιώντας τη λέξη «μεθοδολογία» αναφέρονται «στα διάφορα στάδια ή τις φάσεις της έρευνας» (2015:16). Οι Ισαρη και Πουρκός (2015) επισημαίνουν ότι:

Και στις δύο περιπτώσεις η ταύτιση της έννοιας της μεθόδου με τις τεχνικές και της μεθοδολογίας με τα στάδια της έρευνας είναι, σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (1987), απόρροια μίας εργαλειακής λογικής που τείνει να αναγάγει τη σύνθετη σκέψη σε απλό εργαλείο μέτρησης και διαχείρισης ποσοτικών δεδομένων. Η μέθοδος και η μεθοδολογία, όμως, συνιστούν ευρύτερες θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται με συγκεκριμένες επιστημολογικές και οντολογικές παραδοχές, οι οποίες περικλείουν και προσδιορίζουν τις επιμέρους ερευνητικές τεχνικές και στάδια (Ισαρη και Πουρκός, 2015:16).

Σύμφωνα με τον Moully (1978:12), «έρευνα» είναι «όλη εκείνη η διαδικασία και πορεία προς την επίτευξη αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα μέσα από προγραμματισμένη και μεθοδική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων» (Moully, 1978:12. Πρβλ. Almalki, 2016:289). Για τους Chawla και Sodhi (2011) το τι είναι έρευνα γίνεται ξεκάθαρο από την παραδοχή ότι ένας ερευνητής μπορεί να εργαστεί για έναν στόχο, είτε τρέχοντα είτε μελλοντικό, «αλλιώς η έρευνα χάνει τη σημασία της στον τομέα της διαχείρισης». Εδώ, στο σημείο αυτό, όταν μιλάμε για «τομέα διαχείρισης» θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για τη μέθοδο στην ερευνητική διαδικασία. Ωστόσο, αυτό που αναφέρεται από τους συγγραφείς είναι ότι η έρευνα αποτελεί μία εξαντλητική διαδικασία που «περιλαμβάνει τη συλλογή και την επικύρωση των πληροφοριών» (Chawla & Sodhi, 2011:5). Για τον Αμερικανό Παιδαγωγό Fred Kerlinger η «επιστημονική έρευνα»:

Είναι συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων (Kerlinger, 1973:10).

Κατ' επέκταση, δίπλα στους όρους «επιστημονική έρευνα» και «μέθοδος» παρατηρούμε κάποιες έννοιες οι οποίες δίνουν μία συγκεκριμένη μορφή στη διαδικασία που ακολουθεί ο ερευνητής, οι έννοιες αυτές είναι οι εξής: «συστηματική», «ελεγχόμενη», «εμπειρική» και «κριτική» (Kerlinger, 1973:10). Οι εν λόγω επιθετικοί προσδιορισμοί που χρησιμοποιεί ο Kerlinger, προσδίδουν στην «επιστημονική έρευνα» συγκεκριμένα και μόνιμα χαρακτηριστικά στοιχεία. Σύμφωνα με τον Kothari (1985) ο προσδιορισμός του τι είναι «επιστημονική έρευνα» σχετίζεται με το «νόημα της έρευνας», καθώς η έρευνα «στην κοινή γλώσσα αναφέρεται ως αναζήτηση γνώσης». Πιο εξειδικευμένα, μπορεί η έρευνα να οριστεί ως «επιστημονική και συστηματική αναζήτηση σχετικών πληροφοριών επάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα». Στην πραγματικότητα, όπως καταλήγει ο Kothari (ό. π.), «η έρευνα είναι μία επιστημονική τέχνη» και μία «ακαδημαϊκή δραστηριότητα», κάτι που της προσδιορίζει έναν συγκεκριμένο τεχνικό όρο (βλ. Kothari, 1985:1). Σε αυτή την περίπτωση, όταν κάνουμε λόγο για επιστημονική έρευνα αναφερόμαστε σε μία έρευνα συστηματική που εστιάζει τόσο στην απόκτηση της νέας γνώσης, όσο και στην επικύρωση και μη της ήδη υπάρχουσας.

Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (1999), η επιστημονική έρευνα συγκεντρώνει κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία όπως τα κάτωθι:

Είναι μία οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια για τη συλλογή νέων πληροφοριών ή τη χρήση υπαρχουσών γνώσεων για νέο σκοπό. Η έρευνα επιδιώκει να απαντήσει σε σημαντικές και θεμελιώδεις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές. Η έρευνα είναι λογική και αντικειμενική, χρησιμοποιώντας τα πιο κατάλληλα τεστ για να δικαιολογήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα. Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας συμβάλλει στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην καλύτερη εκτίμηση των σχετικών θεμάτων (Verma & Mallick, 1999:3).

Επιπλέον, όπως επισημαίνουν σχετικά οι Verma και Mallick (1999), η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί από έναν μόνο ερευνητή ή από μία ομάδα ερευνητών και ανεξαρτήτως του ερευνητικού πλαισίου, εκείνο το οποίο είναι «κοινό σε όλες τις ερευνητικές

δραστηριότητες» υποτίθεται ότι είναι «η διεξοδική και συστηματική αναζήτηση της αξιόπιστης και ουσιαστικής γνώσης» (Verma & Mallick, 1999:2). Ακολούθως, οι Verma και Mallick (ό. π.), καταλήγουν στο ότι «δεν υπάρχει καθολικά αποδεκτή έννοια της έρευνας» καθώς η έννοια της επιστημονικής έρευνας δεν μπορεί να «έχει το ίδιο νόημα σε όλους τους ακαδημαϊκούς κλάδους λόγω των διαφορετικών φύσεων της ερευνητικής δραστηριότητας» (Verma & Mallick, 1999:2). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που δίνουν οι συγγραφείς (ό. π.), είναι η ουσιαστική διαφορά σε ό,τι αφορά την επιστημονική έρευνα μεταξύ των φυσικών επιστημών και των κοινωνικών επιστημών, «μπορεί να βρίσκεται στη συμπεριφορά και στις μεθόδους έρευνας και όχι στο καθαυτό σκεπτικό της έρευνας που είναι η απόκτηση γνώσεων, πληροφοριών» (Verma & Mallick:2). Μία ιδιαίτερα διαφωτιστική αναφορά των Verma και Mallick (1999) είναι αυτή που κάνουν για τη διαφοροποίηση της κοινωνικής από την εκπαιδευτική έρευνα. Όπως αναφέρουν σχετικά:

Η κοινωνική έρευνα αναφέρεται και στα δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της, τη συλλογή και ανάλυση πληροφοριών για τον κοινωνικό κόσμο, προκειμένου να τον κατανοήσουμε και να τον εξηγήσουμε καλύτερα. Η εκπαιδευτική έρευνα αναφέρεται τόσο στη συλλογή όσο και στην ανάλυση των πληροφοριών για τον κόσμο της εκπαίδευσης (Verma & Mallick, 1999:2).

## 1.2. Η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας

Εκπαιδευτική έρευνα συνδέεται με τις επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης<sup>1</sup>, ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως παράγοντας ανατροφοδότησης και υποστήριξης

---

<sup>1</sup> Στο ελληνικό λεξικό εννοιών του Μπαμπινιώτη (2010) ως «Εκπαίδευση» ορίζεται η διαδικασία μετάδοσης γνώσης και εμπειρίας καθώς και η καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων ενός ατόμου μέσα από κρατικούς θεσμούς (σχολεία και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς), προκειμένου αυτό να καταστεί ικανό στις επαγγελματικές και άλλες μετέπειτα υποχρεώσεις του εντός της κοινωνίας στην οποία γεννιέται και εξελίσσεται. Η Εκπαίδευση ξεκινά από την έννοια της «Αγωγής», δηλαδή «της καλής συμπεριφοράς και της καλλιέργειας που προσφέρεται από την εκπαίδευση και είναι στενά συνυφασμένη με ρήματα που δηλώνουν κατεύθυνση ή καθοδήγηση, ότι κάποιος οδηγεί ή κατευθύνει άλλον. Η σύνδεση αυτή είναι φανερή σε διάφορες γλώσσες, π.χ. αρχ. αγωγή (< αρχ. άγω «οδηγώ»), γαλλ. conduite «οδήγηση - διαγωγή, συμπεριφορά» (> αγγλ. conduct «διαγωγή»), γερμ. Erziehung «αγωγή» (< ρ. erziehen «σύρω - ανατρέφω»), γαλλ. eduquer «ανατρέφω, εκπαιδεύω» (< λατ. eddco < dddco «άγω, οδηγώ»)» (βλ. Μπαμπινιώτης, 2010:65).

Σύμφωνα με τον Durkheim (1956), η λέξη «εκπαίδευση» (education) έχει χρησιμοποιηθεί κάποιες φορές υπό μία ευρεία έννοια προκειμένου να προσδιορίσει το σύνολο των επιρροών που η φύση ή οι άλλοι άνθρωποι στο ευρύτερο περιβάλλον, μπορούν να ασκήσουν είτε στη νοημοσύνη μας είτε στη θέλησή

της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι η έρευνα που εξυπηρετεί συγκεκριμένους γνωσιακούς σκοπούς των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης (βλ. Cohen, Manion, & Keith, 2008:29). Ο Bernstein συνδέει την εκπαίδευση γενικά με τις γενικές διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης και τη διαμόρφωση στάσεων στο άτομο. Η θεωρία του συνδέεται με μια πρωτότυπη αντίληψη περί των «τελετουργιών» που είναι ειδικά για το σχολείο, δηλαδή, ο «εκπαιδευτικός κώδικας» αποτελείται από τις αρχές και τους νόμους που διέπουν την «παραγωγή», τη «μετάδοση» και την «αναπαραγωγή». Κατά τον Bernstein το σχολικό πρόγραμμα καθορίζει αυτό που αποκαλούμε συνηθέστερα έγκυρη γνώση, ενώ η παιδαγωγική αναφέρεται στην έγκυρη διαβίβαση (βλ. Cherkoui, 2001:406).

Κατά τον Maton (2007:87-88), η Εκπαίδευση είναι ένα πεδίο όπου ενυπάρχουν και συγκρούονται διαφορετικοί νομιμοποιητικοί κώδικες. Ο Maton (2015:11) διευρύνει τη συστημική λειτουργική γλωσσολογία του Bernstein από το επίπεδο των γνωσιακών δομών, στο επίπεδο των κατόχων αυτών των δομών. Σύμφωνα με τον Maton (2007):

Οι περισσότερες προσεγγίσεις στην κοινωνιολογία της γνώσης και της εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη σχέση των ατόμων με τη γνώση (δηλαδή της τάξης, της φυλής, του φύλου και ούτω καθεξής), η προσέγγιση του Bernstein παραπέμπει στις σχέσεις μέσα στη γνώση. Αντί να δείχνει απλώς πώς η ταυτότητα αποκαλύπτει τη γνώση, αυτή η προσέγγιση αποκαλύπτει επίσης πώς η ίδια η γνώση ειδικεύει την ταυτότητα, τη συνείδηση και τις σχέσεις (Maton, 2007:87).

---

μας (Durkheim, 1956:61). Σύμφωνα με τον Emil Durkheim (1956) η λέξη εκπαίδευση (education) έχει χρησιμοποιηθεί κάποιες φορές υπό μία ευρεία έννοια προκειμένου να προσδιορίσει το σύνολο των επιρροών που η φύση ή οι άλλοι άνθρωποι στο ευρύτερο περιβάλλον, μπορούν να ασκήσουν είτε στη νοημοσύνη μας είτε στη θέλησή μας (Durkheim, 1956:61). Το 1885, ο Durkheim έγραφε σχετικά: «είναι απαραίτητο να μην ξεχνούμε ποτέ τι είναι ακριβώς ο στόχος της εκπαίδευσης του κοινού. Δεν είναι θέμα της κατάρτισης εργατών για τη δουλειά στο εργοστάσιο ή της εκπαίδευσης λογιστών για ένα λογιστικό γραφείο ή αντίστοιχα οτιδήποτε άλλο, αλλά είναι θέμα εκπαίδευσης πολιτών για την κοινωνία. Η διδασκαλία πρέπει επομένως να οικοδομείται ουσιαστικά [moralisateur]. Για να γίνει αυτό θα πρέπει στη σκέψη των περισσότερων ανθρώπων να αποσυνδεθεί από τις εγωιστικές απόψεις και τα υλικά συμφέροντα...» (Durkheim, 1885:449). Δεδομένου του ρόλου που παίζει η παιδεία στη ζωή της δημοκρατίας στη σκέψη του Durkheim, η «εκπαίδευση», είναι εκείνη που διαμορφώνει τα κοινωνικά όντα με την ενθάρρυνση κοινών ηθικών παραδόσεων, πρακτικών και ιδανικών (Cladis, 1998:19). Η εκπαίδευση κατά τον Durkheim (2014:80): «δεν έχει ως βασική αποστολή να δώσει στο παιδί, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, πολλές γνώσεις, αλλά να το βοηθήσει να συγκροτήσει μία εσωτερική και βαθιά οντότητα, ένα είδος πολικότητας της ψυχής που το προσανατολίζει προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση όχι μόνο στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, αλλά για όλη του τη ζωή».



Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί μία ιστορική ανασκόπηση της μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας πριν ακόμη πάρει τη μορφή που έχει σήμερα και να διευκρινιστεί το πότε και το πώς έχουμε το πέρασμα από την πειραματική παιδαγωγική έρευνα στην παιδαγωγική έρευνα όπως την γνωρίζουμε σήμερα. Εδώ ακριβώς στο σημείο αυτό συμπεριλαμβάνονται εκείνοι οι παράγοντες σε πολλούς εκ των οποίων αναφερθήκαμε και στην προηγούμενη ενότητα, όπως το «φιλοσοφικό πνεύμα του θετικισμού» το οποίο «υιοθετείται» στο τέλος του 18ου αιώνα από την παιδαγωγική πειραματική μέθοδο, προκειμένου να «καταγράψει τη σχολική πραγματικότητα» και να εξετάσει όλους εκείνους τους παράγοντες που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν μία υγιή διδακτική διαδικασία (στρεφόμενη προς την επιστημονική -μεθοδολογική επεξεργασία του εμπειρισμού) επομένως εκείνη ήταν η εποχή όπου η παιδαγωγική αρχίζει να χτίζει τις βάσεις της επάνω στο πείραμα και στην παρατήρηση (Βάμβουκας, 2002:19-20).

Από το τέλος του 19ου αιώνα, η Παιδαγωγική εξαιτίας της «εκβιομηχάνισης της οικονομίας» και λόγω των νέων αναγκών της εκπαίδευσης που αρχίζει να γίνεται υποχρεωτική, λαμβάνει έναν πιο «ορθολογικό» χαρακτήρα, χάρη στον οποίο προσλαμβάνει χαρακτηριστικά και άλλων επιστημών όπως η Ψυχολογία. Καθοριστικό στοιχείο στην εξέλιξη αυτή θα παίξει το πρώτο εργαστήριο πειραματικής ψυχολογίας από τον Wundt στη Λειψία, συμπεριλαμβανομένων και άλλων παρόμοιων εργαστηρίων σε γνωστά πανεπιστήμια της Γερμανίας (Βερολίνο, Χαϊδελβέργη κ. ά.) (Robinson, 2001:161-181). Ανάμεσα στους μαθητές του Wundt συμπεριλαμβάνονται και δύο καθοριστικές για την εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο μορφές, αυτή του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Νικόλαου Εξαρχόπουλου (Βάμβουκας, 2002:20-21). Σταδιακά, η πειραματική παιδαγωγική ευεργετήθηκε και από την εξέλιξη της Στατιστικής, καθώς εκείνη την περίοδο δεν υφίσταται πειραματισμός χωρίς μέτρηση. Έτσι, ο ανερχόμενος κλάδος της πειραματικής παιδαγωγικής αναπτύσσεται με γρήγορους ρυθμούς στην Ευρώπη και στην Αμερική και φτάνει σιγά σιγά και στην Ελλάδα από τους Έλληνες φοιτητές της εποχής, οι οποίοι σπούδαζαν στα πανεπιστήμια της Γερμανίας (δύο πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα) (Βάμβουκας, 2002:21-23).

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί λοιπόν «μετεξέλιξη του κλάδου της Πειραματικής Παιδαγωγικής», η οποία χρησιμοποιούσε μεθόδους των Θετικών Επιστημών (μέθοδοι που δημιουργήθηκαν μέσα από τη φιλοσοφία του Εμπειρισμού) για να μελετήσει τα

θέματα που αναφέρονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 1990:1853. Ξωχέλλης, 1989:3559). Η Πειραματική Παιδαγωγική θεωρούσε την επιστήμη που ασχολούνταν με τα παιδαγωγικά ως «θετική επιστήμη που σκοπό έχει να περιγράψει και να εξηγήσει με επιστημονικό, δηλαδή με αντικειμενικό και ελέγξιμο τρόπο φαινόμενα της Αγωγής» (Ματσαγγούρας, 2002:89). Η «Πειραματική Παιδαγωγική» ή «Εμπειρική Παιδαγωγική», όπως διαμορφώθηκε στην πορεία, επηρεάστηκε από ένα σύνολο παραγόντων, όπως το φιλοσοφικό ρεύμα του Θετικισμού, η «συνειδητοποίηση της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης», ή σταδιακή ανάπτυξη της Στατιστικής εντός της αλλά και η υιοθέτηση των αυστηρών πειραματικών μεθόδων και από άλλους κλάδους (Βάμβουκας, 2002:72). Η ανάπτυξη της Στατιστικής και ο προσανατολισμός των περισσότερων παιδαγωγών στις ποσοτικές μεθόδους, προκειμένου να αξιολογηθεί η μαθητική επίδοση αλλά και άλλες παράμετροι άμεσα συνδεδεμένοι με το θεσμό της εκπαίδευσης, θεωρήθηκε ως ένα εργαλείο επιστημονικό· ως παράγοντας αντισταθμιστικός στον φορμαλισμό και την αυθεντία του παρελθόντος (Landsheere, 1996:25). Έτσι, φτάσαμε στις μέρες μας στον θετικιστικό ορισμό της Εκπαιδευτικής Έρευνας της American Educational Research Association:

Εκπαιδευτική έρευνα είναι το γνωστικό αντικείμενο που εξετάζει την εκπαίδευση και τη μάθηση σε σχέση με τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, τις αλληλεπιδράσεις, καθώς και τους οργανισμούς και τα ιδρύματα που διαμορφώνουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική έρευνα επιδιώκει να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει πώς η μάθηση λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και πώς τα επίσημα και ανεπίσημα πλαίσια της εκπαίδευσης επηρεάζουν όλες τις μορφές της μάθησης. Η εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει το πλήρες φάσμα των αυστηρών μεθόδων που είναι κατάλληλες για τα ερωτήματα που τίθενται κάθε φορά και που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη νέων εργαλείων και νέων μεθόδων (βλ. Ιστοσελίδα της American Educational Research Association).

Πέρα, όμως, από τον πιο γνωστό ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας στον κόσμο, αυτόν της American Educational Research Association<sup>2</sup>, θα μπορούσαμε να δούμε κι άλλους ορισμούς. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε με την άποψη του Μιχάλη Κασσωτάκη (1999:7) στο ότι «εκπαιδευτική» είναι «η έρευνα που ασχολείται με ποικίλες πτυχές της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του σχολείου κάθε βαθμίδας και τη γενικότερη διαδικασία της αγωγής εντός και εκτός σχολικού χώρου». Θα μπορούσαμε επίσης να συμφωνήσουμε με τους Anderson και Arsenault (2002), οι οποίοι γράφουν για την εκπαιδευτική έρευνα ότι:

Η έρευνα στην εκπαίδευση είναι μία πειθαρχημένη προσπάθεια αντιμετώπισης ερωτήσεων ή επίλυσης προβλημάτων μέσω της συλλογής και ανάλυσης πρωτογενών δεδομένων με σκοπό την περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη (Anderson & Arsenault, 2002:6).

Τέλος, για τον πρωτεργάτη της εκπαιδευτικής-«παιδαγωγικής» έρευνας στην Ελλάδα, τον Μιχάλη Βάμβουκα (2002:73-74), η «παιδαγωγική» έρευνα είναι στην ουσία «ψυχοπαιδαγωγική», καθώς μέσα στη δυναμικότητά της συνυφαίνονται η παιδαγωγική, η ψυχολογία της μάθησης αλλά και άλλοι κλάδοι της Ψυχολογίας (Βάμβουκας, 2002:73-74).

Παρόλο που οι ορισμοί για την εκπαιδευτική έρευνα είναι εύκολοι και εύκολο να δοθούν αβασάνιστα, είναι εξαιρετικά δύσκολο να δοθεί ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός της από όλους όσοι «ενδιαφέρονται για εκπαιδευτικές αποφάσεις και πρακτικές» (βλ. Verma & Mallick, 1999:32). Όπως ομοίως επισημαίνουν ως προς αυτό και οι Lovell και Lawson (1970:21), «είναι σχεδόν αδύνατο να δοθεί ένας ορισμός που να χαίρει καθολικής αποδοχής [για την εκπαιδευτική έρευνα], καθώς υπάρχουν αναρίθμητες έννοιες που μπορούν να δοθούν στη λέξη ‘εκπαίδευση’». Το σημαντικό σε όλα αυτά είναι να συμφωνήσουμε ότι όρος «εκπαιδευτική έρευνα» αποτελείται από δύο συστατικά: το επίθετο «εκπαιδευτική» και το ουσιαστικό «έρευνα». Το ουσιαστικό, δηλαδή το τι είναι «έρευνα» είναι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο σχετικά εύκολο να ορισθεί για παράδειγμα, «κάθε συστηματική αναζήτηση που

---

<sup>2</sup> Η American Educational Research Association είναι η μεγαλύτερη ένωση εκπαιδευτικής έρευνας στον κόσμο, αντίστοιχη της American Psychological Association (APA).

κοινοποιείται»). Πιο δύσκολο είναι να οριστεί το επίθετο που εξειδικεύει το ουσιαστικό και που είναι πολύ «ουσιαστικό».

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια μικρή σε έκταση (μόλις δύο ή τρεις εργασίες) αλλά έντονη σε επιχειρήματα συζήτηση για το τι είναι τελικά η εκπαιδευτική έρευνα, τι κάνει την εκπαιδευτική έρευνα «εκπαιδευτική», καθώς και για το ποια είναι η σχέση της εκπαιδευτικής έρευνας με τις επιστήμες που ως ιδιαίτερα πεδία εντάσσονται στα πανεπιστημιακά τμήματα των λεγόμενων «Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης». Η σχετική συζήτηση είναι κατά τη γνώμη μας πολύ δύσκολη διότι η αναζήτηση της ουσίας της εκπαιδευτικής έρευνας επισκιάζεται από την αναζήτηση του τι είναι τελικά «εκπαίδευση» και το τι σημαίνει να εκπαιδεύεις εκπαιδευτικούς σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε μια πρώτη χρονολογικά διατύπωση, οι Kemmis, Stephen και Grotelueschenj (1977) υποστήριξαν πριν από τέσσερις περίπου δεκαετίες ότι η έννοια του επιθέτου «εκπαιδευτική» στον όρο «εκπαιδευτική έρευνα» επηρεάζει την καθορίζει αποφασιστικά την έννοια όλου του όρου, διότι η σημασιολογική ασάφεια της πρώτης λέξης συνδέεται με το σημασιολογικό περιεχόμενο της δεύτερης λέξης. Όπως γράφουν οι Kemmis, Stephen και Grotelueschenj (1977), στη φράση «εκπαιδευτική έρευνα» το επίθετο «εκπαιδευτική» είναι σημαντικότερο από το ουσιαστικό «έρευνα». Η φράση νομιμοποιείται μόνο αν το επίθετο αφορά τα «προβλήματα και τις ανάγκες της εκπαίδευσης». Αυτά τα πρόβλημα και αυτές οι ανάγκες, όμως, δεν ξεκαθαρίζονται από τους τρεις συγγραφείς (ό. π.). Όπως γράφουν:

Η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο (μτφ. “directly”) στα προβλήματα και τις ανάγκες της Εκπαίδευσης. Αυτό που τώρα περνιέται για εκπαιδευτική έρευνα (μτφ. “passes as”) είναι αποδεκτή γενικώς ως «έρευνα», παρόλο πάσχει μεθοδολογικά. Προκειμένου να βελτιώσουν την εκπαιδευτική έρευνα, οι ερευνητές και οι ερευνήτριες [της εκπαίδευσης] θα πρέπει να σκεφτούν πρώτα απ’ όλα το τι θα πει «εκπαιδευτική». Η απaréσκεια προς την εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να πηγάζει περισσότερο από μια *έλλειψη προσήλωσης* [ερευνητών και ερευνητριών] στο συστατικό «εκπαιδευτική» παρά στο συστατικό

«έρευνα» (Kemmis, Stephen & Grotelueschenj, 1977: 48  
δική μας έμφαση).

Στην ίδια αναζήτηση μια κάποιας νοηματοδότησης, νομιμοποίησης και προσδιορισμού του όρου «εκπαιδευτική» μέσα στον όρο «έρευνα», η Lagemann (2008), -στην άποψή της οποίας περί μιας εκπαιδευτικής έρευνας ως «απροσδιόριστης επιστήμης» (elusive science) (Lagemann, 2002) θα αναφερθούμε αργότερα- υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν γίνεται να νομιμοποιείται ως «επιστημονική» με την καθιερωμένη έννοια του όρου, αλλά θα νομιμοποιηθεί μόνο με τους δικούς της όρους, οι οποίοι αφορούν αυτό που πραγματικά έχει σημασία στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, δηλαδή τη διατύπωση των προβλημάτων, τη λύση των προβλημάτων και τον μετασχηματισμό («μετάφραση» είναι η λέξη που χρησιμοποιεί) της θεωρίας σε διδακτική πράξη. Όπως γράφει η Lagermann (2008):

Σήμερα ακούμε όλο και περισσότερες φωνές για «επιστήμη» στην εκπαιδευτική έρευνα [μτφ. “science”]. Το πρόβλημα με αυτό είναι ότι αν και σίγουρα χρειαζόμαστε περισσότερη επιστημονικότητα [στην εκπαιδευτική έρευνα], χρειαζόμαστε επίσης και *αυτό που δεν είναι επιστημονικό*. Αν συνεχίσουμε να θέλουμε την έρευνα στην εκπαίδευση -ανακάλυψη προβλημάτων, λύση εκπαιδευτικών προβλημάτων, μετασχηματισμό [των αποτελεσμάτων μας σε παιδαγωγική πράξη]- μέσω της έρευνας, θα παραμορφώνουμε αυτή καθαυτή την έννοια της επιστημονικής έρευνας, και, κατά τρόπο ειρωνικό και αθέλητο, *θα συνεισφέρουμε στον εξευτελισμό πολλών από αυτά που είναι σημαντικά για την εκπαίδευση* (Lagemann, 2008: 426, δική μας έμφαση).

Αν όμως η Lagemann (ό. π.) μιλάει για μια εκπαιδευτική έρευνα που αναζητά με τρόπο όχι πάντα καθιερωμένο και νομίμως «επιστημονικό» αυτά που είναι «σημαντικά» για την εκπαίδευση, οι Ball και Forzani (2007) θα κάνουν ένα βήμα παρακάτω και θα προσπαθήσουν να περιγράψουν αυτά τα «σημαντικά» πράγματα. Οι Ball και Forzani (2007) θα μιλήσουν για μια εκπαιδευτική έρευνα που αφορά «περιστάσεις

εκπαίδευσης», δηλαδή περιστάσεις «δούναι και λαβείν» εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποκλειστικά μέσα στο τρίγωνο «διδάσκων-διδασκόμενος-γνωστικό αντικείμενο». Η μελέτη αυτών των περιστάσεων «δούναι και λαβείν» σχετίζεται για τους Ball και Forzani (2007) με συγκεκριμένες δεξιότητες των ερευνητών και των ερευνητριών της εκπαίδευσης. Όπως γράφουν (ό. π.):

Οι έρευνες [μτφ. “studies”] στο πεδίο της εκπαίδευσης γίνονται συχνά υπό το πρίσμα επιστημών που βρίσκονται έξω από την εκπαίδευση: ένα πρίσμα συχνά κοινωνιολογικό, ανθρωπολογικό, ψυχολογικό. Τέτοιες έρευνες [μτφ. “such work”] μπορούν -και πολλές φορές καταφέρνουν- να συνεισφέρουν στη γνώση γύρω από τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Από μόνες τους όμως [αυτές οι έρευνες] δεν επαρκούν για μια διαδικασία ανάλυσης [μτφ. “unpacking”], κατανόησης και επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων. [Αυτό συμβαίνει διότι] η εκπαίδευση είναι εκ φύσεως μια διαδικασία «δούναι και λαβείν» [μτφ. “transactional”]. Έτσι, αυτό που κάνει την εκπαιδευτική έρευνα μοναδική είναι ο προσανατολισμός της στη διερεύνηση διαδικασιών και θεμάτων που αφορούν περιστάσεις εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ball & Forzani, 2007: 529, έμφαση δική μας).

Ποιες είναι, όμως, οι δεξιότητες των ερευνητών και των ερευνητριών που θα ερευνήσουν τον πυρήνα της «εκπαιδευτικής διαδικασίας» ως διδακτικού «τριγώνου»; Εδώ οι Ball και Forzani (2007) είναι σαφείς και μιλούν καθαρά για «εξειδίκευση» και «αφοσίωση» στη μελέτη των «παιδαγωγικών σχέσεων». Γράφουν συγκεκριμένα (ό. π.):

Στο κέντρο κάθε πανεπιστημιακού τμήματος επιστημών της αγωγής [μτφ. “school of education”] οφείλουν να είναι οι ερευνητές [μτφ. “scholars”] με την απαραίτητη εξειδίκευση και αφοσίωση για τη μελέτη των εκπαιδευτικών σχέσεων, ανεξαρτήτως

αν αυτές συμβαίνουν μέσα στο σχολείο ή και κάπου αλλού. Αυτοί οι ερευνητές οφείλουν να διασφαλίζουν ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα ωφελούνται μέσω επαρκούς ακαδημαϊκής προσήλωσης σε αυτά και ότι νεότεροι [και νεότερες] ερευνητές [και ερευνήτριες] λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση που απαιτείται για την ανάπτυξη των κύριων δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική έρευνα. Αν τα παιδαγωγικά τμήματα δεν αναπτύσσουν γνώσεις μέσα στον πυρήνα της εκπαίδευσης [μτφ. “in education”] -και κατά συνέπεια δεν στηρίζουν [μτφ. “housing”] και δεν προετοιμάσουν ερευνητές [και ερευνήτριες] της εκπαίδευσης- τον κύριο λόγο της ύπαρξής τους, και αν δεν ενεργοποιηθούν στη διάδοση αυτής της γνώσης στους πολιτικούς και το ευρύ κοινό, τότε η λύση των εκπαιδευτικών ζητημάτων θα αφηθεί σε ερευνητές και ειδικούς που δεν θα έχουν την απαιτούμενη γνώση. Η μελέτη του πυρήνα της όλης εκπαιδευτικής «τεχνολογίας» θα παραμένει ανεπαρκής (Ball & Forzani, 2007: 537, έμφαση δική μας).

Στα παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα, η «αφοσίωση» και η «εξειδίκευση» των ερευνητών της εκπαίδευσης στη μελέτη των συστατικών του «παιδαγωγικού τριγώνου» δεν είναι εύκολη, κυρίως, σύμφωνα με τη Lagemann (2008), λόγω του χαμηλού κύρους των παιδαγωγικών σπουδών διεθνώς αλλά και της κατάστασης ανταγωνισμού και αγώνα για κυριαρχία στα πανεπιστημιακά τμήματα που, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα ότι περιγράφει πολύ πειστικά ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu. Να πώς περιγράφει τις συγκρουσιακές σχέσεις που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση η Lagemann (2008). Η Ιστορικός της εκπαίδευσης (ό. π.) χρησιμοποιεί τις λέξεις «ταπείνωση» και «περιφρόνηση» για την εκπαιδευτική έρευνα, κάτι που θα δούμε και στην Ελλάδα στο κεφάλαιο των *Συμπερασμάτων* της παρούσας εργασίας. Γράφει η Lagemann (2008):

Συχνά απομονωμένοι από τους συναδέλφους και συναδέλφισσές τους στα άλλα πανεπιστημιακά τμήματα, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στα τμήματα των επιστημών

της αγωγής και της εκπαίδευσης [μτφ. “education departments”] ταπεινώνονται και περιφρονούνται. Οι παιδαγωγοί [μτφ. “scholars of education”] αντιδρούν στη [χαμηλή] θέση τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον [μτφ academe] με πολλούς τρόπους, συνηθέστερος εκ των οποίων είναι να γίνονται «επιστημονικοί». Με το τρόπο αυτόν, ελπίζουν να κερδίσουν τον σεβασμό των μη παιδαγωγών συναδέλφων τους (Lagemann, 2008: 426 εισαγωγικά δικά μας).

Πέρα από τις ελάχιστες εργασίες γύρω από αληθινή φύση της εκπαιδευτικής έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτές και των Kemmis, Stephen και Grotelueschenj (1977), Ball και Forzani (2007) και Lagemann (2002, 2008), εντοπίζουμε και μία μελέτη για τον «εθνικό» της χαρακτήρα. Στην εν λόγω (συγκριτική) μελέτη, οι Zapp, Marques και Powell (2017) περιγράφουν συνολικά με ιστορικούς και συγκριτικούς όρους τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας στη Γερμανία και στη Μεγάλη Βρετανία και κάνουν συνδέσεις μεταξύ της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας και της παιδαγωγικής επιστήμης στις χώρες αυτές, στον βαθμό φυσικά που στις δύο αυτές χώρες θεωρείται ότι υπάρχει μια τέτοια επιστήμη.

Οι Zapp, Marques και Powell (2017) καταλήγουν στη θέση ότι το μοντέλο της εκπαιδευτικής έρευνας στη Γερμανία είναι περισσότερο «ιδιοσυγκρασιακό» από αυτό της Βρετανίας και με περισσότερη έμφαση στην «παιδαγωγική» ως αυτοτελή επιστήμη. Στη Βρετανία, αντίθετα, η εκπαιδευτική έρευνα έχει για τους Zapp, Marques και Powell (2017) έναν χαρακτήρα περισσότερο «πολυεπιστημονικό», με έμφαση, δηλαδή, στο μωσαϊκό των επιστημών που στη χώρα μας θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι απαρτίζουν τον γενικό όρο «Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης».

Η παραπάνω σκέψη «εξηγεί» στην εργασία των Zapp, Marques και Powell (2017) τη διαφορετική πορεία «περιχαράκωσης» της εκπαιδευτικής έρευνας ως ακαδημαϊκής επιδίωξης στις δυο αυτές χώρες. Κατά μέσο όρο, υποστηρίζουν οι τρεις συγγραφείς (ό. π.), για κάθε μία εκπαιδευτική έρευνα που διενεργείται στη Μεγάλη Βρετανία συνεργάζονται τουλάχιστον τρεις διαφορετικές επιστημονικές περιοχές (πεδία ή επιστήμες). Ο αντίστοιχος αριθμητικός μέσος όρος για τη Γερμανία είναι μόνο 1,5 (ό.



π.). Οι Zapp, Marques και Powell (2017) εξηγούν τη διαφορά αυτή αναφερόμενοι στη διαφορετική «πορεία ακαδημαϊκοποίησης», όπως την ονομάζουν, των παιδαγωγικών σπουδών και στις δύο αυτές χώρες. Όπως γράφουν (ό. π.):

Δύο είναι τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά στην πορεία «ακαδημοποίησης» των παιδαγωγικών σπουδών στη Βρετανία. Το πρώτο είναι ο πολυεπιστημονικός χαρακτήρας [της εκπαιδευτικής έρευνας], ο οποίος έχει οδηγήσει το πεδίο [των παιδαγωγικών σπουδών] σε επέκταση αλλά ταυτοχρόνως σε πολυδιάσπαση. Το χαρακτηριστικό αυτό έχει κυριαρχήσει [μτφ. “spurred”] στη Βρετανία, μέσω των [πολλών] επιστημονικών περιοδικών και των αντίστοιχων επαγγελματικών-επιστημονικών ενώσεων, όπως ακριβώς έγινε και στη Γαλλία, σε αντίθεση με τη Γερμανία [...]. Το δεύτερο χαρακτηριστικό [των παιδαγωγικών σπουδών στη Βρετανία] αφορά την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, η οποία αυξάνεται λόγω της μορφής που λαμβάνει κάθε φορά [στη χώρα αυτή] η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Zapp, Marques, & Powell, 2017: 378).

Οι Zapp, Marques και Powell (2017) αναφέρονται στη συνέχεια στη σχέση που συνδέει τις παιδαγωγικές σπουδές με την εκπαιδευτική έρευνα. Στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ των δύο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς τη διαφορετική φύση της εκπαιδευτικής έρευνας σε αυτά, αποκαλύπτουν πολύτιμα στοιχεία για τη σχέση που κατ’ αυτούς (ό. π.) συνδέει τη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας με τη φύση των παιδαγωγικών σπουδών γενικότερα. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, αναφέρουν οι Zapp, Marques και Powell (2017), το μεγαλύτερο ποσοστό (53%) της εκπαιδευτικής έρευνας κατατάσσεται στις ποιοτικές μεθοδολογίες σε αντιδιαστολή με το ποσοστό των ερευνών που κατατάσσονται στις ποσοτικές μεθοδολογίες (43%). Στη Γερμανία τα αντίστοιχα ποσοστά είναι περίπου ίσα, με 43% για τις ποιοτικές έρευνες και 43% για τις ποσοτικές έρευνες. Περίπου το 12% των ερευνών στη Βρετανία και το 9% των ερευνών στη Γερμανία κατατάσσονται από τους Zapp, Marques και Powell (2017) στις «μεικτές» μεθοδολογίες. Οι καθαρά θεωρητικές εργασίες στην παιδαγωγική επιστήμη είναι, θα λέγαμε, καθαρά γερμανικό γνώρισμα. Οι Zapp, Marques και Powell (2017) καταγράφουν ένα ποσοστό 6% για τη Γερμανία

και ένα αμελητέο αντίστοιχο ποσοστό για τη Βρετανία. Όπως γράφουν (ό. π.), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι:

Στη Γερμανία, οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης εντάσσονται στον γενικό όρο «Παιδαγωγική Επιστήμη» [μτφ. “education science”]. Στο πλαίσιο αυτό, έχουμε πολλά παρακλάδια επιστημών, όπως Γενική [μτφ. “general”] Παιδαγωγική [σημ. «Γενική Διδακτική» στην Ελλάδα], Ιστορική [Παιδαγωγική], Κοινωνική [Αγωγή], Διαπολιτισμική [Αγωγή], Ειδική [Αγωγή], Επαγγελματική [Εκπαίδευση], Αγωγή των μέσων μαζικής ενημέρωσης [μτφ. “media”], Εμπειρική [Παιδαγωγική], μαζί φυσικά με γειτνιάζοντα πεδία, όπως αυτά της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας της Εκπαίδευσης, σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (π.χ. προσχολική αγωγή). [Στο πλαίσιο αυτό], κάποιιοι [στη Γερμανία] αυτοπροσδιορίζονται στις εργασίες τους ως επιστήμονες παιδαγωγοί [μτφ. “educational scientists”] ή απλώς ως «παιδαγωγοί» (μτφ. “pedagogues”). Σε ένα τρίτο γκρουπ, οι πανεπιστημιακοί [στη πεδίο της εκπαίδευσης στη Γερμανία] αυτοπροδιορίζονται ως «ερευνητές της εκπαίδευσης» [μτφ. “Bildungsforschung”] (τα εισαγωγικά στους όρους δικά μας)

[...]

[Α]υτό που στη Γερμανία θεωρείται ως «Ειδική Διδακτική» [μτφ. “subject didactics”] (Fachdidaktik), δηλαδή ως έρευνα πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση στο πλαίσιο κάποιων γνωστικών αντικειμένων (όπως είναι για παράδειγμα τα Μαθηματικά, η Χημεία κτλ.) συχνά ονομάζεται «παιδαγωγικά» [μτφ. “pedagogy”] στη Βρετανία. [Αντίθετα], η διάκριση μεταξύ διαφορετικών επιστημών [Αγωγής και Εκπαίδευσης] είναι πιο δύσκολη [στη Γερμανία] διότι εκεί τα επιμέρους πεδία της [εκπαιδευτικής] έρευνας θεωρούνται ως τμήματα της

[παιδαγωγικής] επιστήμης. Για παράδειγμα, η έρευνα στη «διδασκαλία και τη μάθηση» [μτφ. “teaching and learning research”] (Lehr- und Lernforschung) θεωρείται στη Γερμανία ως «εκπαιδευτική έρευνα» (Zapp, Marques, & Powell, 2017: 386-387, τα εισαγωγικά στους όρους δικά μας).

### **1.3. Η έννοια του κώδικα**

«Κώδικες», σύμφωνα με τον Άγγλο κοινωνιολογολόγο Basil Bernstein (2015:23), είναι οι «αρχές στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου». Με τις «αρχές» αυτές ρυθμίζεται δηλαδή «το τι και το πώς των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων» (Bernstein, 2015:24). Ο Bernstein (2015) εφάρμοσε την έννοια του κώδικα σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως την οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης και την παιδαγωγική πράξη. Αξιοποιώντας παραδοσιακές κοινωνιολογικές απόψεις, ο Άγγλος κοινωνιολογολόγος καταλήγει στη θέση πως η επικοινωνία και κατ’ επέκταση η ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων των υποκειμένων επιτυγχάνεται μέσα από τη διαχείριση κατηγοριών κωδίκων, η ύπαρξη των οποίων οφείλεται σε κοινωνικό-ταξικές δομές και σχέσεις (Bernstein, 2015:24-25). Οι κώδικες αυτοί εκφράζουν τις σχέσεις εξουσίας και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Bernstein, 2015:21).

Η έννοια του κώδικα αποτελεί την κεντρική έννοια στη δομική κοινωνιολογία του Bernstein. Από την αρχή της χρήσης των κωδίκων στη μελέτη του σχετικά με τη γλώσσα (περιορισμένοι και επεξεργασμένοι κώδικες), αναφέρεται σε μία «κανονιστική αρχή η οποία στηρίζεται σε διάφορα συστήματα μηνυμάτων, ειδικά το πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική», που αποτελούν τόσο τη δομή και τις διαδικασίες της σχολικής γνώσης, όσο τη μετάδοση και την πρακτική (Atkinson, 1985:136 Πρβλ. Sadovnik, 1991:51). Κατά τον Bernstein (2015), το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αποτελούν «πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης» (Bernstein, 2015:67). Όπως αναφέρει σχετικά:

Το πρόγραμμα σπουδών ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης, και η αξιολόγηση ορίζει αυτό που

θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου (Bernstein, 2015: 63-64).

Ο Ιωσήφ Σολομών (2015), ο οποίος υπήρξε ο εισηγητής των ιδεών του Basil Bernstein στην ελληνική βιβλιογραφία, επισημαίνει σχετικά ότι οι κώδικες δεν συγκροτούν ένα απλό γλωσσικό επικοινωνιακό στοιχείο, αλλά ενσωματώνουν νοητικά στοιχεία που ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές (βλ. Bernstein, 2015:23). Υπό αυτή την έννοια, οι κώδικες που αναφέρονται στη θεωρία του Bernstein δεν περιορίζονται σε ένα καθορισμένο είδος ή πλαίσιο κοινωνικής πρακτικής, όπως μπορεί να εκληφθεί η γλωσσική επικοινωνία εντός μίας οικογένειας ή κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται σε σχολείο συγκεκριμένης αντίστοιχα εκπαιδευτικής βαθμίδας (Bernstein, 2015:24). Ο Bernstein, στο έργο του «*Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*» προχωρά σε μία θεωρητική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μελετά τα ενδογενή χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου και «δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως απλό αναμεταδότη, μεταφορέα και αναπαραγωγών εξωτερικών σχέσεων εξουσίας» (Moore, 2004:136).

Κατά τον Bernstein (2015), «μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές) οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις». Ο «επεξεργασμένος» κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος» κώδικας στην «εργατική τάξη» (Bernstein, 2015:17). Κατ' επέκταση οι διαφορές στον κώδικα επικοινωνίας των παιδιών εργατικής και μεσαίας τάξης –λόγω της άνισης σύγκρουσης των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο– παραπέμπουν σε διαφορετικές σχέσεις εξουσίας και διαφορετικό καταμερισμό εργασίας μέσα στην κοινωνία (Bernstein, 2015:18). Το σχολείο και η μεσαία τάξη υιοθετούν τον επεξεργασμένο κώδικα και αυτό αναπόφευκτα οδηγεί στη σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Η θεωρία του Bernstein για τον περιορισμένο και καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, κυρίως από το 1958 και μετά, επηρέασε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο (επηρέασε κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και γλωσσολόγους) (Μπασλής, 1986:34).

Οι παιδαγωγικοί αντίστοιχα κώδικες σχετίζονται άμεσα με τα Αναλυτικά Προγράμματα στην εκπαίδευση και με τις έννοιες της «ταξινόμησης» και «περιχάραξης» (Bernstein, 2015[1989]:64) –όπως μεταφράζει τους όρους “classification” και “framing”, ο Ιωσήφ Σολομών στο βιβλίο του Bernstein, (2015[1989]:26). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Σολομών (2015), η θεωρία του Bernstein ευρύτερα γνωστή ως «θεωρία των κωδίκων» δεν περιέχει μόνο τους δύο γλωσσικούς κώδικες ή μόνο τους παιδαγωγικούς κώδικες, όπως έχει θεωρηθεί εσφαλμένα στο παρελθόν (Bernstein, 2015[1989]:14). Οι έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης, σύμφωνα με τον Bernstein (ό. π.), μας δίνουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε και να περιγράψουμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες επιλέγουν να μεταδώσουν τη γνώση που θεωρείται έγκυρη (επίσημη εκπαιδευτική γνώση). Είναι επίσης έννοιες, με βάση τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η γνώση που μεταδίδεται στα παιδιά διαφοροποιείται από την ταξική δομή της κοινωνίας. Μας εισάγουν, κατά κάποιον τρόπο, σε μία διαδικασία μετάδοσης της γνώσης που λαμβάνουν τα παιδιά (μαθητές) μέσα από τους μεσάζοντες της γνώσης (εκπαιδευτικοί) (Bernstein, 2015[1989]:63-64). Αυτό διαφαίνεται μέσα από τους κώδικες των διδακτικών συγγραμμάτων που αφορούν το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας (βλέπε Εικόνες 1 και 2), κώδικες, δηλαδή μίας επιστήμης αυστηρής και ιεραρχημένης.

Πράγματι, παρατηρώντας το κείμενο από μία τυχαία σελίδα στο βιβλίο του Δημήτρη Καραγιώργου (2002) *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, καταλαβαίνουμε ότι μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας χρησιμοποιεί τους κώδικες των μαθηματικών συμβόλων και ειδικότερα τους κώδικες της στατιστικής σημειογραφίας. Υπάρχουν στο εν λόγω βιβλίο μαθηματικοί τύποι με γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου, οι οποίοι έχουν δείκτες  $i$  και  $j$ : υπάρχει το αγγλικό γράμμα  $x$  με οριζόντια γραμμή από πάνω για να δηλώσει τον αριθμητικό μέσο όρο· υπάρχει το κεφαλαίο ελληνικό σίγμα ( $\Sigma$ ) που συμβολίζει το άθροισμα, ενώ πάνω από το εν λόγω γράμμα σίγμα υπάρχει το γράμμα κάπα ( $\kappa$ ) που συμβολίζει το πλήθος των προσθετέων. Κάτω από το κεφαλαίο ελληνικό σίγμα υπάρχει η εξίσωση  $i=1$ , η οποία -για όσους και όσες φοιτητές και φοιτήτριες γνωρίζουν τους μαθηματικούς συμβολισμούς- σημαίνει ότι η διαδικασία της πρόσθεσης ξεκινάει από τον πρώτο όρο του αθροίσματος και όχι από κάποιον άλλον όρο. Αυτοί είναι για τον Δημήτρη Καραγιώργο, τον συγγραφέα του βιβλίου και τους φοιτητές του, οι κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας.

Άρα η διάμεσος τιμή είναι  $\delta = 60 + 4 = 64$ , δηλαδή

$$\delta = a_{i-1} + \left( \frac{\frac{v}{2} - N_{i-1}}{n_i} \right) \cdot \frac{c}{v_i}$$

όπου:  $a_{i-1}$  το κατώτερο όριο της κλάσης που περιέχει τη διάμεσο,  
 $v_i$  η συχνότητα της κλάσης που περιέχει τη διάμεσο,  
 $c$  το πλάτος της κλάσης (οι κλάσεις είναι ίσου πλάτους),  
 $N_{i-1}$  η αθροιστική συχνότητα της προηγούμενης κλάσης,  
 $v$  το πλήθος των παρατηρήσεων (τιμών).

δ) **Μέση τιμή ή αριθμητικός μέσος.** Η μέση τιμή ορίζεται ως εξής:

$$M.T. = \frac{\text{Άθροισμα των τιμών}}{\text{Πλήθος των τιμών}}$$

και συμβολικά:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

Με  $X$  συμβολίζουμε τη μέση τιμή των τιμών  $x_1, x_2, \dots, x_n$  μιας μεταβλητής και με  $n$  το πλήθος των τιμών της.

Για παράδειγμα, αν οι βαθμοί ενός μαθητή της Γ' Γυμνασίου στα Μαθηματικά είναι: το 1ο τρίμηνο 14, το 2ο τρίμηνο 15 και το 3ο τρίμηνο 19, τότε η μέση τιμή ή όπως συνήθως λέμε ο μέσος όρος είναι

$$\bar{x} = \frac{14 + 15 + 19}{3} = 16$$

Όταν έχουμε τις τιμές  $x_1, x_2, \dots, x_n$  και τις αντίστοιχες συχνότητες τους  $v_1, v_2, \dots, v_n$ , τότε η μέση τιμή βρίσκεται από τον τύπο:

$$\bar{x} = \frac{v_1x_1 + v_2x_2 + \dots + v_nx_n}{v_1 + v_2 + \dots + v_n} = \frac{v_1x_1 + v_2x_2 + \dots + v_nx_n}{n}$$

Για παράδειγμα, η μέση τιμή της βαθμολογίας των 30 μαθητών (πίνακας 3) είναι

$$\bar{x} = \frac{1 \cdot 8 + 1 \cdot 9 + 1 \cdot 10 + 2 \cdot 11 + 1 \cdot 12 + 2 \cdot 13 + 3 \cdot 14 + 4 \cdot 15}{30} + \frac{5 \cdot 16 + 5 \cdot 17 + 3 \cdot 18 + 1 \cdot 19 + 1 \cdot 20}{30}, \text{ δηλαδή } \bar{x} = 14,9$$

Για ευκολία συμπληρώνουμε τον πίνακα συχνοτήτων με μία ακόμη στήλη, τη  $v_i x_i$ , οπότε οι υπολογισμοί απλοποιούνται.

Ο προηγούμενος τύπος γράφεται και ως εξής:

$$\bar{x} = \frac{v_1x_1 + v_2x_2 + \dots + v_nx_n}{v} = x_1 \cdot \frac{v_1}{v} + x_2 \cdot \frac{v_2}{v} + \dots + x_n \cdot \frac{v_n}{v}$$

δηλαδή

$$\bar{x} = x_1f_1 + x_2f_2 + \dots + x_nf_n = \sum_{i=1}^n x_i f_i$$

Όταν έχουμε πίνακα συχνοτήτων με ομαδοποιημένες παρατηρήσεις, για να υπολογίσουμε τη μέση τιμή, παίρνουμε ως τιμές της μεταβλητής  $X$  τις κεντρικές τιμές των κλάσεων. Έτσι από τον πίνακα δ μπορούμε να υπολογίσουμε τη μέση τιμή της κατανάλωσης του ηλεκτρικού ρεύματος σε kWh ως εξής:

$$\bar{x} = \frac{3 \cdot 227 + 6 \cdot 241 + 3 \cdot 255 + 7 \cdot 269 + 4 \cdot 283 + 8 \cdot 297 + 3 \cdot 311}{50} + \frac{2 \cdot 325 + 4 \cdot 339 + 4 \cdot 353 + 2 \cdot 367 + 4 \cdot 381}{50}, \text{ δηλαδή } \bar{x} = \frac{14.892}{50} = 297,84$$

ε) **Τεταρτημόρια (quartiles).** Τεταρτημόρια λέμε τις τιμές της μεταβλητής που χωρίζουν το σύνολο των τιμών της σε τέσσερις (4) ισοπληθείς ομάδες, όταν οι τιμές της μεταβλητής τοποθετηθούν σε στέφουσα διάταξη.

Έτσι, το **πρώτο τεταρτημόριο  $Q_1$**  θα είναι η τιμή της μεταβλητής που θα έχει κάτω από αυτή το 25% των παρατηρήσεων (τιμών).

Το **δύοτο τεταρτημόριο  $Q_2$**  θα είναι η τιμή της μεταβλητής που θα έχει κάτω από αυτή το 50% των παρατηρήσεων. Αυτή όμως η τιμή είναι η διάμεσος, δηλαδή  $Q_2 = \delta$ .

Τέλος, το **τρίτο τεταρτημόριο  $Q_3$**  θα είναι η τιμή της μεταβλητής που θα έχει κάτω από αυτή το 75% των παρατηρήσεων (τιμών).

Σύμφωνα με ό,τι είπαμε προηγούμενος για τη διάμεσο  $\delta$ , αν  $n$  είναι το πλήθος των διατεταγμένων παρατηρήσεων, τότε η θέση που κατέχει το πρώτο τεταρτημόριο  $Q_1$  είναι η  $\frac{n+1}{4}$ , ενώ η θέση που κατέχει το τρίτο τεταρτημόριο  $Q_3$  είναι η  $\frac{3(n+1)}{4}$ .

Ο υπολογισμός των  $Q_1$  και  $Q_3$  σε ομαδοποιημένα δεδομένα γίνεται ακριβώς όπως και της διαμέσου  $\delta$  ή γραμμά με τη βοήθεια του διαγράμματος των σφαιροτικών συχνοτήτων. Τα τεταρτημόρια  $Q_1$  και  $Q_3$  σε ομαδοποιημένα δεδομένα δεχόμαστε ότι βρίσκονται στις θέσεις  $\frac{v}{4}$  και  $\frac{3v}{4}$  αντίστοιχα. Έτσι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την εύρησή τους τύπους αντίστοιχους με αυτών που χρησιμοποιήσαμε για τη διάμεσο  $\delta$ , δηλαδή:

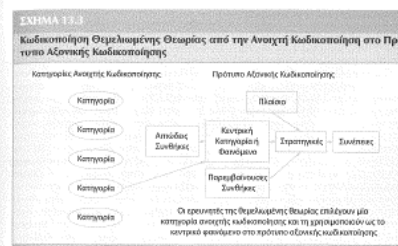
**Εικόνα 1. Οι μαθηματικοί κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας στο βιβλίο του Δημήτρη Καραγιώργου «Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής» (2002, Εκδ. Σαββάλας, σελ. 322-323).**

**ΣΧΗΜΑ 13.2**  
Ένα Παράδειγμα Κατηγοριών Κωδικοποίησης στη Θεμελιωμένη Θεωρία με Ιδιότητες και Παρομοιώσεις με Ιδιότητες

Πίνακας 1 Ανοχή Κωδικοποίησης για το Ρόλο των Προβρών			
Ευρείες Κατηγορίες*	Κατηγορία	Ιδιότητες	Παρομοιώσεις με Παρομοιωσιμότητα Ιδιοτήτων
Διαφορισμός	Παράγωγος	Με χρηματοδότηση	Επένδυση χρημάτων για το ερίστημο
		Μη οικονομική βοήθεια	Εργαστηριακός εξοπλισμός
Ενδυναμική	Με περισσότερο χρήματα	Με περισσότερο ορατό χαρακτήρα	Πανεπιστημιακές επιτροπές
		Με περισσότερο ορατό χαρακτήρα	Πανεπιστημιακές επιτροπές
Εξωτερικοί ρόλοι	Υποστηρικτής	Για πάρους	Βραχυπρόθεσμες χρηματοδοτήσεις
		Για αλληλεπίδραση	Με πανεπιστημιακούς
Διαπροσωπικοί ρόλοι	Μέντορας	Με παρόμοια ρόλου	Με τον πρώτο
		Με παρόμοια ρόλου	Διαχείριση χρόνου
Ενθαρρυντής	Χωρίς παρέμβαση	Με αναγνώριση και εκτίμηση	Ιδιωτική επικοινωνία
		Με γενική υποστήριξη	Προσωπική φίλια
Συνεργάτης	Με καινούριους στόχους	Με συνεργασία σε εργασίες	Γραπτές προτάσεις
		Με παρόμοια	Ευγενική υπενθύμιση
Αμφισβητίας	Με άμυνηση	Με παρόμοια	Ευγενική υπενθύμιση
		Με άμυνηση	Ευγενική υπενθύμιση
Αμφισβητίας	Με άμυνηση	Με παρόμοια	Ευγενική υπενθύμιση
		Με άμυνηση	Ευγενική υπενθύμιση

\*Οι Coebia και Strauss (2008) ορίζουν μια κατηγορία ως "μια έννοια ανώτερου επιπέδου". Αυτές είναι οι έννοιες που ομοδοκούνται από τους ανωτέρω σε έννοιες χαμηλότερου επιπέδου οπότε είναι οι κοινές ιδιότητες. Οι έννοιες αυτές αναφέρονται μερικές φορές θέματα, και δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να μετρήσει και να συνδέσει τα δεδομένα.  
Πηγή: Creswell, J. W., και M. L. Brown. How Challenging Enhance Faculty Research: A Grounded Theory Study. *The Review of Higher Education*, 16(1) (1992), 41-62. © Johns Hopkins University Press. Reprinted with permission on Johns Hopkins University Press.

Επιπλέον, κοιτάζοντας από το πρώτο κωδικό κωδικοποίησης από το οριστικό κείμενο το βιβλίο, βλέπουμε ότι οι κωδικές σχέσεις επηρεάζουν το κεντρικό φαινόμενο, ότι το κεντρικό φαινόμενο, το κλίμα και οι παρεμβάνουσες συνθήκες επηρεάζουν τις αποτελεσματικές επιδόσεις.



Η τρίτη φάση της κωδικοποίησης περιλαμβάνει την επιλεκτική κωδικοποίηση. Στην επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding) ο ερευνητής θεμελιωμένης θεωρίας χτίζει μια θεωρία από την αλληλουχία των κατηγοριών στο μοντέλο αξονικού κωδικοποίησης. Σε ένα βασικό επίπεδο, η θεωρία αυτή παύει να μη αναγνωριστεί ετήρησι για τη διαδικασία που μελετάται στην έρευνα. Είναι η διαδικασία της ολοκλήρωσης και βελτιστοποίησης της θεωρίας (Strauss & Corbin, 1998) μέσω εργασιών όπως η συγγραφή της κλίσης της ιστορίας που αλληλοσυνδέει τις κατηγορίες και η τοξινόμηση των προσωπικών υποκειμένων σχετικά με θεωρητικές ιδέες (βλ. συζήτηση σχετικά με τη υποκειμενική σκοπιμότητα στο παρόν κεφάλαιο). Στην πόση της ιστορίας, ένας ερευνητής μπορεί να εξετάσει πώς ορισμένα φαινόμενα επηρεάζουν το φαινόμενο οδήγησαν στη χρήση συγκεκριμένων συστημάτων με ορισμένα αποτελέσματα.

Η χρήση αυτών των τριών διαδικασιών κωδικοποίησης σημαίνει ότι οι ερευνητές θεμελιωμένης θεωρίας χρησιμοποιούν κωδικοποιημένες διαδικασίες για να αναπτύξουν τη θεωρία τους. Βασίζονται στην ανάλυση των δεδομένων τους για συστηματικά είδη κατηγοριών στην οριστική κωδικοποίηση και χρησιμοποιούν διαγράμματα για να παρουσιάσουν τις θεωρίες τους. Μια μελέτη θεμελιωμένης θεωρίας που χρησιμοποιεί αυτή την αρωματική μπορεί να καταλήξει σε υποθέσεις (που ονομάζονται προτάσεις από τους Strauss & Corbin, 1998), οι οποίες κωδικοποιούν οσμή τη σχέση ανάμεσα σε κατηγορίες στο πρώτο αξονικό κωδικοποίησης.

Μια μελέτη της διαδικασίας αντιμετώπισης εκ μέρους 11 γεννητών που κωδικοποιούν μετά από αξονικό κωδικοποίηση όσον ήταν κοινό αποτέλεσμα ένα παράδειγμα αυτής της συστηματικής διαδικασίας (Mason & Smith, 1995). Σε αυτή τη μελέτη μοιράζονται ότι οι γεννητές αναπτύχθηκαν αναλυτικά, εθισμένοι και αδύνατοι, αλλά ότι επέκριναν και αντιμετώπιζαν την κατάσταση διαχειρισμένης τα αναδομήσιμους τους (π.χ., υπέρβαση τα αναδομήσιμους τους, δεν θύμωσαν κλπ.). Προσέγγισαν επίσης τα αναδομήσιμους τα αποτελέσματα και τις αναδομήσιμους τους χρησιμοποιώντας συστημικές όπως η αναδομήσιμους σε άλλες τομείς της ζωής τους, δημογραφία: ένα νέο πλαίσιο για την κωδικοποίηση όπως να υπάρχει μια αναδομήσιμους ελέγχου, η οποία αναδομήσιμους τα ζητήματα κίνησης. Ως ένα παράδειγμα της συστηματικής διαδικασίας που συνδέεται με τους Strauss και Corbin (1998, 1998) και Corbin και Strauss (2008), οι συγγραφείς περιλαμβάνουν τη διαδικασία της ανοχής για τις αξονικές κωδικοποίησης καθώς και της δημογραφίας ενός θεωρητικού μοντέλου. Έχουν προσαρτήσει ξεχωριστά κείμενα μετά από μελέτη για συζήτηση πάνω σε κάθε συστηματικό στοιχείο της αξονικής κωδικοποίησης (π.χ., οι οπές για το αναδομήσιμους και την αγωγή του αναδομήσιμους, οι συστημικές που χρησιμοποιήθηκαν και οι συνέπειες). Ένα διάγραμμα παρουσιάζει το "θεωρητικό μοντέλο" για την επίδραση και την αντιμετώπιση. Οι συστημικές επηρεάζουν το διάγραμμα αυτό με μια σειρά επιδράσεων στη διαδικασία της αντιμετώπισης.

## Εικόνα 2. Οι κώδικες της Θεμελιωμένης Θεωρίας στο βιβλίο του John Creswell «Έρευνα στην Εκπαίδευση» (2016, Εκδ. Πολιτεία, Μτφ. Χαράλαμπος Τσορμπιατζούδης, σελ. 428-429).

Στην Εικόνα 2, η οποία προέρχεται από ένα άλλο βιβλίο μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, και συγκεκριμένα το βιβλίο του John Creswell (2016) *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, βλέπουμε πάλι τους κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας. Εδώ οι κώδικες δεν είναι μαθηματικά σύμβολα, όπως στο βιβλίο του Καραγιώργου, αλλά παρόλα αυτά το κείμενο για τη Θεμελιωμένη Θεωρία έχει έναν κανονιστικό λόγο, σαν η έρευνα να είναι κάτι που κάποιος πρέπει «να μάθει» να κάνει· σαν μια τελετουργία μύησης, όπως θα μας πει αργότερα στην εργασία μας ο Μιχάλης Βάμβουκας· σαν κάτι ανεξάρτητο από το ποιος είναι ο ερευνητής ή η ερευνήτρια· ανεξάρτητη από το πεδίο, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και από τον «άλλον» στην έρευνα. Πράγματι, στις σελίδες του βιβλίου του Creswell που παρουσιάζουμε στην Εικόνα 2, οι διδασκόμενοι μαθαίνουν τους ειδικούς όρους της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Ανεξαρτήτως από το αν οι κώδικες αυτοί είναι μαθηματικοί ή όχι, οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες έρχονται σε επαφή με κώδικες «ειδικούς». Με όρους και δεξιότητες που «πρέπει» τελετουργικά να εφαρμόσουν πρώτα στο πεδίο της έρευνας και κατόπιν στην ανάλυση των δεδομένων και τη συγγραφή της τελικής τους εργασίας.

Ο Maton (2007), λοιπόν, συνδέει τον χώρο της Εκπαίδευσης και της γνώσης με τους γλωσσικούς κώδικες του Bernstein, κάτι που θα δούμε διεξοδικότερα στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Στην παρούσα εργασία θα δούμε επίσης ότι στο πλαίσιο της συστηματικής εκπαιδευτικής έρευνας (επιστημονικά συνέδρια, papers, συγγράμματα, ομιλίες κ.α.) συνυπάρχουν διαφορετικοί μεταξύ τους «κώδικες» (discourses) και μεθοδολογίες, κάτι που υποδηλώνει και τη διαφορετικότητα του «τύπου γνώσης» και των φορέων αυτής της γνώσης (είτε μία επιστημονική ομάδα σε ένα ερευνητικό κέντρο έρευνας, είτε η ανακοίνωση ενός προσώπου από τον χώρο της τριτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κ.ά.). Δεν είναι λοιπόν όλες οι μεθοδολογίες στην εκπαιδευτική έρευνα ίδιες, ούτε όλοι οι ερευνητές της εκπαίδευσης ίδιοι, ούτε όλα τα πεδία ίδια. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης σχηματίζουν ομάδες ενδιαφερόντων. Όπως θα τις ονομάσουμε εδώ, «κοινότητες πρακτικής».

#### **1.4. Εκπαιδευτική έρευνα και κοινότητες πρακτικής**

Έχοντας παρουσιάσει την έννοια του κώδικα, θα περάσουμε να δούμε πώς συγκεκριμένες ομάδες ή «κοινότητες» μέσα στην εκπαιδευτική έρευνα μοιράζονται κοινούς κώδικες. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στη θεωρία των Κοινοτήτων Πρακτικής του Etienne Wenger, μία θεωρία που εκκινεί από την παραδοχή ότι η εμπλοκή στην κοινωνική πρακτική είναι εκείνη η θεμελιώδης διαδικασία που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό ένα άτομο (Wenger, 1999:51-53).

Σύμφωνα με τον Wenger (1999), «όλη η μάθηση πρέπει να γίνει κατανοητή ως μία διαδικασία συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής», μάλιστα στις κοινότητες πρακτικής η γλώσσα και η πρόσβαση παίζουν συχνά κυρίαρχο ρόλο που ωθεί σε μία αλληλένδετη σχέση». Οι κοινότητες πρακτικής, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στις διάφορες κοινωνίες, καλλιεργούν ένα πρόσφορο έδαφος για τα μέλη της προκειμένου αυτά να αναπτύξουν τη μάθησή τους. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της δράσης του υποκειμένου μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και της αλληλεπίδρασης της συμπεριφοράς του σε σχέση με τους υπόλοιπους μέσα στην κοινότητα που βιώνει τις εμπειρίες του και αναπτύσσεται. Όπως υποστηρίζουν οι Wenger, McDermott και Snyder (2002) οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μεταξύ τους ένα κοινό χαρακτηριστικό, μοιράζονται ένα σύνολο προβλημάτων για τον καθορισμό κάποιων ζητημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους και χρησιμοποιούν τόσο τη γνώση όσο και την εξειδίκευση που έχει ο καθένας, αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους



(Wenger, McDermott & Snyder, 2002:4. πρβλ. Ingram, 2005:60). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι οι συγκεκριμένες κοινότητες μοιράζονται τους ίδιους κώδικες.

Σύμφωνα με τους Wenger, McDermott και Snyder (2002), μία κοινότητα θεωρείται «κοινότητα πρακτικής» όταν τα μέλη της έχουν κάποια κοινά ενδιαφέροντα είτε ως προς τη μεταξύ τους επικοινωνία στην καθημερινότητά τους, είτε ως προς την εργασιακή τους εμπειρία σε έναν συγκεκριμένο τομέα (Wenger, McDermott & Snyder, 2002:82).. Μερικοί από αυτούς με την ενεργό δράση τους μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία της κοινότητας. Σταδιακά τα υποκείμενα της ομάδας αρχίζουν να αναπτύσσουν κοινά ενδιαφέροντα για κάποιο τομέα γνώσεων.

Το ενδιαφέρον που δείχνουν τα ίδια τα μέλη για την ομάδα αποτελεί βασικό κριτήριο για τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής. Μία από τις βασικές προϋποθέσεις της κοινότητας είναι τα μέλη να συνειδητοποιήσουν ότι μοιράζονται κοινούς κώδικες και αξίες, καθώς και διαφορετικές τεχνικές. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν αρκεί μόνο τα κοινά ενδιαφέροντα πάνω σε έναν γνωστικό τομέα που έχουν τα υποκείμενα για να αποτελέσουν κοινότητα πρακτικής. Για να συγκροτήσουν κοινότητα είναι αναγκαίο το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν να αναφέρεται με μία κοινή πρακτική που επηρεάζει όλα τα μέλη όχι μόνο προς τη συμπεριφορά αλλά και στις ικανότητές τους (Wenger, McDermott & Snyder, 2002:31 & 169). Ο Wenger (1999), υποστηρίζει για την έννοια της πρακτικής στο πλαίσιο μίας κοινότητας πρακτικής το εξής:

Η πρακτική είναι πρώτα μία διαδικασία μέσα από την οποία μπορούμε να είμαστε ζωντανοί ώστε να μπορούμε να δράσουμε και να αλληλοεπιδράσουμε μεταξύ μας μέσα σε μια κοινότητα (Wenger, 1999:51).

Παρόλα αυτά, η πρακτική θα πρέπει πάντα να συμβαδίζει με τη θεωρία. Στο πλαίσιο μιας κοινότητας λαμβάνονται υπόψη και οι δυο παράγοντες. Στη συγκεκριμένη διαδικασία δεν συμμετέχουν μόνο τα υποκείμενα που συμπεριφέρονται είτε ατομικά είτε σε συνεργασία μεταξύ τους έχοντας ως στόχο τη διεκπεραίωση διαφόρων δραστηριοτήτων, αλλά μια διαδικασία «που δίνει σημασία στις κινήσεις των σωμάτων και στις διεργασίες του νου» (Wenger, 1999:51). Οι συναντήσεις των μελών μιας κοινότητας στην εκπαιδευτική έρευνα, πολλές φορές και ως “Special Interest Groups” (SIG) στα διεθνή συνέδρια, συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση των κωδικών,

αφού η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών οδηγεί στη δημιουργία επιστημονικής ταυτότητας. Οι συγκεκριμένες αξίες και οι κώδικες δεν αφορούν μόνο το επαγγελματικό-επιστημονικό μέρος αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους. Η κοινότητα πρακτικής δίνει την ευκαιρία στα μέλη της μέσω της συνεργασίας και της επαφής να αναπτύξουν κοινές πρακτικές, κοινές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και κοινούς κώδικες. το ένα κοινό αίσθημα ταυτότητας ενδυναμώνει την ονομασία «κοινότητα πρακτικής» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002:82).

Για παράδειγμα, σκοπός της κοινότητας εκπαιδευτικής έρευνας (SIG) που αφορά τις «Καραϊβικές και Αφρικανικές Σπουδές» στο πλαίσιο της Αμερικάνικης Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας, είναι η ενθάρρυνση και η διεξαγωγή έρευνας που αφορά τους Αμερικανούς με καταγωγή από την Καραϊβική (Afro Caribbean) και την Αφρική. Οι ομάδες ειδικών ενδιαφερόντων όπως αυτή (SIG) παρέχουν ένα φόρουμ εντός της American Educational Research Association (AERA) για τη συμμετοχή ατόμων που συνενώνονται από ένα κοινό ενδιαφέρον σε έναν τομέα μελέτης, διδασκαλίας ή έρευνας.

Μια άλλη κοινότητα πρακτικής στο πλαίσιο της Αμερικάνικης Παιδαγωγικής Εταιρείας (AERA) είναι η ομάδα “Queer-sensitive Pedagogy” που προωθεί την «αντικαταπιεστική διδασκαλία» (anti-oppressive teaching) σε σχέση με τις διαφυλικές σπουδές. Η εν λόγω κοινότητα προωθεί μία παιδαγωγική που συνειδητοποιημένα εργάζεται για να αποδομήσει προνομιακούς και κυρίαρχους τρόπους σκέψης, οι οποίοι κατ’ ουσία περιθωριοποιούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες (βλ. Martin-Kerr, 2019:199). Ο Kumashiro (2002) επισημαίνει ότι η καταπίεση παράγεται μέσα από τις διάφορες ομιλίες (discourses) στο χώρο της εκπαίδευσης και αποτελεί έναν τύπο διαδικασίας κοινωνικοποίησης (Kumashiro, 2002:42), θα λέγαμε, αφού μέσα από τους γλωσσικούς κώδικες μίας εκπαιδευτικής κοινότητας αναπαράγεται η περιθωριοποίηση κάποιων ατόμων. Η εν λόγω κοινότητα ιδρύθηκε με στόχο της την ενθάρρυνση της εμπειρικής, ερμηνευτικής και κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας στο πεδίο των διαφυλικών σπουδών.



**Εικόνα 3. Παράδειγμα Κοινότητας Πρακτικής ως SIG (Special Interest Group) στο πεδίο των queer studies στην Αμερικάνικη Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association).**

Στην παραπάνω εικόνα βλέπουμε ότι το δείγμα μιας έρευνας, στο πλαίσιο της εν λόγω κοινότητας, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν ακριβώς την queer κοινότητα, ως κοινότητα πρακτικής, δηλαδή τα υποκείμενα της έρευνας πρέπει να είναι «αντιετεροκανονικοί» γονείς με σκοπό να ερευνηθεί η δομή της οικογένειας. Να σημειώσουμε ότι δεν αρκούν μόνο τα κοινά ενδιαφέροντα πάνω σε έναν γνωστικό τομέα που έχουν τα υποκείμενα για να αποτελέσουν μία κοινότητα πρακτικής. Για να συγκροτηθεί μία κοινότητα είναι αναγκαίο το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα μέλη της να αναφέρεται με μία κοινή πρακτική που να επηρεάζει όλα τα μέλη όχι μόνο προς τη συμπεριφορά αλλά και προς στις ικανότητες τους, σύμφωνα με τους Wenger, McDermott και Snyder (2002:31 & 169).

## 2. Ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες στην εκπαιδευτική έρευνα

### 2.1. Θετικισμός και ο Κύκλος της Βιέννης

Η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα, «προέρχονται η καθεμία από διαφορετικές φιλοσοφικές παραδοχές, οι οποίες διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές προσεγγίζουν τα προβλήματα, συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα» (Ary et al., 2010:23). Η κυρίαρχη ποσοτική έρευνα έχει τις καταβολές της στον Θετικισμό, τη φιλοσοφική άποψη που διατυπώθηκε στην Ευρώπη τον 19ο αιώνα. Σύμφωνα με τους θετικιστές «οι γενικές αρχές ή οι νόμοι διέπουν τον κοινωνικό κόσμο όπως κάνουν τον φυσικό κόσμο και αυτό μέσω αντικειμενικών διαδικασιών, έτσι οι ερευνητές μπορούν να ανακαλύψουν αυτές τις αρχές και να τις εφαρμόσουν για να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά» (Ary et al., 2010:23).

Αρχικά, ο Auguste Comte ([1865]2009:61), με έναν ιδιαίτερο φιλοσοφικό στοχασμό «επινόησε» τη «θετική επιστήμη της κοινωνίας» (Oldroyd, 1986:169-175). Κατά τον Comte ([1865]2009:27) η εξέλιξη και η πρόοδος ήταν θέμα ανάπτυξης του ανθρώπινου (πρβλ. Delaney, 2016:23). Ο στοχασμός του αυτός οδήγησε σταδιακά στο θετικιστικό δόγμα, σύμφωνα με το οποίο η γνησιότητα της γνώσης καθορίζεται μόνο από την αισθητηριακή εμπειρία η οποία συνίσταται στην παρατήρηση και το πείραμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008:11). Ο Comte ([1865]2009) υπήρξε ο δημιουργός ενός ολόκληρου φιλοσοφικού συστήματος, του «Θετικισμού» (positivismus), που εισάγεται ως όρος για πρώτη φορά από τον Saint-Simon (Σαιν-Σιμόν), τον Γάλλο κοινωνικό φιλόσοφο και σοσιαλιστή του 18ου αιώνα, προκειμένου να χαρακτηριστεί η επιστημονική μέθοδος (Rossides, 1998:142).

Ο Comte ([1865]2009) υιοθετεί τον 19ο αιώνα τον όρο και αναφέρεται έκτοτε στο φιλοσοφικό ρεύμα του θετικισμού το οποίο ειδικά στο έργο του, οδηγούσε σε μία συγκεκριμένη φιλοσοφία της ιστορίας και μία φιλοσοφία κοινωνικής οργάνωσης (Brown, 2003:148-149). Η σκέψη του αν και διέπεται εξ αρχής από τη φιλοσοφία σπουδαίων στοχαστών όπως οι Kant, Locke, Hume κ.ά., εντούτοις συνυπολογίζονται σε αυτή και η ενεργή παρουσία των μεθόδων έρευνας των θετικών επιστημών. Με τα νέα αυτά δεδομένα στη σκέψη του, ο Comte προσανατολιζόταν προς μία νέα κατεύθυνση, διαφορετική από εκείνη των επαναστάσεων και της κριτικής σκέψης, ως

προς την ανασυγκρότηση της κοινωνίας και των δομών της. Η μετάβαση από τη γνώση που κυριαρχούσε εντός της κοινωνίας και υπαγόταν κατά κύριο λόγο σε θεολογικά κριτήρια της εποχής, στη θετικιστική γνώση, σήμαινε ένα ριζικό επαναπροσδιορισμό των έως τότε αντιλήψεων (Turner, 2001:31-34).

Ο ριζικός αυτός επαναπροσδιορισμός που οφειλόταν στο φιλοσοφικό στοχασμό του Comte είχε να κάνει κατά κύριο λόγο με τη γνώση των φαινομένων και τον κυρίαρχο σκοπό της ανθρώπινης σκέψης ως προς αυτά. Υποστήριζε ότι η Ιστορία της ανθρωπότητας αλλά και κατ' επέκταση κάθε τομέας της ανθρώπινης γνώσης περνάει από τρία στάδια: το θεολογικό, το μεταφυσικό και το θετικιστικό (Comte, [1865] 2009:34-35. Delaney, 2016:23), στο οποίο, κατ' αντίθεση προς τα προηγούμενα, η εξήγηση των φαινομένων της καθημερινότητας δεν αποδίδεται σε ενέργειες υπερφυσικών όντων ή μυστικών δυνάμεων, αλλά στην ισχύ νόμων οι οποίοι μελετώνται δια της παρατήρησης και του πειράματος. Οι νόμοι αντιπροσωπεύουν τη σταθερότητα μεταξύ των φαινομένων και δεν υποκρύπτουν κάποιους έσχατους σκοπούς ή κάποια αόρατα αίτια πίσω από αυτά (Comte, [1865]2009:35. Delaney, 2016:23-24). Κατά τους θετικιστές, η επιστημονική γνώση είναι η μόνη έγκυρη, ενώ η φιλοσοφία οφείλει, υιοθετώντας την επιστημονική μέθοδο, να διατυπώσει τις γενικές αρχές επί των οποίων θα στηρίζονται οι επιστήμες ώστε με βάση αυτές να οργανωθεί και η κοινωνική ζωή (Delaney, 2016:22, 128). Σε αυτή την πορεία του στοχασμού του, αναδύθηκε μία νέα για την εποχή αντίληψη ως προς την επιστημονική γνώση και την κυρίαρχη δεοντολογία της. Κυρίαρχος σκοπός της επιστημονικής γνώσης κατά τον Comte είναι η πρόβλεψη των μελλοντικών γεγονότων με βάση την εξακρίβωση των νόμων δηλαδή των σταθερών σχέσεων που υφίστανται μεταξύ των φαινομένων εντός της κοινωνίας (Comte, [1865]2009:230. Howell, 2013:41). Ο φιλοσοφικός στοχασμός του Comte συνέβαλλε στη καθιέρωση του όρου «κοινωνιολογία» και προχώρησε λίγο βαθύτερα στη διάκριση των όρων «κοινωνική στατική» και «κοινωνική δυναμική» (Ward, 1895: 203-220). Επιπλέον, εισήγαγε στην κοινωνιολογική έρευνα τις μεθόδους της παρατήρησης, του πειράματος, της σύγκρισης και της ιστορικής έρευνας (Delaney, 2016:24). Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, εξίσου ο Francis Bacon, τόνισε την παρατήρηση ως πρωταρχική πηγή αξιόπιστης γνώσης (Arg et al., 2010:23).

Ο Θετικισμός θεωρείται «η παραδοσιακή επιστημονική μέθοδος, η οποία περιλαμβάνει δοκιμές υποθέσεων και αντικειμενική συλλογή δεδομένων για να φθάσει σε ευρήματα

που είναι συστηματικά, γενικευμένα και ανοιχτά σε αναπαραγωγή από άλλους ερευνητές» (Arg et al., 2010:23). Η επιστημονική γνώση του 19ου αιώνα είχε ως κύρια χαρακτηριστικά της στοιχεία την «καθολικότητα», την «αναγκαιότητα» και την «αντικειμενικότητα των προτάσεων της εμπειρικής και πειραματικής επιστήμης» (Ρουσόπουλος, 1998:48). «Το αίτημα της ενοποιημένης επιστήμης που αποτελεί ίσως το κεντρικό χαρακτηριστικό του νέο-θετικισμού», δεν αποτελούσε ένα αίτημα ανεικονικό που δεν θα μπορούσε να εκπληρώσει ικανοποιητικά τον πρακτικό σκοπό για τον οποίο προορίζεται (άσκηση της επιστημονικής πρακτικής). Το αίτημα αυτό αποσκοπούσε περαιτέρω στην «ενιαία αντιμετώπιση του προβλήματος αιτιολόγησης της γνώσης». Όπως αναφέρει σχετικά ο Ρουσόπουλος (1998):

[Η] διαπραγμάτευση του αιτήματος της ενοποιημένης επιστήμης, ενός ζητήματος δηλαδή που υπερέβαινε τον τοπικό χαρακτήρα μίας επιστήμης και των σχέσεων ανάμεσα σε συναφείς κλάδους (λ.χ. Άλγεβρα-Γεωμετρία, Ηλεκτρισμός-Μαγνητισμός κ.λπ.), δεν θεωρήθηκε ότι ήταν έργο των επιμέρους επιστημονικών κλάδων ή έργο μίας υπερ-επιστήμης που θα προέκυπτε από την ενοποίηση τους. Το έργο της υπεράσπισης και της πραγματοποίησης του αιτήματος της ενοποιημένης επιστήμης, οι επιστήμονες-ερευνητές το αναζήτησαν στη φιλοσοφία. Το εύλογο βέβαια ερώτημα που διαμορφώθηκε ήταν: «Ποια φιλοσοφία θα αναλάμβανε αυτό το έργο;». Όσοι ασχολήθηκαν με αυτό το ερώτημα το συνέδεσαν κυρίως με την Καντιανή θεωρία όσο και με τη δημιουργία μίας γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στην επιστήμη και στη φιλοσοφία... (Ρουσόπουλος, 1998:50-51).

Προς τα τέλη του 19ου αιώνα στη Βιέννη, ο Ernst Mach εκπροσωπεί μια θετικιστική θεωρία, συγκεκριμένα το φιλοσοφικό ρεύμα του εμπειριοκριτικισμού, στο οποίο συνυφαίνονται ο φιλοσοφικός εμπειρισμός και οι φυσικές επιστήμες. Ο Νεοθετικισμός ή Λογικός Θετικισμός αποτέλεσε ένα «επιστημονικό φιλοσοφικό δόγμα» σύμφωνα με το οποίο μία πρόταση της καθημερινότητας ή ένας φυσικός νόμος είναι αληθής μόνο όταν είναι λογικά επαληθεύσιμος. Ο Λογικός Θετικισμός ή Νεοθετικισμός, ένα

φιλοσοφικό κίνημα με αντικείμενο την έρευνα της επιστημονικής σκέψης και των λογικών βάσεων της, συγκέντρωνε το ενδιαφέρον του στην ανάλυση της επιστημονικής γλώσσας και στην αναζήτηση του ακριβούς νοήματος, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της παράδοσης που ηγήθηκε ο Ludwig Wittgenstein, παραμερίζοντας οποιεσδήποτε μεταφυσικές θεωρήσεις (Kraft, 1986:25-26).

Κατά τον Wittgenstein (1978) οι φιλόσοφοι οφείλουν να ευθυγραμμιστούν ως προς το ερευνητικό τους ενδιαφέρον, με την ερμηνεία της γλώσσας. Αυτό επιτάσσονταν να γίνει καθώς όλα τα φιλοσοφικά προβλήματα που προκύπτουν κάθε φορά, έχουν ως βασική τους αιτία την εσφαλμένη αντίληψη του νοήματος της γλώσσας και την κακή χρήση της. Εκείνο που θα πρέπει να ξεκαθαρίσουν οι φιλόσοφοι, είναι το να θέσουν ως βάση της ερμηνευτικής τους προσπάθειας την ορθή χρήση της γλώσσας επισημαίνοντας ποιο είναι το σωστό νόημά της. Σύμφωνα με συγκεκριμένο χωρίο από το *Tractatus Logico-Philosophicus*:

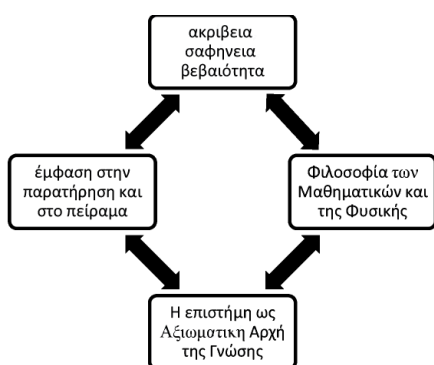
[H] σωστή μέθοδος της φιλοσοφίας θα ήταν στην πραγματικότητα αυτή: Να μην λέμε τίποτα εκτός από αυτό που μπορεί να ειπωθεί, δηλαδή προτάσεις των φυσικών επιστημών –δηλαδή κάτι που δεν έχει να κάνει με τη φιλοσοφία– και κάθε φορά που κάποιος άλλος θα ήθελε να πει κάτι μεταφυσικό, θα του υποδείχνουμε πως άφησε ορισμένα σημεία στις προτάσεις του χωρίς να τους προσδώσει μία σημασία. Αυτή η μέθοδος δε θα ικανοποιούσε τον άλλο – δε θα είχε το αίσθημα πως τον διδάσκουμε φιλοσοφία – αλλά αυτή θα ήταν η μόνη αυστηρά σωστή μέθοδος (*Tractatus Logico-philosophicus*, 1978:6.53).

Η φιλοσοφία του *Κύκλου της Βιέννης* γνωστή ως «λογιστικός νέο-θετικισμός» ή «λογικός εμπειρισμός», υπερέβη κατά πολύ την παραδοσιακή λογική. Αυτό εξηγείται στο ότι, ο Νεοθετικισμός, εκφράστηκε κυρίως μέσα από τη Φιλοσοφία των Μαθηματικών και της Φυσικής. Με τα μαθηματικά κυριάρχησε:

Ο συμβολισμός ως τρόπος αναπαράστασης, διαμέσου του οποίου έννοιες, προτάσεις και οι κανόνες σύνδεσής τους καθορίζονται με μαθηματική ακρίβεια (Kraft, 1986:27-28).

Αυτό γίνεται προκειμένου να κτιστεί σταδιακά και να εξασφαλιστεί η αυστηρότητα του συμπεράσματος (Kraft, 1986:28). Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως η έμφαση δόθηκε κατά κύριο λόγο στις επιστήμες της φυσικής και των μαθηματικών λόγω ίσως της ανάπτυξης που συνέπεσε σε μεγάλο βαθμό με την επανάσταση στη σύγχρονη φυσική καθώς και με τη φιλοσοφία της επιστήμης των μαθηματικών ως προς την ακρίβεια των κωδικοποιημένων δεδομένων (σύμβολα). Άλλες θετικές επιστήμες, με χαρακτηριστικότερη τη χημεία, αγνοήθηκαν σε μεγάλο βαθμό παρά την προσφορά τους στο ζήτημα της γνώσης.

Ως προς την ευρύτερη έννοιά του, ο Λογικός Θετικισμός συγκροτήθηκε ως μία συνολική προσπάθεια ερευνητικών προγραμμάτων με τον «Κύκλο της Βιέννης» στον οποίο συμμετείχαν οικονομολόγοι, κοινωνικοί επιστήμονες, μαθηματικοί, θεωρητικοί της Λογικής, φυσικοί και φιλόσοφοι. Οι διανοητές που συγκρότησαν το κίνημα του λογικού θετικισμού ανήγαγαν την επιστήμη σε αξιωματική αρχή της γνώσης και θέλησαν παράλληλα να αξιοποιήσουν στο χώρο της φιλοσοφίας τόσο τα συστατικά



**Νοητικός χάρτης 1. Τα χαρακτηριστικά του «Λογικού Θετικισμού» ή «Λογικού Εμπειρισμού».**

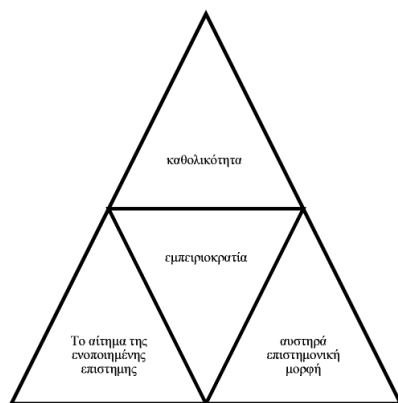
εκείνα χαρακτηριστικά της ακρίβειας, σαφήνειας, βεβαιότητας, όσο και τις επαναστατικές εξελίξεις που όπως ήδη αναφέρθηκε και στις ανωτέρω παραγράφους σημειώνονταν στο εσωτερικό της στο τέλος του 19ου αιώνα και στις

αρχές του 20ού, λογική, μαθηματικά και φυσική. Ο *Κύκλος της Βιέννης* αποτέλεσε «κομβικό σημείο συνάντησης» πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους φιλοσοφικών ρευμάτων όπως ο θετικισμός του Mach και η λογική παράδοση των Frege, Russell και Wittgenstein (Ρουσόπουλος, 1998:37). Για το λογικό θετικισμό, εκείνο το οποίο προέχει προκειμένου να χαρακτηριστεί μία θέση ως επιστημονική, είναι η «μέθοδος της επαλήθευσής της». Οποιαδήποτε θέση, άποψη που δεν επιδέχεται επαλήθευσης θεωρούνταν για εκείνους άνευ νοήματος και δεν αποτελούσε σε καμία περίπτωση



επιστημονική θέση. Χαρακτηριστικά, η «παραδοσιακή μεταφυσική» και η θεολογία θεωρούνταν άνευ επιστημονικής βάσης (Cohen, Manion & Morrison, 2008:12-13). Η Σχολή αυτή ήταν επηρεασμένη κατά κύριο λόγο από την «επιστημονική κοσμοαντίληψη» του Ernst Mach και ουσιαστικά προσπάθησε να ανανεώσει τη θετικιστική Φιλοσοφία δίνοντας σε αυτήν αυστηρά επιστημονική μορφή. Προσπάθησε, δηλαδή, να εισαγάγει στη φιλοσοφική έρευνα την ακρίβεια και την εγκυρότητα που διακρίνει τις θετικές επιστήμες (Ρουσόπουλος, 1998:78-80).

Ο Mach στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη σκέψη των Βρετανών εμπειριστών και κυρίως στο φιλοσοφικό στοχασμό του Berkeley και συγκεκριμένα «στη θέση ότι τα υλικά αντικείμενα δεν είναι παρά σύνολα αισθητηριακών δεδομένων». Κατά τον Mach η



**Νοητικός χάρτης2. Τα δομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιστημονικής γνώσης από τον 19ο αιώνα και μετά.**

καθημερινότητα των ανθρώπων, όλα τα γεγονότα και τα συμβάντα της ζωής που καθίστανται ως πραγματικότητα και κατ' επέκταση ως κυρίαρχο αντικείμενο της γνώσης «είναι σταθερά σύνολα αισθητηριακών δεδομένων που αλληλεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται». Η επιστήμη αποτελεί τον

μοναδικό χειριστή του συνόλου αυτού των δεδομένων, η κατανόηση των οποίων μπορεί να οδηγήσει στη γνώση. Η εμπειριοκρατική αντίληψη υπό την αιγίδα της φιλοσοφικής σκέψης του Berkeley ώθησε τον Mach στο να διατυπώσει τις απόψεις του μέσα από τις οποίες καθόρισε τον κυρίαρχο ρόλο της επιστήμης στο ζήτημα της γνώσης. Η επιστήμη αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τον «διαχειριστή» όλων εκείνων των παραστάσεων της πραγματικότητας, μίας πραγματικότητας στην οποία οι έννοιες είναι το αποτέλεσμα μίας επιλεκτικής νοητικής διαδικασίας κατά την οποία μέσω της απομόνωσης των κύριων γνωρισμάτων των αντικειμένων επιτυγχάνεται η γνωστική μετάβαση στον πυρήνα των εννοιών, ένα καθαρά φιλοσοφικός τρόπος του να οδηγηθεί

κανείς στη γνώση. Η έννοια του φυσικού νόμου αλλά και άλλες θέσεις του θετικισμού και του εμπειριοκριτικισμού, όπως ο φαινομεναλισμός, η έμφαση στην παρατήρηση και στο πείραμα, η αναγνώριση της υπεροχής της επιστήμης έναντι άλλων μορφών γνώσης διασώθηκαν από τους λογικούς θετικιστές. Όπως επισημαίνει σχετικά ο Ρουσόπουλος (1998): «το δόγμα των στοιχείων (elemente, elements) αποτελεί κεντρική θέση του Mach που συμπυκνώνει τη θετικιστική, αντι-μεταφυσική τοποθέτησή του, και την πρωτοδότηση της επιστήμης ως αποκλειστικής δραστηριότητας μέσω της οποίας κατανοούμε τον κόσμο. Για τον Mach, στοιχεία και αισθήματα (elements, sensations) είναι ταυτόσημα και, ταυτόχρονα, τα βασικά μη περαιτέρω αναλυόμενα στοιχεία κατανόησης του κόσμου των άμεσων δεδομένων της εμπειρίας (άτομα)» (Ρουσόπουλος, 1998:78).

## **2.2. Το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα**

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μία διαφορετική φιλοσοφική προσέγγιση, η οποία βλέπει το άτομο και τον κόσμο του τόσο συνδεδεμένα μεταξύ τους που ουσιαστικά «το ένα δεν έχει καμία ύπαρξη χωρίς το άλλο». Το άτομο και η καθημερινότητά του συνυφαίνονται. Αντιμετωπίζει την κοινωνική πραγματικότητα ως μοναδική. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ερευνητές μπορούν να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά μόνο εστιάζοντας στις έννοιες που συνδέονται με τους εμπλεκόμενους. Πρέπει οι ερευνητές δηλαδή, να ενδιαφέρονται όχι μόνο για το τι είναι οι άνθρωποι ή τι κάνουν, αλλά και το πώς αυτοί σκέφτονται και αισθάνονται (Ary et al., 2010:23). Όπως αναφέρει ο Pring (2004):

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας φτιαγμένες σύμφωνα με την ποιοτική παράδοση [...] πράγματι, το επιστημονικό παράδειγμα, θα μπορούσε επίσης να θεωρηθεί ως καρικατούρα - ως άποψη της επιστήμης (στενή, φτωχή, «θετικιστική») που σε καμία περίπτωση δεν δικαιώνει τις διακρίσεις και τις διαφορετικές προοπτικές που επισημαίνονται μέσα στη φιλοσοφία της επιστήμης. Οι διακρίσεις και τα παραδείγματα είναι συχνά τόσο σημαντικά όσο και οι διακρίσεις μεταξύ τους. Η ποσοτική έρευνα θα καλύψει έρευνες που κυμαίνονται από τη λεπτομερή μέτρηση και

συσχέτιση των επιδόσεων σε μία αυστηρά συμπεριφορική παράδοση στις μεγάλες κλίμακες ερευνών των κοινωνικών τάσεων στην παράδοση της «πολιτικής αριθμητικής». Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συμβολική αλληλεπίδραση, τη φαινομενολογία, την εθνογραφία, την ερμηνευτική. Και μέσα σε ένα μόνο κομμάτι της έρευνας υπάρχει συχνά η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων [...]. Ωστόσο, αυτή η αποτυχία αναγνώρισης της πολυπλοκότητας της έρευνας, και της φύσης αυτού που διερευνάται, προκάλεσε τη θόλωση των διακρίσεων εντός των λεγόμενων παραδειγμάτων και είχε ως αποτέλεσμα την έντονη διχοτομία μεταξύ τους, που χαρακτηρίζεται από αντίθετες αντιλήψεις για την «αλήθεια», «πραγματικότητα» και «αντικειμενικότητα». Οι συνέπειες για την έρευνα ήταν τεράστιες, με αυξημένη εμπιστοσύνη σε γενικές εξηγήσεις στη μία περίπτωση («οι αιτίες της αλήθειας», «η επιστήμη της διδασκαλίας»), και με απόλυτη δυσπιστία για κάθε γενικές εξηγήσεις στην άλλη περίπτωση (Pring, 2004:48-49).

Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα μίας ποιοτικής ερευνητικής μελέτης είναι η αφηγηματική έκθεση, με την οποία γίνεται κατανοητή η εμπειρία της κοινωνικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων. Επιπλέον, επειδή οι ερευνητές δεν γνωρίζουν εκ των προτέρων πώς θα εκδηλωθούν τα φυσικά γεγονότα ή ποιες μεταβλητές μπορεί να είναι σημαντικές, δεν ξεκινούν μία μελέτη με έτοιμες υποθέσεις (Argy et al., 2010:23).

### **2.3.Εθνογραφία και η Σχολή του Σικάγου**

Η ποιοτική προσέγγιση, όπως αυτή χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον σήμερα από την κοινωνιολογική έρευνα, ξεκίνησε ουσιαστικά στις αρχές του 20ού αιώνα από την

ανθρωπολογική έρευνα<sup>3</sup> και συνεχίστηκε στις εθνογραφικές έρευνες της κοινωνιολογικής *Σχολής του Σικάγο*, τόσο στο ομώνυμο πανεπιστήμιο, όσο και σε άλλα πανεπιστήμια στην πόλη αυτή, όπου διερευνήθηκαν ομάδες στον αστικό χώρο, όπως εγκληματίες και συμμορίες νέων (βλ. Barker, Pistrang, Elliott, 2016:76)<sup>4</sup> Πολλές από τις έρευνες αυτές στο Σικάγο είχαν ως σκοπό τους να εξετάσουν «τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται ο κοινωνικός κόσμος στην καθημερινή ζωή» εντός του νεωτεριστικού «εξατομικευμένου αστικού πλαισίου» (Τσιώλης, 2013:4). Ως κύρια αρχή στον τρόπο διερεύνησης στις εν λόγω έρευνες ενστερνίζονταν «την εκ των έσω οπτική» (inside view) στην κοινωνιολογία. Με την τακτική αυτή αποσκοπούσαν στο να μελετήσουν «τους εξεταζόμενους κοινωνικούς κόσμους με τα μάτια αυτών που τους κατοικούσαν» (2013:4). Μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε η «μελέτη περίπτωσης» (case study), μία ερευνητική προσέγγιση στην οποία «μελετώνται σε βάθος μία ή μερικές περιπτώσεις ενός φαινομένου» (Chenail, 2008:68). Στις δεκαετίες 1920 και 1930, υπήρξαν έρευνες που χρησιμοποίησαν τη «μελέτη περίπτωσης» και μαζί με άλλες πηγές χρησιμοποίησαν ως ερευνητικό υλικό διάφορα «προσωπικά τεκμήρια» (personal documents), δηλαδή ημερολόγια και γράμματα, βιογραφίες κ.ά. (Corbetta, 2003:307).

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι εντός της *Σχολής του Σικάγο*, εργάστηκαν εθνολόγοι, κοινωνιολόγοι, γεωγράφοι. Για παράδειγμα, «η εθνογραφική μεθοδολογία, που αποτελείται από μονογραφίες σε γειτονιές, από τη συμμετοχική παρατήρηση και ανάλυση της ιστορίας της ζωής, χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση της κοινωνικής αφαίρεσης που παρείχε τη βάση της μικρο-κοινωνιολογίας. (Mattelart & Mattelart, 2004:22). Έτσι, βάσει της υποκειμενικής εμπειρίας των δρώντων μέσα στην κοινωνία, η εθνογραφική μεθοδολογία ήταν εναρμονισμένη με την αμερικανική φιλοσοφία του πραγματισμού, που ενέπνευσε τον John Dewey στον τομέα της εκπαίδευσης (Mattelart & Mattelart, 2004:22).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1930, στις ΗΠΑ είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς και οι δημοσκοπικές κοινωνικές έρευνες<sup>5</sup> (βλ. Kagay, 1992:95). Η ανάπτυξη των δημοσκοπικών ερευνών έφερε στην επιφάνεια μια ιδιαίτερα

---

<sup>3</sup> Οι ιδρυτές της πολιτιστικής ανθρωπολογίας, όπως ο Malinowski και ο Boas, πραγματοποίησαν εθνογραφικές παρατηρήσεις σε απομακρυσμένες πολιτιστικές ομάδες.

<sup>4</sup> Οι εν λόγω έρευνες, παρά την πρωτοπορία τους, στερούνταν ωστόσο, μίας συστηματικής μεθοδολογικής κατευθύνσεως (Τσιώλης, 2013:4).

<sup>5</sup> Το 1935 ο George Gallup σε συνεργασία με τον Harold Anderson ίδρυσαν το Αμερικανικό Ινστιτούτο για τη Δημόσια Γνώμη (AIPO - American Institute of Public Opinion) (Τσιώλης, 2013:4, Stempel & Gifford, 1999:54).

σημαντική πτυχή της ποσοτικής προσέγγισης, δηλαδή τη δυνατότητα να προσφέρονται αποτελέσματα που σχετίζονταν άμεσα με κοινωνικά ζητήματα με τις απόψεις και τη νοοτροπία των ανθρώπων, με στάσεις της κοινής γνώμης και μάλιστα, όλα αυτά μέσω «τυποποιημένων εργαλείων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγια κλειστού τύπου)» (Τσιώλης, 2013:4). Τα τυποποιημένα εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εξ αρχής για να αποκόψουν τον υποκειμενικό παράγοντα κατά τη διαδικασία της συλλογής δεδομένων (ό. π.). Όπως επισημαίνει σχετικά ο Τσιώλης (2013):

Οι νέες αυτές δυνατότητες μέτρησης συνδυάστηκαν πολύ καλά με αυτό που καλείται υποθετικό-παραγωγικό υπόδειγμα, σύμφωνα με το οποίο τα εργαλεία μέτρησης και οι στατιστικές επεξεργασίες χρησιμοποιούνται, για να ελεγχθούν προ-διατυπωμένες υποθέσεις και να επικυρωθούν τα θεωρητικά σχήματα, από τα οποία συνάγονται οι υποθέσεις αυτές (Τσιώλης, 2013:5).

Στη πορεία, οι ερευνητές προχωρώντας σε μία θετική κατανόηση της κοινωνικής επιστήμης σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Kuhn (1975), άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος με τον οποίο περιέγραφαν την κοινωνία ήταν εξαρτημένος από το «αν οι επιστήμες χωρίς αποκλειστικό παράδειγμα, είναι προ-παραγωγικές ή ανώριμες» (βλ. Thomas, 1975:165). Οι κοινωνικές επιστήμες βρέθηκαν εν προκειμένω, σε μία «ανώριμη κατάσταση» (immature state), σύμφωνα με τον Flyvbjerg (2001:31). Η ποιοτική έρευνα έχασε την εύνοια της κοινής γνώμης και συχνά γελοιοποιήθηκε και θεωρήθηκε από πολλούς ως ένα εξαιρετικά επιφανειακό εργαλείο. Η απώλεια του κύρους της ποιοτικής έρευνας ήταν ιδιαίτερα εμφανής τη δεκαετία του 1940 (Gobo, 2011:229). Η ποιοτική έρευνα, χάνοντας το κύρος της από τη δεκαετία του 1940 και μετά, τουλάχιστον για τις επόμενες τρεις δεκαετίες, ίσως και παραπάνω, είχε υποβιβαστεί κατά κάποιον τρόπο, στο πεδίο της διατύπωσης των υποθέσεων. Είχε θα λέγαμε, έναν ρόλο υποτιμητικό, δηλαδή τη διατύπωση υποθέσεων οι οποίες στη συνέχεια περνούσαν από την «επικυρωτική» φάση της ποσοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2013:5) «οι υποθέσεις δηλαδή ελέγχονταν επιστημονικά μέσω των ποσοτικών δεδομένων».

## 2.4. Η στροφή προς τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες

Η κατάσταση αυτή της μειονεκτικής θέσης στην οποία βρισκόταν η ποιοτική έρευνα, άρχισε να αλλάζει στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η μέθοδος κοινωνικής έρευνας εισερχόταν σε πολλές ανεξερεύνητες πτυχές της κοινωνίας. Από το 1970 και μετά παρατηρήθηκε στις κοινωνικές επιστήμες μία στροφή, καθώς η συζήτηση για τις ερευνητικές μεθόδους, δομήθηκε εξ' ολοκλήρου επάνω στη διάκριση ποσοτικής - ποιοτικής έρευνας. Όλη η περίοδος αυτή, είναι ιδιαίτερα γνωστή για τη συζήτηση αυτή. Σε αυτήν τη συζήτηση, ειπώθηκαν ισχυρές επιστημολογικές υποθέσεις σχετικά με τις δύο μεθόδους. Συνεπώς, οι δύο αυτές μέθοδοι, ποιοτική και ποσοτική, «περιγράφηκαν ως ρίζες σε αντιφατικές επιστημολογικές παραδόσεις» (Alastalo, 2008:34). Ο Θετικισμός ως επιστημολογική στάση ήταν σταθερά συνδεδεμένος με την ποσοτική μέθοδο έρευνας. Αντιστοίχως, η αναδυόμενη ποιοτική μέθοδος έρευνας σχετιζόταν «με τις παραδόσεις της φαινομενολογίας και της ερμηνευτικής». Από αυτές τις επιστημολογικές υποθέσεις, η ποσοτική και η ποιοτική μέθοδος στην έρευνα σχεδιάστηκαν ως ασύμβατες μεταξύ τους. Η έννοια του «παραδείγματος» χρησιμοποιήθηκε ως επί το πλείστον για να χαρακτηρίσει την αντίθετη φύση της ποιοτικής από την ποσοτική έννοια ή και το αντίστροφο. Ο Θετικισμός στην ουσία είχε την ετικέτα μίας παράδοσης που ερχόταν από το εξωτερικό και στην πραγματικότητα δεν υπήρχε «κοινή κατανόηση» του «θετικισμού», αλλά πολλοί «αντιφατικοί τρόποι χρήσης του όρου». Εν προκειμένω, υπήρξαν πολλές διαφορετικές συζητήσεις για την κοινωνική έρευνα και τον θετικισμό κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα (2008:34).

Η ένταση που υπήρχε μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων στις κοινωνικές επιστήμες, ήταν ιδιαίτερα χαρακτηριστική την περίοδο αυτή. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό που θα πρέπει να κρατήσουμε εδώ, καθώς αυτή η ένταση μετριάστηκε στην πορεία και η σχέση μεταξύ των δύο μεθόδων έρευνας μέσα στις δεκαετίες που ακολουθούν, δεν ήταν η ίδια, όπως γνωρίζουμε άλλωστε και σήμερα. Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1970 δίνονται νέες ευκαιρίες στην ποσοτική ανάλυση (ό.π.), καθώς η πληροφορική εξελίσσεται και μαζί αναπτύσσεται μία καινούργια φιλοσοφία ως προς την εύρεση και τη διαχείριση της πληροφορίας και κατ' επέκταση της γνώσης. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας ευνόησε την κατασκευή προηγμένων ηλεκτρονικών υπολογιστών, κάτι που είχε ως επακόλουθο την τεράστια πρόοδο στην ανάλυση της έρευνας. Αυτό οδήγησε σε ό,τι αφορά στην έρευνα,

στη χρήση και ανάπτυξη υψηλής ισχύος πολυπαραγοντικών στατιστικών διαδικασιών (βλ. *ό.π.*).

Ενώ στην αρχή της περιόδου αυτής, δηλαδή από τη δεκαετία του 1970 και μετά, οι ποσοτικές και ποιοτικές παραδόσεις της ερευνητικής διαδικασίας ορίζονταν ως ασύμβατες μεταξύ τους, με την πάροδο του χρόνου η αντιπαράθεση αυτή άρχισε να τίθεται υπό αμφισβήτηση. Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1980 η ανάμιξη μεθόδων έρευνας άρχισε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους επιστημονικούς κύκλους των κοινωνικών επιστημών (Alastalo, 2008:35). Χαρακτηριστικά, ο David Silverman (1985) αναφέρθηκε ξεκάθαρα στη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στην Ανάλυση Λόγου (Silverman, 1985:138). Ο Silverman γράφει:

Θέλω να κάνω μερικές πρακτικές προτάσεις για το πώς τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να ενσωματωθούν στην ποιοτική έρευνα. Αυτές οι προτάσεις προέρχονται από την πρόσφατη ερευνητική μου εμπειρία σε έναν αριθμό μελετών μου [...] Από τη δεκαετία του 1960, υπήρχε μια ιστορία σύμφωνα με την οποία κανένας καλός κοινωνιολόγος δεν πρέπει λερώνει τα χέρια του με αριθμούς. Μερικές φορές υποστηρίζεται αυτή η ιστορία από ορθές κριτικές της λογικής που βασίζονται σε ορισμένες ποσοτικές αναλύσεις. Ακόμα και εδώ, ωστόσο, η ιστορία ήταν καλύτερη στην κριτική παρά στην ανάπτυξη θετικών, εναλλακτικών στρατηγικών. Έτσι, πολλές χιλιάδες Βρετανοί φοιτητές κοινωνιολογίας ενθαρρύνονταν να απορρίψουν την ποσοτική έρευνα. Και το πιο σοβαρό ακόμη ήταν ότι μία ολόκληρη γενιά νεαρών ερευνητών καθοδηγήθηκαν σε έναν σκεπτικιστικό κόσμο με τα κεφάλια τους γεμάτα από τις τυπικές κριτικές του θετικισμού, αλλά συχνά άδειες ιδέες για το πώς να συνδυάσουν συναρπαστικές θεωρίες με αυστηρά ερευνητικά σχέδια (Silverman, 1985:138-139).

Ο Silverman (1985) ανωτέρω, αναφέρεται σε όλες εκείνες τις παρωχημένες αντιλήψεις που δίνονταν σε παρελθούσες δεκαετίες ως κατευθυντήριες γραμμές στην έρευνα των φοιτητών. Για παράδειγμα, ότι ένας καλός κοινωνιολόγος δεν πρέπει να χρησιμοποιεί

αριθμητικά δεδομένα στην επιστήμη του. Το ζήτημα ήταν ότι η κυριαρχία των θετικιστικών κριτικών και του σκεπτικισμού εμπόδιζαν την ερευνητική διαδικασία να ξεδιπλωθεί μέσα από τα ίδια της τα μεθοδολογικά εργαλεία.

Εκ των ανωτέρω, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών της μίας ή της άλλης μεθόδου, αλλά και ο «πόλεμος των παραδειγμάτων» στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν Σχολές όπως η «φαινομενολογική κοινωνιολογία», η «εθνομεθοδολογία» και η «σχολή της συμβολικής διάδρασης» (βλ. Τσιώλης, 2013:6), καθυστερούσαν την έρευνα να αναγνωστεί και να αναλυθεί εις βάθος από τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Όπως επισημαίνει σχετικά ο Kangai (2012), οι κοινωνικοί επιστήμονες θα πρέπει να κατανοήσουν εκείνες τις παραμέτρους που επηρεάζουν την κοινωνική έρευνα. Αυτές είναι η επιστημολογία, η οντολογία και η μεθοδολογία. Ο πόλεμος των παραδειγμάτων μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, ο οποίος αποτέλεσε μια ουσιαστική αντίθεση μεταξύ της κανονιστικής και της ερμηνευτικής προσέγγισης, επιτελέστηκε στην ουσία επάνω σε αυτές τις τρεις φιλοσοφικές παραδόσεις. Η επιστημολογία αρχικά, σχετίζεται αναπόσπαστα με τη γνώση και πώς αυτή αποκτάται (Kangai, 2012:6). Αφορά στην αποσαφήνιση των πεποιθήσεων του ερευνητή για το πώς δημιουργείται η γνώση. Στην πραγματικότητα, όπως υποστηρίζει ο Kangai (2012), υπάρχουν ως προς αυτή τη φιλοσοφική παραδοχή δύο αντιθέσεις: η κανονιστική επιστημολογία και η ερμηνευτική επιστημολογία. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η έρευνα δημιουργεί γνώση στηριζόμενη στα θεμέλια των αποδεκτών και στην ορθολογική θεωρία (θετικισμός). Η δεύτερη υποστηρίζει ότι η έρευνα πρέπει να παραμερίζει υπάρχουσες γνώσεις και να οδηγηθεί σε νέες γνώσεις μέσα από μία εσωτερική συνοχή (κονστρουκτιβισμός) (βλ. Kangai, 2012:6).

Το ερμηνευτικό παράδειγμα εστιάζει στην πεποίθηση ότι «η πραγματικότητα είναι δομημένη μέσα από υποκειμενικές αντιλήψεις και ερμηνείες της πραγματικότητας». Οι ερευνητές που υποστήριζαν με ιδιαίτερο ζήλο το ερμηνευτικό παράδειγμα, πίστευαν ότι η μελέτη των ανθρώπων δεν μπορεί να διατηρηθεί στα ίδια πρότυπα ή μεθόδους με τις φυσικές επιστήμες. Οι ερευνητές σε αυτό το παράδειγμα μελετούσαν την κοινωνική κατασκευή του νοήματος, την ανάλυση εξατομικευμένων σκοπών, στόχων και προθέσεων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Croucher, Cronn-Mills, 2015:51). Οι εκπρόσωποι του ερμηνευτικού παραδείγματος, άσκησαν έντονη κριτική στο υποθετικό-παραγωγικό υπόδειγμα της ποσοτικής έρευνας, που κυριάρχησε στην κοινωνιολογία μετά τη δεκαετία του 1940. Υποστήριζαν πως η ταύτιση της εμπειρικής



έρευνας με την επικύρωση προδιατυπωμένων θεωρητικών υποθέσεων, η αναγκαία για αυτό τον σκοπό τυποποίηση και ποσοτικοποίηση των δεδομένων, αλλά και η έμφαση που δινόταν στις τεχνικές προδιαγραφές της ερευνητικής διαδικασίας, αποδυνάμωνε τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις (Τσιώλης, 2013:6).

Η επιστημολογία στο θετικιστικό παράδειγμα υποστηρίζει την ιδέα ότι ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να διερευνηθεί μέσω μεθοδολογιών της φυσικής επιστήμης. Οι υποθέσεις πρέπει να δοκιμαστούν από εμπειρικές προσεγγίσεις. Τα δεδομένα πρέπει να αναλυθούν αντικειμενικά μέσω επιστημονικών μεθόδων. Αντίθετα, η επιστημολογία στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα υποστηρίζει την ιδέα ότι η γνώση μπορεί να αποκτηθεί διερευνώντας τα φαινόμενα με πολλούς τρόπους, επειδή το κοινωνικό πλαίσιο είναι διαφορετικό από τη φυσική επιστήμη (Kangai, 2012:6).

Στον πόλεμο των παραδειγμάτων μεταξύ του θετικισμού και του ερμηνευτισμού, οι προσεγγίσεις αυτές ορίστηκαν ως δύο αντιθετικοί πόλοι στην ερευνητική διαδικασία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Silverman, (1985), όσον αφορά το αποτέλεσμα των ερευνητών της δεκαετίας του 1980, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ερμηνευτικό παράδειγμα είναι σαφής νικητής στην πρόσφατη Βρετανική κοινωνιολογία. Οι ισχυρές κριτικές του θετικισμού εστίασαν σε αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό αποτέλεσμα της εν λόγω διαμάχης (Silverman, 1985:139).

Η σύγκρουση μεταξύ της ερμηνευτικής και της κανονιστικής προσέγγισης της γνώσης, σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, εστίαζε στα εξής χαρακτηριστικά σημεία: η ποσοτική επιστημονική μέθοδος χρησιμοποιείται για την παρατήρηση των φαινομένων. Διαχειρίζεται δηλαδή μαθηματικούς υπολογισμούς προκειμένου να γενικεύσει το εύρημα και να δοκιμάσει τη θεωρία την οποία ερευνά. Αντίθετα, το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα χρησιμοποιεί ποιοτικές μεθόδους (παρατηρήσεις, σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις) για να διερευνήσει τα φαινόμενα. Οι μελετητές και οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών απομακρύνονται από την ιδέα ότι η κοινωνική επιστήμη πρέπει να αντικατοπτρίζει τους στόχους και τις μεθόδους της φυσικής επιστήμης μέσω μίας κριτικής αυτών των μεθόδων (Kangai, 2012:6).

Θα πρέπει να επισημανθεί εκ των ανωτέρω, πως ο πόλεμος των παραδειγμάτων, παρά τις όποιες αρνητικές συνέπειες είχε για την έρευνα, ανέδειξε τις ασάφειες που υπήρχαν ως προς τις αντιλήψεις των ερευνητών των κοινωνικών επιστημών για τη φιλοσοφία γύρω από τη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Αναδείχθηκε η καθ' ολοκληρία

παρωπιδική διαμάχη μεταξύ των ερευνητών χωρίς να συνυπολογιστεί πρώτα από όλα το βάρος της μεθοδολογικής χροιάς της γνώσης. Μάλιστα, ο Wang Wei (2020) αναφέρει σχετικά, ότι ο πόλεμος των παραδειγμάτων χρησίμευσε επίσης για να τονίσει το χάσμα που υπήρχε όλες εκείνες τις δεκαετίες –κατά κύριο λόγο τις δεκαετίες 1960 και 1970– μεταξύ της Επιστήμης και της Φιλοσοφίας της Επιστήμης (Wei, 2020:183).

Η θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» (incompatibility thesis) η οποία εκφράστηκε κατά κόρον στη δεκαετία του 1980 και χαρακτήρισε τον πόλεμο των παραδειγμάτων, αμφισβήτησε τον βασικό ισχυρισμό των μεικτών μεθόδων, δηλαδή, ότι οι μέθοδοι μπορούν ή τουλάχιστον, έχουν την προοπτική να συνδυαστούν. Η θέση αυτή, στηρίχθηκε στη βαθύτατη πεποίθηση πολλών ερευνητών των κοινωνικών επιστημών, ότι η «συμβατότητα μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, είναι αδύνατη λόγω ασυμβατότητας των παραδειγμάτων που διέπουν τις μεθόδους» (Denzin, 2009:17).

Σχετικά με τη διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες, δεν περιοριζόμαστε στο οριοθετημένο πλαίσιο «της χρήσης αριθμητικών-στατιστικών ή ποιοτικών δεδομένων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:24). Εκείνο στο οποίο στεκόμαστε είναι ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονταν και λειτουργούσαν στην πράξη οι θεωρητικοί της εν δυνάμει παιδαγωγικής επιστήμης που σφυρηλατούσε ήδη από την δεκαετία του 1910 την ερευνητική της ταυτότητα και προσπαθούσε να οριοθετήσει επιστημονικά και να διαχωριστεί τόσο από τη Φιλοσοφία, όσο και από την Ψυχολογία. Αναφερόμαστε στη Ψυχολογία, καθώς ενδιαφέρονταν εξίσου με την Παιδαγωγική ερευνητικά, ως προς το ζήτημα της μάθησης του παιδιού (η Ψυχολογία κυρίως ως προς την εξελικτική πορεία του παιδιού συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των δραστηριοτήτων του στο σχολείο). Οι επιστήμες των παιδαγωγικών και της ψυχολογίας ασχολούνταν ενεργά με το ζήτημα της μάθησης και ενδιαφέρονταν για τη συμπεριφορά του παιδιού εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά ένας φιλόσοφος της παιδείας όπως ο John Dewey προσπάθησε με μία προοδευτική για την εποχή του προσέγγιση να παρακάμψει το παραδοσιακό σχολείο και να οδηγήσει το παιδί σε μία πραγματιστική προσέγγιση (βλ. Williams, 2008:850) της μαθητικής κατάστασης. Από την άλλη, ένας ψυχολόγος όπως ο Edward Lee Thorndike (Έντουαρντ Θόρνταϊκ), «αφοσιώθηκε στη μελέτη των νόμων της μάθησης» και συνέβαλλε ενεργά στη «διάδοση των γνώσεων της ψυχολογίας της συμπεριφοράς στον χώρο της παιδαγωγικής» (Thorndike, 1918:16).

Οι ερευνητικές μέθοδοι στις επιστήμες του ανθρώπου διακρίνονται σε «ποιοτικές» και «ποσοτικές». Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο δηλαδή χαρακτήρα του προς εξέταση φαινομένου (Hammersley, 2003:215). Οι ποιοτικές ερωτήσεις σε μία έρευνα «επικεντρώνονται κυρίως στη φύση (ή το περιεχόμενο) των φαινομένων, π.χ. τι σκέφτονται οι άνθρωποι για την αυθεντικότητα ή τι θεωρούν ως φύση». Τα ποσοτικά ερωτήματα που γίνονται σε μία έρευνα, από την άλλη πλευρά, «επικεντρώνονται στις κατανομές των φαινομένων, π.χ. στον βαθμό με τον οποίο οι ηλικιωμένοι ερωτηθέντες διαφέρουν από τους νεότερους ερωτηθέντες όσον αφορά την ταξινόμηση αυθεντικότητας» (van Den Born & de Groot, 2009:50). Και οι δύο μέθοδοι (υπό διαφορετική φιλοσοφική προσέγγιση της μεθοδολογίας της η κάθε μία ξεχωριστά) δίνουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε ένα ερευνητικό πεδίο.

Κατά τους Πουρκό και Δαφέρμο (2010), την τελευταία δεκαετία «έχει αναπτυχθεί ποικιλία ποιοτικών προσεγγίσεων στη ψυχολογία και την εκπαίδευση». Οι όποιες αντιπαραθέσεις μεταξύ ποιοτικής – ποσοτικής έρευνας έχουν να κάνουν με την υιοθέτηση από τον ερευνητή κάποιων χαρακτηριστικών παραδοχών («οντολογικές, επιστημολογικές, αξιολογικές, μεθοδολογικές και ρητορικές») που παραπέμπουν σε συγκεκριμένο τύπο έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, όταν υιοθετείται από έναν ψυχολόγο και από έναν εκπαιδευτικό αντιστοίχως, «ένα σύνολο κοινών παραδοχών» όπως είναι για παράδειγμα κάποια κοινωνικό-πολιτισμικά, εθνογραφικά κ.ά. χαρακτηριστικά, αυτά θα μπορούσαν αν μη τι άλλο να ενταχθούν στο «ανθρωπιστικό παράδειγμα» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010:21).

Κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι σε όλο το χρονικό εύρος της διαμόρφωσης και της προσωπικής οριοθέτησης της κάθε μίας εκ των επιστήμης στον ανθρωπιστικό τομέα, οι ερευνητές και οι ερευνήτριες που εκπροσωπούσαν μία συγκεκριμένη «θεωρητική κατεύθυνση» υιοθετούσαν κάθε φορά «διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς της ποιοτικής έρευνας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:12). Σε πολλές έρευνες που έχουν γίνει και ιδιαίτερα σε σημαντικά επιστημονικά συγγράμματα που έχουν εκδοθεί και που ασχολούνται με την εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα δεν παρουσιάζεται ένας συγκεκριμένος ορισμός της. Το ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρος ορισμός της ποιοτικής έρευνας φανερώνει αυτόματα την περιπλοκότητα του εν λόγω ζητήματος (Richards & Morse, 2013:73-79. Denzin, 1997:1-14. Denzin & Lincoln, 2005:8-10. Fine, Weist, Weseen & Wong, 2003:187-189. Fine & Weis, 1996:262. Weis

& Fine, 2000. Dentith, Measor & O'Malley, 2012). Όπως επισημαίνουν οι Wallace & Van Fleet, «η ποιοτική έρευνα τείνει να είναι περισσότερο διερευνητική καθώς η έμφαση δίνεται στο συγκεκριμένο και όχι στο γενικευμένο. Υπάρχουν πολλοί στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους όροι στην ποιοτική έρευνα [...] οι ορισμοί για την ποιοτική έρευνα αλληλεπικαλύπτονται και δεν υπόκεινται απαραίτητως σε καθολική συμφωνία. [...] Η ποιοτική έρευνα είναι ένας ευρύς όρος που χρησιμεύει ως συνοπτική και ενοποιητική ονομασία για ένα πολύ ευρύ φάσμα μεθόδων και εργαλείων...» (Wallace & Van Fleet, 2012:27). Κατά τον Punch (1998) «η ποιοτική έρευνα είναι μία έρευνα καθαρά εμπειρική, τα δεδομένα της οποίας δεν έχουν τη μορφή αριθμών» (Punch, 1998:4). Κατά τους Denzin και Lincoln (2005: 5):

Η ποιοτική έρευνα είναι μία πολυμεθοδική και καλά εστιασμένη έρευνα (multi-method in focus), που περιλαμβάνει μία ερμηνευτική, φυσιοκρατική προσέγγιση στο αντικείμενο της. Αυτό ακριβώς σημαίνει ότι ένας ερευνητής που κάνει χρήση της ποιοτικής έρευνας μελετά ένα πράγμα-αντικείμενο στο φυσικό του περιβάλλον, προσπαθώντας έτσι να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το φαινόμενο μέσα από τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους όρους και τις έννοιες που το αντιπροσωπεύουν. Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει τη μελετημένη χρήση και τη συλλογή ποικίλων εμπειρικών υλικών - περιπτωσιολογική μελέτη, προσωπική εμπειρία, ενδοσκόπηση, ιστορία ζωής, συνέντευξη, παρατηρησιακά, ιστορικά, αλληλεπιδραστικά και οπτικά κείμενα - που περιγράφουν τη ρουτίνα καθώς και τις προβληματικές εκείνες στιγμές και έννοιες στη ζωή των ατόμων. Κατά συνέπεια, οι ποιοτικοί ερευνητές αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα διασυνδεδεμένων μεθόδων, ελπίζοντας πάντα να βελτιώσουν το θέμα.

Οι ερευνητές και οι ερευνήτριες που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα έχουν να αντιμετωπίσουν τον παράγοντα της πολλαπλότητας και της ποικιλίας των ποιοτικών προσεγγίσεων. «Κανένα -επομένως- σύνολο ποιοτικών κριτηρίων δεν μπορεί να

εφαρμοστεί τυφλά» ή με βάση κάποια συνηθισμένη αιτιολογική μεθοδολογία (Trainor & Graue, 2013:7). Οι κοινωνικοί επιστήμονες τείνουν να υπογραμμίζουν τη σημασία της «αντικειμενικότητας» (Babbie, 2013:330). Όπως επισημαίνει σχετικά η Mason (2009), τα εν λόγω χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας τα οποία αναφέρθηκαν και πιο πάνω (όπως λέει συγκεκριμένα «η προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας δε θα πρέπει να συγχέεται με μία άκαμπτη ή δομημένη προσέγγιση») (Mason, 2009:23) δεν μπορούν να ξεπεραστούν εύκολα από έναν ερευνητή. Συγκεκριμένα, Mason (2009) κάνει λόγο για διάκριση μεταξύ «συλλογής» και «παραγωγής» ποιοτικών δεδομένων. Η ιδέα της «δημιουργίας» δεδομένων λαμβάνει υπόψη τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζει ο παρατηρητής, ο ερευνητής ή ο συντονιστής της ομάδας εστίασης στην παραγωγή δεδομένων μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ερωτώμενους. Τα ερωτήματα που τίθενται και προωθούν τη δυναμική της συζήτησης τονίζουν τη σημασία της «αντανακλαστικότητας» - δηλαδή τον αντίκτυπο που έχει ο ερευνητής στα δεδομένα που προκαλούνται και τον αντίκτυπο της ερευνητικής διαδικασίας στον ερευνητή. Αυτό συμβαίνει επειδή υπάρχουν πολλές διαφορετικές απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα ποιοτικής μεθοδολογίας και υφίστανται πολλά δεδομένα στη συγκεκριμένη μορφή έρευνας. Για παράδειγμα κυρίαρχες πηγές δεδομένων για την έρευνα τόσο στο χώρο της επιστήμης των παιδαγωγικών όσο και στο χώρο της επιστήμης της ψυχολογίας είναι ο άνθρωπος, δηλαδή η υπόστασή του εντός του πλαισίου της κοινωνίας στην οποία συμβιώνει μαζί με άλλους, οι σχέσεις του με τους άλλους, οι προσωπικές του αντιλήψεις και κατ' επέκταση οι εμπειρίες και αντιδράσεις του (συναισθήματα), οι ηθικές αρχές του. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαμορφώνουν και συμπληρώνουν τα δεδομένα μίας έρευνας. Κατά τη Mason σε καμία περίπτωση τα δεδομένα δεν βρίσκονται σε μία έτοιμη φόρμα «κάπου εκεί έξω», έτοιμα προς συλλογή και ανεξάρτητα από τους ερευνητές (Mason, 2009:85-86. Barbour, 2014:109).

Ακολούθως, οι Denzin και Lincoln (2005) υπογραμμίζουν την πολλαπλή φύση των ποιοτικών προσεγγίσεων και παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο άλλαξαν αυτές (μεταβλήθηκαν) με την πάροδο του χρόνου (Denzin & Lincoln, 2005:1-4). Κατά τους ίδιους (ό. π.) «η ποιοτική έρευνα λειτουργεί σε ένα πολύπλοκο ιστορικό πεδίο που διασχίζει πέντε ιστορικές στιγμές». Αναφερόμαστε με πολύ λίγα λόγια στις πέντε αυτές στιγμές όπως έχουν διαχωριστεί από τους συγκεκριμένους ερευνητές προκειμένου να κατανοήσουμε περισσότερο και τον λόγο για τον οποίο η ποιοτική έρευνα δεν αποτελεί

μία άκαμπτη ερευνητική δράση. Η πρώτη ιστορική στιγμή είναι η «παραδοσιακή» (traditional) (1900-195) και είναι η εποχή στην οποία η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί να αντικατοπτρίζει τις αρχές της (φυσικής) επιστημονικής έρευνας». Η δεύτερη είναι η «νεωτερικιστική ή χρυσή εποχή» (modernist or golden age) (1950-1970) όπου εμφανίζονται τα μετα-θετικιστικά επιχειρήματα και αποτελεί μέρος της τρίτης περιόδου των «ανάμεικτων ειδών» (blurred genres) (1970-1986) όπως την αναφέρουν οι Denzin και Lincoln, όπου «εμφανίζονται ποικίλες νέες ερμηνευτικές, ποιοτικές προοπτικές: Ερμηνευτική, Σημειωτική, Φαινομενολογία, πολιτισμικές σπουδές (cultural studies) και Φεμινιστικές επιστημολογίες. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες έγιναν επίσης κεντρικός πόρος για την κριτική και ερμηνευτική θεωρία. Η φάση των ανάμεικτων ειδών προκάλεσε ακολούθως την τέταρτη ιστορική στιγμή, η οποία χαρακτηρίζεται από τη λεγόμενη «κρίση της αναπαράστασης» (crisis of representation) (1986-1990) όπου η ποιοτική έρευνα εστιάζεται σε θέματα φυλής, φύλου, πολιτισμού και τίθεται το ζήτημα σχετικά με το είδος της πραγματικότητας που ο ερευνητής αναπαριστά. Η κρίση, δηλαδή ο προβληματισμός με λίγα λόγια, για το κατά πόσο η έρευνα αναπαριστά τον κόσμο και τη «φωνή» αυτών που ερευνά.

Κατά την περίοδο αυτή, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύεται σε μία συνεχή διαδικασία κατασκευής νοήματος και αμφισβητείται σταδιακά η αρχή του αντικειμενισμού. Η πέμπτη ιστορική στιγμή είναι «μεταμοντέρνα» περίοδος (postmodern or present), κατά την οποία εμφανίζεται «μία νέα ευαισθησία που θέτει υπό αμφισβήτηση όλα τα προηγούμενα επιστημονικά παραδείγματα». Επικρατεί η αναβίωση του ενδιαφέροντος για θρησκευτικές, ανορθολογικές αντιλήψεις ή εξάπλωση του θρησκευτικού φονταμενταλισμού κ.ά. τα οποία προστίθενται στις όποιες ανησυχίες του ερευνητή. Κατά τους Denzin και Lincoln οι πέντε αυτές «στιγμές» της ποιοτικής έρευνας είναι «διαδοχικές αλλά και ταυτόχρονες» (Denzin & Lincoln, 2005:3).

Όπως επισημαίνουν οι Ely κ.ά. (1991:2), «το πεδίο της ποιοτικής έρευνας περνάει με πλήθος ετικετών και πλήθος υποστηρικτών αυτών των ετικετών». Διαφορετικοί όροι χρησιμοποιούνται εν προκειμένω, σε κατά προσέγγιση τρόπους (εθνογραφικές μεθοδολογίες, ποιοτική έρευνα, ερμηνευτική έρευνα), γεγονός που προκαλεί σύγχυση και για το νέο φοιτητή που καλείται να διδαχθεί τη μεθοδολογία της έρευνας και να εμβαθύνει περισσότερο στις σχετικές με την επιστήμη του έννοιες για να προσδιορίσει και να κατανοήσει την έρευνα (στη συγκεκριμένη περίπτωση κάνουμε λόγο για την

ποιοτική έρευνα επομένως να κατανοήσει ο ερευνητής ποια είναι ακριβώς η ποιοτική έρευνα).

Οι ποσοτικές μέθοδοι οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην κοινωνική έρευνα, εστιάζουν την προσοχή τους «στις αντικειμενικές μετρήσεις και τη στατιστική, μαθηματική ή αριθμητική ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω δημοσκοπήσεων, ερωτηματολογίων και ερευνών ή με το χειρισμό παλαιών στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιώντας υπολογιστικές τεχνικές. Η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στη συλλογή αριθμητικών δεδομένων και τη γενίκευσή τους σε ομάδες ανθρώπων ή στην εξήγηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου» (Babbie, 2013:348, 389-390. Muijs, 2004: 1-7. Babbie, 2016: 444). Η ποσοτική έρευνα επομένως εφευρίσκει («επινοεί») «αιτιώδη μοντέλα που συνδέουν τις μεταβλητές μεταξύ τους (στη λογική της ποιητικής αιτιότητας)». Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα «αναζητά να ανιχνεύσει τυπολογίες που αναφέρονται σε υποκείμενα (στη λογική της ταξινόμησης)». Εν ολίγοις, η ποσοτική έρευνα δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: γιατί ο Α διαφέρει στις απόψεις του από τον Β και για ποιο λόγο συμπεριφέρεται διαφορετικά από εκείνον; Η ποιοτική έρευνα από την άλλη απαντά κυρίως στο ερώτημα πώς και «περιγράφει τις διαφορές των απόψεων μεταξύ του Α και Β ερμηνεύοντάς τις στο φως των γενικών χαρακτηριστικών των ιδεωδών τύπων» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:38). Η επισήμανση που κάνει ο Denzin στο έργο του *Treating Alcoholism* (1987:11-15) αποτελεί ένα διαφωτιστικό παράδειγμα του τι ακριβώς είναι η ποιοτική έρευνα και που διαφέρει από την ποσοτική. Ο Denzin (1987), ο οποίος «είναι ένθερμος υποστηρικτής των ποιοτικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων», κατά την έρευνά του παρατηρούσε ότι ο τρόπος που έθετε τις ερωτήσεις έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαδικασία και εξέλιξη της έρευνας.

Στην Αγγλία, η ποιοτική έρευνα ήρθε στο προσκήνιο από τους ερευνητές στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, καθώς και στο πεδίο της εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης. Ακολουθώντας το παράδειγμα του Henry και του Spindler στις ΗΠΑ, καθώς και το ρεύμα της « Νέας Κοινωνιολογίας» στην Αγγλία, πολλοί μελετητές επικεντρώθηκαν στο λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» σπουδών και στην αξία της κοινωνικοποίησης μέσα στη σχολική τάξη. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι ποιοτικές προσεγγίσεις είχαν επικεντρωθεί στις έρευνες για τον γραμματισμό και στις κοινωνικές ανισότητες. Στο πλαίσιο αυτό, άρχισαν να εμφανίζονται διάφορα κείμενα με μεθοδολογικό ενδιαφέρον

κυρίως για το πως η ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να γίνει περισσότερο συστηματική στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης (βλ. για παράδειγμα, Erickson, 1986) (Denzin & Lincoln: 110-111).

## **2.5.Ο πόλεμος των παραδειγμάτων στην εκπαιδευτική έρευνα**

Ιστορικά, η ποσοτική προσέγγιση είναι αυτή που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική έρευνα (Argy et al., 2010:23). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, οι βιομηχανικές χώρες βρίσκονταν στη μέση μίας πολιτιστικής κρίσης που είχε βαθύ αντίκτυπο στην επιστημονική έρευνα. Ταυτοχρόνως, όμως, οι μελετητές και οι μελετήτριες άρχισαν να αμφισβητούν την ποσοτική προσέγγιση, κάποιες από αυτές τις δημοσιεύσεις ήταν ιδιαίτερα προσεγμένες και είχαν ισχυρή επιχειρηματολογία, ενώ επιπλέον, η παραδοσιακή θετικιστική έμφαση στις ποσοτικές μεθόδους τόνισε την κρίσιμη σημασία και την ανάγκη των εναλλακτικών μεθόδων έρευνας (Keeves, 1988:15). Στα τέλη του 20ού αιώνα, ωστόσο, οι μελετητές άρχισαν να ζητούν μία εναλλακτική λύση για την ποσοτική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα (Guba & Lincoln, 1994:109-111. Πρβλ. Argy et al., 2010:23). Αυτοί πίστευαν ότι η χρήση ποσοτικών μεθόδων σε πολύ ελεγχόμενες ρυθμίσεις αγνοούσε τις προοπτικές και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η ποιοτική έρευνα αποτέλεσε την εναλλακτική λύση. Σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, στην αρχή οι ερευνητές ήταν κάπως αντιφατικοί, αλλά σταδιακά υπήρξε μία θετική προσέγγιση μεταξύ των δύο μεθοδολογιών, καθώς οι ερευνητές και οι ερευνήτριες άρχισαν να βλέπουν την ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία ως αλληλοσυμπληρωματικές σε ό,τι αφορούσε τη μεταξύ τους σχέση, σύμφωνα με τους Argy et al. (2010:23).

Στην εκπαιδευτική έρευνα, η διαμάχη μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών εμφανίστηκε κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των Dewey και Thorndike, στις οποίες θα αναφερθούμε αργότερα. Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαιδευτική έρευνα μοιάζει με την εργασία ενός καλλιτέχνη (Dewey, 1934). Ο Thorndike αντίθετα θεμελίωσε της πειραματική-ποσοτική-ρεαλιστική μέθοδο στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας (Thorndike, 1924). Η προφανής νίκη του δεύτερου επί του πρώτου, οδήγησε τελικά στην επικράτηση της ποσοτικοποίησης στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως φυσικά και στην Ψυχολογία. Κατά την άποψή μας, και παρά την εκφρασμένη αντίθετη άποψη του Νικόλαου Εξαρχόπουλου, ο οποίος ίδρυσε το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, ο



Thorndike ένωσε, ή καλύτερα «υπέταξε», την Εκπαίδευση στην Ψυχολογία. Η «ψυχολογικοποίηση» της έρευνας στην εκπαίδευση ευθυγραμμίστηκε με τις δυνάμεις που κατά τις αρχές του εικοστού αιώνα κινούσαν την Ιστορία στην εκπαιδευτική σκέψη. Και αυτές οι δυνάμεις ήταν αριθμοποίηση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών (η ευφυΐα, το παρουσιαστικό, οι δεξιότητες), ο κοινωνικός Δαρβινισμός (βλ. ταινίες σαν τη *Metropolis*) και φυσικά η Ευγονική. Αυτά, δηλαδή, που κατά τις αρχές του εικοστού αιώνα αποτελούσαν το “zeitgeist”<sup>6</sup>. Σε αυτό το πνεύμα ήταν αδύνατον να στηριχθεί πειστικά μια καλλιτεχνική, φιλοσοφική, προοδευτική προσέγγιση για την εκπαιδευτική έρευνα.

### 2.5.1. Οι θέσεις του John Dewey

Η Ellen Lagemann (2000), καθηγήτρια Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, έχει κάνει λεπτομερή ανάλυση της επικράτησης των ποσοτικών μεθοδολογιών στην εκπαιδευτική έρευνα. Σύμφωνα με τη Lagemann (2000:xi. Horn, 2002:186), η «νίκη» του Thorndike και η «ήττα» του Dewey στις αρχές του εικοστού αιώνα στη «μάχη» για την «ψυχή» της παιδαγωγικής έρευνας, «καθόρισαν την πορεία και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής έρευνας εξαιτίας αυτού που σήμαινε για τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής και της σχέσης μεταξύ μελετητών». Η Lagemann κάνει λόγο για έναν «ηττημένο» Dewey και έναν «νικητή-θριαμβευτή» Thorndike (ό .π.).

Κατ’ αρχάς, κατά τη Lagemann (ό. π.), η εκπαιδευτική έρευνα είναι μία «elusive science» υπό την έννοια της «ρέουσας» επιστήμης, δηλαδή της επιστήμης που ωθήθηκε προς τη μορφή εκείνη της έρευνας (ποσοτικοποίηση) μέσα από συγκεκριμένες δυνάμεις στην ιστορική πορεία της. Μία εξ αυτών των δυνάμεων κατά τη Lagemann είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε μέσα από τη διαμάχη (όπως την αποκαλεί η ίδια) των ιδεών του φιλοσόφου της παιδείας John Dewey και του ψυχολόγου Edward Lee Thorndike (Lagemann, 2000:ix. Gibboney, 2006:170-171). Από τη μία πλευρά ο Dewey ίδρυσε στο Σικάγο το πρώτο πανεπιστημιακό τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (αρχικά τα παιδαγωγικά διδάσκονταν στο τμήμα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο) (Morris, 1959:495). Από την άλλη πλευρά ο Thorndike ήταν κορυφαίος ψυχολόγος της εποχής. Η «νίκη» του

---

<sup>6</sup> Το «πνεύμα της εποχής».

δεύτερου θεμελίωσε τη σχέση της παιδαγωγικής με τις ποσοτικές ψυχολογικές μεθόδους. «Οτιδήποτε υπάρχει, υπάρχει σε κάποια ποσότητα. Το να το γνωρίζεις στην ολότητά του σημαίνει ότι το γνωρίζεις ως ποσότητα αλλά και ως ποιότητα», έγραφε ο Thorndike (1918:16) στο έβδομο βιβλίο της Αμερικανικής «εθνικής κοινότητας για τη μελέτη της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Gibboney (2006), «ο Thorndike είδε τους ανθρώπους κατ' εικόνα μίας μηχανής ενώ ο Dewey τους είδε κατ' εικόνα της ζωής» (Gibboney, 2006:170). Ο Gibboney (2006) συνεχίζει λέγοντας ότι υπάρχει λόγος να πιστέψουμε ότι ακόμα και ο Thorndike είχε κάποιες υποδείξεις ότι οι αριθμοί και η μέτρηση δεν ήταν από μόνα τους αρκετά προκειμένου «να διεξαχθεί επιμελώς» μία έρευνα και να οδηγηθούμε στη γνώση ενός πράγματος όπως για παράδειγμα δεν ήταν αρκετά ώστε να μας υποδείξουν τη γνώση γύρω από το πλήρες πλαίσιο ενός φοιτητή που ζει σε συνθήκες φτώχειας ή ενός φοιτητή που ζει αντίστοιχα σε ευημερία (Gibboney, 2006:170).

Όπως επισημαίνει ο Williams (2008), ο πραγματισμός του Dewey διέφερε από τον κλασσικό ορθολογισμό (καρτεσιανό ρασιοναλισμό), δηλαδή την κυρίαρχη φιλοσοφία εκείνης της εποχής, σε έναν σημαντικό αριθμό τρόπων και μεθόδων και επιπλέον «η κατανόηση του πραγματισμού η επιστημολογία και η οντολογία παρέχουν ένα σημαντικό βήμα προς την κατανόηση των βασικών σημείων της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» (symbolic interactionism) (Williams, 2008:850).

Κατά τον Dewey, η έρευνα έχει πρακτική υφή (Morris, 1959:495. Τριλιανός, 2000:46). Για τον Αμερικανό στοχαστή, η βάση της μάθησης είναι η εμπειρική δράση και η πράξη (Flower, Long & Higgins, 2000:57. Κασσωτάκης, 2006:50. Τριλιανός, 2000:46-47). Παρόλο που η εμπειρία βρίσκεται στο κέντρο του στοχασμού του, εντούτοις δεν μπορεί να προσδώσει την πλήρη αλήθεια στον άνθρωπο και γι' αυτό θα πρέπει να «αναθεωρείται» και να «ανασυντίθεται», υποχρεώνεται να «προσαρμόζεται» στις μεταβολές και δη στις εξελίξεις που πραγματώνονται στον εξωτερικό κόσμο. Έτσι, η βούληση τίθεται για εκείνον πρωταρχικής σημασίας. Η «βουλησιαρχική φιλοσοφία» του Dewey θέτει τους στόχους για μία συνεχή και αδιάκοπη προσαρμογή στις συνεχείς και εν δυνάμει μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες και καταστάσεις. Στο κέντρο του ανθρώπινου ψυχικού κόσμου τίθεται η βούληση. Η πείρα του ανθρώπου επαναπροσδιορίζεται και επανατοποθετείται κάθε φορά στις εκάστοτε εξωτερικές αλλαγές (συνθήκες), στηριζόμενη στη βούληση, στο συναίσθημα και τη νόηση. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά καταλήγουν στην επικοινωνία (Τριλιανός, 2000:46). Τα

σχολεία έτσι με αυτό το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργούν ως «εργαστήρια», στα οποία οι μαθητές αναπτύσσοντας δική τους πρωτοβουλία εκπαιδεύονται σε μία επιστημονική μεθοδολογία. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται κατά τον Dewey «μία αυθεντική κατάσταση μάθησης». Ακολουθείται μία ρεαλιστική παιδαγωγική διαδικασία, με ουσιώδη αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεση των μαθητών (Τριλιανός, 2000:47, 50). Το δημοκρατικό σχολείο του Dewey παίζει ένα σπουδαίο και κυρίως πρωταρχικό ρόλο στην οικοδόμηση της κοινωνικής τάξης, είναι ένα σύστημα και ένας τρόπος ζωής (Δανασσής – Αφεντάκης, 1993:108-109), έναν ρόλο αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, συνεργασίας και αποτελεσματικότητας της μάθησης. Μέσα στη σχολική τάξη και συγχρόνως μέσα στις συνειδήσεις των παιδιών, θα πρέπει να κυριαρχεί «η δημοκρατία και το κοινωνικό πνεύμα». Το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι από κάθε άποψη γνήσιο, αυθεντικό, να αποτελεί έναν μαγνήτη, έναν πόλο έλξης της κοινωνικότητας των παιδιών (Τριλιανός, 2000:46-50).

Ο Dewey (2001) συγχρόνως υποστήριξε πως το σχολείο θα πρέπει να είναι η συνέχεια της οικογένειας· μία ευχάριστη μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο. Για εκείνον μετράει το εδώ και τώρα του παιδιού στο σχολείο. Η βίωση καταστάσεων και αποτροπών μέσα στο σχολικό παρόν του παιδιού είναι για εκείνον το βασικό διακύβευμα της παιδείας. Με άλλα λόγια, ο Dewey επισημαίνει πως η βαρύτητα πρέπει να δοθεί στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στη μελλοντική αποτίμησή της, κάτι που συμβαίνει στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα (Δανασσής – Αφεντάκης, 1993:99-103). Ο Dewey (2001) συνδέει τη φύση της εμπειρίας με την ικανότητα της σκέψης. «Μαθαίνουμε με την εμπειρία», από αυτό που είναι στη πραγματικότητα η εμπειρία και όχι από αυτό που συνηθίζουμε να αποκαλούμε λανθασμένα εμπειρία. Λέει συγκεκριμένα, το να κάνουμε ένα λάθος, το μεταφράζουμε αυτόματα σε εμπειρία, κάτι το οποίο είναι ασύμφωνο με την ουσιαστική σημασία της εμπειρίας. Εμπειρία είναι το να υποστείς τη συνέπεια και τον πόνο του λάθους σου, είναι η συνέπεια που συνδέεται με την πράξη. Φέρνει το χαρακτηριστικό παράδειγμα του παιδιού που βάζει το χέρι του στη φωτιά. Το να βάλεις το χέρι σου στη φωτιά δεν είναι εμπειρία. Το να βιώσεις τον πόνο ως συνέπεια της πράξης σου, να βάλεις το χέρι σου στη φωτιά, αυτό είναι η εμπειρία. Δηλαδή με πιο απλά λόγια, η εμπειρία είναι να νιώσεις τον πόνο του καψίματος και να τον συνδέσεις με το γεγονός του ότι έβαλες το χέρι σου στη φωτιά. Πρέπει έτσι να συνδέει κάποιος, την πράξη που έκανε με τη συνέπεια του πόνου τον οποίο έχει υποστεί (Dewey, 2001:145-146).

Ο Αμερικανός παιδαγωγός και φιλόσοφος υποστηρίζει επίσης πως για να έχεις την εμπειρία πρέπει να παρατηρήσεις τι προηγείται και τι ακολουθεί τις πράξεις. Το να κάνεις μία ενέργεια συγκεκριμένη, αυτό δεν είναι η πραγματική εμπειρία, αυτό είναι μία δοκιμή, ένα πείραμα. Ουσιαστικά, εμπειρία δεν είναι το να πράττεις, αλλά το να υποβάλλεσαι σε ένα συγκεκριμένο συναίσθημα το οποίο ακολουθεί την πράξη σου αυτή και να συνδέεις το συναίσθημα αυτό με την πράξη. Η πράξη αυτή κάθε αυτή δεν σου προσφέρει την εμπειρία, η παρατήρηση του τι ακριβώς προηγείται και του τι ακριβώς ακολουθεί της πράξης, αυτή είναι η εμπειρία. Κατά συνέπεια, για να αποκτηθεί η εμπειρία πρέπει να προηγηθεί η σύνδεση αιτίου – αποτελέσματος (Dewey, 2001:145-146).

Ο Dewey θέλει μια έρευνα με κώδικες των ανθρώπων που βιώνουν την εμπειρία της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι μία έρευνα που βασίζεται σε στατιστικές και πηγές έξω από αυτούς που βιώνουν την εκπαίδευση. Θέλει, δηλαδή, μία έρευνα των κατόχων της γνώσης, όπως θα δούμε πιο κάτω στη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Ο Dewey θέλει μία έρευνα που να διέπτε από τις διεργασίες στη σχολική αίθουσα, στον εκπαιδευτικό χώρο, τις διεργασίες δηλαδή που υπόκεινται στην αμοιβαία ανταλλαγή γλωσσικών κωδίκων μεταξύ των δρώντων, δασκάλων και μαθητών. Ο Maton έρχεται στην πορεία να ενισχύσει με τη θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων αυτή τη λογική του Dewey. Αυτή την επιμονή του στην πρακτική πλευρά της διδασκαλίας και της μάθησης. Την επικέντρωσή του στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και ερευνών· στην ερμηνευτική προσέγγιση των διαδικασιών που διενεργούνται εντός της αίθουσας μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

Κατά παρόμοιο τρόπο, κάθε λέξη στη φιλοσοφία του Dewey έχει δύο νοήματα. Το ένα νόημα είναι το κυριολεκτικό, το νόημα εξ' ορισμού, και το άλλο νόημα της λέξεως είναι εκείνο που το έχουμε συσχετίσει στο μυαλό μας και το έχουμε συνδέσει συνειρμικά με ένα κοινωνικό ζήτημα. Το ένα νόημα συμπεριλαμβάνει τα βασικά σημεία του νοήματος που μεταφέρει μία λέξη. Παρόλα αυτά μέσα στην κοινωνία, για κάθε λέξη υπάρχουν διαφορετικές συσχετίσεις, οι οποίες δεν περικλείονται στο κυριολεκτικό νόημά τους. Εξηγεί πώς το νόημα της κοινωνίας όπως το ξέρουμε είναι το «όλον». Το «όλον» είναι η πίστη στην κοινωνία, οι κοινωνικοί δεσμοί (society είναι το όλον). Σύμφωνα με τον Dewey πολλές φορές υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ των εννοιών «κοινωνία» και «ενότητα». Ο όρος «κοινωνία» στην πραγματικότητα δεν

εκφράζει την ενότητα αλλά τον πλουραλισμό, την ποικιλία των κοινωνιών. Ο πραγματικός όρος «κοινωνία» περιλαμβάνει και ενσωματώνει μέσα στους κόλπους του όλες τις καλές και τις κακές κοινωνίες. Οι «κακές» κοινωνικές ομάδες που συνιστούν για παράδειγμα την εγκληματικότητα, είναι και αυτές κοινωνικές ομάδες, είναι ένα μέρος που υπάγεται στο όλον. Επειδή αυτές οι ομάδες δεν πληρούν τις προϋποθέσεις μίας ιδανικής κοινωνίας, τείνουμε να μην αποδεχόμαστε πως οι ομάδες αυτές ανήκουν μέσα στην πραγματική κοινωνία, την οποία βιώνουμε (Dewey, 2004:87-90). Η έρευνα και δη η εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει κατά τον Dewey να εκτυλίσσεται και να διαμορφώνεται κατ' επέκταση μέσα σε τέτοιου είδους συνθήκες, με τα χαρακτηριστικά στοιχεία των σύγχρονων κοινωνιών και τις απαιτήσεις που έχει η ανθρώπινη υπόσταση η οποία συμπεριλαμβάνεται εντός της.

Είναι ενδιαφέρον ότι ο Dewey παρομοιάζει την εργασία ενός ερευνητή ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με αυτή του καλλιτέχνη, ενός “bricoleur”, όπως θα γράψει αργότερα ο Lévi-Strauss στο *The Savage Mind* (Lévi-Strauss, 1966:19). Πράγματι, το 1934 στο έργο του *Art as Experience*, ο Dewey υποστήριξε ότι η επιστήμη μπορεί να θεωρηθεί «προέκταση της τέχνης» (Dewey, 2005 [1934]:354. Ίσαρη & Πουρκός, 2015:43. Pappas, 2008:8), καθώς αυτή «συνιστά μία τεχνολογία χρήσης της συσσωρευμένης κουλτούρας των γενεών για τη δημιουργία και την κατανόηση μίας εδώ και τώρα αντιληπτικής-κινητικής εμπειρίας» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:43). Κατά τον John Dewey (2005[1934]):

Η αντίληψη του ανθρώπου ως όντος που χρησιμοποιεί την τέχνη έγινε αμέσως η βάση της διάκρισης του ανθρώπου από την υπόλοιπη φύση και τον δεσμό που τον συνδέει με τη φύση. Όταν η αντίληψη της τέχνης ως διακριτικού γνωρίσματος του ανθρώπου έγινε ρητή, υπήρχε διαβεβαίωση ότι, πέραν της πλήρους υποτροπής της ανθρωπότητας κάτω ακόμη και από την άγνοια, η δυνατότητα εφευρέσεως νέων τεχνών θα παρέμενε, μαζί με τη χρήση παλιών τεχνών, ως το καθοδηγητικό ιδανικό της ανθρωπότητας. Αν και η αναγνώριση του γεγονότος εξακολουθεί να σταματάει, λόγω των παραδόσεων που δημιουργήθηκαν πριν αναγνωριστεί επαρκώς η δύναμη της τέχνης, η ίδια η επιστήμη δεν είναι παρά μία κεντρική τέχνη

που βοηθά στη δημιουργία και αξιοποίηση άλλων τεχνών  
(Dewey, 2005 [1934]:26).

Η διαδικασία στην οποία ο ερευνητής και η ερευνήτρια των ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων υποβάλλει τα ερευνητικά του δεδομένα έχει πολλά κοινά με τον τρόπο (με τη «δεξιοτεχνία» για την ακρίβεια) με τον οποίο ο καλλιτέχνης (για παράδειγμα ο ζωγράφος) διαχειρίζεται τα υλικά του προκειμένου να τελειοποιήσει την εργασία του και να παραδώσει στο κοινό το καλλιτεχνικό του δημιούργημα. Πολλές φορές ένας ερευνητής ή μια ερευνήτρια θα πρέπει να χρησιμοποιεί την ευρηματικότητά του [της] κατά τη διαδικασία συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων που έχει, με τον ίδιο τρόπο που ο καλλιτέχνης είναι ευρηματικός καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας του και για την ακρίβεια, έως και την τελευταία «πινελιά» του έργου του. Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής [και η ερευνήτρια] με τον τρόπο αυτό βρίσκεται σε μία όξυνση πνευματική -κατά το συλλογισμό του Dewey- και καλλιτεχνική, η οποία τον ωθεί σε μια ευρηματικότητα και ενεργητικότητα καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας ανάλυσης και καταγραφής των δεδομένων. Αυτή η «ευρηματικότητα» που θα πρέπει να καταβάλλει ο ερευνητής κατά την εργασία του επάνω σε ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τείνει να είναι ενάντια σε κάθε μορφής μηχανιστική αντίληψη που θέλει την ερευνητική διαδικασία ως μία ομαλή πορεία προς την παραγωγή δεδομένων, χωρίς «εκπλήξεις», ανατροπές των επικρατουσών κοινωνικών αντιλήψεων και στερεοτυπικών απόψεων.

Ο ερευνητής και η ερευνήτρια εν προκειμένω, θα πρέπει να συλλέγει τα δεδομένα σε προσωπικό επίπεδο και εξ αρχής, εξετάζοντας τα υπάρχοντα τεκμήρια και τεχνουργήματα, παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των υποκειμένων, παίρνοντας συνεντεύξεις και αποφεύγοντας να προβαίνει σε χρήση των εργαλείων που έχουν κατασκευαστεί από κάποιους άλλους ερευνητές σε προγενέστερες έρευνες, διεκδικώντας κατά κάποιον τρόπο τη δική τους ματιά και πρωτοτυπία. Κατ' αυτό τον τρόπο, η ποιοτική έρευνα είναι «τέχνη» και «χρειάζεται αρκετή μαεστρία για να διεξαχθεί σωστά σε όλα της στάδια». Επιπλέον, πολλοί ερευνητές ποιοτικών προσεγγίσεων πολλές φορές, κάνουν χρήση κάποιων συγκεκριμένων εκφραστικών μέσων της τέχνης (ανάλυση ενός βίντεο, φωτογραφίες, ποίηση, λογοτεχνία κ.ά. η διαδικασία της ποιοτικής έρευνας μοιάζει με αυτήν του καλλιτέχνη) (Ισαρη & Πουρκός, 2015:43-44. Janesick, 2010:37-38). Άρα, οι ιδέες του Dewey συνομιλούν με

τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες. Όπως επισημαίνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015):

Η εργασία ενός καλλιτέχνη δεν είναι μία τυχαία και ουδέτερη δημιουργική δραστηριότητα, αλλά μία εμπρόθετη δραστηριότητα που οργανώνει αισθητικά το υλικό του για να μεταφέρει ή να δημιουργήσει στον άλλον μία αισθητική εμπειρία [...] το έργο ενός ερευνητή ποιοτικών προσεγγίσεων περιλαμβάνει αισθητικές δεξιότητες σε όλα τα στάδια διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας: από το στάδιο της συλλογής και καταγραφής των δεδομένων –χρησιμοποιώντας μαγνητόφωνα, τοποθετώντας κάμερες, δίνοντας στα υποκείμενα διάφορα υλικά για να δημιουργήσουν κάτι ή να εκφραστούν κ.λπ.– μέχρι την οργάνωση, ανάλυση, ταξινόμηση και ερμηνεία τους, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα κύρια θέματα και το πλαίσιο του βιώματός τους, επιτυγχάνοντας μία ισορροπία και συνοχή σε αυτό, δίνοντας μία φωνή στη μοναδική προοπτική των συγγραφέων/δημιουργών του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:44).

Κατά τον Dewey, «προκειμένου να κατανοήσουμε την έννοια των καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, πρέπει να τα ξεχάσουμε για κάποιο χρονικό διάστημα, να τα παραμερίσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τις συνήθεις δυνάμεις και τις συνθήκες εμπειρίας που συνήθως δεν τις θεωρούμε αισθητικές» (Dewey, 2005 [1934]:2). Αυτό σημαίνει ότι οι συνθήκες της ερευνητικής διαδικασίας και κατ' επέκταση η όλη διαδικασία της εργασίας του ερευνητή ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων έχει αισθητική αξία καθώς οι συνθήκες εμπειρίας του ερευνητή είναι αισθητικές.

Ο Dewey χρησιμοποιεί τον όρο «διαίσθηση» (intuition) (Janesick, 2016:15) για να αναφερθεί σε μία διάχυτη αίσθηση εμπειρίας την οποία διαπνέει η τέχνη και η οποία υπάρχει ακολούθως και στην ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά:

Η «διαίσθηση» έχει χρησιμοποιηθεί από τους φιλοσόφους για να χαρακτηρίσει πολλά πράγματα-μερικά από τα οποία

είναι ύποπτοι χαρακτήρες. Αλλά η διαπεραστική ποιότητα που διατρέχει όλα τα μέρη ενός έργου τέχνης και τα συνδέει σε ένα εξατομικευμένο σύνολο μπορεί να είναι μόνο συναισθηματική (έμπνευση). Τα διαφορετικά στοιχεία και οι ιδιαίτερες ιδιότητες ενός έργου τέχνης συνδυάζονται και συγχωνεύονται με τρόπο που τα φυσικά πράγματα δεν μπορούν να μιμηθούν. Αυτή η σύντηξη είναι η αισθητή παρουσία της ίδιας ποιοτικής ενότητας σε όλα αυτά. Τα «εξαρτήματα» διακρίνονται, δεν είναι κατανοητά. Χωρίς όμως την εντυπωσιακή ποιότητα περιτυλίγματος, τα μέρη είναι εξωτερικά το ένα από το άλλο και συνδέονται μηχανικά (Dewey, 2005 [1934]:200).

Ο Dewey, μέσα από το έργο του *Art as Experience*, μας υπενθυμίζει ότι η τέχνη υπό οποιαδήποτε μορφή είναι δυναμική, διαισθητική και την περιγράφει ότι έχει αντανακλαστικά και δε χάνει τη δυναμική της αυτή, ακόμη και κάτω από δύσκολες συνθήκες (Dewey, 2005 [1934]:161, 263). Το έργο αυτό του Dewey είναι μία μελέτη της δημιουργικότητας του ερευνητή-επιστήμονα. Πιο συγκεκριμένα, επεξεργάζεται την πολυπλοκότητα της δημιουργικότητας και της διαίσθησης του ερευνητή ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων η οποία δεν διαφέρει και πολύ από εκείνη του καλλιτέχνη – δημιουργού. Τόσο ο ποιοτικός ερευνητής όσο και ο καλλιτέχνης είναι εξίσου δημιουργοί. Κατά τον Dewey δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε την τέχνη της ανθρώπινης εμπειρίας από την εμπειρία της τέχνης (Dewey, 2005 [1934]:2. Janesick, 2010:181).

### **2.5.2. Οι θέσεις του Edward Thorndike**

Σε προηγούμενες ενότητες είδαμε πώς η «επιστημονική» πειραματική μέθοδος μεταφέρθηκε από τις Φυσικές Επιστήμες στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Στο πλαίσιο αυτής της «μετακύλισης», από τα τέλη του 19ου αιώνα, οι επιστήμονες άρχισαν να εφαρμόζουν τις ποσοτικές μεθοδολογίες στη ψυχολογική έρευνα. Οι παιδαγωγοί άρχισαν να εφαρμόζουν ψυχολογικά τεστ νοημοσύνης και ψυχομετρικά τεστ επίδοσης στο χώρο της εκπαίδευσης (για παράδειγμα η «έρευνα του Rice» σχετικά με την ορθογραφία) και με αυτό τον τρόπο το λεγόμενο «κίνημα της Πειραματικής



Παιδαγωγικής» αρχίζει να εγκαθιδρύεται στον χώρο των παιδαγωγικών σπουδών ως παιδί της πειραματικής ψυχολογίας.

Ο Thorndike (1924), μαζί με άλλους ψυχολόγους εκείνης της εποχής (αρχές του εικοστού αιώνα), επέκτεινε περαιτέρω την πειραματική μέθοδο στην εκπαίδευση. Ο Thorndike ήταν ένας «από τους πρώτους ερευνητές που επιχείρησαν να εφαρμόσουν την πειραματική μέθοδο στο πεδίο της εκπαίδευσης. Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου εξιδανικεύτηκε η ποσοτική έρευνα και η πειραματική μέθοδος θεωρήθηκε ως η ανώτερη μορφή έρευνας» (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010:44. Agy et al., 2018:218). Η Lagemann (1989) επισημαίνει σχετικά:

Συχνά έχω υποστηρίξει στους μαθητές μου [...] ότι δεν μπορεί κανείς να καταλάβει την Ιστορία της Εκπαίδευσης μέσα στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τον εικοστό αιώνα, εκτός αν συνειδητοποιήσουμε ότι ο Edward L. Thorndike κέρδισε και ο John Dewey έχασε (Lagemann, 1989:185).

Στις Η.Π.Α. επικρατούσε την περίοδο εκείνη η λεγόμενη “progressive education”, δηλαδή η «προοδευτική εκπαίδευση», η οποία έδινε έμφαση όχι τόσο στο νοησιαρχικό στοιχείο, όσο στην προετοιμασία των παιδιών για καταστάσεις ζωής και στη διεύρυνση της οποίας σημαντικό ρόλο έπαιξε ο John Dewey με το γνωστό ρητό του “learning by doing”. Η προοδευτική εκπαίδευση είναι περισσότερο γνωστή ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κοινωνικής και πολιτικής μεταρρύθμισης που ονομάστηκε «προοδευτικό κίνημα». Ο Dewey, στο πλαίσιο αυτό, είχε προσπαθήσει να μεταβάλει το σχολείο σε χώρο της εξέλιξης του παιδιού, με κύρια γνωρίσματα τον «εκδημοκρατισμό της κοινωνίας», την «εργασία» και τη γνωστή ως τις μέρες μας μέθοδο “Project”. Κυρίαρχος στόχος της «προοδευτικής εκπαίδευσης» ήταν αυτή να γίνει κινητήριος δύναμη για κοινωνικές αλλαγές (Levinson, Cookson & Sadovnik, 2002:464. Steffes, 2012:22. Provenzo & Renaud, 2002:621. Stepansky, 2012:234). Με την ίδρυση του πειραματικού του σχολείου, ο απώτερος στόχος του Dewey ήταν «να θέσει τα θεμέλια μίας μεταρρύθμισης που θα φέρει επανάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και με την πάροδο του χρόνου θα μετατρέψει την κοινωνία σε μία μεγάλη δημοκρατική κοινότητα» (Phillips, 2014:456).

Σε αντίθεση με τον Dewey, ο Thorndike υποστήριξε ότι η μάθηση δεν είναι άλλο παρά μία αργή διαδικασία δοκιμών και λαθών μέχρι να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Επιπλέον, ήταν ο πρώτος που έθεσε τις επιστημονικές βάσεις για την εφαρμογή της



Εικόνα 4. Εκπαιδευτική έρευνα: Το εξώφυλλο του περιοδικού *American School Board Journal* -αργότερα *Educational Researcher*- (Τεύχος Απριλίου 1922) για τη χρήση της «νέας μεθόδου».

Ψυχολογίας στα εκπαιδευτικά θέματα, δημιουργώντας ουσιαστικά τον αυτόνομο επιστημονικό κλάδο της «Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας». Ακολούθως, ασχολήθηκε με ζητήματα που σχετίζονταν με θέματα πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού για εξειδικευμένες εργασίες, μέσω των ψυχομετρικών τεστ της εποχής, (Howe, 1980:45. Cooper, 2016:243), ενώ το 1912 διετέλεσε και πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychological Association ή APA).

Ο Thorndike αναγνώριζε την αμοιβαιότητα στη σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας και υποστήριξε ότι τα επιστημονικά ζητήματα, όπως όλα τα κοινωνικά ζητήματα, πρέπει να προχωρούν με την «επιστημονική μέθοδο» και με «επιστημονικά [ήτοι «ψυχομετρικά»] εργαλεία». Κατά τον Thorndike, τα τεστ θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις περισσότερο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα εκπαιδευτικά τεστ για την άμεση επαφή με τους μαθητές και για την καλύτερη απόδοση εξίσου και των δύο (βλ. Parkerson & Parkerson, 2001:111). Ο Thorndike αντιπροσώπευε τη «σκληρή επιστήμη» υπό την έννοια ότι στη σκέψη του και στις ενέργειές του υπερίσχυε περισσότερο η μεθοδολογική πλευρά της επιστήμης στον τρόπο που προσεγγίζει την εκπαίδευση. Θεωρούσε ότι η αληθινή επιστημονική μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Thorndike, οι εμπειρικές σπουδές περιλάμβαναν τα πειράματα τα οποία παρείχαν τα κατάλληλα δεδομένα για τη δημιουργία μίας θεωρίας για την εκπαίδευση, ενώ παράλληλα οι όποιες ερωτήσεις υπήρχαν που αφορούσαν την εκπαίδευση τόσο στο

θεωρητικό όσο και στο πρακτικό κομμάτι της, μπορούσαν να απαντηθούν στη βάση μίας αντικειμενικής και επαγωγικής επιστήμης (Bernstein, 1984:91).

Ο David Labaree (2005), στο άρθρο του “Progressivism, schools and schools of education: an american romance” αναφέρει το τι σημαίνει η επικράτηση αυτή του Thorndike έναντι του Dewey:

Σημαίνει για τους σκοπούς μας ότι η παιδαγωγική εξέλιξη είχε περισσότερο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική ρητορική (John Dewey), ενώ οι προοδευτικές διοικητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στη δομή και την πρακτική της εκπαίδευσης στα σχολεία (Edward L. Thorndike). Ένα σημαντικό σημείο της πνευματικής επιρροής που άσκησε η παιδαγωγική είναι ότι η γλώσσα της έχει οριστεί σε αυτό που ονομάζουμε τώρα προοδευτικότητα. Και αυτή η γλώσσα έχει γίνει ο ορθόδοξος τρόπος στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς [...] Ωστόσο, οι προοδευτικοί διοικητικοί ήταν οι πιο αποτελεσματικοί στη θέση τους [...] μιλάμε για δύο ανταγωνιστικά οράματα του προοδευτισμού (progressivism) στην εκπαίδευση (Labaree, 2005:280).

Στα δύο αυτά οράματα για την εκπαιδευτική έρευνα, αυτό του Dewey και αυτό του Thorndike, υπήρχε σύμφωνα με τον Labaree (ό.π.) «ένα κοινό ρομαντικό όραμα». Από τη μία, το πρώτο όραμα επικεντρώθηκε στη διδασκαλία και μάθηση στην τάξη, ενώ το δεύτερο όραμα επικεντρώθηκε στη διακυβέρνηση, τη δομή και το σκοπό του προγράμματος σπουδών. Ως βασική οργανωτική αρχή των ποικίλων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που προέκυψαν από αυτό το όραμα του Thorndike, ήταν η κοινωνική «αποδοτικότητα». «Υπό μία έννοια, αυτό σήμαινε την αναδιάρθρωση της διοίκησης και της οργάνωσης της σχολικής φοίτησης, ώστε να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις επιχειρησιακές διοικητικές πρακτικές. Υπό μία άλλη έννοια, η κοινωνική αποδοτικότητα σήμαινε την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματική για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας και της κοινωνίας, προετοιμάζοντας τους μαθητές να διαδραματίσουν αποτελεσματικούς ρόλους ενηλίκων στην εργασία, την οικογένεια και

την κοινότητα» (Labaree, 2005: 281). Αυτό οδήγησε στη μεγαλύτερη διοικητική πρόοδο στην αμερικανική εκπαίδευση, τη δημιουργία «επιστημονικών προγραμμάτων σπουδών». Η εν λόγω έννοια του «προγράμματος σπουδών» βασίστηκε στην «αρχή της διαφοροποίησης». Ξεκίνησε με τις αναπτυξιακές διαφορές στους μαθητές σε διαφορετικά σημεία της κοινωνικής και πνευματικής τους ανάπτυξης, όπως διατυπώθηκαν στο έργο ψυχολόγων όπως ο Hall, και με τις διαφορές στην πνευματική ικανότητα των μαθητών στην ίδια ηλικία, όπως μετριέται από τις αντικειμενικές μεθόδους της νέας κίνησης πειραματικών δοκιμών για τη νοημοσύνη (IQ) (2005: 281). Η ιδέα λοιπόν ήταν να συνενώσουν στο πρόγραμμα σπουδών τις μεμονωμένες ικανότητες των μαθητών μαζί με τις διαφορετικές νοητικές απαιτήσεις και τη μεγάλη ποικιλία επαγγελματικών ρόλων που απαιτούσε η πολύπλοκη βιομηχανική κοινωνία της εποχής. Η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών που συνδέει αυτά τα δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα, προήλθε από τη τεράστια επιρροή που άσκησε ο ψυχολόγος Thorndike (Labaree, 2005:281-282).

Ο Thorndike πίστευε ιδιαίτερα στη δυνατότητα μίας ισχυρής επιστήμης της εκπαίδευσης και αυτή ακριβώς η ισχύς οφειλόταν εξ' ολοκλήρου στην τον τρόπο που αυτή θα καθοριζόταν από τους ειδικούς. Δηλαδή οι εμπειρογνώμονες μόνο ήταν σε θέση να αποφασίσουν τι θα μπορεί να διδαχθεί, πώς να διδαχθεί και πώς να αξιολογηθεί. Ο Cremin στο σύγγραμμά του *The transformation of the school: progressivism in American education, 1876-1957*, περιγράφει την έντονη πίστη του Thorndike στους «αριθμούς» (Cremin, 1964:8, 169) καθώς σε όλη την πορεία της επιστημονικής του αναζήτησης και της ενασχόλησής του με την Εκπαιδευτική Ψυχολογία «έδωσε μεγάλη αξία στις ποσοτικές μετρήσεις». Για τον Thorndike «η ποιοτική διαφορά ήταν απλώς μία ποσοτική διαφορά την οποία ο άνθρωπος δεν είχε μάθει ακόμα» (Mayer, 2003:143) και ακόμη ήταν ιδιαίτερα πεπεισμένος ότι η ψυχολογία έπρεπε και μπορούσε να επιτύχει τη βεβαιότητα και την ακρίβεια των φυσικών επιστημών (Jonich, 1968:442. Mayer, 2003:143). Ο γιος του Thorndike, Robert Ladd Thorndike (1991), σε ένα άρθρο του σχετικά με τον πατέρα του και την τάση του προς την ποσοτικοποίηση της Ψυχολογίας, επισημαίνει ότι ο πατήρ Thorndike «ποτέ δεν είχε κάποιο μάθημα λογισμού ή προχωρημένα μαθηματικά, [...] αλλά παρόλα αυτά ανέλαβε τη μέτρηση των πάντων τόσο από το εκπαιδευτικό επίτευγμα έως και τα ανθρώπινα θέλω και ενδιαφέροντα...» (Thorndike, 1991:141). Ο Thorndike πίστευε ότι οι ακριβείς, ποσοτικές μετρήσεις των μαθησιακών

αποτελεσμάτων ίσως να είναι η μεγαλύτερη δυνατή συμβολή της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση. Από τα πρώτα βήματά του με την ενασχόλησή του με την εκπαίδευση αναγνώρισε και επισήμαινε διαρκώς τη σημασία των ποσοτικών μετρήσεων, καθώς ήταν πεπεισμένος ότι οι ποσοτικές μετρήσεις μπορούσαν να αποτρέψουν την αβεβαιότητα. (Thorndike, 1903:3. Mayer, 2003:144). Ο Mayer (2003) επισημαίνει σε ένα άρθρο του για τον Thorndike:

Από το πλεονέκτημα της νέας χιλιετίας, είναι σαφές ότι τα ποιοτικά δεδομένα παίρνουν τη θέση τους δίπλα στην ποσοτικοποίηση της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, συμβάλλοντας στην παροχή μίας πλουσιότερης και συγκλίνουσας εικόνας της ανθρώπινης μάθησης. Ωστόσο, με μία προσεκτικότερη ανασκόπηση των ερευνητικών εκθέσεων του Thorndike μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι ακόμα και εκείνος συχνά προσέφερε ποιοτική περιγραφή, όπως η παρατήρηση μίας γάτας στο κουτί του παζλ... (Mayer, 2003:144).

## **2.6. Η επικράτηση του Thorndike**

Η κυρίαρχη επιρροή του Dewey ήταν στο πεδίο της «εκπαιδευτικής ρητορικής» ενώ η κυρίαρχη επιρροή του Thorndike ήταν στο πεδίο της «εκπαιδευτικής πρακτικής» (Labaree, 2005:285). Σύμφωνα με τον Labaree, ο «παιδαγωγικός προοδευτισμός» (pedagogical progressivism) μπορεί ενδεχομένως να έχασε το κύρος του στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ωστόσο, το όραμα του Dewey δεν έσβησε έτσι απλά και βρήκε ασφαλές ιδεολογικό καταφύγιο στην εκπαίδευση. Παρείχε σε πολλούς εκπαιδευτικούς το πλαίσιο εκείνο στο οποίο μπορούσαν να εκφράσουν στην πράξη τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Υπήρχε εν προκειμένω, η εξής κατάσταση στον χώρο της εκπαίδευσης: από τη μία πλευρά οι εκπαιδευτικοί κατέκτησαν τη διδασκαλία και την έρευνα στο πλαίσιο της «δομής» όπως ακριβώς οριζόταν από τον Thorndike, από την άλλη πλευρά, όμως, τόσο η καρδιά όσο και η σκέψη τους ανήκαν στον τρόπο εκείνο με τον οποίο ο Dewey οραματιζόταν την παιδεία και τον χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, αυτή η στήριξη πολλών εκπαιδευτικών στο όραμα του Dewey διαφαίνεται και από το γεγονός ότι η φωτογραφία του Dewey κοσμούσε τα γραφεία τους στα σχολεία για πολλά χρόνια (Labaree, 2005:286-287).

Σε ό,τι αφορά επομένως στη μελλοντική εξέλιξη και διαμόρφωση της ερευνητικής μεθόδου, στη δεδομένη περίπτωση των Παιδαγωγικών Επιστημών και της Ψυχολογίας, το ζητούμενο για τη διαμάχη ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων που οδήγησε και σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, είναι η προσωπική υιοθέτηση από τον ερευνητή ενός «επιστημολογικού-θεωρητικού παραδείγματος» που συνυφαίνεται με τις συνθήκες τις κοινωνικοπολιτικές στις οποίες η επιστήμη καλείται να επιβιώσει και εξελιχθεί. Θα πρέπει να ειπωθεί στο σημείο αυτό πως όταν κάνουμε λόγο για τη διαμάχη Dewey-Thorndike αναφερόμαστε αυτόματα και στο οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των Ηνωμένων Πολιτειών στη μετάβαση από τον 19<sup>ο</sup> στον 20<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς και στις απαιτήσεις μιας πολύπλοκης βιομηχανικής κοινωνίας της εποχής εκείνης, η οποία αναζητούσε από την Εκπαίδευση (κατά κύριο λόγο από το πρόγραμμα σπουδών) μια μεγάλη ποικιλία νοητικών απαιτήσεων και επαγγελματικών ρόλων (Labaree, 2005:281-282). Ίσως ένας από τους κύριους λόγους που στη διαμάχη αυτή επικράτησε ο Thorndike ήταν τόσο ο τρόπος που προσέγγιζε την εκπαίδευση μέσα από την πειραματική ψυχολογία, όσο και η ισχυρή του πίστη ότι μέσω των αριθμητικών δεδομένων θα μπορούσε να επιτύχει στην εκπαίδευση τη βεβαιότητα και την ακρίβεια των φυσικών επιστημών (βλ. Jonich, 1968:442. Mayer, 2003:143). Αυτές οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του Thorndike διαμόρφωσαν μια καθαρά επιστημονική προέκταση της ερευνητικής «υπόστασης» των ανθρωπιστικών επιστημών (συγκεκριμένα της Ψυχολογίας και των Παιδαγωγικών Επιστημών) και ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της εποχής του.

## 3. Η Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα

### 3.1. Ιστορική διαδρομή

Όπως επισημαίνει ο Τσάφος (2018), στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας «η κυρίαρχη ερευνητική κουλτούρα κατηύθυνε τους ερευνητές σε αμιγώς θετικιστικού τύπου έρευνες» (Τσάφος, 2018:15). Η χώρα μας, παρά τη σημερινή της κατάσταση σε ό,τι αφορά στα της εκπαιδευτικής έρευνας, στις αρχές του 20ου αιώνα, βρισκόταν σε αρκετά δυσχερή θέση εν συγκρίσει προς τις άλλες χώρες της Ευρώπης. Η Ελλάδα στις αρχές του 20ού αιώνα βρισκόταν πολύ μακριά από το κίνημα της «Πειραματικής Παιδαγωγικής», αφού δεν μπορούσε να έχει κάποια πνευματική επαφή με αυτό εξαιτίας των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε (βλ. Πεδιαδίτης, 2009:47-48). Τα παιδαγωγικά προβλήματα που προέκυπταν τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα στην Ελλάδα, «συζητούνταν» και αντιμετωπίζονταν από τη σκοπιά ενός «ιδεαλιστικού» ανθρωπισμού και ενός «παιδαγωγικού εμπειρισμού» (βλ. Βάμβουκας, 1999:79. Πεδιαδίτης, 2009:47).

Στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα, η Ελλάδα βρισκόταν υπό τέτοιες συνθήκες, που καθιστούσαν αδύνατη κάθε προσπάθειά της να εστιάσει στο εκπαιδευτικό της σύστημα (Petraakis & Kostis, 2020:8). Μια σωρεία πολέμων και εθνικών εντάσεων την εγκλώβιζαν τόσο πολιτικά όσο και οικονομικά. Σε οικονομικό επίπεδο η Ελλάδα υπέστη τις «συνέπειες της ήττας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897» που «οδήγησαν στην επιβολή διεθνούς δημοσιονομικού ελέγχου» (Petraakis & Kostis, 2020:8). Επιπλέον, οι προσπάθειές της να διευρύνει τα εθνικά της σύνορα και να επιτύχει μια πολιτική ισορροπία τόσο στο εσωτερικό της όσο και στο εξωτερικό της, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους βαλκανικούς πολέμους, καθώς και τα διαδοχικά πολιτικά και στρατιωτικά κινήματα, συμπεριλαμβανομένων των διδακτοριών και των πραξικοπημάτων, δεν της άφησαν σχεδόν καθόλου περιθώρια να αναπτύξει την επιστημονική θεμελίωση του εκπαιδευτικού της συστήματος (Πεδιαδίτης, 2009:47).

Η παιδαγωγική που αναπτύσσεται στην Ελλάδα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, από τους πρώτους Έλληνες παιδαγωγούς, ήταν ριζωμένη στην «εθνική παράδοση» και στο αρχαιοελληνικό παρελθόν» (Πεδιαδίτης, *ό.π.*). Αυτή η προσήλωση των πρωτοστατούντων Ελλήνων παιδαγωγών στην «επί των περί αγωγής σοφών παρατηρήσεων των ημετέρων προγόνων», εγκλώβιζε την εξέλιξη, δημιουργώντας

δυσχερείς συνθήκες για την «αποδοχή των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων». (Πεδιάδης, *ό.π.*). Εξίσου, αποτρεπτικές για την αποδοχή της συνεχούς αυξημένης ροής των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων στην Ελλάδα, στάθηκε και η «φιλολογικοφιλοσοφική κατάρτιση των Ελλήνων φοιτητών» της περιόδου και ο «αρχαιοελληνικός φιλοσοφικός ιδεαλισμός». Οι πρώτες δημοσιεύσεις που στηρίζονταν στον ψυχοπαιδαγωγικό πειραματισμό χρονολογούνται από τις αρχές του 20ου, κάτι που επιβεβαιώνει και την καθυστέρηση της χώρας μας σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη της πειραματικής παιδαγωγικής και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική έρευνα (βλ. *ό.π.*). Στην κατάσταση αυτή των συνεχών εντάσεων και διαμαχών μεταξύ Σχολών, από τη μία οι συντηρητικότεροι και προσκολλημένοι στην αρχαιοελληνική παράδοση, από την άλλη οι προοδευτικότεροι, η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα στερείται των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων που θα την ενέτασσαν με εντατικότερους ρυθμούς σε έναν προοδευτικό ψυχοπαιδαγωγικό πειραματισμό του τύπου του Thorndike.

Το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα θα γίνει από τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1920 ο Εξαρχόπουλος, εισάγοντας ουσιαστικά την Πειραματική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, ίδρυσε το *Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής* (1923), παράλληλα προς τα εργαστήρια των άλλων προηγμένων χωρών στην Παιδαγωγική Έρευνα. Μέσα από την παρατήρηση άλλων χωρών που είχαν εξελίξει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική έρευνα, ο Εξαρχόπουλος πρωτοστάτησε στην εκκίνηση για την ανάπτυξη της Εθνικής Παιδαγωγικής Επιστήμης, σύμφωνα με την Κισσάβου (1955:13). Η Κισσάβου (1955) αναφέρει ότι κατά τον Εξαρχόπουλο (1929, στο Κισσάβου 1955), ήταν πολύ σημαντική η ανάδειξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης, μέσω της στενότερης σχέσης της Ψυχολογίας των Ατομικών Διαφορών με την Παιδαγωγική (*ό. π.*). Σύμφωνα με την ίδια (Κισσάβου, 1955:20), η συμβολή του Εξαρχόπουλου στην οργάνωση της Παιδείας και κατ' επέκταση στη δημιουργία των πρώτων καθοριστικών βημάτων στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας, αναδεικνύεται μέσα από την επιθεώρηση των σχολείων, το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης, το θεσμό της μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου, την εκπαίδευση ενηλίκων και τον Επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ο Εξαρχόπουλος, όμως, όπως θα μας πει αργότερα και ο Μιχάλης Κασσωτάκης, έκανε κυρίως μετρήσεις σε παιδιά και όχι εκπαιδευτική έρευνα όπως την εννοούμε σήμερα.



Πράγματι, η πρώτη ανακοίνωσή του στην Ακαδημία Αθηνών με τίτλο «*Η εξέλιξις του σχήματος του θώρακος των Ελληνοπαίδων προϊούσης της ηλικίας*» αναφερόταν σε παιδομετρικές έρευνες στο πλαίσιο της επιστήμης της Ευγονικής που ήταν κυρίαρχη κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου στην Ευρώπη. . Στη μελέτη του αυτή παρείχε πίνακα με την κατά μέσο όρο πορεία της ετήσιας αυξήσεως των δύο θωρακικών διαμέτρων των Ελλήνων φοιτητών και φοιτητριών του Πανεπιστημίου αλλά και άλλων εφήβων (Εξαρχόπουλος, 1930:82-87). Στην ίδια μελέτη ο Εξαρχόπουλος παραθέτει και έναν συγκριτικό πίνακα των Ελλήνων και των αλλοεθνών παιδων (ό. π. 90). Η δεύτερη ανακοίνωσή του στην Ακαδημία Αθηνών, με τίτλο «*Η διάγνωσις του βαθμού της νοημοσύνης επί τη βάσει πειραματικών ερευνών-νέα μορφή της κλίμακος Binet-Simon*» είχε ως αντικείμενό της την έρευνα μέτρησης της νοημοσύνης, η οποία ήταν επίσης κυρίαρχη κατά την εποχή του Μεσοπολέμου μετά από την ανάπτυξη των πρώτων κλιμάκων μέτρησης του λεγόμενου «νοητικού πηλίκου» των Binet και Simon στην Ευρώπη και τη σχετική στάθμισή τους στις Η.Π.Α. από τον Terman. Συγκεκριμένα, ο Εξαρχόπουλος παρουσίασε στην ανακοίνωσή του τη μέθοδο μέτρησης της ευφυΐας των Ελληνόπουλων με την κλίμακα Binet- Terman (βλ. Εξαρχόπουλος, 1931:357). Για τη μελέτη του αυτή είχε διασκευάσει στα Ελληνικά και είχε προσπαθήσει να σταθμίσει την κλίμακα Binet-Terman στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του πανεπιστημίου Αθηνών (βλ. Εξαρχόπουλος, 1931:359-362).

Σύμφωνα με την Κισσάβου (1955:22), στα μέσα της δεκαετία του 1950, η Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κυρίως χάρη στους Θεόφιλο Βορέα και Νικόλαο Εξαρχόπουλο, είχε δύο πόλους στους οποίους θεραπευόταν η επιστημονικής έρευνα: το Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας και το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής. Από τη δεκαετία του 1950 και μετά άρχισαν να μεταφράζονται στα Ελληνικά και έργα ξένων ψυχοπαιδαγωγών, τα οποία βοήθησαν στη σταδιακή εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας (Πεδιαδίτης, 2009:50-51). Μέσα στη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα ενισχύεται με τη ψήφιση νομοσχεδίου ν.δ. 4379/1964 (ΦΕΚ 183), το οποίο ήταν επικεντρωμένο στην ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σήμαινε μια περισσότερο συντονισμένη προσπάθεια να αναπτυχθεί και να οργανωθεί η εκπαιδευτική έρευνα στα σχολεία. Αυτή η προσπάθεια ενισχύθηκε με την εισαγωγή του μαθήματος της Πειραματικής Παιδαγωγικής «στο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης δασκάλων στα ακαδημαϊκά έτη 1965-1967», στοιχείο το

οποίο αναφέρει και ο Μιχάλης Βάμβουκας αργότερα στη συνέντευξή του. Το μάθημα όμως αυτό καταργήθηκε με την έλευση της Δικτατορίας και ο ανωτέρω νόμος αντικαταστάθηκε με τον νόμο ν.δ. 129/1967 (ΦΕΚ 163/25-9-1967) (βλ. Πεδιαδίτης, 2009:52).

Μια ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη στην Ιστορία της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα είναι η ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος το 1980. Την Ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας ακολούθησε η έκδοση του περιοδικού *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, η διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων για την εκπαίδευση και την έρευνα, καθώς και η ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδαγωγών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με νέα μαθήματα που αναφέρονταν στην εκπαιδευτική έρευνα και τη μεθοδολογία της (Πεδιαδίτης, 2009:52).

Κατά τη δεκαετία του 1980, οπότε και αναπτύσσονται σοβαρά οι παιδαγωγικές σπουδές στην Ελλάδα, με τη δημιουργία δηλαδή των πανεπιστημιακών τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, τη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας θα φέρουν ουσιαστικά στην Ελλάδα οι καθηγητές Μιχάλης Βάμβουκας, Μιχάλης Κασσωτάκης, Ιωάννης Παρασκευόπουλος (περισσότερο προσανατολισμένος στην «ψυχολογική» έρευνα) και Θάλεια Δραγώνα. Οι Βάμβουκας και Παρασκευόπουλος θα γράψουν τα πρώτα αμιγώς ελληνικά (όχι μεταφρασμένα) εγχειρίδια για την μεθοδολογία της έρευνας, ο πρώτος της «ψυχοπαιδαγωγικής» όπως την ονόμασε και ο δεύτερος της «επιστημονικής», όπως επίσης την ονόμασε. Αμφότερα τα συγγράμματα ήταν ποσοτικά και θετικιστικά στη βάση τους. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης, φιλόλογος και γνωστός του Βάμβουκα από κοινές σπουδές στο Παρίσι, θα ασχοληθεί κυρίως με την Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αλλά θα δώσει και μεγάλη ώθηση στη διεξαγωγή και τη διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας ως γνωστικού αντικειμένου στην Ελλάδα, τόσο ως πρώτος Πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας<sup>7</sup>, όσο και ως οργανωτής του πρώτου συνεδρίου για την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας στο «Λύκειο Βάσκα» και Επιμελητής των Πρακτικών με τίτλο *«Η Εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* (Ανδρεαδάκης, 2017:38). Ο Κασσωτάκης (προσωπική επικοινωνία) θα φέρει

---

<sup>7</sup> Ο Κασσωτάκης ως πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας έφερε στην Ελλάδα το Programme for International Student Assessment -PISA του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη -Ο.Ο.Σ.Α.

ουσιαστικά και τον πρώτο ηλεκτρονικό υπολογιστή για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, όταν στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης θα δουλέψει με τη δεύτερη έκδοση του λογισμικού SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και θα εισαγάγει στο λογισμικό αυτό τους μαθηματικούς Νίκο Ανδρεαδάκη και Μανώλη Δαφέρμο, αμφότεροι τώρα πρωτοβάθμιοι καθηγητές

Την ίδια περίπου περίοδο (1978), ο Καθηγητής Ιωάννης Μαρκαντώνης εξέδωσε το βιβλίο *Στατιστική Εφαρμοσμένη εις τας Επιστήμας της Αγωγής μετά Στοιχείων Οργανώσεως της Έρευνας*, το οποίο συνδέει, όπως και τα συγγράμματα των Βάμβουκα και Παρασκευόπουλου τη Στατιστική με την έρευνα. Στο σύγγραμμα του Μαρκαντώνη (1978) περιλαμβάνεται πλήθος παραμετρικών κριτηρίων της λεγόμενης «φισεριανής»<sup>8</sup> στατιστικής προσέγγισης, τα οποία χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ο Μαρκαντώνης (1978) στον πρόλογο του βιβλίου του αναφέρεται με ευχαριστήριο λόγο στον Μιχάλη Κασσωτάκη για τη συμβολή του στην εκπόνηση του συγγράμματος αυτού (βλ. Μαρκαντώνης, 1978:14-15). Ο Μαρκαντώνης αναφέρεται επίσης και στο έργο του Κασσωτάκη από τη θέση του Βοηθού της Έδρας της Παιδαγωγικής, καθώς ο Κασσωτάκης συνέβαλε στην εφαρμογή στατιστικών κριτηρίων σε πολλές διπλωματικές εργασίες προπτυχιακών φοιτητών του Φυσικού Τμήματος της Φυσικομαθηματικής σχολής (Μαρκαντώνης, 1978:14). Σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ο Κασσωτάκης ενεργοποιήθηκε στην προώθηση της χρήσης στατιστικών μεθόδων στην παιδαγωγική έρευνα, δεδομένου του ότι λίγοι ήταν εκείνη τη χρονική περίοδο, οι πανεπιστημιακοί παιδαγωγοί που κατείχαν τη γνώση του εν λόγω αντικειμένου (Ανδρεαδάκης, 2017:38). Τέλος, όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (ό. π.), το 1984 ο Κασσωτάκης:

Κάτω από ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες και με σθεναρή αντίσταση απέναντι στο παραδοσιακό ακαδημαϊκό κατεστημένο, συνέδραμε τα μέγιστα στην εδραίωση της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης [...] Όλοι γνωρίζουμε το βαθμό σύνδεσης της ίδρυσης των

---

<sup>8</sup> Η συνήθης στατιστική ανάλυση στην εκπαιδευτική έρευνα είναι «φισεριανή», επειδή βασίζεται στις ιδέες του sir Ronald Fisher περί σχεδιασμού των πειραμάτων και ελέγχου της πιθανότητας απόρριψης μιας στην πραγματικότητα αληθούς μηδενικής υπόθεσης.

Παιδαγωγικών Τμημάτων με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης υποστήριξε ποικιλοτρόπως τη λειτουργία και την ανάπτυξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης» (Ανδρεαδάκης, 2017:39).

Κατά τη διετία 1993-1995 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέβαλε στην παιδαγωγική έρευνα, με την εκπόνηση εκπαιδευτικών ερευνών (Ανδρεαδάκης, 2017:40). Η εκπαιδευτική έρευνα άρχισε να ισχυροποιείται μέσα από ενέργειες πανεπιστημιακών δασκάλων ακαδημαϊκών, προσλαμβάνοντας έτσι μια μορφή την οποία θα χρησιμοποιήσει ως αφετηρία προς την εξέλιξή της μέσα στις επόμενες δεκαετίες. Για παράδειγμα είναι εξίσου σημαντική για την εξέλιξη της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα, η τριετία 1997-2000 καθώς ο Κασσωτάκης, ως Πρόεδρος του νεοσύστατου τότε Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), στήριξε 48 ερευνητικά προγράμματα. Επιπλέον, προχώρησε σε μια σύζευξη ποιοτικής και ποσοτικής ερευνητικής μεθόδου (Ανδρεαδάκης, 2017:41). Μέσα από τις ενέργειές του πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση πολλών νέων ερευνητών και εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας (ό.π.). Ο Κασσωτάκης ξεκίνησε και τις προσπάθειες για τη συμμετοχή της Ελλάδας στο Πρόγραμμα PISA<sup>9</sup> του ΟΟΣΑ. Μάλιστα, την περίοδο 1997-2000 επέπτευσε ο ίδιος τη διεθνή αυτή έρευνα ως εθνικός αντιπρόσωπος.

Σύμφωνα με υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία (βλ. Αρσένης & Παπαδοπούλου, 2016:241), το χρονικό διάστημα 1989-2008, σε διάφορα πανεπιστημιακά Τμήματα στην Ελλάδα<sup>10</sup>, παρήχθησαν αθροιστικά 3.808 ερευνητικά τεκμήρια, σε επίπεδο

---

<sup>9</sup> Πρόκειται για το γνωστό *Programme for International Student Assessment* του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη.

<sup>10</sup> Στην ανωτέρω έρευνα οι Αρσένης και Παπαδοπούλου (2016) συμπεριέλαβαν τα εξής Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Χώρας: Τμήματα του ΕΚΠΑ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Τμήματα του ΑΠΘ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Πατρών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών), Πανεπιστήμιο Κρήτης (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης), ΠΔΜ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών), ΔΠΘ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης).

διδασκαλικών και μεταπτυχιακών διατριβών. Κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σημειώνεται μια αισθητή αλλαγή στον αριθμό των μεταπτυχιακών και των διδακτορικών διατριβών στα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας. Ο αριθμός των διδακτορικών διατριβών από μονοψήφιος που ήταν το 1989 (μόλις 6 διατριβές) γίνεται διψήφιος. Συγκεκριμένα, το έτος 2005 εκπονούνται 89 διδακτορικές διατριβές (δηλαδή το 10,6% της εικοσαετίας) και το 2004 83 διατριβές (ήτοι το 9,9%). «Για ολόκληρο, σχεδόν, το αναφερόμενο χρονικό εύρος ο αριθμός των διδακτορικών παραμένει διψήφιος ενώ μονοψήφιος εμφανίζεται μόνο για τα έτη 1989 και το 1991 (6 και 9 διδακτορικά αντίστοιχα)» (Αρσένης & Παπαδοπούλου, 2016:246).

Σε ό,τι αφορά στις μεταπτυχιακές εργασίες στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ο αριθμός από μονοψήφιος (για τα πρώτα 6 έτη της 20ετίας εμφανίζεται μονοψήφιος) σταδιακά γίνεται διψήφιος από το 1995 μέχρι και το 2000 διψήφιος (με εξαίρεση όπως αναφέρουν οι συγγραφείς το έτος 1997 όταν και εγκρίνονται 104 μεταπτυχιακές διατριβές). Από το 2001 και έπειτα ο αριθμός των μεταπτυχιακών εργασιών που καταθέτονται, σταθεροποιείται σε τριψήφιο αριθμό. Όπως αναφέρουν οι Αρσένης και Παπαδοπούλου (2016), το 2008 ήταν το έτος κατά το οποίο κατατέθηκαν οι περισσότερες μεταπτυχιακές διατριβές: 594 εργασίες. Λιγότερες από 3 μεταπτυχιακές εργασίες κατατέθηκαν τα έτη 1989 και 1993 (2016:246). Μέσα από την έρευνά τους οι Αρσένης και Παπαδοπούλου (2016) παρατηρούν για το χρονικό διάστημα 1989-2008 «έντονη ανάπτυξη της παιδαγωγικής/εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα» (2016:249).

### **3.2.Οι κυριότερες τάσεις της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής έρευνας στην Ελλάδα**

Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2019), στην Ελλάδα υπήρξε εξ αρχής διάκριση ανάμεσα στην «εκπαίδευση» και την «αγωγή». Αυτή η διάκριση φαίνεται και στον ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας. Όπως γράφει ο Κασσωτάκης (ό. π.), ο πρώτος όρος αναφέρεται «στις δραστηριότητες εντός του πλαισίου της επίσημης εκπαίδευσης» της χώρας, ενώ ο δεύτερος όρος «αφορά τις ασκούμενες επιρροές στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός μαθητή, εφήβου, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος» (Kassotakis, 2019:1).

Κατ' ανάλογο τρόπο, κάνουμε διάκριση ανάμεσα στην «εκπαιδευτική» και την «παιδαγωγική έρευνα». Κατά τον Κασσωτάκη (2019), η «εκπαιδευτική» έρευνα έχει

να κάνει με ένα σύνολο παραγόντων, με προσεγγίσεις ιστορικές, ψυχολογικές, κοινωνικό-οικονομικές, πολιτικές και ούτω καθεξής. Ασχολείται με τα φαινόμενα και όλες εκείνες τις πράξεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση (ό.π.ό:1). Εν προκειμένω, εκπαιδευτική, είναι η έρευνα που σχετίζεται στην πράξη με τις διάφορες εκείνες πτυχές της σχολικής κοινότητας ανεξαρτήτου βαθμίδας. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα σχετίζεται και με όλες εκείνες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολείου, καθώς επηρεάζουν την αγωγή του ατόμου αλλά και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, με λίγα λόγια επηρεάζει και την ίδια τη λειτουργία του σχολείου (Κασσωτάκης, 1999:70).

Στην υποενότητα αυτή θα αναφερθούμε στην κατάσταση της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και στα προβλήματα που αυτή συνάντησε. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1978), απουσίαζε στην χώρα μας όχι μόνο η βασική εκπαιδευτική έρευνα αλλά και η εφαρμοσμένη. Τα ερευνητικά κέντρα της Ελλάδος δεν συνεργάζονταν με τα αντίστοιχα κέντρα έρευνας του εξωτερικού, ενώ τα κρατικά κονδύλια για την έρευνα ήταν ασήμαντα (Κασσωτάκης, 1978:83). Ακολούθως, ο Κασσωτάκης αναφέρεται στην εποχή εκείνη μιλώντας για άγνοια γύρω από τις σύγχρονες μεθόδους έρευνας και απουσία συντονισμού μεταξύ των λίγων επιστημονικών κέντρων που λειτουργούσαν τότε στη χώρα μας (Κασσωτάκης, 1978:83-84). Είναι ξεκάθαρο ότι στα τέλη της δεκαετίας του 1970 οι πανεπιστημιακές σχολές και τα τμήματα των επιστημών της αγωγής στη χώρα μας, μειονεκτούσαν εν συγκρίσει προς τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης όπως ήταν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές και ερευνητικές μονάδες στη Γαλλία (Unités d'enseignement et de recherche U.E.R) (1978:85). Παρόλα αυτά ο Κασσωτάκης (1978) επισημαίνει στο συγκεκριμένο άρθρο του:

Θα ήταν άδικο να πούμε ότι η εμπειρική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής στην Ελλάδα είναι τελείως ανύπαρκτη. Υπάρχουν μερικά μεμονωμένα άτομα που έστω και χωρίς τη βοήθεια της πολιτείας με προσωπικό μόχθο και θυσίες παρουσιάζουν μερικές επιστημονικές έρευνες πάνω σε θέματα αγωγής και παιδείας (Κασσωτάκης, 1978:85).

Κάποιοι ακόμη σημαντικοί σταθμοί στην πορεία της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα είναι οι εξής: Από το 1974 και μετά, το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών υπό τη Διεύθυνση του Ιωάννη

Μαρκαντώνη παρουσιάζει μια έντονη δραστηριότητα στον τομέα της πειραματικής κυρίως έρευνας. Το εν λόγω Εργαστήριο καθιέρωσε και ειδική σειρά με τίτλο *Επιστημονικές Έρευνες*. Σε αυτό το επιστημονικό περιοδικό, από το έτος ίδρυσής του και μετά, δημοσιεύτηκαν αξιόλογες για την εποχή τους μελέτες (Κασσωτάκης, 1978:86). Από το 1973 μέχρι και το 1978 είχαν πραγματοποιηθεί 72 ερευνητικές εργασίες πολλές από τις οποίες είχαν δημοσιευθεί σε επιστημονικούς τόμους (1978:88-89). Με τη Μεταπολίτευση, ιδρύεται και το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Επιστημών (Ε.Κ.Κ.Ε) με αξιόλογο ερευνητικό έργο στο χώρο των κοινωνικών επιστημών συμπεριλαμβανομένων και δραστηριοτήτων σε θέματα Παιδείας και Αγωγής (ό.π., 1978:89).

Με την πτώση της Δικτατορίας το 1974 και το γενικότερο πλαίσιο εκδημοκρατισμού της ελληνικής κοινωνίας, σε συνδυασμό με τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές αλλαγές, άρχισε να σημειώνεται σταδιακά μια σημαντική πρόοδος στον παιδαγωγικό χώρο. Άρχισαν σιγά σιγά να μεταβάλλονται και οι διάφορες μέχρι τότε αντιλήψεις για τις Επιστήμες της Αγωγής, δόθηκε περισσότερη προσοχή στο περιεχόμενό τους, αναπτύχθηκαν νέοι κλάδοι, πολλαπλασιάστηκαν οι φορείς (π.χ. Παιδαγωγικά Τμήματα, Κέντρα ή Ινστιτούτα Εκπαιδευτικής Έρευνας κτλ.) και εμφανίστηκαν στο προσκήνιο πολλοί ερευνητές και ερευνήτριες. Ακολούθως, άρχισε να παρουσιάζεται και ένας σημαντικός αριθμός επιστημονικών συγγραμμάτων για την εκπαιδευτική έρευνα (Κασσωτάκης, 2003:165). Από τα πρώτα συγγράμματα που εμφανίζονται εκείνη την εποχή ήταν, όπως ήδη αναφέραμε, αυτά της μεθοδολογίας έρευνας του Ιωάννη Παρασκευόπουλου.

Η επιτάχυνση της ανάπτυξης της Παιδαγωγικής από το 1974 και κατά κύριο λόγο από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 συνδέθηκε αναμφισβήτητα με την ενίσχυση των συζητήσεων και των ενεργειών σε ότι αφορά την «υπόσταση» και την «αυτοτέλειά» της (2003:167-168). Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (κυρίως τα έτη 1978 και 1979) προωθήθηκαν σημαντικά οι εφαρμογές της Στατιστικής στην Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Με τη χρήση των εμπειρικό-στατιστικών μεθόδων ενισχύθηκε σε μεγάλο βαθμό η έρευνα στους τομείς της αγωγής και της εκπαίδευσης (ό. π.). Ήταν, όπως είδαμε, η περίοδος που ο Μιχάλης Κασσωτάκης θα φέρει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, μέσα σε όλους αυτούς τους σημαντικούς σταθμούς στην πορεία της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα θα πρέπει να αναφέρουμε και τις δυσκολίες που

υπήρξαν αλλά και ίσως, συνεχίζουν ακόμη και σήμερα να υπάρχουν. Εντοπίζονται ακόμη και σήμερα κάποια σημαντικά προβλήματα τα οποία δυσκολεύουν την Εκπαιδευτική Έρευνα. Οι ανεπαρκείς οικονομικοί πόροι παρεμποδίζουν τις δραστηριότητες στην έρευνα. Η ανεπάρκεια διαθέσιμου ποσού στην έρευνα και η περιορισμένη μετάδοση των αποτελεσμάτων της στην εκπαίδευση ανακόπτουν και απομονώνουν κάθε προσπάθεια στον Τομέα της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα (Kassotakis, 2019:13).

### 3.3. Το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

Η Μεθοδολογία της Έρευνας που διδάσκεται στα ελληνικά Πανεπιστήμια και κατά κύριο λόγο στα Τμήματα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης αποκτά διαφορετική κάθε φορά μορφή. Για παράδειγμα το Προπτυχιακό μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» που διδάσκεται στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» (νυν Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) έχει ως κύριο στόχο να εισάγει τους φοιτητές σε βασικές έννοιες μεθοδολογίας και να τους τροφοδοτήσει με τις κατάλληλες πληροφορίες προκειμένου να εξοικειωθούν με το σχεδιασμό και την εκπόνηση επιστημονικών εργασιών στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, κατά κύριο λόγο δίνοντας έμφαση στις επιστήμες της αγωγής (βλ. *Οδηγός Σπουδών Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ*, 2017-2018:97). Επιπλέον, στο μάθημα αυτό οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θα διδαχθούν ζητήματα όπως αυτά της μείξης των μεθοδολογιών. Ακολούθως, διδάσκονται τις δυνατότητες και τους περιορισμούς διαφόρων λογισμικών για τη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων (βλ. ό. π.). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε σε ποιο εξάμηνο διδάσκεται το μάθημα, αν είναι υποχρεωτικό, το διδακτικό εγχειρίδιο που προτείνεται ως σύγγραμμα στους φοιτητές, καθώς και οι σπουδές του διδάσκοντα.

**Πίνακας 1. Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας ΕΚΠΑ**

<b>Μάθημα</b>	<b>Εγχειρίδιο</b>	<b>Διδάσκων</b>
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Υ) Γ εξ.	Βέρδης, Α. (2016). <i>Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση</i> . Αθήνα: Ηρόδοτος	Διδακτορικό στην Έρευνα Σχολικής Αποτελεσματικότητας ΦΕΚ «Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση»
Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση	Glesne, C. (2018). <i>Η ποιοτική έρευνα</i> . Αθήνα: Μεταίχμιο	Διδακτορικό στην Έρευνα Σχολικής Αποτελεσματικότητας ΦΕΚ «Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση»



Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διδάσκονται τα προπτυχιακά μαθήματα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας I & II». Στα εν λόγω μαθήματα οι φοιτητές διδάσκονται εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυσης Δεδομένων (SPSS). Τα εν λόγω μαθήματα στοχεύουν στην εξοικείωση των φοιτητών και μελλοντικών ερευνητών με βασικές έννοιες μεθοδολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα. Επιπλέον, στα μαθήματα *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας I & II* δίνονται στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια για τη συγγραφή επιστημονικών εργασιών. Άλλοι στόχοι των μαθημάτων είναι να εξοικειωθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με την ορολογία της επιστημονικής έρευνας, να μάθουν τα είδη ερευνών και τα στάδια οργάνωσης και διεξαγωγής της έρευνας, ενώ παράλληλα θα πρέπει να είναι σε θέση να μελετούν, να κατανοούν και να αξιολογούν δημοσιευμένες ποσοτικές έρευνες στις Κοινωνικές Επιστήμες. Ακολούθως, μαθαίνουν να αναζητούν βιβλιογραφικές πηγές και να προβαίνουν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των πηγών. Τα μαθήματα αυτά επιδιώκουν να καθοδηγήσουν τους φοιτητές στο πώς να διαχειρίζονται τα ερευνητικά δεδομένα τους (*Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2019-2020:297-299*). «Θα πρέπει επίσης να είναι σε θέση να χειρίζονται πρωτογενή και δευτερογενή ερευνητικά δεδομένα, να αξιοποιούν εφαρμογές συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης ερευνητικού υλικού» (*Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2019-2020:352*). Όλα όσα αναφέραμε πιο πάνω φαίνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 2. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

<b>Μάθημα</b>	<b>Εγχειρίδιο</b>	<b>Διδάσκων</b>
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας I (Υ)- Δ Εξ.	Robson Colin (2007). <i>Η έρευνα του πραγματικού κόσμου</i> . Αθήνα: Gutenberg	Διδακτορική διατριβή στη Σχολή Επιστημών της Αγωγής με θέμα τις Μαθητικές Κοινότητες και ΦΕΚ στη «Παιδαγωγική με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική»

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας II (Υ)-ΣΤ Εξ.	Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2010) <i>Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες</i> . Αθήνα: Τόπος	ΦΕΚ: «Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής»
Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής (Ε) -Η εξ.	Ιωσηφίδης, Θ. (2008) <i>Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες</i> . Αθήνα: Κριτική.	
Στατιστική στην εκπαίδευση (Υ)- Ε εξ.	Λουκάς Σωτήρης Β. (2003). <i>Στατιστική</i> . Αθήνα: Κριτική	Πτυχίο και διδακτορικό δίπλωμα στη Στατιστική από το Τμήμα Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών και ΦΕΚ στη «Στατιστική στην Εκπαίδευση»

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διδάσκεται σε προπτυχιακό επίπεδο το μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας». Σκοπός του μαθήματος είναι τόσο η θεωρητική μελέτη, όσο και η πρακτική προσέγγιση βασικών μεθόδων έρευνας στο χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Επιχειρεί να εισάγει τους φοιτητές στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συλλέγουν και να χρησιμοποιούν τα ερευνητικά τους δεδομένα (*Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 2019-2020:111*). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά πως διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα.

**Πίνακας 3. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.**

Μάθημα	Εγχειρίδιο	Διδάσκων
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Υ)- Α & Β εξ.	Cohen & L. Manion (2008). <i>Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Μεταίχμιο	Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήμα Ψυχολογίας και ΦΕΚ «Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας»

Στο παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διδάσκεται το μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας» το οποίο έχει ως στόχο την εισαγωγή

των φοιτητών-τριών στις βασικές αρχές μεθοδολογίας έρευνας, πως να προβαίνουν στη μελέτη και το σχεδιασμό των ερευνητικών δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους. Οι διδάσκοντες επιδιώκουν μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα την εξοικείωση των φοιτητών με βασικές επιστημολογικές προσεγγίσεις («ποσοτική» ή «ποιοτική» κατεύθυνση ή χρήση και των δύο/μεικτή μέθοδος), την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου της μεθοδολογίας έρευνας. Η βασική επιδίωξη του εν λόγω μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι φοιτητές όσο το δυνατό περισσότερο, τη διαδικασία δημιουργίας επιστημονικής γνώσης (*Οδηγός Σπουδών*, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2018:97-98). Επίσης, στο συγκεκριμένο Τμήμα διδάσκεται και το μάθημα «Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας», μέσα από το οποίο επιδιώκεται η «εκπαίδευση των φοιτητών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ερευνών τύπου βιβλιογραφικής ανασκόπησης ή εμπειρικών ερευνών με χρήση (ερμηνευτικών) ποιοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αλλά και στη συγγραφή επιστημονικών εργασιών» (*Οδηγός Σπουδών* Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2018:99). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε αναλυτικά πως διδάσκεται το μάθημα της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας στο συγκεκριμένο τμήμα.

**Πίνακας 4. Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.**

<b>Μάθημα</b>	<b>Εγχειρίδιο</b>	<b>Διδάσκων</b>
Μεθοδολογία της Έρευνας(Υ)-Γ έξ.	Mason, J. (2011). <i>Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Πεδίο	Πτυχίο στην Ψυχολογία, διδακτορικό στην Ψυχολογία και ΦΕΚ «Μεθοδολογία Έρευνας και Ποιοτικές Μέθοδοι»
Εφαρμογές μεθοδολογίας έρευνας: Ποιοτικές προσεγγίσεις (ΚΕΥ)-Ε έξ.	Mason, J. (2011). <i>Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Πεδίο	
Στατιστική και εκπαιδευτικές εφαρμογές (ΚΕΥ)-Ζ έξ.	Bamberg, G., Baur, F., & Krapp, M. (2013). <i>Στατιστική</i> . Αθήνα: Προπομπός	Πτυχίο και διδακτορικό στην Ψυχολογία και ΦΕΚ «Κοινωνική Ψυχολογία»

Ακολούθως, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διδάσκεται το μάθημα «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» το οποίο στοχεύει στην εξοικείωση των φοιτητών με τους τρόπους και τις διαδικασίες παραγωγής γνώσης στο επιστημονικό τους πεδίο. Το μάθημα στοχεύει να βοηθήσει τους φοιτητές στην όξυνση της κριτικής τους σκέψης. Επιπλέον, ένας από τους κύριους

στόχους του μαθήματος αυτού, είναι η εξοικείωση των φοιτητών με την εμπειρική έρευνα. Να διδαχθούν δηλαδή τις ερευνητικές μεθόδους, να έρθουν σε επαφή με την ποιοτική και την ποσοτική μέθοδο, καθώς και με τις μεικτές μεθόδους έρευνας. Να κατανοήσουν εν προκειμένω, ότι αυτές αποτελούν το βασικό οπλοστάσιο των κοινωνικών επιστημών. Να μάθουν πως μπορούν να υλοποιήσουν στην πράξη μια έρευνα, τόσο βιβλιογραφικά, όσο και μεθοδολογικά (βλ. *Οδηγός Σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2019-2020:103-104*). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά πως διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα.

**Πίνακας 5. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.**

<b>Μάθημα</b>	<b>Εγχειρίδιο</b>	<b>Διδάσκων</b>
Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Υ)- Ε έξ.	Σαραφίδου Γιασεμή -Ολγα (2011). <i>Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων : Η Εμπειρική Έρευνα</i> . Αθήνα: Gutenberg	Διδακτορικό δίπλωμα στην Ψυχολογία και ΦΕΚ «Εκπαιδευτική Ψυχολογία»
Στατιστική Ανάλυση με Χρήση του SPSS (KEY) – Ε & ΣΤ έξ.	Ρούσσος Π.&Τσαούσης Γ. <i>Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS</i> . Αθήνα: Τόπος	Διδακτορικό στην Εφαρμοσμένη Στατιστική και ΦΕΚ «Στατιστική -Μεθοδολογία Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας»

Στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών διδάσκονται τα προπτυχιακά μαθήματα «Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I & II» στα οποία γίνεται παρουσίαση των βασικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στις επιστήμες της αγωγής. Γίνεται προσπάθεια ώστε να κατανοήσουν οι φοιτητές τους μηχανισμούς εφαρμογής των ερευνητικών μεθόδων κάτι που προϋποθέτει πέρα από τις τεχνικές λεπτομέρειες και τη γνώση του θεωρητικού πλαισίου, όλες εκείνες τις θεωρίες και τις μεθόδους έρευνας, στις οποίες στηρίζονται η συγκρότηση των δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ένας ακόμη στόχος του μαθήματος είναι να εξοικειωθεί ο φοιτητής με συγκεκριμένες θεωρητικές έννοιες που σχετίζονται αναπόσπαστα με την ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, οι φοιτητές εισάγονται στη μάθηση βασικών μεθόδων έρευνας των κοινωνικών φαινομένων: της ποσοτικής μέτρησης (ερωτηματολόγιο, συστηματική παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου), αλλά και της

ποιοτικής ανάλυσης (συνέντευξη, παρατήρηση, ανάλυση λόγου) (*Οδηγός Σπουδών ΤΕΑΠΗ*, 2019-2020:137). Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να δούμε αναλυτικά τα μαθήματα που διδάσκονται στο συγκεκριμένο τμήμα, αν είναι υποχρεωτικά ή επιλογής, τα διδακτικά εγχειρίδια, καθώς και τις σπουδές που έχουν κάνει οι καθηγητές των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων.

**Πίνακας 6. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) ΕΚΠΑ.**

<b>Μάθημα</b>	<b>Εγχειρίδιο</b>	<b>Διδάσκων</b>
Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου : Στατιστική (Υ)- Γ εξ.	Γιαλαμας Β.(2005). <i>Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής</i> . Αθήνα: Πατάκη	Διδακτορική διατριβή στη Μαθηματική Στατιστική και ΦΕΚ «Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων»
Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου : ανάλυση δεδομένων με στατιστικό λογισμικό (Υ) – Η εξ.	Δαφέρμος Β. (2011). <i>Κοινωνική στατιστική &amp; Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS</i> . Αθήνα: Ζήτη	Διδακτορική διατριβή στη Μαθηματική Στατιστική και ΦΕΚ «Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων»
Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I(Υ) Α εξ	Νότα Κυριαζή (2011). <i>Η κοινωνιολογική έρευνα</i> . Αθήνα: Πεδίο	Διδακτορικό Δίπλωμα Ψυχολογίας και ΦΕΚ «Κοινωνική Ψυχολογία των Μέσων Επικοινωνίας»
Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I(Υ) Α εξ	Νότα Κυριαζή (2011). <i>Η κοινωνιολογική έρευνα</i> . Αθήνα: Πεδίο	Ph.D. Εφαρμοσμένη Κοινωνική Ψυχολογία και ΦΕΚ «Κοινωνική Ψυχολογία»
Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες II(Υ) Β εξ	Mason, J. (2011). <i>Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Πεδίο	Ph.D. στην Κοινωνιολογία και ΦΕΚ «Κοινωνιολογία των σχολικών πρακτικών»

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης διδάσκονται τα μαθήματα «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής» και «Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας». Μέσα από το μάθημα

Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, οι φοιτητές εισάγονται σε έννοιες όπως Περιγραφική Στατιστική, Επαγωγική Στατιστική, Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας, ενώ επιπλέον λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις για την εκπόνηση και συγγραφή επιστημονικών εργασιών (καθοδήγηση των φοιτητών με κατάλληλες βιβλιογραφίες, τρόπο παραπομπών όπως για παράδειγμα: Σύστημα Harvard ή Σύστημα Σικάγο και ούτω καθεξής) (Οδηγός Σπουδών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2019-2020:31-32). Μέσα από το μάθημα Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας, οι φοιτητές μαθαίνουν πως να οδηγούνται σε εναλλακτικά παραδείγματα «Διδασκαλίας και στη θεωρητική τους θεμελίωση» (Οδηγός Σπουδών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2019-2020:32). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε αναλυτικά πως διδάσκεται το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας στο συγκεκριμένο τμήμα.

**Πίνακας 7 .Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.**

Μάθημα	Εγχειρίδιο	Διδάσκων
Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής(Υ)- Δ εξ.	Cohen & Manion (2008). <i>Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Μεταίχμιο	Διδακτορικό Δίπλωμα Educational Psychology & Individual Differences και ΦΕΚ «Μαθησιακές Δυσκολίες»

Στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών διδάσκονται τα προπτυχιακά μαθήματα «Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες», «Θεωρία & Μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας» με κύριο στόχο την «πολυπρισματική εκπαίδευση στη διδακτική μεθοδολογία και στην αντίστοιχη αξιολόγηση του διδακτικού έργου» (βλ. Οδηγός Σπουδών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών, 2019-2020:11). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε σε ποιο εξάμηνο διδάσκεται το μάθημα, αν είναι υποχρεωτικό, το διδακτικό εγχειρίδιο που προτείνεται ως σύγγραμμα στους φοιτητές, καθώς και οι σπουδές του διδάσκοντα.

**Πίνακας 8. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών.**

Μάθημα	Εγχειρίδιο	Διδάσκων
--------	------------	----------

Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες (Υ) – Α εξ.	Cohen & Manion (2008). <i>Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας</i> . Αθήνα: Μεταίχμιο	Διδακτορικό δίπλωμα στα Παιδαγωγικά και ΦΕΚ «Ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά σχολικής ηλικίας»
Θεωρία & Μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας (ΚΕΥ) – Ε εξ.	-	Ακαδημαϊκός-ή Υπότροφος <sup>11</sup>

### 3.4.Συμπεράσματα του τρίτου κεφαλαίου

Στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, το μάθημα Μεθοδολογία της Έρευνας έχει κάποια στοιχεία που δεν μπορούν να μην περιλαμβάνονται στη διδασκαλία του, καθώς χαρακτηρίζουν την υπόστασή της (δηλαδή της Μεθοδολογίας). Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την υπόσταση του Μαθήματος της Μεθοδολογίας της Έρευνας για τα τμήματα των Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι η μίξη των μεθοδολογιών στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα, η ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, ο σχεδιασμός μιας διερεύνησης, οι μέθοδοι ποσοτικής μέτρησης των κοινωνικών φαινομένων (ερωτηματολόγιο, συστηματική παρατήρηση, ανάλυση περιεχομένου), οι μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης (συνέντευξη, παρατήρηση, ανάλυση λόγου).

Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό μελετήσαμε την εξέλιξη της έρευνας και συγκεκριμένα, την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η έρευνα άρχισε να αποκτά σταδιακά (συγκεκριμένα από τα πρώτα έτη της δεκαετίας του 1980 και μετά) τη θέση της στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Άρχισε να αναγνωρίζεται η «υπόσταση» και η «αυτοτέλειά» της (Κασσωτάκης, 2003:167-168). Η διετία 1993-1995 αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της Εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, όπως η δημιουργία ειδικού Λογαριασμού Έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<sup>11</sup> Οι «Ακαδημαϊκοί ή Πανεπιστημιακοί Υπότροφοι» είναι συμβασιούχοι διδάσκοντες που προσλαμβάνονται με βάση το πρόγραμμα «Απόκτηση Ακαδημαϊκής Διδακτικής Εμπειρίας σε Νέους Επιστήμονες Κατόχους Διδακτορικού» και αμοιβονται μέσω ΕΣΠΑ, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

## 4. Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων: Η «νομιμοποίηση» της γνώσης και των φορέων της

### 4.1. Το «παράδοξο» με την μελέτη της «γνώσης»

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (Legitimation Code Theory ή LCT), μια θεωρία μέσω της οποίας προσβλέπουμε στην ανάδειξη βασικών πτυχών της Μεθοδολογίας της Έρευνας ως ακαδημαϊκού μαθήματος στα Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής, καθώς και στην ενίσχυση του ερευνητικού πλαισίου της διατριβής. Μέσω της παρουσίασης της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων θα επιδιώξουμε να διευκρινίσουμε κάποιες πτυχές του μαθήματος της Μεθοδολογίας της Έρευνας.

Όπως θα δούμε αναλυτικότερα και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, στη Θεωρία των Νομιμοποιητικών κωδίκων επισημαίνεται ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας (Maton, 2014α:197. Maton, Martin & Matruglio, 2016:94), ένας χαρακτήρας που συνάδει με εκείνες τις επιστημονικές και κοινωνικές πτυχές του μαθήματος της Μεθοδολογίας Έρευνας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, —συγκεκριμένα τοποθετούμαστε στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης— θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ένα «παράδοξο της γνώσης «μιας γνώσης, δηλαδή, που αναπτύσσεται κατά «παράδοξο» τρόπο χωρίς, δηλαδή, να αποκωδικοποιούνται οι σχέσεις μεταξύ των γνώσεων και των κατόχων αυτών των γνώσεων. Οι κώδικες μεταξύ του ακαδημαϊκού δασκάλου ως γνώστη και των φοιτητών ως ωφελούμενων από τη γνώση, καθώς και η αλληλεπίδραση μέσω επιστημονικών και κοινωνικών σχέσεων εντός της ακαδημαϊκής αίθουσας σχετίζονται με αυτό που ο Maton (2014α:7) ορίζει ως «γνωσιακή τύφλωση». Για παράδειγμα, ένας συγκεκριμένος όρος στη διδασκαλία της μεθοδολογίας έρευνας είναι η «εγκυρότητα». Το περιεχόμενο της «εγκυρότητας» όμως ως όρου δεν είναι κάτι δεδομένο ως γνώση, αλλά κάτι που διαμορφώνεται μέσα από μια αλληλουχία επιστημονικών και κοινωνικών σχέσεων εντός του πεδίου της ακαδημαϊκής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Maton αυτό ακριβώς είναι το «παράδοξο» της γνώσης (“the knowledge paradox”) (βλ. Maton, 2014α:1). Μέσα από τη διαφορετική εδραίωση της γνώσης ανά εποχή<sup>12</sup> (βλ. Maton, *ό.π.*) οι διαφορετικές κοινωνιολογικές

---

<sup>12</sup> Ο Maton (2014) αναφέρεται στην αναπλαισίωση της γνώσης μέσα από τη διαμόρφωση κοινωνικών συνθηκών και ανθρώπινων συνηθειών, για παράδειγμα η μετάβαση σε νέες συνθήκες διαβίωσης, η



και ψυχολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν στην επιστημονική έρευνα και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης, παραμελούν αθέλητα αυτή καθ' αυτή τη φύση της γνώση (Maton, 2014α:210).

Λέγοντας ο Maton (2014α) «παράδοξο της γνώσης», αναφέρεται στις διάφορες κατά καιρούς ψυχολογικές προσεγγίσεις στον χώρο της επιστημονικής έρευνας και δη στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίες, όπως υποστηρίζει, τείνουν να βλέπουν και να αντιμετωπίζουν τη γνώση ως κάτι που συνδέεται αυτόματα και αποκλειστικά με τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Έτσι, διάφορες διδακτικές θεωρίες εστιάζουν σε κάποιες διαδικασίες μάθησης και σε κοινωνιολογικές διεργασίες και είναι επικεντρωμένες στους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές και οι πολιτισμοί μπορούν να επιτρέψουν ή αντίστοιχα να περιορίσουν την πρόσβαση των μαθητών στη γνώση (2014α:9). Όπως επισημαίνει ο Maton, οι διδακτικές θεωρίες παραμελούν μια άλλη κοινωνιολογική πτυχή: τις «σχέσεις» που δημιουργούνται, διατηρούνται και μεταβάλλονται «μέσα» στην ίδια τη γνώση που διδάσκεται (2014α:13-14). Μεταξύ του γνώστη και της γνώσης παρεμβάλλονται οι γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι διαμορφώνουν κάθε φορά τους κανόνες με τους οποίους «νομιμοποιείται» κάποιος να διδάξει ένα γνωστικό αντικείμενο. Το «παράδοξο» είναι ότι κάνουμε λόγο για «γνώση» χωρίς να έχουμε συνειδητοποιήσει τις διεργασίες εκείνες εντός της, οι οποίες καθορίζουν την υπόστασή της (Maton, 2014α:7).

Ο Maton (ό. π.) έχει συλλάβει τη γνώση ως «δύο συνυπάρχοντα αλλά διακριτά σύνολα σχέσεων», τονίζοντας ότι οι όποιες αξιώσεις για τη γνώση είναι ταυτοχρόνως ισχυρισμοί για τη γνώση και ταυτοχρόνως γνώση των επιστημόνων ως φορέων της (βλ. Hay, 2016:5). Αυτοί οι δύο τύποι γνώσης περιγράφονται από τον Maton είτε ως «επιστημονική σχέση» είτε ως «κοινωνική σχέση» (βλ. Maton, 2013:57). Η *επιστημονική σχέση* είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης και των αντικειμένων της μελέτης και η *κοινωνική σχέση* είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης και του συγγραφέα ή του αντικειμένου αυτής της γνώσης. Σύμφωνα με τον Maton (2014α), το προαναφερθέν νοητικό σχήμα ισοδυναμεί γενικά με αυτό που μπορεί νόμιμα να περιγράψει τελικά ως «γνώση» σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο, και ποιος μπορεί «νόμιμα», ποιος δηλαδή νομιμοποιείται να παράγει τη γνώση αυτή στο συγκεκριμένο

---

εποχή του καπιταλισμού, ο μεταμοντερνισμός, η «μεταβιομηχανική κοινωνία», η «κοινωνία της πληροφόρησης», η «κοινωνία της γνώσης», η «κοινωνία των δικτύων» και ούτω καθεξής.

γνωστικό αντικείμενο (Hay, 2016:5) όλες αυτές οι σχέσεις καθορίζονται από δεσμούς μεταξύ τους, άλλοτε ισχυρούς, άλλοτε αδύναμους.

Σύμφωνα με τον Maton (2014α), η γνώση παράγεται από φορείς εντός κοινωνικών πεδίων πρακτικής, τα οποία χαρακτηρίζονται από κοινές υποθέσεις, τρόπους εργασίας, πεποιθήσεις και ούτω καθεξής (Maton, 2014α:11). Δηλαδή από κοινούς «κώδικες». Κατά τον Maton, «γνωσιακή τύφλωση» είναι το να εστιάζουμε μόνο στη γνώση ή στους γνώστες χωρίς να καταβάλουμε προσπάθειες να κατανοήσουμε τις διεργασίες που γίνονται εντός της διαδικασίας παραγωγής, αναπλαισίωσης και διδασκαλίας της γνώσης, στο πώς δηλαδή ξετυλίγονται οι γνωστικοί κώδικες εντός ενός συγκεκριμένου πεδίου, για παράδειγμα στην ακαδημαϊκή αίθουσα, προκειμένου να διαχυθεί η γνώση μεταξύ του γνώστη εκπαιδευτικού και των φοιτητών. Το να αγνοούμε κάποιες από τις βασικότερες κατά τον Maton (2014α:7) παραμέτρους της γνώσης, είναι κάτι που μας οδηγεί αναπόφευκτα σε «τύφλωση» και μας εμποδίζει να δούμε τη γνώση ως κάτι που έχει τις δικές του «ιδιότητες» και «δυνατότητες».

Η γνωσιακή τύφλωση έχει συνέπειες πολύ πιο πέρα από την Εκπαίδευση· έχει συνέπειες στην Επιστημολογία. Αυτό συμβαίνει γιατί η έρευνα εστιάζει συνήθως την προσοχή της στις διαδικασίες μάθησης όπου η γνώση χαρακτηρίζεται από έναν «υποκειμενισμό» (subjectivist doxa). Ο υποκειμενισμός της γνώσης είναι μια «τάση» που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική έρευνα και αφορά στη γνωστική πολυπλοκότητα των μαθησιακών διεργασιών (από τη βραχυπρόθεσμη απομνημόνευση έως την κριτική αξιολόγηση) (βλ. Maton & Doran, 2017:48. Πρβλ. Maton, 2014α:7-11). Ο όρος που χρησιμοποιεί εδώ ο Maton προέρχεται από τον φιλοσοφικό όρο «υποκειμενισμός» (subjectivism), ο οποίος απαντάται κατά κύριο λόγο στη Γνωσιολογία και την Ηθική ως φιλοσοφικές πειθαρχίες. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα «υποκειμενισμό», δεν είναι δυνατό να υφίστανται αντικειμενικά κριτήρια που να χαρακτηρίζουν μια πράξη ως ηθικά σωστή ή και το αντίθετο. Τα κριτήρια αυτά είναι σε κάθε περίπτωση υποκειμενικά και προέρχονται από την ανθρώπινη κρίση. Ο άνθρωπος, δηλαδή, αποφαίνεται σε κάθε πτυχή της καθημερινότητάς του, τόσο για τις ηθικές κρίσεις, όσο και για άλλα ζητήματα (βλ. Farber, 1959:33-35. Addleson, 1995:68-75. Rosati, 2008:314-317). Παράλληλα, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση κυριαρχεί ένα «επιστημολογικό δίλημμα» (epistemological dilemma), η ταλάντευση, δηλαδή, των διδακτολόγων μεταξύ των «παραδοσιακών» και των «κονστρουκτιβιστικών» παιδαγωγικών μοντέλων (Maton, 2014α:7). Το «επιστημολογικό δίλημμα» είναι

ενσωματωμένο στον «υποκειμενισμό», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Maton (ό. π.), ο οποίος περιορίζει την κατανόηση των ευρύτερων κωδίκων της γνώσης: οι «σχέσεις εντός» της γνώσης δε λαμβάνονται υπόψη:

Στη διδασκαλία και τη μάθηση, η γνωσιακή τύφλωση αντανακλάται από τις ταλαντεύσεις μεταξύ των «παραδοσιακών» και «κονστρουκτιβιστικών» παιδαγωγικών μοντέλων που γενικεύονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών. Στην εκπαιδευτική πολιτική, η γνώση γίνεται αντιληπτή ευρέως ως κάποιες “γενικές” δεξιότητες (όπως η «κριτική σκέψη») ή εναλλακτικές διαδικασίες πληροφορίας [...] μέσα σε ένα πρόγραμμα σπουδών που θεωρείται αυθαίρετο. Πράγματι, η γνωσιακή τύφλωση έχει πολλαπλές συνέπειες στην εκπαίδευση [...] όσο και στην εκπαιδευτική τεχνολογία [...] επικρατεί ένας αποπροσανατολισμός (Maton, 2014α:7).

Το «επιστημολογικό δίλημμα» αποτελεί μια ψευδή διχοτομία μεταξύ του θετικιστικού απολυταρχισμού και του κονστρουκτιβισμού σχετικισμού. Η διχοτομία φαίνεται να είναι μεταξύ της εκπαιδευτικής γνώσης ως καθολικής και της εκπαιδευτικής γνώσης ως κοινωνικά κατασκευασμένης από ιστορικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές συνθήκες (Maton & Moore, 2010:3. Maton, 2014α:7). Επομένως, η ίδια η εκπαιδευτική έρευνα διχάζεται πολλές φορές μπροστά στο γνωσιακό σταυροδρόμι της «τύφλωσης» και πρέπει να επιλέξει και να ενστερνιστεί, ανάμεσα σε έναν θετικιστικό απολυταρχισμό και σε έναν κοντρουκτιβιστικό σχετικισμό. Ο Maton έτσι, προτείνει η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα ως γνωστικού αντικειμένου. Η θεωρία αυτή έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει και να αποκωδικοποιήσει κάποιες διεργασίες εντός της γνώσης. Η LCT χρησιμοποιείται όχι μόνο για την ανάλυση της γνώσης αλλά και για τη ανάλυση και διαμόρφωση της πρακτικής. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ πέρα από την έρευνα και την πρακτική της εκπαίδευσης. Η LCT αναφέρεται στο «παράδοξο της γνώσης», στο οποίο η έρευνα κυριαρχείται από κοινωνιολογικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις που αθέλητα παραμελούν την ίδια τη γνώση (βλ. 2014α:2-13 & 171-179). Κατά τον Maton, η οικοδόμηση της γνώσης είναι μια «ανοικτή διαδικασία» (knowledge-building is an

open-ended process) (Maton, 2014a:xii). Ο Maton προκειμένου να αναδείξει τη θεωρία του, αντλεί στοιχεία από τις κοινωνιολογικές θεωρίες του Pierre Bourdieu και του Basil Bernstein, ενώ παράλληλα επιδιώκει να αναπτύξει μια κοινωνιολογία της γνώσης που αντιμετωπίζει το κενό της «τύφλωσης» (knowledge-blindness in education) (Maton, 2014a:1-10. Πρβλ. Jackson, 2014:127).

Η γνώση είναι η βάση της εκπαίδευσης και υπόκειται σε όλες αυτές τις μορφές με τις οποίες τη γνωρίζουμε, δηλαδή ως διδακτέα ύλη, ως δημιουργία, ως διδασκαλία και ως μάθηση της γνώσης. Οι μορφές της αυτές καθιστούν την εκπαίδευση ένα «διακριτό πεδίο» (Maton, 2014a:3). Ο υποκειμενισμός της εκπαιδευτικής γνώσης:

Μειώνει τη γνώση οδηγώντας τη σε μια κατάσταση που θα λέγαμε ότι κάποιος δεν κατέχει τη γνώση, απλά βρίσκεται στην κατάσταση να γνωρίζει κάτι (γνωρίζοντας κάτι) και σε μια βαθιά τάση προς έναν εποικοδομητικό σχετικισμό βασισμένο σε μια μακρά εδραιωμένη αλλά λανθασμένη διχοτόμηση με θετικιστικό απολυταρχισμό, που μειώνει τη γνώση σε εξουσία. Το άμεσο αποτέλεσμα από την κατάσταση αυτή στην οποία βρίσκεται η επιστημονική έρευνα, είναι η «γνωσιακή τύφλωση» (knowledge-blindness), όπου μιλάμε για εγκατάλειψη της υπό έρευνα γνώσης, η μελέτη στην εκπαίδευση δεν αναπτύσσεται επαρκώς και η κοινωνιολογία της γνώσης αγνοεί το φαινομενικό αντικείμενο μελέτης (Maton, 2014a:3-4).

Αυτή η «υποκειμενική δοξασία» ενισχύει την πεποίθηση ότι η γνώση είναι μόνο η γνώση των «κατόχων» της, αυτών δηλαδή που γνωρίζουν και που είναι γνώστες μιας κατάστασης ή ενός αντικειμένου και αυτών που μελετούν. Αυτές οι «σχέσεις εντός της γνώσης», τις οποίες περιγράφει ο Maton, συνυπολογίζονται από επιστημολογική άποψη στον Θετικισμό (Singh, 2015:490). Η «υποκειμενική δοξασία» είναι «η ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση» ότι η γνώση περιλαμβάνει εξ ολοκλήρου μια κατάσταση του νου, συνειδητή ή μια διάθεση να ενεργήσει κάποιος (Szenes et al., 2015:574).

Επανερχόμαστε στην αρχική προσπάθεια του Maton (2014) να σκιαγραφήσει την έννοια της γνώσης προκειμένου να καταστούν περισσότερο σαφείς οι έννοιες του «παράδοξου» και της «τύφλωσης». Όπως γράφει:

Η γνώση περιγράφεται ως καθοριστική χαρακτηριστική των σύγχρονων κοινωνιών, αλλά ποια είναι αυτή η γνώση, αφού οι μορφές της και τα αποτελέσματά της, δεν αποτελούν μέρος της ανάλυσης. Αντ' αυτού, η γνώση θεωρείται ότι δεν έχει εσωτερικές δομές και ιδιότητες, σαν να είναι όλες οι μορφές γνώσης κάτι πανομοιότυπο, ομοιογενές και ουδέτερο (Maton, 2014α:1-2).

Στο σημείο αυτό ο Maton (2014) αναφέρει απόσπασμα από κείμενο του Bernstein (2000), στο οποίο αναδεικνύεται η πεποίθησή του ότι η έννοια της γνώσης έχει περισσότερο πολύπλοκη αλλά και ταυτόχρονα απλοϊκή σημασία από εκείνη που οι περισσότεροι άνθρωποι θέλουν να πιστεύουν:

Υπάρχει μια νέα έννοια της γνώσης από εκείνους που τη δημιουργούν και τη χρησιμοποιούν [...] η γνώση πρέπει να ρέει σαν χρήμα, όπου κι αν βρεθεί μπορεί να δημιουργήσει πλεονεκτήματα και κέρδος. Πράγματι, η γνώση δεν είναι σαν το χρήμα, είναι χρήμα (Bernstein 2000 :86).

Όπως επισημαίνει ο Maton (2014), αυτή η άποψη περί γνώσης συντίθεται από πολλούς κοινωνιολογικούς στοχασμούς κάτι που αποτελεί και χαρακτηριστικό συστατικό στοιχείο των σύγχρονων κοινωνιών. Όπως γράφει:

Κεντρικό μέλημα της έρευνας έχει εξελιχθεί έτσι στην έκταση, την ένταση και τη συγκριτική αξία των ροών γνώσης και όχι των μορφών και των αποτελεσμάτων της (Maton, 2014α :2).

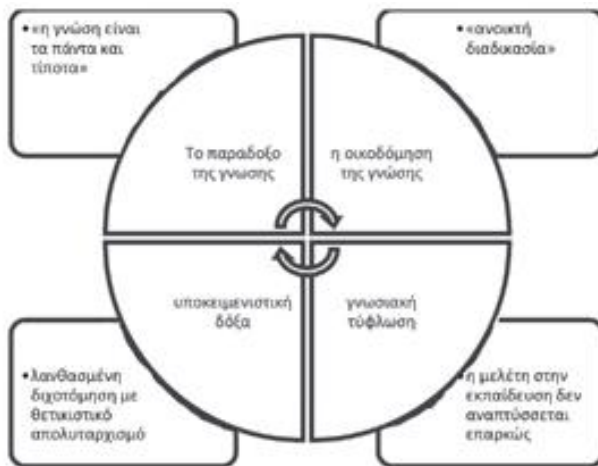
Ο Maton (2014) παραπέμπει στο σημείο αυτό στον Popper (1980), ο οποίος προσπάθησε να οδηγηθεί σε έναν ορισμό μεταξύ γνώσης και μη γνώσης ακολουθώντας

την οδό της φιλοσοφικής πλεύσης του Πλάτωνα. Ο Popper (1980, στο Maton, 2014) επισημαίνει σχετικά:

Χρησιμοποιώ τον όρο «μεθοδολογική ουσιοκρατεία» (methodological essentialism) για να χαρακτηρίσω την άποψη, που πρεσβεύεται από τον Πλάτωνα και τους οπαδούς του, ότι στόχος της καθαρής γνώσης ή επιστήμης είναι να ανακαλύψει και να περιγράψει την αληθινή φύση των όντων, δηλαδή την κρυμμένη πραγματικότητα ή ουσία τους. Αποτελούσε ιδιάζουσα πεποίθηση του Πλάτωνα ότι η ουσία των αισθητών όντων μπορεί να βρεθεί σε άλλα και περισσότερο πραγματικά όντα – στους πραγματικούς γεννήτορες ή Μορφές τους. Πολλοί από τους μετέπειτα μεθοδολογικούς ουσιολογιστές, π.χ. ο Αριστοτέλης, δεν τον ακολούθησαν πέρα για πέρα σ' αυτό · συμφωνούσαν, ωστόσο, όλοι μαζί του κατά το ότι καθόριζαν ως έργο της καθαρής γνώσης την ανακάλυψη της κρυμμένης φύσης ή Μορφής ή ουσίας των όντων (Popper, 1980 :77, στο Maton, 2014).

Όπως παρατηρεί εδώ ο Maton (2014), η «ουσιοκρατική μεθοδολογία» ως τρόπος καθορισμού της γνώσης, προσπαθεί να καθιερώσει γενικούς ορισμούς ή κριτήρια οριοθέτησης μεταξύ της «γνώσης» και της «μη γνώσης» (όπως είναι οι «ειδήσεις και τα ψυχαγωγικά προγράμματα»). Αυτός ο μη κοινωνιολογικός και ανιστόρητος ιδεαλισμός προσφέρει λίγη από τη γνώση που κατέχει την κεντρική θέση μέσα στην κοινωνία (Maton, 2014α:2).

Οι Karl Maton και Rob Moore (2010), σε κείμενό τους τίτλο *Coalitions of the mind*, παραθέτουν τη διάκριση που κάνει ο φιλόσοφος Bernard Williams (2002) μεταξύ «ακρίβειας» και «ειλικρίνειας» της γνώσης (βλ. Maton & Moore, 2010:3). Κατά τον Williams (ό. π.), η «ακρίβεια» βασίζεται στην ιδέα ότι ορισμένοι ισχυρισμοί περί της γνώσης, μπορούν να θεωρηθούν επιστημολογικά ισχυρότεροι από τους υπόλοιπους. Αυτό όμως δε σημαίνει αυτόματα και ότι η γνώση αυτή είναι αμετάβλητη και μπορεί να αποτελεί μια αιώνια αλήθεια (ό.π.). Ο Williams (2002) περιγράφει την «ειλικρίνεια» ως «αντανακλαστική» κατά της «παραπλανητικότητας» και της «διάχυτης



**Νοητικός χάρτης 3. Η γνώση κατά Karl Maton.**

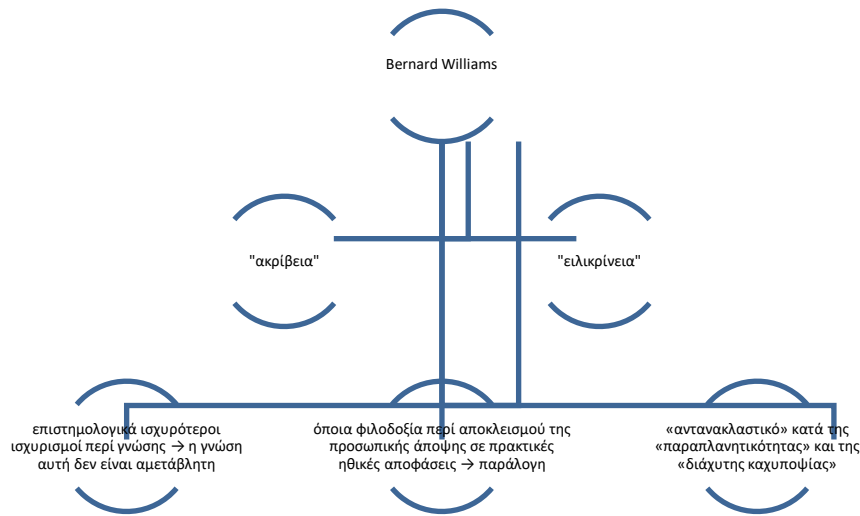
καχυποψίας» (reflex against deceptiveness), ως αντανakλαστική για την ετοιμότητα και την αναζήτηση της αλήθειας μέσα από τις πολύπλοκες δομές της γνώσης (Williams, 2002:1). Όπως επισημαίνουν σχετικά οι Maton και Moore (2010), ο Williams (2002) διερευνά την αξία της αλήθειας και

βρίσκει ότι είναι ταυτόχρονα και λιγότερο αλλά και κάτι περισσότερο από όσο μπορούμε να φανταστούμε (Maton & Moore, 2010:3). Μια τέτοια αντανakλαστικότητα που περιγράφεται από τον Williams (2002) αποτελεί μέρος της ακαδημαϊκής νοοτροπίας. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υπήρξαν συχνά αλήθειες που σχετίζονταν με τις διεκδικήσεις της γνώσης και της κριτικής αποδόμησης του «κυρίαρχου» και «ηγεμονικού» αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Συνήθως, ο στόχος είναι να αποκαλύπτουν ότι η «επίσημη» γνώση δεν είναι αυτό που ισχυρίζεται ότι είναι, αλλά μάλλον αντανakλάται στα συγκεκαλυμμένα ενδιαφέροντα και εμπειρίες μιας κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Εξαιτίας αυτού όπως υπογραμμίζουν οι Maton και Moore (2010), κυρίαρχος στόχος στην εκπαιδευτική έρευνα είναι η έννοια της αλήθειας να κατακλυστεί από την αντανakλαστικότητα της ειλικρίνειας, από την επιθυμία για θέσπιση της ειλικρίνειας (2010:3). Παρόλα αυτά, όπως ισχυρίζεται ο Williams (2002):

Η ίδια η ειλικρίνεια προϋποθέτει μια βαθύτερη δέσμευση στην αλήθεια : Εάν δεν πιστεύετε πραγματικά στην ύπαρξη της αλήθειας, ποιο είναι το πάθος για την αλήθεια; (πού υφίσταται το πάθος και η δίψα για την αλήθεια;<sup>13</sup>) Αυτό δεν είναι μια περίληψη δυσκολία ή απλώς ένα παράδοξο. Έχει συνέπειες για την πραγματική πολιτική, και αυτό υποδηλώνει τον κίνδυνο ότι οι πνευματικές μας δραστηριότητες, ιδιαίτερα στις ανθρωπιστικές επιστήμες,

<sup>13</sup> Η υποσημείωση της παρούσας συγγραφέως.

μπορούν να γκρεμιστούν από μόνες τους (Williams, 2002 :2).



#### **Νοητικός χάρτης 4. Η διάκριση μεταξύ «ακρίβειας» και «ειλικρίνειας» κατά τον Bernard Williams.**

Ο Moore (2000) επισημαίνει ότι θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ της παραγωγής της γνώσης και των διαφόρων ιδιοτήτων της. Όπως γράφει:

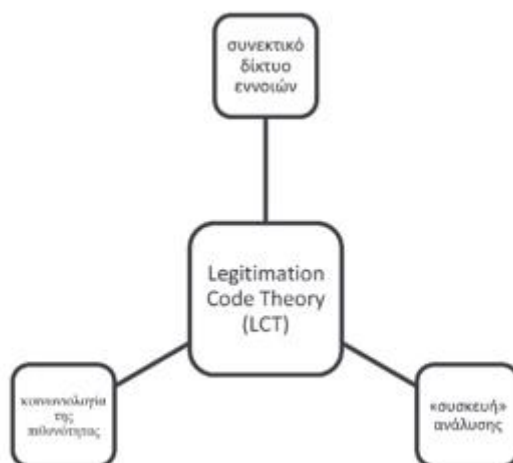
Πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ της παραγωγής της γνώσης και των αναδυόμενων ιδιοτήτων της, δηλαδή η γνώση είναι κοινωνική, συνδέεται με την κοινωνία, ενώ παράλληλα έχει την ικανότητα να ξεπεράσει τις κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες παράγεται [...] οι εναλλακτικές απόψεις παράγονται από την υπερβατική ικανότητα της γνώσης (Moore, 2000:32).

Μέσα από το έργο του Maton (2014) *Knowledge and knowers*, η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων (LCT) παρουσιάζεται όχι μόνο ως ένα «συνεκτικό δίκτυο εννοιών» αλλά και ως μια «συσκευή» ανάλυσης και ως «μεθοδολογία»· ως ένα σύνολο εργαλείων με ευρείες δυνατότητες εφαρμογής που φτάνουν «πέρα από την εκπαίδευση και από πρακτικές εκτός της γνώσης» (βλ. Singh, 2015:487). Ο Maton (2014) μέσα από το συγκεκριμένο σύγγραμμά του, προσπαθεί να αντιπαραθέσει και να ενσωματώσει τις θεωρίες του Bernstein και του Bourdieu, αλλά και να βασιστεί στη μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (SFL). Από τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein, επιλέγει τις έννοιες της «παιδαγωγικής



λειτουργίας», της «ταξινόμησης» και της «περιχάραξης». Αυτές οι έννοιες επιλέγονται προκειμένου να αναλυθούν περαιτέρω οι κώδικες της. Από τη θεωρία του Bourdieu, επιλέγει τις έννοιες του «πεδίου» και του *habitus*. Επίκεντρο της θεωρητικής καινοτομίας του Maton είναι η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein (2014α). Όπως αναφέρει ο Maton (2014α):

Το βιβλίο μου αυτό έχει ως σκοπό να συμβάλλει στην επίλυση του παραδόξου της γνώσης εισάγοντας ένα εννοιολογικό πλαίσιο, τη θεωρία των γλωσσικών νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT), που επιτρέπει να γίνονται αντιληπτές οι πρακτικές της γνώσης και να διερευνώνται οι οργανωτικές αρχές τους και τα αποτελέσματά τους (εννοείται εδώ των νομιμοποιητικών κωδίκων). Από την πρώτη εμφάνιση του στα τέλη της δεκαετίας του 1990, η LCT έχει εξελιχθεί σε ένα πολύπλοκο εργαλείο. Η έρευνα με τη χρήση της LCT αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς. Ξεκινώντας με έμφαση στις πρακτικές της εκπαιδευτικής γνώσης, οι σπουδές αγκαλιάζουν ένα ευρύτερο φάσμα πεδίων και πρακτικών. Η LCT είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια κοινωνιολογία της γνώσης ή της εκπαίδευσης - είναι μια κοινωνιολογία της πιθανότητας. Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση και οι γνώσεις παραμένουν βασικά σημεία εστίασης της έρευνας και κεντρικές εστίες μελετών για το πλαίσιο (Maton, 2014α :2-3).



**Νοητικός χάρτης 5. Τα τρία χαρακτηριστικά της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων**

#### **4.2. Η υποκειμενικότητα της γνώσης**

Κατά τον Maton (2014), ο Popper κάνοντας λόγο για «αντικειμενικότητα της γνώσης»<sup>14</sup>, αναφερόταν σε στην άποψη ότι η είναι μια «κατάσταση νοοτροπίας». Η συνείδηση ή ακόμη και η προδιάθεση ενός ατόμου να ενεργήσει αποτελεί μια αισθητηριακή κίνηση η οποία θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με ένα γνωστό αντικείμενο. Εν ολίγοις, η «γνώση» κατά τον Maton (2014:4) αντιπροσωπεύει διαδικασίες. Εδώ είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική η έννοια της «σημασιολογικής βαρύτητας» (Semantic Gravity) (SG), στην οποία θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα. Για τον Maton, η γνώση συνδέεται με την έννοια της σημασιολογικής βαρύτητας, η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η έννοια εξαρτάται από το περιβάλλον της. Αυτό αποτελεί μέρος της σύνταξης των γλωσσών, της δομής της γνώσης και της περιγραφής (βλ. Maton, 2011:25).

Αυτό που θέλει να καταδείξει ο Maton (2014<sup>a</sup>) είναι ότι η υποκειμενικότητα της γνώσης κυριαρχεί (ό. π.) και η γνώση απομονώνεται από τα «πυρηνικά», κυρίαρχα χαρακτηριστικά της. ο Maton (ό. π.) παίρνει ως παράδειγμα τη γνώση έτσι ακριβώς όπως παρέχεται στη σχολική τάξη. Η έρευνα στο θέμα αυτό επικεντρώνεται στη

<sup>14</sup> Αυτό που ο Popper αποκαλεί «αντικειμενική γνώση» (objective knowledge) (βλ. Popper, 1994:3-4 & 47).

«γνωστική πολυπλοκότητα» των μαθησιακών εργασιών, δηλαδή στη μελέτη της βραχυπρόθεσμη απομνημόνευση έως και τη μελέτη της κριτικής αξιολόγησης, παραμελώντας τις διάφορες «φόρμες» που έχουν παραχθεί από τις πρακτικές της γνώσης.

Κατά τον Maton (2014) η «γνωσιακή τύφλωση», που αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, δεν περιορίζεται στην επιστημονική έρευνα, αλλά αντικατοπτρίζει κι έναν ευρύτερο υποκειμενισμό-κονστρακτιβισμό στο χώρο της εκπαίδευσης (Maton, 2014α:7). Έτσι, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και ένθεν, ένας αριθμός εκπροσώπων του λεγόμενου «κοινωνικού ρεαλισμού» (βλ χαρακτηριστικά Maton & Moore, 2010. Moore, 2009. Wheelahan, 2010) υποστηρίζει ότι η αντικειμενική γνώση έχει υποτιμηθεί στην εκπαιδευτική έρευνα. Οι παραπάνω υπογραμμίζουν ότι οι επηρεασμένες από τη Ψυχολογία κονστρακτιβιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση συνήθως επικεντρώνονται στις μαθησιακές διεργασίες. Αντιστοίχως, στις κοινωνιολογικά επηρεασμένες προσεγγίσεις για τη μάθηση και το σχολείο το ενδιαφέρον έγκειται στον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνονται από τις σχέσεις εξουσίας (είτε σε σχέση με τον δάσκαλο, είτε μέσα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον). Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις τείνουν σε αυτό που αναφέρεται στον τον Maton (2014:7) ως «αποπροσανατολισμός της γνώσης», ως κάτι δηλαδή που αποκρύπτει την πραγματική φύση της γνώσης και που την αντιμετωπίζει ως «ομοιογενή» και «ουδέτερη» (Georgiou et al., 2014:254).

Η γνώση θεωρείται από τον Maton (2014) ως κοινωνικά κατασκευασμένη και δεν αποτελεί «δομική πραγματικότητα από μόνη της». Ο Maton υποστηρίζει ότι οι «γνώσεις» και οι «γνώστες» συνδέονται μεταξύ τους, έτσι ώστε η γνώση που προκύπτει από την έρευνα να είναι σχετικιστική, αφού όλα είναι αρθρωμένα σε μια συγκεκριμένη στάση του «γνώστη». Η θεώρηση που προέρχεται από συγγραφείς όπως ο Bourdieu και ο Bernstein αποτέλεσαν μια λύση στη σύνδεση μεταξύ γνώσεων και κατόχων των γνώσεων. Έτσι, κατά τον Maton, η LCT αποτελεί βασική επιλογή στην εκπαιδευτική έρευνα τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς εστιάζει την προσοχή της σε αυτή καθαυτή τη φύση της γνώσης. Η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων μπορεί να επιτρέψει στους ερευνητές να αναπτύξουν ακριβείς έννοιες που μπορούν να οδηγήσουν σε αθροιστική κατανόηση της γνώσης (βλ. Grenfell et al., 2017:196-197).

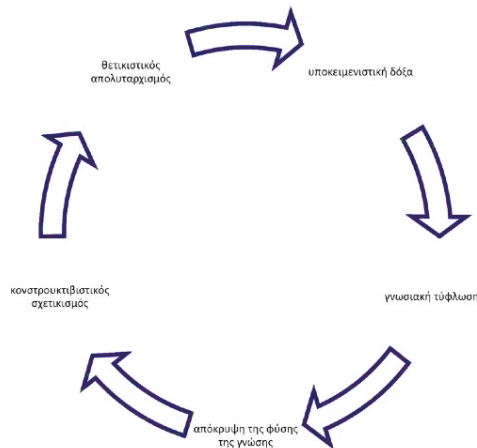
Η βασική μέριμνα της LCT είναι η πίεση που ασκεί στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική ώστε να ξεπεραστεί η «γνωσιακή τύφλωση» και να γίνει κατανοητή η

«γνώση» αυτή καθ' αυτή ως ένα σοβαρό αντικείμενο μελέτης. Με λίγα λόγια το «τι» του γνωστικού αντικειμένου. Άλλωστε, εκείνο το οποίο θα πρέπει να ξεπεραστεί κατά τον Maton με τη βοήθεια της LCT είναι η «απλοϊκή διχοτόμηση» που έχει υποστεί η γνώση, όντας μετέωρη μεταξύ ενός «κονστρουκτιβιστικού σχετικισμού» (“constructivist relativism”) και ενός «θετικιστικού απολυταρχισμού» (“positivist absolutism”). Λόγω αυτής της αμφιταλάντευσης, η εκπαίδευση έχει κυριευθεί από δογματικές κατευθύνσεις στις οποίες η μάθηση θεωρείται ότι είναι παντού, αλλά το «τι» (το “what”) της μάθησης δεν μελετάται. Στην πραγματικότητα, δεν λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο η γνώση μεταφέρεται, καθώς και ότι αυτή καθαυτή η «φύση» της γνώσης έχει επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας της (Grenfell et al., 2017:197). Κατά τον Maton (2014α:4) ως συνέπεια της «υποβάθμισης της γνώσης» είναι ότι η κοινωνιολογία της γνώσης αγνοεί το φαινομενικό της αντικείμενο.

Κατά τον Maton (2014α), η κατασκευή ή δημιουργία της γνώσης στην εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται εγκλωβισμένη είτε στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες μιας συγκεκριμένης κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας είτε στις ανάγκες της κοινωνίας επάνω στις οποίες δομείται και διαμορφώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (curriculum). Εδώ μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο Maton (2014α) αναφέρεται στον αποπροσανατολισμό των υποκειμένων από την ουσιαστική διαδικασία της γνώσης και πιο συγκεκριμένα αναφέρεται σε εκείνα τα δύο χαρακτηριστικά που είχε ήδη επισημάνει ο Bernstein στη θεωρία του (Bernstein, 2015:17), δηλαδή στον «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τόσο η χρήση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα, ο οποίος είναι επεξεργασμένος με τις αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης, όσο και η διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που δομείται επάνω στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, επηρεάζουν τον ρόλο της γνώσης. Επί δεκαετίες η γνώση βρισκόταν σε τύφλωση, λόγω της διαμάχης μεταξύ «κονστρουκτιβιστικού σχετικισμού» και «θετικιστικού απολυταρχισμού», και της επικράτησης ενίοτε του ενός ή του άλλου. Με άλλα λόγια η επικράτηση μιας καθορισμένης «επιστημονικής συνθήκης» στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε μέσω του γλωσσικού κώδικα που χρησιμοποιείται μεταξύ του ακαδημαϊκού δασκάλου και των φοιτητών του, είτε μέσω του Προγράμματος Σπουδών, εγκαθιδρύει αυτόματα και μια συγκεκριμένη χρήση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα μέσω του οποίου επικοινωνούν οι δύο ανωτέρω.

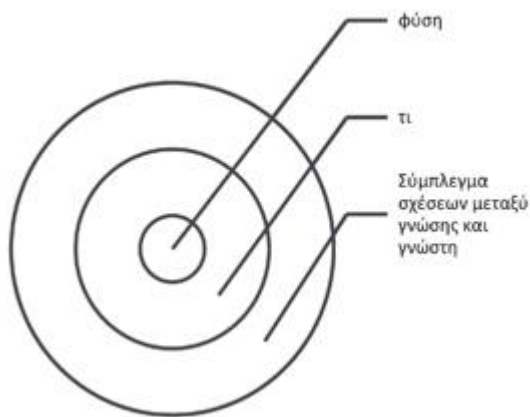
Για παράδειγμα, ας επιστρέψουμε πίσω στη δεκαετία του 1960 και στην επικράτηση μιας συγκεκριμένης νοοτροπίας ή αλλιώς ενός συγκεκριμένου επιστημονικού τρόπου σκέψης, στον οποίο αναφερθήκαμε στη δεύτερη ενότητα του δευτέρου κεφαλαίου. Στη δεκαετία του 1960 επικράτησε σε πολλές ακαδημαϊκές κοινότητες της Βρετανίας, συγκεκριμένα στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, η αντίληψη ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν ποσοτικά δεδομένα στην έρευνά τους «λερώνουν τα χέρια τους» με αριθμούς, όπως περιγράψαμε και στην Ενότητα 2.4 της παρούσας εργασίας. Η κυριαρχία της αντίληψης αυτής εντός των ακαδημαϊκών κύκλων της επιστήμης της κοινωνιολογίας, ενθάρρυνε πολλές χιλιάδες Βρετανούς φοιτητές να απορρίψουν την ποσοτική έρευνα (βλ. σχετικά Silverman, 1985:138-139). Με βάση τη θεωρία του Maton η κυριαρχία της εν λόγω αντίληψης στον επιστημονικό χώρο της Κοινωνιολογίας επέφερε αυτομάτως και την κυριαρχία ενός συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα εντός της Επιστήμης. Οι Βρετανοί φοιτητές Κοινωνιολογίας υπόκειντο σε έναν επιβεβλημένο από τις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες, γλωσσικό κώδικα μέσα στον ακαδημαϊκό χώρο. Στο συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα που επικράτησε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε πολλά βρετανικά ακαδημαϊκά ιδρύματα, τα ποσοτικά δεδομένα απορρίπτονταν. Αυτό σημαίνει αυτομάτως, ότι οι Βρετανοί φοιτητές εισήχθησαν στη χρήση ενός γλωσσικού κώδικα επιβεβλημένου από την επικράτηση μιας συγκεκριμένης «επιστημονικής συνθήκης» στη διαδικασία της έρευνας.

Αυτή ακριβώς η επιβολή μιας συγκεκριμένης νοοτροπίας σε έναν συγκεκριμένο επιστημονικό γλωσσικό κώδικα, οδηγεί αυτόματα και στη διαστρέβλωση της γνώσης. Η κυριαρχία μιας κοινωνικής τάσης σε έναν γλωσσικό κωδικό οδηγεί σε έναν κύκλο «γνωσιακής τύφλωσης», καθώς ο εν λόγω επιστημονικός γλωσσικός κώδικας που συνδέει τον καθηγητή και τους φοιτητές του κυριαρχείται από τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής τάσης και όχι από μία επιστημονική μεθοδολογική διαδικασία. Εν προκειμένω αποδυναμώνεται η ερευνητική διαδικασία. Αυτό ακριβώς περιγράφεται και στους νοητικούς χάρτες που ακολουθούν παρακάτω:



**Νοητικός χάρτης 6. Η εγκλωβισμένη γνώση μεταξύ κονστρουκτιβιστικού σχετικισμού, θετικιστικού απολυταρχισμού και «γνωσιακής τύφλωσης».**

Στο άνωθεν σχήμα περιγράφεται η γνώση στα κυρίαρχα συστατικά της στοιχεία από τα οποία απογυμνώνεται όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω τόσο λόγω της γνωσιακής τύφλωσης, αλλά και λόγω των διαφόρων παραγόντων που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική έρευνα. Το «τι», δηλαδή τι είναι η γνώση και το πώς μπορούμε να οργανώσουμε τη μετάδοσή της και τον τρόπο κατανόησής της στην εκπαίδευση, απομακρύνεται από την εικόνα του τι τελικά είναι η γνώση. Επιπλέον, η ανίχνευση των ουσιαδών χαρακτηριστικών στοιχείων του πολύπλοκου συμπλέγματος γνώσεων (η LCT προσπαθεί να αναλύσει αυτό το πολύπλοκο σύμπλεγμα σχέσεων μεταξύ γνώσης και γνώστη) παραμελείται εξαιτίας της επικράτησης του δίπολου «κονστρουκτιβιστικός σχετικισμός» *versus* «θετικιστικός απολυταρχισμός».



**Νοητικός χάρτης 7. Τα στοιχεία της κατά Maton «τύφλωσης της γνώσης».**

#### **4.3. Γλωσσικοί κώδικες νομιμοποίησης της γνώσης στο κοινωνικό πεδίο**

Όπως αναφέρθηκε στις δύο προηγούμενες ενότητες, ο Maton (2014α:1-21) υποστηρίζει ότι οι σπουδές στην εκπαίδευση τείνουν ή οδηγούνται αναπόφευκτα στη «γνωσιακή τύφλωση». Κατά τον Maton (2014α), και ο ίδιος ο Bernstein (1990) υποστήριξε ότι η κοινωνιολογική ανάλυση έχει επικεντρωθεί κατά πολύ στις σχέσεις γύρω από τις πρακτικές της γνώσης με χαρακτηριστικό παράδειγμα το ενδιαφέρον για τις κοινωνικές τάξεις, την εθνικότητα και το φύλο. Εντούτοις, όπως επισημαίνει ο Maton (2014α), η έρευνα για τις σχέσεις εντός των πρακτικών της γνώσης καθώς και η έρευνα για τα εγγενή χαρακτηριστικά τους, έχει παραμεληθεί σε μεγάλο βαθμό (2014:23). Συνεπώς, η γνώση αντιμετωπίζεται σαν να είναι όχι κάτι περισσότερο από έναν αναμεταδότη (relay) των σχέσεων εξουσίας, έξω από αυτή καθαυτή τη φύση της. Σαν ένας αναμεταδότης του οποίου η μορφή δεν έχει συνέπειες στο τι τελικά μεταδίδεται (βλ. Bernstein 2003[1990]:160). Σύμφωνα με τον Maton(2014), στην πραγματικότητα, το βάρος της έρευνας όπως αυτή προσανατολίστηκε, εστιάστηκε στο θέμα του μηνύματος εις βάρος του μέσου. Ο Maton (2014) υποστηρίζει ότι:

Το μέσο –δηλαδή η διάρθρωση των πρακτικών της γνώσης– είναι επίσης ένα μήνυμα. Ο στόχος είναι να καταδειχθεί (μέσα από το σύγγραμμά του *Knowledge and knowers*) η σπουδαιότητα της ανάλυσης πρακτικών γνώσης

για την κατανόηση πνευματικών και εκπαιδευτικών πεδίων  
(Maton, 2014α :23).

Ο Maton (ό. π.), μέσα από τη θεωρία του για τους γλωσσικούς κώδικες, επιχειρεί να εισαγάγει τις αρχές ενός επεξηγηματικού πλαισίου εντός του οποίου θα καταγράφονται και θα αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα του μέσου, για το πώς να ξεπεράσουμε το χάσμα των μελετών μεταξύ των «σχέσεων με» (“relations to”) και των «σχέσεων εντός» (“relations within”) της γνώσης (βλ. ό.π.). Κατά τον Maton, τα θεμέλια για ένα τέτοιο πλαίσιο ενσωμάτωσης μπορεί να αναζητηθούν και να εντοπιστούν στις προσεγγίσεις των Pierre Bourdieu και Basil Bernstein (ό.π.).

Για το λόγο αυτό η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (LCT) τοποθετείται σε μια κοινωνικά ρεαλιστική παράδοση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Maton & Moore, 2000:11. Muller, 2000:5, 15. Young, 2008:16-18. Luckett, 2019:199) που στάθηκε ιδιαίτερα «επικριτική απέναντι στην «τύφλωση της γνώσης», τον επικριτικό σχετικισμό και την υποκειμενική δοξασία των κονστρουκτιβιστικών και μεταδογματικών θεωριών της εκπαίδευσης» (Luckett, 2019:199). Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης τείνουν προς μια ρεαλιστική οντολογία και με κριτική λογική και προσπαθούν να διερευνούν μια θεωρία για τη γνώση προκειμένου να στηρίξουν τις διαδικασίες της μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών (curriculum reform) (Luckett 2019:199), η οποία θα είναι αποδεδειγμένη από τους όποιους συμβιβασμούς αλλά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία των σύγχρονων κοινωνιών (βλ. Maton, 2014α:1-4). Ενώ, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης συμφωνούν με τους κονστρουκτιβιστές ότι η επιστημολογία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και έτσι υπόκειται αναπόφευκτα κοινωνικά και ιστορικά να είναι υπό όρους (Luckett, 2019:199), ο Maton (2014) υποστηρίζει ότι οι πρακτικές της γνώσης προκύπτουν ως ισχυρισμοί και εισάγει ένα εννοιολογικό πλαίσιο, τη θεωρία των γλωσσικών νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT), το οποίο επιτρέπει να γίνονται αντιληπτές οι πρακτικές της γνώσης και να διερευνώνται οι οργανωτικές αρχές και τα αποτελέσματά τους (Maton, 2014α:2). Ο Maton στη θεωρία του αυτή, όπως ήδη έχουμε αναφέρει και στα προηγούμενα κεφάλαια, προβαίνει σε σύνθεση της θεωρίας του πεδίου του Bourdieu και της θεωρίας του γλωσσικού κώδικα του Bernstein, «στο πλαίσιο μιας μεσαίας εμβέλειας [θεωρίας] που επιτρέπει σε κάποιον να αναλύσει τις απαιτήσεις της γνώσης και τις πρακτικές πνευματικών πεδίων» (βλ. Luckett, 2019:199).



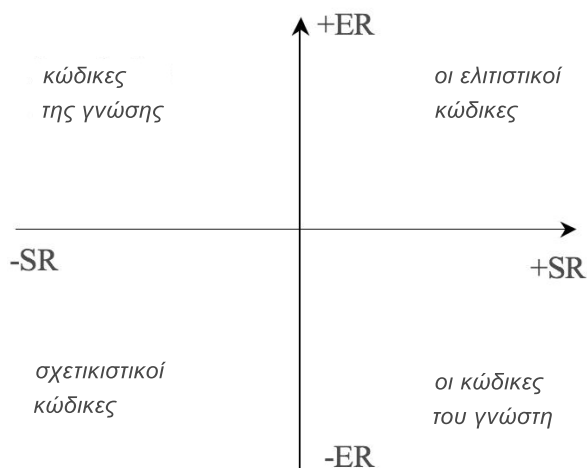
Στη θεωρία της LCT, ο Maton (2014) χρησιμοποιεί την έννοια της «εξειδίκευσης», η οποία όπως λέει χαρακτηριστικά μπορεί να εισαχθεί μέσω της απλής προϋπόθεσης ότι οι πρακτικές και οι πεποιθήσεις είναι περίπου προσανατολισμένες «προς κάτι» και «από κάποιον» (Maton, 2014α:29). Έτσι, οι κώδικες περιλαμβάνουν σχέσεις με αντικείμενα και υποκείμενα. Επομένως, μπορεί κανείς να διακρίνει: τις «επιστημικές σχέσεις» (epistemic relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου ή της εστίασης των πρακτικών αυτών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή προς εκείνο το μέρος του κόσμου προς το οποίο προσανατολίζονται (για παράδειγμα κάποιες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού). Από την άλλη, μπορεί κανείς να διακρίνει τις «κοινωνικές σχέσεις» (social relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου τους, συγγραφέας ή οποιοδήποτε δρών πρόσωπο (ο οποίος θεσπίζει τις πρακτικές). Για ό,τι αφορά τα αιτήματα για γνώση, αυτά υλοποιούνται ως «επιστημολογικές σχέσεις» μεταξύ της γνώσης και των ανακοινωμένων αντικειμένων προς μελέτη και ως «κοινωνικές σχέσεις» μεταξύ της γνώσης και των δημιουργών ή των αντικειμένων της (2014α:29). Εν προκειμένω, οι επιστημολογικές σχέσεις αφορούν τις όποιες σχέσεις υφίστανται μεταξύ της απαίτησης για γνώση και του αντικειμένου της έρευνας, αφορά δηλαδή την εστίαση σε κάτι συγκεκριμένο και τις μεθόδους για έρευνα (Luckett, 2019:199).

Κατά τον Maton (2000), η Κοινωνιολογία της εκπαιδευτικής γνώσης στην πραγματικότητα παραμένει μια Κοινωνιολογία χωρίς *θεωρία* της γνώσης. Στην ανάπτυξη της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (LCT), ο Maton (2014α) επανερμηνεύει αυτές τις διαστάσεις (δηλαδή το ότι οι κώδικες περιλαμβάνουν σχέσεις με αντικείμενα και υποκείμενα) ως δύο ομάδες σχέσεων, τις επιστημικές σχέσεις (epistemic relations) (ER) και τις κοινωνικές σχέσεις (social relations) (SR). Οι επιστημικές σχέσεις είναι «μεταξύ της εκπαιδευτικής γνώσης και του αντικειμένου μελέτης της. Κάθε χώρος αντιπροσωπεύει έναν διαφορετικό κώδικα νομιμοποίησης. Οι «επιστημικές σχέσεις» (epistemic relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου ή της εστίασης των πρακτικών αυτών προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή προς εκείνο το μέρος του κόσμου προς το οποίο προσανατολίζονται (για παράδειγμα κάποιες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού). Από την άλλη, οι «κοινωνικές σχέσεις» (social relations) μεταξύ των πρακτικών και του αντικειμένου τους, συγγραφέας ή οποιοδήποτε δρών πρόσωπο (ο οποίος θεσπίζει τις πρακτικές). Σε ό,τι αφορά στα αιτήματα για γνώση, αυτά υλοποιούνται ως

«επιστημικές σχέσεις» μεταξύ της γνώσης και των ανακοινωμένων αντικειμένων προς μελέτη και ως «κοινωνικές σχέσεις» μεταξύ της γνώσης και των δημιουργών ή των αντικειμένων της (ό. π., 2014α:29). Εν προκειμένω, οι επιστημικές σχέσεις αφορούν τις όποιες σχέσεις υφίστανται μεταξύ της απαίτησης για γνώση και του αντικειμένου της έρευνας, αφορά δηλαδή την εστίαση σε κάτι το συγκεκριμένο, για παράδειγμα την εστίαση στις μεθόδους έρευνας (βλ. Luckett, 2019:199). Οι επιστημικές σχέσεις υπογραμμίζουν το ερώτημα του τι μπορεί να περιγράψει νόμιμα ως «γνώση». Οι κοινωνικές σχέσεις υπογραμμίζουν το ερώτημα σχετικά με το ποιος η ποια μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι νόμιμος γνώστης (Maton, 2014α:29). Ο Maton (2014α), προκειμένου να οικοδομήσει την πιο πάνω θεωρία του, στηρίζεται στις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης του Bernstein:

[H] ένταση της ταξινόμησης (classification) (+/- C) αναφέρεται στη συγγενή δύναμη των ορίων μεταξύ των πλαισίων ή των κατηγοριών. Η ένταση της περιχάραξης (framing) (+/- F) αναφέρεται στον τόπο ελέγχου, μέσα στα πλαίσια ή τις κατηγορίες (όπου η ισχυρότερη διαμόρφωση υποδεικνύει μεγαλύτερο έλεγχο από πάνω). Οι επιστημικές σχέσεις (ER) μεταξύ των πολιτιστικών σπουδών και των αντικειμένων της μελέτης πραγματοποιούνται στη γλώσσα νομιμοποίησής της [...] Με άλλα λόγια, οι πολιτισμικές σπουδές παρουσιάζουν σχετικά σθεναρή/αδύναμη ταξινόμηση και διαμόρφωση των επιστημονικών σχέσεων : ER (-C, -F) ή ER-. Αντίθετα, οι κοινωνικές σχέσεις (SR) εκθέτουν σχετικά «ισχυρότερη» ταξινόμηση και διαμόρφωση: SR (+ C, + F) ή SR + [...] η γλώσσα της νομιμοποίησης των πολιτιστικών μελετών έχει θέσει διαφορετικές δυνάμεις των ορίων γύρω από και τον έλεγχο των ορισμών του τι μπορεί να υποστηριχθεί η γνώση και το πώς (ER-), και ποιος μπορεί να διεκδικήσει τη γνώση (SR +)(Maton, 2014α:29-30).

Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα του Maton (2014α:30) περιγράφονται οι σχέσεις μεταξύ επιστημικών και των κοινωνικών σχέσεων και το πώς αυτές συνδέονται με τους «κώδικες της γνώσης» και τους «κώδικες του γνώστη».



**Νοητικός χάρτης 8. Γνώση και κάτοχοι της γνώσης (γνώστες-knowers) κατά Maton.**

Όπως επισημαίνει ο Maton (2014α) σχετικά με την ανωτέρω απεικόνιση των επιστημονικών και κοινωνικών σχέσεων:

Οι σχετικές δυνάμεις, η ταξινόμηση και η περιχάραξη των επιστημικών και των κοινωνικών σχέσεων μπορούν να ποικίλουν ανεξάρτητα από την ισχυρότερη (+) έως και την ασθενέστερη (-), για να δημιουργήσουν ένα εύρος τιμών : (ER +/-, SR +/-). Αυτές οι συνεχείς δυνάμεις απεικονίζονται ως οι άξονες ενός καρτεσιανού συστήματος συντεταγμένων για να δημιουργηθεί ένας τοπολογικός χώρος (Maton, 2014α :30).

Στο ανωτέρω σχήμα του ο Maton παρουσιάζει τα εξής είδη κωδίκων (βλ. Νοητικός χάρτης 9 πιο κάτω): τους **κώδικες της γνώσης** (knowledge codes) (ER+, SR-), τους **κώδικες του γνώστη** (αυτών που κατέχουν τη γνώση) (knower codes) (ER-, SR+), τους **ελιτιστικούς κώδικες** elite codes (ER+, SR+) και τους **συσχεσιακούς κώδικες** (relativist codes) (ER-, SR-) (2014α:30-31).

Στους «κώδικες της γνώσης» δίνεται έμφαση στην εξειδικευμένη γνώση, δηλαδή σε συγκεκριμένα αντικείμενα μελέτης (ER+) όπως αναφέρει ο Maton, ενώ παράλληλα υποβαθμίζονται τα χαρακτηριστικά του γνώστη (knower) (SR-). Σε αντίθεση με τους κώδικες της γνώσης, οι «κώδικες του γνώστη» δεν θεωρούν σημαντική την

εξειδικευμένη γνώση και το αντικείμενο της γνώσης (ER-), αλλά δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις ιδιότητες των ενεργούντων, δηλαδή στις ιδιότητες τους ως κατόχων της γνώσης, σε σχέση με κάποια χαρακτηριστικά του στοιχείου που θα δούμε παρακάτω, είτε εκ γενετής (π.χ. ένα «φυσικό ταλέντο»), είτε καλλιεργημένα (π.χ. ένα καλλιτεχνικό αισθητήριο) ή κοινωνικά (π.χ. η με βάση το φύλο κατοχή της φεμινιστικής θέσης) (SR+). Σε ό,τι αφορά τους «ελιτιστικούς κώδικες» η νομιμοποίηση βασίζεται και στις δύο εξειδικευμένες γνώσεις που αναφέραμε προηγουμένως. Για παράδειγμα, η μουσική δημιουργία αποτελεί κάτι που απαιτεί τόσο καλή θεωρητική γνώση (ER+) όσο και μουσικό ταλέντο (SR+). Στην περίπτωση της μουσικής μπορούμε να μιλάμε για έναν ελιτιστικό κώδικα. Οι **σχετικιστικοί κώδικες** δεν απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις ούτε διάθεση γνώσης και θεωρούνται απίθανο σενάριο για νομιμοποίηση της γνώσης ένα εξειδικευμένο πλαίσιο (Maton, 2014α:30-31. Πρβλ. Ellery, 2017:83-84).

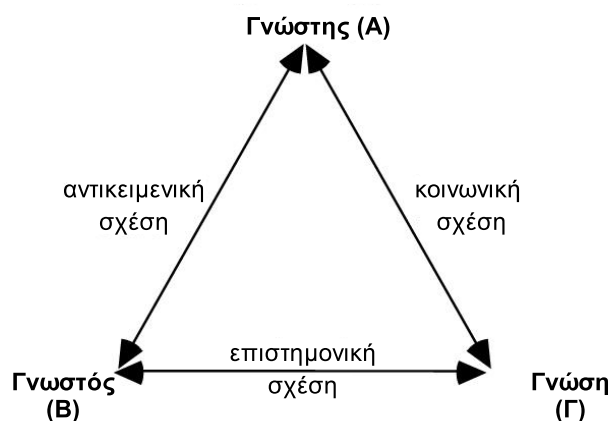
Οι επιστημικές σχέσεις και οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή των πρακτικών και των κωδίκων σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Όσον αφορά τις απαιτήσεις της γνώσης, οι επιστημικές σχέσεις μπορούν να χαρτογραφίσουν το επίκεντρο των αιτημάτων για γνώση, όπως το εάν τα αιτήματα αυτά αναφέρονται με θεωρίες, με μεθόδους, με κοινωνικές κατηγορίες ενεργούντων προσώπων. Μπορούν επίσης να περιγράψουν το περιεχόμενο των γλωσσών νομιμοποίησης ή να επικυρώσουν τη βάση των ισχυρισμών της γνώσης για τη νομιμότητα. Για παράδειγμα, μπορώ να κάνω ισχυρισμούς σχετικά με τις προσωπικές μου εμπειρίες (εστίαση στις κοινωνικές σχέσεις σε ένα θέμα) που βασίζονται είτε στις εξειδικευμένες μου γνώσεις είτε στην ύπαρξη του ατόμου στο οποίο συνέβησαν οι εμπειρίες (μια βάση ισχυρότερων κοινωνικών συγγενειών). Βασικά, τα ισχυρά σημεία των επιστημών σχέσεων και των κοινωνικών σχέσεων, και επομένως των κωδίκων εξειδίκευσης, αναφέρονται στη βάση των καθημερινών πρακτικών.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Maton (2014), ακόμη και η «ελέω Θεού» εξουσία, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένας «κοινωνικός κώδικας»<sup>15</sup>. Με άλλα λόγια, και σύμφωνα με τον Maton (ό. π.), οι κοινωνικές τάσεις και οι σχέσεις μέσα στις πρακτικές της γνώσης νομιμοποιούνται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Παρ' όλα αυτά, η εννοιολογική εξέλιξη που παρουσιάστηκε εδώ επιτρέπει τη διερεύνηση συγκεκριμένων

---

<sup>15</sup> Οι διάφοροι «ελέω Θεού» μονάρχες, ως προνομιούχοι «γνώστες» λόγω της κοινωνικής θέσης που κατείχαν σε σχετικά μεγάλες χρονικές περιόδους της Ιστορίας, αποτελούν παράδειγμα της χρήσης του «κοινωνικού κώδικα».

εκφάνσεων των πρακτικών της γνώσης στον καθορισμό των συνθηκών και βοηθούν στο να γίνουν φανερές αυτές οι εξουσίες και οι κοινωνικές θέσεις (Maton, 2014α:40). Γενικότερα, οι έννοιες που εισάγονται κάθε φορά αντιπροσωπεύουν ένα πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση που ορίζει η γλώσσα των κωδίκων, αντιμετωπίζοντας τόσο την τύφλωση της γνώσης όσο και την ψευδή διχοτόμηση μεταξύ της ανάλυσης των «σχέσεων με» και των «σχέσεων εντός» της γνώσης. Η έννοια της νομιμοποίησης των γλωσσικών κωδίκων, επισημαίνει τόσο τον κοινωνιολογικό χαρακτήρα των πρακτικών της γνώσης, όσο και τον επιστημικό της χαρακτήρα (Maton, 2014:41).



**Νοητικός χάρτης 9. Γνώστες και γνώσεις κατά Maton (2013:57).**

Στο ανωτέρω σχεδιάγραμμα (βλ. Maton, 2013:57), διαφαίνονται τρεις γνωσιακές σχέσεις στις οποίες αναφέρεται ο Maton (ό. π.), προκειμένου να αναλύσει τη θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT). Στο σχεδιάγραμμα παρατηρούμε τρεις αλληλένδετες αλλά αναλυτικά διακριτές σχέσεις: (α) την η **κοινωνική σχέση** (social relation) μεταξύ τους ή της συγγραφούς και των απαιτούμενων της γνώσης, (β) την **επιστημική σχέση (epistemic relation)** μεταξύ των απαιτήσεων της γνώση και του αντικειμένου της (εννοείται «του αντικειμένου της γνώσης»), και (γ) την **αντικειμενοποιημένη σχέση (objectifying relation)** μεταξύ τους υποκειμένου της γνώσης και του αντικειμένου της γνώσης.

Ο Bourdieu (1998) υπογραμμίζει τη σημασία που έχει για τις απαιτήσεις της γνώσης η παραμελημένη σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, δηλαδή του «γνώστη» και του αντικειμένου της γνώσης. Η επιστημική αντανάκλαστικότητα του Bourdieu (1998) περιλαμβάνει το γεγονός ότι η ίδια αυτή αντικειμενική σχέση είναι το αντικείμενο της ανάλυσης. Κατά τον Maton ο «γνώστης» στο ανωτέρω σχήμα είναι πλουραλιστής και

κοινωνικοποιημένος (2013:57). Η εστίαση γίνεται στο «πώς η κοινωνική θέση και η δομή του πεδίου σε σχέση με τα αντικείμενα της μελέτης σχηματοποιούν τους ισχυρισμούς της γνώσης» (2013:57-58).

Σε ένα καρτεσιανό σύστημα αξόνων αναπαρίστανται η ταξινόμηση και η περιχάραξη των επιστημονικών και των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες σύμφωνα με τη Θεωρία των νομιμοποιητικών Κωδίκων, «μπορούν να ποικίλουν ανεξάρτητα από την ισχυρότερη (+) έως και την ασθενέστερη (-)». Σε ένα τέτοιο σύστημα δημιουργείται ένα εύρος τιμών ανάμεσα σε επιστημικές και κοινωνικές σχέσεις (ER +/-, SR +/-) (Maton, 2014α:29-30). Παραθέτουμε ξανά το σχεδιάγραμμα του Maton (2014α:30) προκειμένου να δείξουμε αυτούς τους όρους. Στον Νοητικό Χάρτη 9 περιγράφονται οι σχέσεις μεταξύ επιστημονικών και των κοινωνικών σχέσεων, πως αυτές συνδέονται με τους κώδικες της γνώσης και τους κώδικες του γνώστη.

Με την «ταξινόμηση» αναφερόμαστε στις όποιες σχέσεις δημιουργούνται ανάμεσα στα περιεχόμενα ή τα πλαίσια προκειμένου να καθοριστούν τα «σύνορα» ή ο «βαθμός» της μόνωσης (βλ. Moore, 2004:138) μεταξύ των διδασκαλιών δύο γνωστικών αντικειμένων, για παράδειγμα η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με τη διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με τον Maton (2014α) οι κοινωνικές σχέσεις (SR) εκθέτουν σχετικά «ισχυρότερη» ταξινόμηση και διαμόρφωση: SR (+ C, + F) ή SR+ (Maton, 2014α:29). Σε ό,τι αφορά την περιχάραξη στη διδασκαλία ενός αντικειμένου, έχουμε να κάνουμε άμεσα με τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, με τον βαθμό ελέγχου και με το εύρος των επιλογών που καθένας από αυτούς έχει ως προς την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάρκεια μετάδοσης της διδασκόμενης και προσλαμβανόμενης γνώσης (βλ. Moore, 2004:138).

Μπορούμε να έχουμε ισχυρή ή ασθενή ταξινόμηση και περιχάραξη. Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη αντιστοιχούν σε παραδοσιακά προγράμματα και παιδαγωγικές, τα οποία χαρακτηρίζονται από αυστηρά και σαφώς οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα (Moore, 2004:138-139). Σε περιπτώσεις όπως αυτές οι μαθητές έχουν «ελάχιστη ή καθόλου δυνατότητα ελέγχου της επιλογής, της οργάνωσης του βηματισμού και της χρονικής διάρκειας μετάδοσης της γνώσης» του αντικειμένου. Όταν όμως έχουμε εξασθένιση της ταξινόμησης και περιχάραξης, η μόνωση ανάμεσα στις κατηγορίες των γνωστικών αντικειμένων είναι μικρή και οι

μαθητές έχουν ένα υψηλότερο βαθμό ελέγχου (2004:138-139).

Η ταξινόμηση, είτε είναι ισχυρή είτε είναι χαλαρή, εκφράζει πάντοτε σχέσεις εξουσίας. Ο τρόπος που διαμορφώνεται η γνώση, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται η φωνή της εξουσίας (βλ. Wheelahan, 2010:29). Σύμφωνα με τον Bernstein (1996), η ανάλυση των επιλογών στο δίκτυο σχέσεων, μπορεί να δημιουργήσει μια πολύ διαφοροποιημένη εικόνα. Οι διανεμητικοί αυτοί κανόνες ρυθμίζουν τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ εξουσίας, κοινωνικών ομάδων, μορφών συνείδησης. Έτσι, οι διακυμάνσεις των τιμών ταξινόμησης και περιχάραξης δημιουργούν διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής (βλ. Moore, 2007:91. Bernstein, 1996:26). Έτσι, οι σχέσεις εξουσίας μετασχηματίζονται σε αρχές ισχυρής ή χαλαρής ταξινόμησης, και αυτές οι αρχές εγκαθιστούν κοινωνική διάκριση εργασίας, ταυτότητες και φωνές (Bernstein, 1996).

Ο Maton (2014 & 2013) επεκτείνει τη θεωρία του Bernstein στη μελέτη των δομών της γνώσης, χρησιμοποιώντας τις έννοιες της «παιδαγωγικής συσκευής» (ή «λειτουργίας») και των «νομιμοποιητικών κωδίκων». Ο Maton ισχυρίζεται ότι για κάθε δομή γνώσης υπάρχει και μια συνειδησιακή δομή, συγκρατώντας έτσι τις αντικειμενικές και υποκειμενικές διαστάσεις της γνώσης. Οι Moore και Maton (2010), εστιάζοντας στον τομέα της παραγωγής της γνώσης, προσπάθησαν να κατανοήσουν τον τρόπο παραγωγής της γνώσης με την ανάλυση των «αρχών» που παράγουν δομές γνώσης. Το κάνουν αυτό εξετάζοντας το πώς οι έννοιες της γνώσης έρχονται να θεωρηθούν «νόμιμες», με βάση δύο αναλυτικά διαφορετικές σχέσεις όπως ήδη αναφέρθηκε και στις ανωτέρω παραγράφους: (α) την επιστημική σχέση (ER) που δημιουργεί μια δομή γνώσης - η σχέση μεταξύ μιας αξίωσης γνώσης και του αντικειμένου της μελέτης (αυτό είναι ένα μη αυθαίρετο, αναγκαία σχέση εγγενής με την ίδια τη γνώση) και (β) την κοινωνική σχέση (SR) που δημιουργεί μια δομή γνώσης - η σχέση μεταξύ της αξίωσης γνώσης και του υποκειμένου ή του γνωστού (αυτό είναι αυθαίρετη σχέση που βασίζεται στις σχέσεις εξουσίας, με βάση τα συμφραζόμενα).

Σύμφωνα με τον Maton (2014), οι σχετικές ρυθμίσεις αυτών των δύο σχέσεων (και η ισχύς της ταξινόμησής τους και ως ER +/-, SR +/-) καθορίζει τον κώδικα νομιμοποίησης μιας συγκεκριμένης μορφής γνώσης. Σύμφωνα με τους Moore και Maton (2010), ο έλεγχος της παιδαγωγικής συσκευής είναι ο τρόπος με τον οποίο διατηρούνται, αναπαράγονται και μεταβάλλονται τα πνευματικά και εκπαιδευτικά πεδία. Ο Maton (2014) αργότερα ασχολήθηκε εκτενώς με τη θεωρία των

νομιμοποιητικών κωδίκων, η οποία προσφέρεται για εμπειρική εφαρμογή, καθώς είναι σχετικά απλή στην υλοποίησή της. Σε αυτή τη συγκεκριμένη μελέτη (ό. π.), κατά τον Maton χρησιμοποιήθηκαν δύο σχέσεις (ER και SR) για την κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνάς του. Κάποιοι γνωσιακοί κώδικες δικαιολογούνται βάσει της κατοχής εξειδικευμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και διαδικασιών, τότε ο κώδικας αυτός θεωρείται «κώδικας γνώσης» (ER +, SR-). Εάν τα αιτήματα της γνώσης δικαιολογούνται βάσει της κατοχής εξειδικευμένων διατάξεων, χαρακτηριστικών και κοινωνικών θέσεων, τότε θεωρείται «κωδικός γνώσης» (ER-, SR +).

Ο Maton (2007) υποστηρίζει ότι οι ανθρωπιστικές επιστήμες και οι θετικές επιστήμες έχουν αντιφατικούς κώδικες νομιμοποίησης. Στις θετικές επιστήμες η ιεραρχική αρχή (με την οποία οι γνώσεις είναι εξειδικευμένες και εξελισσόμενες) έγκειται στη δομή της γνώσης (ER+) και η δομή της γνώσης τείνει να είναι επίπεδη και δημοκρατική (SR-). Με άλλα λόγια, δεν έχει σημασία ποιοι είναι στους επιστημονικούς κλάδους, υπό την προϋπόθεση ότι έχουν τις «σωστές» γνώσεις και μπορούν να εκτελούν τις απαιτούμενες διαδικασίες και μεθόδους. Αντίθετα, ιστορικά τουλάχιστον, στις ανθρωπιστικές επιστήμες, η ιεραρχική αρχή βρίσκεται στη δομή γνώσης (SR +), η οποία τείνει να παραμένει σιωπηρή, ενώ η δομή της γνώσης είναι λιγότερο κάθετη και λιγότερο οριοθετημένη (ER-). Η γνώση είναι αυτό που μετράει (αλλά αυτό συχνά παραμένει σιωπηρό). Για παράδειγμα η Κοινωνιολογία, η οποία ανήκει στις ανθρωπιστικές σπουδές, περιγράφηκε από τον Bourdieu ως μια «απειθαρχη πειθαρχία» (Vitale 2001) και από τον Bernstein (1999) ως παράδειγμα οριζόντιας δομής γνώσης που είναι τοποθετημένη σειριακά και κατά τμήματα, με ισχυρή μόνωση μεταξύ μη συγκρίσιμων (μια δομή κώδικα συλλογής), με μια αδύναμη γραμματική υλοποίησης και περιορισμένα περιθώρια για πρόοδο. Το μπερνσταϊνικό πλαίσιο ανάλυσης δομεί την Κοινωνιολογία έτσι όπως αυτή διδάσκεται στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια τη δεκαετία του 1990. Ο Bernstein καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η Κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από έναν «σχετικισμό» και μια «σημασιολογική αναρχία», διότι αποτελείται από ένα πλήθος υποκατηγοριών και ανταγωνιστικών ειδικοτήτων. Στη θεωρία του επίσης υποδηλώνει ότι υπάρχουν διαφορετικές «εθνικές μορφές» Κοινωνιολογίας (Lucket, 2009:443-444).

#### **4.4.Κώδικες γνώσης στο επικοινωνιακό πεδίο**



Ο Maton (2014) αναρωτώμενος «τι είναι η ισχυρή γνώση», οδηγήθηκε κατ' αρχάς στον ισχυρισμό πολλών εκφραστών του κοινωνικού ρεαλισμού και πολλών εκπαιδευτικών ότι η γνώση «είναι καθολικά προσβάσιμη» (Maton, 2014αβ:181). Η έννοια της «ισχυρής γνώσης» δημιουργεί έτσι μια πολύτιμη σειρά θεωρητικών και εμπειρικών ερωτημάτων για έρευνα. Ο Maton (ό. π.) διερευνά το πώς η θεωρία των γλωσσικών νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT), ένα κοινωνικό ρεαλιστικό πλαίσιο που βασίζεται στην κοινωνιολογία του Bernstein, φωτίζει τέτοια ζητήματα. Κατά τον Maton (2014) η νέα διάσταση της LCT –τα σημασιολογικά κύματα (Semantics)– στηρίζει την έρευνα για τα επιτεύγματα και την οικοδόμηση της γνώσης. Με λίγα λόγια, η έρευνα δείχνει ότι τα βασικά χαρακτηριστικά της οικοδόμησης της γνώσης και της επίτευξης είναι τα σημασιολογικά κύματα (επαναλαμβανόμενες αλλαγές στην εξάρτηση από το πλαίσιο και συμπύκνωση του νοήματος) που όπως θα δούμε παρακάτω συνδυάζουν διαφορετικές μορφές γνώσης (2014β:181-182).

Ο Maton (2014), προκειμένου να κάνει περισσότερο κατανοητό το τι είναι η ισχυρή γνώση, προσπαθεί να αναλύσει κεντρικές έννοιες στη θεωρία του όπως είναι χαρακτηριστικά οι έννοιες της σημασιολογικής βαρύτητας (semantic gravity) και της σημασιολογικής πυκνότητας (semantic density) (2014β:182).

Ο Maton (2014) επικεντρώνεται στη διάσταση των «σημασιολογιών» (Semantics) που δημιουργεί κοινωνικούς τομείς πρακτικής ως σημασιολογικές δομές, των οποίων οι αρχές οργάνωσης θεωρούνται ως σημασιολογικοί κώδικες που περιλαμβάνουν τη σημασιολογική βαρύτητα (semantic gravity) και τη σημασιολογική πυκνότητα (semantic density). Η **σημασιολογική βαρύτητα** αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η έννοια σχετίζεται με τα συμφραζόμενα και μπορεί να είναι ισχυρότερη (+) ή ασθενέστερη (-) κατά μήκος μιας συνεχούς δυναμικής πορείας ερμηνείας. Όσο ισχυρότερη είναι η σημασιολογική βαρύτητα (SG+), τόσο περισσότερο το νόημα εξαρτάται από το πλαίσιο του. Όσο ασθενέστερη είναι η σημασιολογική βαρύτητα (SG-), τόσο λιγότερο εξαρτημένη είναι η έννοια στο πλαίσιο της. Για παράδειγμα, το όνομα ενός συγκεκριμένου στατιστικού τεστ που καλούμαστε να χρησιμοποιήσουμε για την ανάλυση συγκεκριμένων απαντήσεων σε κλίμακες «τύπου Likert» έχει ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα από τη γενικότερη έννοια που λέγεται «μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια», τα οποία με τη σειρά τους, ως έννοια, έχουν ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα από κάποιες γενικότερες έννοιες, όπως είναι, για

παράδειγμα, η φισεριανή<sup>16</sup> λογική περί στατιστικού ελέγχου και μηδενικών υποθέσεων. Η **σημασιολογική βαρύτητα** συνδέεται με μια συνεχή πορεία με θεωρητικά άπειρη δυνατότητα για διαβάθμιση. Μπορούμε επίσης να ενισχύσουμε αυτό το συνεχές, να αναλύσουμε την αλλαγή στη σημασιολογική βαρύτητα με την πάροδο του χρόνου όσον αφορά την αποδυνάμωσή της (SG ↓), όπως η μετάβαση από τα συγκεκριμένα στοιχεία στην περίπτωση γενικεύσεων και αφαίρεσης, και ενίσχυση της σημασιολογικής βαρύτητας (SG ↑), όπως η μετάβαση από αφηρημένες ή γενικευμένες ιδέες προς συγκεκριμένες και οριοθετημένες περιπτώσεις (Maton, 2014αβ:182-183).

Η **σημασιολογική πυκνότητα** αναφέρεται στον βαθμό συμπίκνωσης του νοήματος μέσα στις εννοιολογικές πρακτικές και μπορεί να είναι ισχυρότερη (+) ή ασθενέστερη (-) κατά μήκος μιας συνεχούς δυναμικής. Όσο ισχυρότερη είναι η σημασιολογική πυκνότητα (SD +), τόσο περισσότεροι οι έννοιες συμπυκνώνονται μέσα στις πρακτικές. Όσο ασθενέστερη είναι η σημασιολογική πυκνότητα (SD-), τόσο λιγότερες έννοιες συμπυκνώνονται. Η δύναμη της σημασιολογικής πυκνότητας που χαρακτηρίζει μια πρακτική σχετίζεται με τη σημασιολογική δομή εντός της. Για παράδειγμα, ο όρος «στάσεις» όταν χρησιμοποιείται γενικά στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης μπορεί κάλλιστα να σημαίνει τις απόψεις ή τις τοποθετήσεις (γνώμες) κάποιων ως προς μια συγκριμένη έννοια ή μια συγκεκριμένη ιδέα. Στον σχεδιασμό μιας «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας, όμως, ο όρος «στάση» (attitude) έχει μεγαλύτερη σημασιολογική πυκνότητα, αφού αναφέρεται σε συγκεκριμένα γνωστικά, συναισθηματικά και βουλητικά στοιχεία.

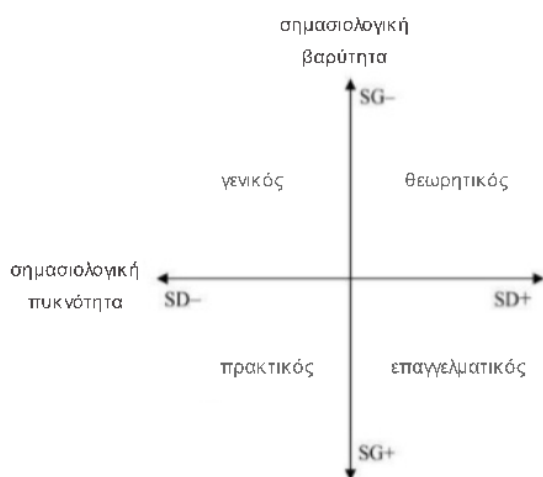
Η σημασιολογική πυκνότητα των γνώσεων που εκφράζονται σε ερευνητικές δημοσιεύσεις είναι πιθανόν να είναι ισχυρότερες απ' ό,τι στα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να είναι ισχυρότερα απ' ό,τι στη συζήτηση στην τάξη ή ως προϊόν μαθητικής εργασίας, για μαθητεία σε μια συγκεκριμένη εννοιολογική περιοχή που περιλαμβάνει την εκμάθηση μιας όλο και πιο αρθρωτής, πολύπλοκης και περίπλοκης σημασιολογικής δομής των εννοιών. Έτσι, η σημασιολογική πυκνότητα έχει θεωρητικά άπειρη ικανότητα διαβάθμισης. Αυτή η συνεχής δυναμική μπορεί να περιγράφει την ενίσχυση της σημασιολογικής πυκνότητας (SD ↑), όπως η μετάβαση από έναν όρο, ένα σύμβολο ή μια πρακτική συμπυκνώνοντας ένα μικρό αριθμό

---

<sup>16</sup> Από το όνομα του κορυφαίου Άγγλου γενετιστή και στατιστικολόγου sir Ronald Fisher (1890-1962), ο οποίος θεμελίωσε τον κυριότερο «κώδικα» των ποσοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών που είναι η “null hypothesis significance testing”, δηλαδή ο κώδικας της διάψευσης της «μηδενικής» υπόθεσης.

σημασιών προς μία που συνεπάγεται μεγαλύτερη εμβέλεια νοήματος. Έτσι είναι, για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας η αναφορά στη «Μυκηναϊκή Ελλάδα» ή στη Βιολογία ο συσχετισμός της «φωτοσύνθεσης» με κυτταρικές δομές και πρωτεΐνες. Αντιστρόφως, μπορεί κανείς να περιγράψει την εξασθενημένη σημασιολογική πυκνότητα (SD ↓) ως τη μετακίνηση από ένα συμπυκνωμένο σύμβολο σε ένα που περιλαμβάνει λιγότερες έννοιες. Για παράδειγμα, «αποσυσκευάζοντας» (unpacking) τις τεχνικές έννοιες από μια ακαδημαϊκή πηγή σε απλούστερους όρους, συνήθως η μείωση της σημασιολογικής πυκνότητας μάς εισάγει σε έναν περιορισμένο αριθμό εννοιών (Maton, 2014αβ:183-184).

Όπως γίνεται φανερό από το πιο κάτω σχήμα (βλ. Maton, 2014αβ:184), οι δυνάμεις της σημασιολογικής βαρύτητας και της σημασιολογικής πυκνότητας δεν είναι απλοί ορισμοί ούτε κάτι το συγκεκριμένο. Η σημασιολογική πυκνότητα ή βαρύτητα δύναται να περιγραφεί μόνο εμπειρικά και εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της υπό εξέτασης



**Σημασιολογική βαρύτητα** - ο βαθμός κατά τον οποίο το νόημα εξαρτάται από το περιεχόμενο

**Σημασιολογική πυκνότητα** - ο βαθμός κατά τον οποίο το νόημα συμπυκνώνεται στην πρακτική

#### **Νοητικός χάρτης 10. Οι κατά Maton κωδικές στο σημασιολογικό πεδίο.**

προβληματικής κατάστασης. Ωστόσο, η «σημασιολογική βαρύτητα» και η «σημασιολογική πυκνότητα» δεν είναι διχοτομικές έννοιες. Όλες οι πρακτικές στη γνώση χαρακτηρίζονται και από τις δύο αυτές ποιότητες, δηλαδή τη σημασιολογική βαρύτητα και τη σημασιολογική πυκνότητα. Σε αυτό που διαφέρουν η πυκνότητα και η βαρύτητα είναι στη δημιουργία κωδίκων (SG +/-, SD +/-).

Ο Νοητικός Χάρτης 14 (the semantic plane) περιλαμβάνει τέσσερις βασικούς τύπους κωδίκων σε σχέση με τη σημασιολογική πυκνότητα και βαρύτητα:

Ριζωματικοί κώδικες (rhizomatic codes) (SG-, SD +), όπου η βάση της επίτευξης ή της κατάστασης περιλαμβάνει ανεξάρτητες από το περιβάλλον και πολύ σύνθετες έννοιες. Τετριμμένοι/μονότονοι κώδικες (prosaic codes) (SG +, SD-), όπου η νομιμότητα συσσωρεύεται σε περισσότερο ανεξάρτητο περιβάλλον και πρακτικές με απλούστερες έννοιες.

Κώδικες μοτίβου/κινήτρου (motif codes) (SG-, SD-), όπου νοούνται οι νόμιμες πρακτικές σχετικώς ανεξάρτητες αλλά και σχετικά απλές.

Εικονικοί/μεταφορικοί κώδικες (figurative codes) (SG+, SD+), όπου η νομιμότητα σχετίζεται με το περιβάλλον και τις πρακτικές που συμπεκνώνουν πολλαπλές έννοιες (βλ. Maton, 2014αβ:184-185).

#### **4.5. Το «νομιμοποιημένο βλέμμα» του γνώστη**

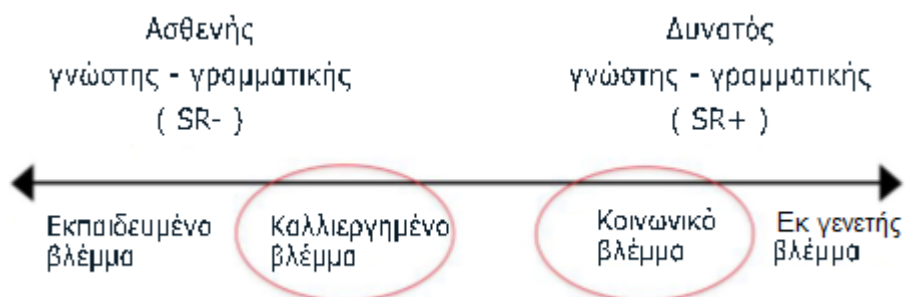
Η ανάλυση της Θεωρίας LCT χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερα ισχυρό προσανατολισμό στις πρακτικές της γνώσης (knowledge practices), παρά στις πρακτικές εξοικείωσης γνώσης (knower practices). Δίνει δηλαδή έμφαση στη κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών και την ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων για την ανάλυσή τους (βλ. Kirk, 2018:4). Αυτό είναι κάτι που ο Maton αποκαλεί «εκπαιδευμένο βλέμμα» (trained gaze) (Maton, 2014:95-96). Εν προκειμένω, θα αναφερθούμε στη διάκριση που κάνει ο Maton ως προς την έννοια του βλέμματος, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αντιληφθεί κάποιος (και κατά κύριο λόγο για εμάς ο ερευνητής και η ερευνήτρια) μία ή και περισσότερες έννοιες προκειμένου να οδηγηθεί στην αναλυτική διαδικασία (πρακτική) της γνώσης.

Ο Maton (2014α:95) ορίζει τέσσερα βλέμματα: (α) το «εκ γενετής» (με την έννοια του έμφυτου) βλέμμα (born gaze), (β) το «κοινωνικό» βλέμμα (social gaze), (γ) το «καλλιεργημένο» βλέμμα (cultivated gaze) και (δ) το «εκπαιδευμένο» βλέμμα (trained gaze) βλ. Νοητικός χάρτης 11). Κατά τον Maton:

Οι σχετικά ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις είναι εκείνες που απεικονίζονται από τις έννοιες του «φυσικού ταλέντου» (natural talent) και της «ιδιοφυίας» (genius) στις συζητήσεις που ορθώνονται πάνω από την καλλιτεχνική ικανότητα, με βιολογικές και γενετικές εξηγήσεις της πρακτικής, όπου ο νόμιμος γνώστης θεωρείται ότι έχει «εκ γενετής» βλέμμα (born gaze). Λιγότερο σταθερές αλλά σχετικά ισχυρές είναι οι σχέσεις στις οποίες οι νόμιμοι γνώστες διαθέτουν ένα «κοινωνικό» βλέμμα (social gaze). Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από την κοινωνική τους κατηγορία, όπως είναι για παράδειγμα θεωρίες θεμελίωσης βασισμένες στην κοινωνική τάξη ή φυλή, σε φύλο ή ακόμη στη σεξουαλικότητα, όταν αυτές είναι κατασκευασμένες ως κοινωνικές κατηγορίες. Σθεναρό/αδύναμο είναι το «καλλιεργημένο» βλέμμα (cultivated gaze), στο οποίο η «νομιμότητα» (legitimacy) προκύπτει από τις διαφωνίες του γνώστη (knower) οι οποίες μπορούν να ενωθούν (να ενοποιηθούν). Για παράδειγμα, στη λογοτεχνία ή στην κριτική της τέχνης η κατανόηση της “νομιμότητας” συχνά προκύπτει από παρατεταμένη έκθεση σε μια σειρά μεγάλων πολιτιστικών έργων. Σχετικά ασθενέστερο, είναι το «εκπαιδευμένο» βλέμμα (trained gaze) που αποκτήθηκε μέσω της κατάρτισής του σε εξειδικευμένες αρχές ή διαδικασίες. Για παράδειγμα, στις επιστήμες η πηγή του «προνομιούχου βλέμματος» (privileged gaze) είναι λιγότερο ο γνώστης απ’ ότι η γνώση που κατέχουν κάποιοι, καθώς ο οποιοσδήποτε μπορεί να εκπαιδευτεί στο «νομιμοποιημένο βλέμμα» (legitimate gaze) (2014α:95-96).

Οι σχετικά ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις είναι εκείνες που απεικονίζονται από τις έννοιες του «φυσικού ταλέντου» (natural talent) και της «ιδιοφυίας» (genius) στις συζητήσεις που ορθώνονται πάνω από την καλλιτεχνική ικανότητα, με βιολογικές και γενετικές εξηγήσεις της

πρακτικής, όπου ο νόμιμος γνώστης θεωρείται ότι έχει «εκ γενετής» βλέμμα (born gaze). Λιγότερο σταθερές αλλά σχετικά ισχυρές είναι οι σχέσεις στις οποίες οι νόμιμοι γνώστες διαθέτουν ένα «κοινωνικό» βλέμμα (social gaze). Οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από την κοινωνική τους κατηγορία, όπως είναι για παράδειγμα θεωρίες θεμελίωσης βασισμένες στην κοινωνική τάξη ή φυλή, σε φύλο ή ακόμη στη σεξουαλικότητα, όταν αυτές είναι κατασκευασμένες ως κοινωνικές κατηγορίες. Σθεναρό/αδύναμο είναι το «καλλιεργημένο» βλέμμα (cultivated gaze), στο οποίο η «νομιμότητα» (legitimacy) προκύπτει από τις διαφωνίες του γνώστη (knower) οι οποίες μπορούν να ενωθούν (να ενοποιηθούν). Για παράδειγμα, στη λογοτεχνία ή στην κριτική της τέχνης η κατανόηση της “νομιμότητας” συχνά προκύπτει από παρατεταμένη έκθεση σε μια σειρά μεγάλων πολιτιστικών έργων. Σχετικά ασθενέστερο, είναι το “εκπαιδευμένο” βλέμμα (trained gaze) που αποκτήθηκε μέσω της κατάρτισής του σε εξειδικευμένες αρχές ή διαδικασίες. Για παράδειγμα, στις επιστήμες η πηγή του «προνομιούχου βλέμματος» (privileged gaze) είναι λιγότερο ο γνώστης απ’ ότι η γνώση που κατέχουν κάποιοι, καθώς ο οποιοσδήποτε μπορεί να εκπαιδευτεί στο «νομιμοποιημένο βλέμμα» (legitimate gaze) (Maton, 2014α:95-96).



**Νοητικός χάρτης 11. Τα τέσσερα είδη επιστημονικού «βλέμματος» κατά Maton: Τα «βλέμματα» των κατόχων των γνώσεων σε σχέση με τη «γραμματική» των γνώσεων (από Maton, 2014α:95).**

Τα «κοινωνικά πεδία» (social fields) όπως τα όρισε ο Bourdieu (1986) και στα οποία αναφερθήκαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι «δομές γνώσης και γνωστών (κατόχων της γνώσης δηλαδή)» (knowledge– knower structures) (Maton 2014α:96). Ο Maton (2014) στο έργο του κάνει χρήση της μπουρντιανής έννοιας των πεδίων, προκειμένου να επισημάνει την άμεση σύνδεση της κοινωνίας με τη γνώση. Κατ' αυτόν τον τρόπο όλα τα πεδία περιλαμβάνουν «βλέμματα». Χαρακτηριστικά, τα πεδία που συνδέονται με τον κώδικα της γνώσης (knowledge-code fields) σχετίζονται με τα εκπαιδευμένα βλέμματα (trained gazes). Τα πεδία του κώδικα-γνώστη (knower-code fields) εμπλέκονται με τα εκ γενετής, τα κοινωνικά ή με τα καλλιεργημένα βλέμματα (2014α:96). Στο σημείο αυτό ο Maton (2014) επικαλείται ξανά τον Bernstein:

Οι επιστήμονες, όπως θα έλεγε ο Basil Bernstein, δεν ακολουθούν απλώς επιστημονικές διαδικασίες, κερδίζουν επίσης, μια ανεπτυγμένη αίσθηση των δυνατοτήτων ενός φαινομένου που προκύπτει από την πρακτική. Αντίθετα, οι τέχνες και οι ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν θεωρίες, μεθοδολογίες και ούτω καθεξής. Μια βασική διάκριση είναι το πώς αρθρώνονται οι γνώσεις και οι γνώστες (Maton, 2014α:96).

Για τα πεδία του κώδικα-γνώστη η κύρια βάση για τη νομιμοποίηση είναι η ανάπτυξη της γνώσης, και η εξάσκηση εξειδικευμένων γνώσεων για το σκοπό αυτό. Για τα πεδία κώδικα-γνώστη η κύρια βάση της νομιμότητας είναι η ανάπτυξη της τεχνογνωσίας και η δημιουργία ειδικών γνώσεων (2014α:96). Η θεωρία της LCT «παρέχει τα εννοιολογικά εργαλεία για να περιγράψει και να αναλύσει την αποτίμηση ορισμένων παραγόντων ή και πρακτικών σε σχέση με άλλους σε ένα δεδομένο πεδίο» (Kirk, 2018:127).

Όπως παρατηρούμε και στον Νοητικό χάρτη 12, τα εκπαιδευμένα βλέμματα είναι εκείνα με τις ασθενέστερες κοινωνικές σχέσεις (SR-) και με τις ισχυρότερες επιστημολογικές σχέσεις (ER+) ενώ τα εκ γενετής βλέμματα είναι εκείνα με τις

ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις (SR+) και με τις ασθενέστερες επιστημολογικές σχέσεις (ER-). Τα καλλιεργημένα βλέμματα είναι εκείνα με τις κάπως ασθενέστερες κοινωνικές σχέσεις που αποκτήθηκαν από τη μακρόχρονη εμπάθυνση που καλλιεργεί τις νομιμοποιημένες διατάξεις του γνώστη. Από την άλλη, τα κοινωνικά βλέμματα αποκτώνται λόγω της θέσης του ατόμου στην κοινωνία, όπως από τη μία η θέση της τάξης ή η κοινωνική κατηγορία ενός ατόμου. Η ιεραρχική ανάπτυξη των γνωστών μπορεί να συμβεί μέσα από τα καλλιεργημένα βλέμματα. Οι Νομιμοποιητικοί Κώδικες LCT μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω σε «πληροφορίες», προσφέροντας έτσι κατ' αυτόν τον τρόπο όλο και πιο ευαίσθητες διακρίσεις εντός, καθώς και μεταξύ των κωδίκων (βλ. Jackson, 2014:136).

Οι «κώδικες της γνώσης» (knowledge codes) είναι αυτές οι πρακτικές όπου το αντικείμενο και η μέθοδος μελέτης περιορίζονται και ελέγχονται έντονα από το πεδίο, ενώ η ταυτότητα και τα χαρακτηριστικά του γνώστη παραμένουν σχετικά ασήμαντα. Οι «κώδικες της γνώσης» αντιπαραβάλλονται με τους «κώδικες του γνώστη» (knower codes) όπου οι ισχυρισμοί της γνώσης βασίζονται στα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις του γνώστη. Οι «κώδικες του γνώστη» χαρακτηρίζουν τις «Ανθρωπιστικές σπουδές» (Humanities) στις οποίες υφίστανται ιεραρχίες γνωστών, των οποίων τα κείμενα και οι θεωρίες αντιπαρατίθενται και ανταγωνίζονται σε συγκεκριμένους τομείς. Οι νέοι γνώστες τυπικά προσπαθούν να προσφέρουν νέες θεωρίες, αντί να χτίσουν επάνω σε παλαιότερες (Luckett, 2019:199. πρβλ. Maton, 2014a:92). Συνεπώς, όπως επισημαίνει σχετικά η Luckett, εκεί υπάρχει έντονη αμφισβήτηση γύρω από τους κανόνες και τα προγράμματα σπουδών και τα μέσα συζήτησης. Μόνο κάποιες ομιλίες επιλέγονται και ανασυγκροτούνται σε γνώση του προγράμματος σπουδών, δίνοντας έτσι προνόμιο στα «βλέμματα» κάποιων γνωστών, απέναντι στα άλλα (2019:199). Ο Maton (2014) αφορμάται από τον ισχυρισμό του Bernstein (1999) ότι στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ο «ιδανικός γνώστης» πρέπει να έχει ένα «προνομιούχο βλέμμα» και οδηγείται έτσι σε ότι έχει να κάνει με την Παιδαγωγική Επιστήμη. Όσον αφορά την παιδαγωγική Επιστήμη, ένα προνομιούχο βλέμμα τείνει να αποκτηθεί σιωπηρά, αυτό εξαρτάται από την πρόσβαση στις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις μέσα σε μια νομιμοποιημένη κοινότητα γνωστών (εννοούμε τους γνώστες/knowers).

Ο Maton (2014) υποστηρίζει ότι «οι Ανθρωπιστικές σπουδές προχωρούν με έντονη κοινωνικότητα στο να «χτίζουν» τους γνώστες παρά να «οικοδομούν» μια σωστή



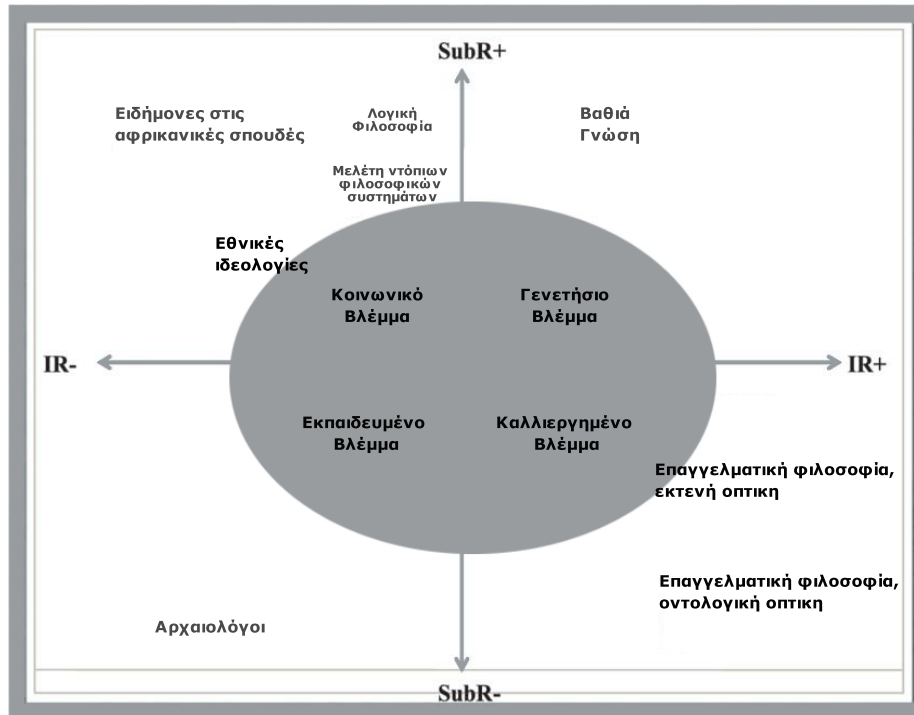
γνώση. Δεν τους ενδιαφέρει δηλαδή η σωστή συλλογή γνώσεων αλλά το πώς θα δημιουργήσουν τους γνώστες (Luckett, 2019:199). Έτσι, ο Maton (2014) προχωρά σε περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στους γνώστες. Τους διακρίνει σε δύο κατηγορίες, σε εκείνους που δίνουν έμφαση στις «υποκειμενικές σχέσεις» (subjective relations) (SubR+) (με βάση τις ιδιότητες του ιδανικού γνωστού) και σε εκείνους που δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις (interactional relations) (IR+) ή στις πρακτικές γνώσης (με βάση τον τρόπο γνώσης και αλληλεπίδρασης με σημαντικούς άλλους) (Luckett, 2019:199). Αυτό επιτρέπει στον Maton (2014) να προχωρήσει στην ταυτοποίηση των τεσσάρων βλεμμάτων έτσι όπως τα αναφέραμε και στις προηγούμενες παραγράφους και όπως παριστάνονται στο κάτωθι διάγραμμά του (Εικόνα 5), με διαφορετική το καθένα βάση νομιμοποίησης: Βιολογική ή εκ γενετής (εκ γενετής βλέμμα), κοινωνική θέση ή κοινωνικό status (κοινωνικό βλέμμα) μια «καλλιεργημένη διάθεση» (καλλιεργημένο βλέμμα) και ένα «εκπαιδευμένο βλέμμα», στο οποίο ούτε οι υποκειμενικές σχέσεις ούτε οι αλληλεπιδράσεις θεωρούνται σημαντικές (2019:199).

Στην Εικόνα 5 που ακολουθεί, δίνεται ένα παράδειγμα ανάλυσης που κάνει η Luckett (2019) προκειμένου να αναλύσει διάφορες πνευματικές παραδόσεις στον τομέα των αφρικανικών φιλοσοφιών όπως τα έχει αναφέρει στη θεωρία του ο Maton (2014) (Luckett, 2019:200). Το σχεδιάγραμμα της αυτό είναι στηριγμένο επάνω στο σχεδιάγραμμα του Maton για τα κοινωνικά επίπεδα – βλέμματα (The social plane – gazes) (Maton, 2014a:186). Η ανάλυση της Luckett επικεντρώνεται στην παραγωγή γνώσεων και πρακτικών (επιστημικές λογικές) στον τομέα των αφρικανικών φιλοσοφιών και επιδιώκει να εντοπίσει τις βάσεις της νομιμοποίησης διαφορετικών «βλεμμάτων» στο πεδίο. Δείχνει πώς οι «διανοητικές λογικές» των δομών εξουσίας και οι άνισες κοινωνικές σχέσεις στις αποικιοκρατούμενες κοινωνίες γενικά έχουν περιορίσει την πρόσβαση σε πνευματικά πεδία και την ικανότητα να δημιουργούν και να νομιμοποιούν τη νέα γνώση. Η ανάλυση απαιτεί τα ακόλουθα είδη ερωτήσεων:

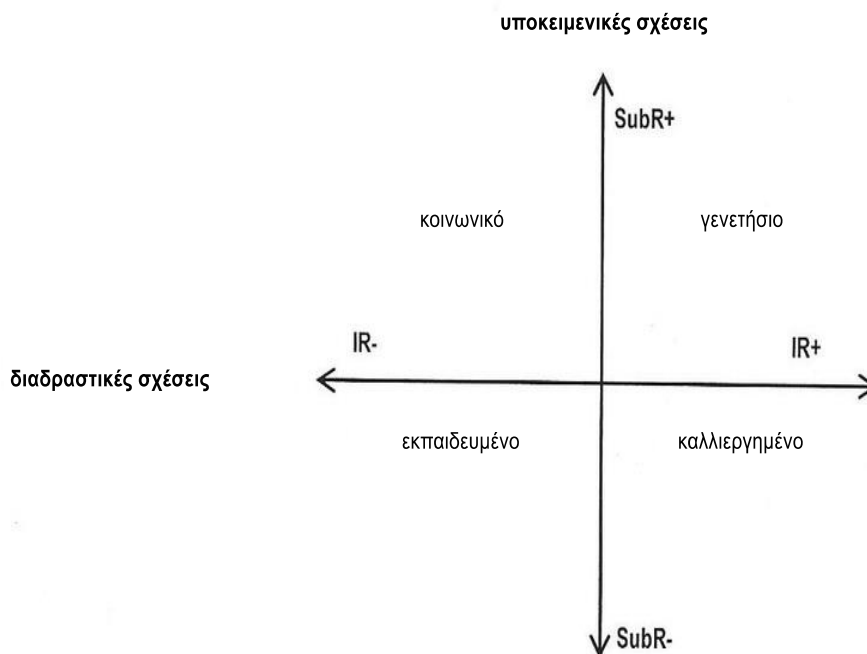
- (α) Ποιοι είναι οι ειδήμονες που νομιμοποιούνται να ασκούν συμβολική εξουσία και έλεγχο στον τομέα αυτό,
- (β) Με ποια βάση νομιμοποιούνται;», «ποιοι είναι οι κανόνες του παιχνιδιού και ποιος ορίζει αυτά,
- (γ) Πώς αποκτούν κάποιοι γνώσεις και πρακτικές,

(δ) Ποια είναι η επίδραση συγκεκριμένων κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών στην παραγωγή γνώσης» και

(ε) Σε ποιο βαθμό οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτά τα ζητήματα κλείνουν ή περιορίζουν την πρόσβαση στην παραγωγή γνώσης και την κοινότητα των γνωστών σε αυτό πεδίο.



**Εικόνα 5.** Η εφαρμογή της κοινωνικής πλευράς (πεδίου) της Θεωρίας των Νομοποιητικών Κωδίκων στην περίπτωση της γνώσης και των κατόχων της γνώσης στις «Αφρικανικές Φιλοσοφίες σύμφωνα με τον Lockett, όπως χαρτογραφήθηκε επάνω στο κοινωνικό επίπεδο της Θεωρίας LCT των τεσσάρων βλεμμάτων του Maton (βλ. Lockett, 2019:200).



**Νοητικός χάρτης 12. Τα επιστημονικά «βλέμματα» στο κοινωνικό πεδίο της Θεωρίας των Νομοποιητικών Κωδίκων (από Maton, 2014α:186).**

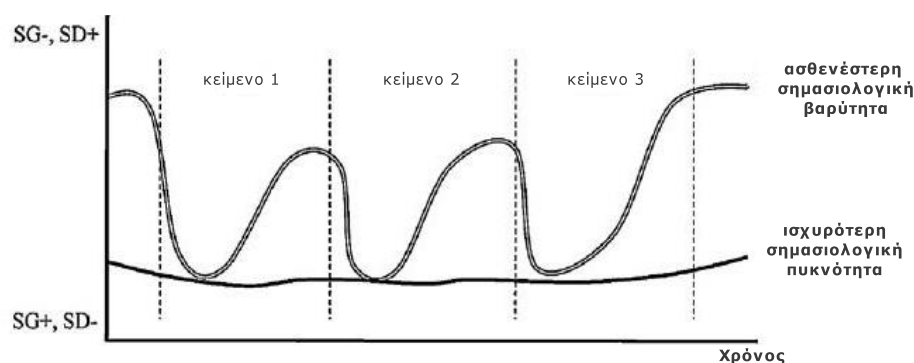
Στην LCT ένα «γεννημένο» βλέμμα νομιμοποιείται με βάση τα έμφυτα, συνήθως ενσωματωμένα, βιολογικά χαρακτηριστικά του γνώστη. Το πεδίο είναι εκείνο που ελέγχει τόσο τους γνώστες (που γεννιούνται συνήθως στην κοινότητα) όσο και τους τρόπους γνώσης τους (που προδιαγράφονται συστηματικά από την παράδοση). Αυτό διαφαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα με τις αφρικανικές φιλοσοφίες και για αυτό η Luckett (2019) υποστηρίζει ότι κάθε φιλοσοφία και κάθε κουλτούρα φέρει τις δικές της μορφές ορθολογισμού (βλ. Luckett, 2019:202). Στη Θεωρία LCT ένα κοινωνικό βλέμμα νομιμοποιείται από την κοινωνική θέση και την ταυτότητα του γνώστη της, ενώ οι τρόποι γνώσης ελέγχονται ασθενώς από τον τομέα. Τα κοινωνικά βλέμματα στον μπορούν να νομιμοποιηθούν έντονα από ταξινομημένες και ελεγχόμενες υποκειμενικές σχέσεις που δίνουν το επιστημολογικό προνόμιο στις φωνές συγκεκριμένων τάξεων (Luckett, 2019:203-204). Για αυτό και ο Maton (2014) ισχυρίζεται ότι όλες οι δομές γνώσης εμπεριέχουν τόσο επιστημικές όσο και κοινωνικές σχέσεις, κάτι το οποίο αποτελεί σημαντική συμβολή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στην ανάλυση των πεδίων συμβολικής εξουσίας. Οι αντιλήψεις του Maton (2014) στη LCT (Specialization)

αποδείχθηκαν χρήσιμα εργαλεία για τη διαφοροποίηση των πρακτικών της γνώσης σε ένα πολύπλοκο, αμφισβητούμενο πεδίο και μας έδωσαν μια «πρώτη περικοπή» των γνώσεων που είχαμε να κάνουμε. Η ανάλυση LCT πληροφόρησε την επιλογή του περιεχομένου και τις ανασυγκροτούμενες αποφάσεις για το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών.

#### 4.6. Τα «σημασιολογικά κύματα» μεταφοράς της γνώσης

Ο Maton (2014.) εξέτασε παραδείγματα ανθρωπιστικών σπουδών στην εκπαίδευση και της λεγόμενης «κριτικής σχολής» στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα αγγλικό σχολείο, απαιτούνταν από τους μαθητές να διερευνήσουν κάποιες αφηρημένες έννοιες, μια εξ αυτών ήταν η έννοια «ταξίδι» μέσα σε διάφορα κείμενα. Μεταξύ 2005 και 2008, οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου αυτού έδωσαν κάποια παραδείγματα κειμένου για να απαντήσουν.

Το κάτωθι σχήμα (Νοητικός χάρτης 13) αντιπροσωπεύει τη σημασιολογία των δοκιμίων αυτών (Maton, 2014αβ:189). Συμπεριλήφθηκε στα επίσημα αναλυτικά έγγραφα ως επεξηγηματικό μοντέλο. Αυτό το δοκίμιο ξεκινάει και τελειώνει, αντλώντας από το συμπυκνωμένο λογοτεχνικό κείμενο (ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα) για να συγκεντρώσει τα παραδείγματα της σχέσης με γενικευμένη και αφηρημένη ιδέα (ασθενέστερη σημασιολογική βαρύτητα).



#### Νοητικός χάρτης 13. Σημασιολογικά κύματα (βλ. Maton, 2014αβ:190).

Για παράδειγμα, το «ταξίδι», ειδικά με τη φανταστική έννοια, είναι μια διαδικασία με την οποία ο ταξιδιώτης αντιμετωπίζει μια σειρά προκλήσεων και ανακαλύψεων για να

φθάσει τελικά, στον προορισμό του. Από αυτό το σχετικά υψηλό ξεκίνημα, το δοκίμιο κινείται προς τα κάτω για να περιγράψει απλά τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες κάθε ταξιδιού, πριν μετακινηθεί προς τα πάνω προς τις πιο γενικευμένες και συμπυκνωμένες «λογοτεχνικές» ιδέες σχετικά με το ταξίδι. Αυτή η κίνηση επαναλαμβάνεται σε ολόκληρο το δοκίμιο, εντοπίζοντας μια σειρά από σημασιολογικά κύματα (βλ. ανωτέρω σχήμα). Αντίθετα, το δοκίμιο χαμηλής επίτευξης (διακεκομμένη γραμμή στο ανωτέρω σχήμα) έχει ίχνη μιας σχετικά χαμηλής σημασιολογικής επίπεδης γραμμής. Εδώ η γνώση εκφράζεται μέσω ενός μη τεχνικού, μη λογοτεχνικού λόγου (ασθενέστερη σημασιολογική πυκνότητα) και εδραιώνεται σταθερά στο πλαίσιο των σχέσεων κάθε συγκεκριμένου ταξιδιού (ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα). Έτσι, ενώ το δοκίμιο χαμηλής επίτευξης παραμένει μέσα σε έναν τετριμμένο/μονότονο κώδικα (SG +, SD-), το δοκίμιο υψηλής επίτευξης περιλαμβάνει τόσο έναν τετριμμένο/μονότονο κώδικα, όσο και έναν ριζωματικό κώδικα (SG-, SD +) αλλά και τους δύο κώδικες μια κυματοειδούς δομής. Αυτή η σύντομη περίληψη υπογραμμίζει τα αντίθετα σημασιολογικά προφίλ που αντιστοιχούν με μελέτες σε άλλους κλάδους και επίπεδα εκπαίδευσης που αποκαλύπτουν την ποικιλομορφία των σημασιολογικών κυμάτων (2014β:189-190).

Ο Maton (2014) αποφαινεται ότι τα σημασιολογικά κύματα αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών πρακτικών. Εν συντομία, κατά τον Maton (2014) η ισχύς βρίσκεται σε σημασιολογικά κύματα που υφαίνονται μαζί και μετασχηματίζονται σε γνώση. Μέσα από τις διάφορες μελέτες, αποκαλύπτονται κατά τον Maton οι ποικίλες μορφές των σημασιολογικών κυμάτων που παράγονται από τα σύνθετα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι για παράδειγμα:

Η **σημασιολογική κλίμακα** (semantic range) - τα αναδυόμενα ευρήματα, όπως διαφαίνεται και μέσα από τα ανωτέρω σχήματα που παρατίθενται, δείχνουν ότι η βέλτιστη περιοχή όχι μόνο αυξάνεται μέσω του προγράμματος σπουδών, όπως εκφράστηκε προηγουμένως, αλλά και η γνώση βασίζεται, αλλά μπορεί επίσης να έχει ανώτερα όρια σε κάθε περίπτωση.

Τα **σημεία εισόδου και εξόδου** (entry and exit points) - ενώ πρακτικές γνώσης σε ορισμένα θέματα αρχίζουν και τελειώνουν ψηλά, δημιουργώντας κύματα σχήματος U, πιο

πρακτικά προσανατολισμένα. Τα θέματα συχνά ξεκινούν και τελειώνουν με συγκεκριμένα παραδείγματα και απλούστερες έννοιες, δημιουργώντας κύματα σχήματος καμπάνας. Η σχετική έμφαση στις ανοδικές μετατοπίσεις (upshifts), όπου η θεωρητικοποίηση είναι προσανατολισμένη, ή όπου οι εφαρμογές στην πράξη είναι κεντρικές.

Η **σημασιολογική ροή** ή ο βαθμός σύνδεσης μεταξύ σημείων (“semantic flow” ή “degree of connectedness between points”) -ασυνεχή σκαλοπάτια πάνω και κάτω της σημασιολογικής κλίμακας μπορεί ή μπορεί να μην επιτρέπονται. Το σημασιολογικό κατώφλι (semantic threshold) ή ο βαθμός ακρίβειας εμφανίζεται από τη συνεχή έρευνα για να διαφέρει μεταξύ των θεματικών περιοχών και μέσω της καριέρας του εκπαιδευτικού.

Αν και δεν είναι οι μόνες μεταβλητές, υπογραμμίζουν τις διαφορές που πρέπει να ανακαλυφθούν ενόψει της συνολικής ομοιότητας. Οι έννοιες παρέχουν έτσι τα μέσα της ανάλυσης γενικών και ειδικών πτυχών των εκπαιδευτικών πρακτικών (ό. π., 2014β:196).

Κατά τον Maton (2014β:196-197), η ιδέα των σημασιολογικών κυμάτων μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την εξάλειψη των εικασιών και την ανάπτυξη μιας βελτιωμένης υπόθεσης και βάσης για την πρακτική στην εκπαιδευτική έρευνα. Η σημασιολογία μπορεί να τεθεί σε πρακτικές μελέτες, σε θέματα πνευματικά, στη διδακτική, και σε παιδαγωγικά πεδία, σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαίδευσης. Έτσι, οι έννοιες αυτές όχι μόνο βασίζονται στον Bernstein (2015 [1989]) αλλά ενσωματώνουν και τις σχετικές αρχές της θεωρίας των κωδίκων. Όπως και οι «παιδαγωγικοί κώδικες» του Bernstein, έτσι και οι έννοιες των σημασιολογικών κωδίκων καθιστούν δυνατή την επίτευξη των κυρίαρχων οργανωτικών αρχών των σχετικών εκπαιδευτικών πλαισίων, εκείνων που χαρακτηρίζουν τις διαθέσεις των ενεργούντων προσώπων (τόσο των ακαδημαϊκών δασκάλων, όσο και των φοιτητών και φοιτητριών), αποκαλύπτοντας ποια είναι η προδιάθεση να επιτύχει ή να αποτύχει κάποιος και να προτείνει τρόπους για την κοινωνική ένταξη και δικαιοσύνη (Maton, 2014β:197).

## 4.7.Συζήτηση

Όπως υποστηρίζει ο Moore (2011:88-93), «η διεπιστημονικότητα είναι το μέλλον» και αυτό είναι άλλωστε κάτι που ακούγεται επανειλημμένα τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Η διεπιστημονικότητα στην καθημερινότητα, «ισοδυναμεί με διανοητικά και κοινωνικά προοδευτικές θέσεις και μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των επιχειρήσεων και του χώρου εργασίας» (Maton, Martin & Matruglio, 2016:93). Επιπλέον, αυτό που επισημαίνεται από τον Maton (2014), είναι το γεγονός ότι στην καθημερινότητα των περισσότερων επιστημονικών κοινοτήτων ό,τι δηλώνεται ως «διεπιστημονικό» συχνά συμπεριλαμβάνει εντός του την απόκτηση από λογοτεχνικές ή φιλοσοφικές συζητήσεις ιδεών από άλλους τομείς παρά από έναν πραγματικά διεπιστημονικό διάλογο. Με τον συνήθη αυτό τρόπο που αποκτάται η γνώση, παραμερίζονται κατά κάποιο τρόπο πολλές από τις δυνατότητες της ίδιας της διεπιστημονικότητας (βλ. ό.π.).

Κατά τον Maton, ο κοινωνικός κόσμος και η ίδια η καθημερινότητά μας περιλαμβάνει περισσότερα από τα φαινόμενα που αντιμετωπίζει κάποιος επιστημονικός τομέας μεμονωμένα. Η Εκπαίδευση, για παράδειγμα, περιλαμβάνει πολλές από τις κωδικοποιημένες εκφράσεις της καθημερινής μας συναναστροφής με τους άλλους ανθρώπους. Περιλαμβάνει τουλάχιστον τις γνώσεις, τους γνώστες αλλά και κάποιες εμπνευσμένες ιδέες, μεταξύ άλλων, της Κοινωνιολογίας, της Γλωσσολογίας, της Ψυχολογίας και της Φιλοσοφίας (βλ. Maton 2014α: 212-213, Maton, Martin & Matruglio, 2016:93-97).

Για τον Maton (2014) η διεπιστημονικότητα θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τις διεθνείς επιστημονικές κοινότητες στη μορφή της εκείνη που δεν απορροφάτε από συζητήσεις ιδεών που απλά αναπαράγουν μια γνώση, στη μορφή που μπορεί να προωθήσει έναν ουσιαστικό και όχι στείρο διεπιστημονικό διάλογο. Κατά τον Maton και τους συνεργάτες του (2016) η χρήση περισσότερων από μια επιστημονικών προσεγγίσεων έχει μεγαλύτερη ερμηνευτική ισχύ (explanatory power) για την παιδαγωγική έρευνα. Η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT) δεν μπορεί να εκληφθεί ως μια θεωρία ή πρακτική της έρευνας η οποία εντάσσεται αποκλειστικά και μόνο σε ένα επιστημονικό πεδίο και εναρμονίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη γνωστική ισχύ αυτού του επιστημονικού πεδίου. Για τον Maton (2014) η LCT χαρακτηρίζεται από μια αυθεντική διεπιστημονικότητα καθώς φέρει στην πρακτική της υφή ψήγματα πολλών επιστημονικών πεδίων. Δεν μπορεί να ανήκει αποκλειστικά ούτε

στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ούτε στην κοινωνιογλωσσολογία. Ο Maton (2014) επαναπροσδιορίζει τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων που την παρέλαβε από τον Bernstein και εναρμονίζει μέσα σε αυτή τη Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία, την Κοινωνιογλωσσολογία και τα άλλα πεδία της επιστημονικής σκέψης. Για οποιοδήποτε πλαίσιο που αφορά την οικοδόμηση της γνώσης, το ζήτημα οι σχέσεις με τις καθιερωμένες ιδέες είναι συναφείς. Κατά τον Maton (2014):

Η LCT είναι εμπνευσμένη από ποικίλες επιρροές, από την Κοινωνιολογία, την Ανθρωπολογία, την Κριτική που γίνεται γύρω από κάθε πλευρά του πολιτισμού, τη Γλωσσολογία, τη Φιλοσοφία και την πολιτική θεωρία [...] Ωστόσο, είναι η θεωρία του πεδίου του Bourdieu και η θεωρία των κωδίκων του Bernstein. Η θεωρία της LCT έχει χαρακτηριστικά και από τις δύο αυτές θεωρίες, αν και αυτές παίρνουν διαφορετικές μορφές (Maton, 2014 α :197).

Η LCT ως «εννοιολογικό εργαλείο» (conceptual toolkit) (Maton, 2014α:17) χρησιμοποιεί και επεκτείνει βασικές έννοιες από το έργο του Bernstein και του Pierre Bourdieu. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Maton (2014) στηρίζεται στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein και για την ακρίβεια επαναξιολογεί και αναπτύσσει τις έννοιες της «παιδαγωγικής συσκευής» καθώς και εκείνες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Σε ότι αφορά στον Bourdieu, ο Maton (2014) έχει χρησιμοποιήσει την έννοια του «πεδίου», πρωτίστως, και δευτερευόντως την έννοια του *habitus*. Η θεωρία του πεδίου του Bourdieu προσφέρει μια καλλιεργημένη οπτική στο πως συγκροτείται η κοινωνία και πως αυτή δομείται ως γνώση μέσα από δύο διαφορετικές αντιλήψεις του ανθρώπου, την αντικειμενική και την υποκειμενική θεώρηση του κοινωνικού πλαισίου. Το ζήτημα όμως για τον Maton (2014), είναι ότι η θεωρία του Bourdieu δεν μπορεί να προσφέρει την εννοιολογική εξέλιξη που απαιτείται για την ανάδειξη της κριτικής σκέψης της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων, καθώς οι παρούσες έννοιες δεν μπορούν να τεθούν πλήρως σε ισχύ λόγω των περιορισμών της θεωρίας του πεδίου, ως προς τον τρόπο δηλαδή που οι έννοιες που βάζει στο μικροσκόπιο της επιστημονικής ανάλυσης ο Maton, θα πρέπει να αναλυθούν (Maton, 2014α:197). Το *habitus* έχει τη «μορφή κωδικοποιημένης γνώσης» κάποιων κανόνων και αρχών οι



οποίες συγκροτούνται στο «βλεμματικό πεδίο»<sup>17</sup> του, με βάση κάθε φορά τα κοινωνικά πρότυπα και τις εκάστοτε αντιλήψεις που υπερισχύουν και με τις οποίες αυτό βρίσκεται σε επαφή. Οι κοινωνικές πρακτικές που καθοδηγούνται από το *habitus* εμφανίζουν μια ομοιομορφία και μια επαναληπτικότητα που αναπαράγει την υπάρχουσα δομή (Ρωμανός, 2007: 338). Αντίθετα, όπως αναφέρει σχετικά ο Maton (2014), η θεωρία των κωδίκων του Bernstein ενσωματώνει στη θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων, μια «εκπαιδευμένη κοινωνιολογική ματιά» σε ό,τι αφορά και έχει να κάνει με τις σχεσιακές και ρεαλιστικές έννοιες στην έρευνα: «η θεωρία του πεδίου προσφέρει ένα νέο βλέμμα, η θεωρία των κωδίκων αντιπροσωπεύει μια διαφορετική αντίληψη» (Maton, 2014α:197).

Στις αναλύσεις της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων, όπως ήδη αναφέραμε ανωτέρω, αναπτύσσονται τέσσερις κώδικες: οι κώδικες της γνώσης (knowledge codes) (ER +, SR-), οι κώδικες των ατόμων εκείνων που κατέχουν τη γνώση (knower codes) (ER-, SR +), οι ελιτιστικοί κώδικες (elite codes) (ER +, SR +) και οι σχετικιστικοί κώδικες (relativist codes) (ER-, SR-) (βλ. Maton, 2014α:30-31). Οι τέσσερις αυτοί κώδικες συναπαρτίζουν το κομμάτι εκείνο της εξειδίκευσης, τη μία δηλαδή εκ των πέντε διαστάσεων της LCT. Ο Maton μάλιστα, τονίζει ιδιαίτερα τη συμβολή της ταξινόμησης και της περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης από τον Bernstein. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι μια επιστημονική (ακαδημαϊκή) έρευνα που έγινε και τα δεδομένα της οποίας έδειξαν ότι οι Πολιτικές Επιστήμες έχουν ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις και ασθενέστερες επιστημολογικές σχέσεις (βλ. Maton, 2014α:197-198. Clarence 2016:126). Η LCT επεκτείνει και ενσωματώνει τη θεωρία των κωδίκων για να προσφέρει έννοιες που καλύπτουν περισσότερα φαινόμενα μέσα σε ένα πιο συστηματικό και ολοκληρωμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τη θεωρία LCT, η κοινωνία νοείται ως μια σειρά από σχετικά αυτόνομα κοινωνικά πεδία πρακτικής όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από τον Maton και τους συνεργάτες του (2016). Για παράδειγμα το Δίκαιο, η Ιατρική, η Εκπαίδευση, πεδία που χαρακτηρίζονται από τους δικούς τους τρόπους εργασίας και τους δικούς τους πόρους και το δικό τους *status quo*. Με άλλα λόγια, οι πρακτικές των φορέων αυτών λειτουργούν μέσα στην καθημερινότητά μας ως ενσωματωμένα μηνύματα. Μέσω της θεωρίας της LCT γίνεται μια προσπάθεια ώστε να συνειδητοποιήσει ο ερευνητής και η ερευνήτρια τις αρχές

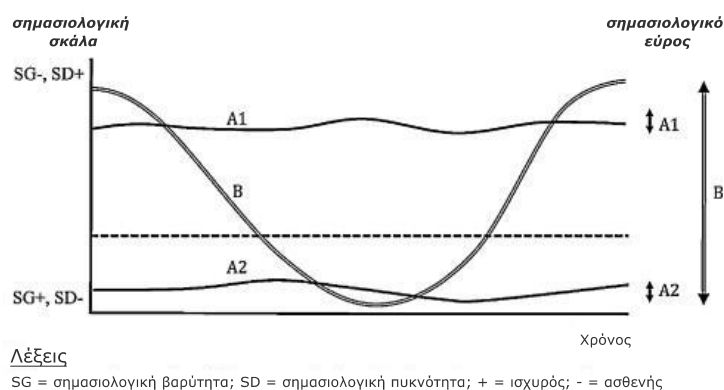
---

<sup>17</sup> Βλεμματικό πεδίο: χρησιμοποιούμε τις λέξεις αυτές μεταφορικά με την έννοια ότι βρίσκονται υπό τη συγκρότησή του (δηλαδή του πεδίου).

οργάνωσης στις οποίες βασίζονται οι γλωσσικοί νομιμοποιητικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται μέσα σε ένα αυτόνομο κοινωνικό πεδίο. Συνήθως υπάρχουν περισσότεροι από ένας κώδικες μέσα σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο πλαίσιο και υπάρχουν συνήθως διακυμάνσεις μεταξύ των κωδίκων, εδώ σε αυτό ακριβώς έγκειται η θεωρία του Berstein με την περιχάραξη και την ταξινόμηση, που σχετίζεται άμεσα με τις σχέσεις από τις οποίες διέπονται μεταξύ τους οι γλωσσικοί κώδικες, δηλαδή αν είναι ασθενείς ή ισχυρές κάθε φορά οι μεταξύ τους σχέσεις. Εν προκειμένω, η ισορροπία δυνάμεων μεταξύ διαφορετικών κωδίκων μέσα σε ένα κοινωνικό πεδίο διαμορφώνει αυτό που είναι νόμιμο και έχει δυνατότητες μέσα σε αυτό το πεδίο. Επομένως, η θεωρία LCT είναι μια «κοινωνιολογία της πιθανότητας» (sociology of possibility) (βλ. σχετικά με την έννοια αυτή Maton 2014α:3)· ένα μέσο διερεύνησης του τι είναι δυνατό για ποιον, πότε, πού και πώς. Ποιος ή ποια είναι σε θέση να καθορίσει αυτές τις δυνατότητες, πότε, πώς και πώς το αδύνατο μπορεί να γίνει δυνατό (βλ. Maton & Chen, 2019:2).

Μια άλλη διάσταση της θεωρίας των νομιμοποιητικών κωδίκων είναι η έννοια της σημασιολογίας (semantics) που συμβάλλει στην ανάλυση ενός άλλου συνόλου οργανωτικών αρχών που στηρίζονται κατά κόρον στην πρακτική της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό το «εννοιολογικό εργαλείο» μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην έρευνα προκειμένου να μπορέσει ο επιστήμονας ερευνητής να κατανοήσει το πώς οικοδομείται η γνώση με την πάροδο του χρόνου, τόσο από την άποψη της σχέσης με τα περιβάλλοντα στα οποία εφαρμόζεται αυτή (βλ. σημασιολογική βαρύτητα, Semantic Gravity [SG]) όσο και από την άποψη της πολυπλοκότητας που εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου όσον αφορά τις έννοιες και τα σύμβολα (βλ. σημασιολογική πυκνότητα, Semantic Density [SD]). Μαζί, αυτοί οι δύο σημασιολογικοί κώδικες - SG και SD - μπορούν να παρέχουν στους ερευνητές όσο και στους εκπαιδευτές (ακαδημαϊκούς) κάποιες πολύτιμες γνώσεις, όχι μόνο στο «πώς» της παιδαγωγικής, αλλά και στο «τι», και το «γιατί». Οι φοιτητές και στην ουσία νέοι ερευνητές θα πρέπει να μαθαίνουν, να διδάσκονται στο πώς να συναγωνίζονται ως προς την απόκτηση της γνώσης, πώς να μπορούν να συνδέσουν τη νέα γνώση με τις προηγούμενες γνώσεις και πώς να μπορούν να σχηματίσουν νέες έννοιες (Clarence 2016:126). Οι δύο κώδικες εντός της διάστασης της σημασιολογίας, αποτελούν ένα εννοιολογικό εργαλείο, τόσο η σημασιολογική πυκνότητα όσο και η σημασιολογική βαρύτητα. Η σημασιολογική πυκνότητα αναφέρεται στη συμπύκνωση ή «συσσώρευση» του νοήματος σε έννοια,

όρο, σύμβολο, χειρονομία κ.λπ. (βλ. Maton 2014α:125-147. Clarence 2016:126-127). Η Sherran Clarence (2016) σε σχετικό άρθρο της αναφέρει την περίπτωση του κλάδου των Πολιτικών Επιστημών. Για παράδειγμα, μια έννοια που κυριαρχεί στο ερευνητικό μικροσκόπιο των Πολιτικών Επιστημών, είναι η έννοια της «εξουσίας» τόσο ως μια εφαρμοσμένη όσο και ως μια αφηρημένη έννοια. Στο πεδίο των Πολιτικών Επιστημών, ένας φοιτητής προκειμένου να κατανοήσει την έννοια της εξουσίας αναμένεται να αναπτύξει με τον καιρό (ως προς τη μελέτη της έννοιας αυτής) μια ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα όσον αφορά την κατανόησή της, προκειμένου αυτή να μετατραπεί από μια αφηρημένη έννοια σε μια έννοια που αφορά αποκλειστικά και μόνο την επιστημονική έρευνα, να χρησιμοποιηθεί δηλαδή στην εφαρμοσμένη σκέψη. Η σημασιολογική βαρύτητα έχει να κάνει με την εξάρτηση από το πλαίσιο ή την ανεξαρτησία των νοημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η Clarence (ό. π.) προσεγγίζει πιο εξειδικευμένα την έννοια της εξουσίας και αναφέρεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα επιστημολόγων που χρησιμοποιούν την έννοια αυτή με την ευρύτερη και με την πιο στενή επιστημονική έννοια (Clarence 2016:127).



#### Νοητικός χάρτης 14. Σημασιολογικό κύμα κατά Maton (2013: 14)

## 5. Οι θεωρητικές βάσεις της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων

### 5.1.Εισαγωγή

Για τη δημιουργία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων είναι ιδιαίτερα σημαντική η συνεισφορά της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων έτσι ακριβώς όπως ξεκίνησε από τον Basil Bernstein (1964) στο έργο του *Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and some Consequences*. Το βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης του Bernstein στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 έγκειται στη μεθοδική του προσπάθεια «να καταστήσει τη γνώση ορατή ως αντικείμενο μελέτης» (βλ. Grenfell et al., 2017:197. Maton, 2014α:4).

Οι περισσότερες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, ιδίως τις δύο συγκεκριμένες δεκαετίες, απέκρυπταν τα κύρια εκείνα χαρακτηριστικά στοιχεία που θα μπορούσαν ίσως να δουν την εκπαίδευση «ως ένα κοινωνικό πεδίο πρακτικών» (Maton, 2014α:3). Στο πλαίσιο αυτό, τόσο ο Bernstein (1964) όσο και ο Bourdieu (1986) αισθάνονταν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια περί της γνώσης είναι σχετικά περιορισμένη, είτε μέσω των ανισοτήτων και των ταξικών αντιπαραθέσεων που εισχωρούν στη καθομιλουμένη διάλεκτο και δημιουργούν αντιπαραθέσεις ακόμη και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε μέσα από τα κοινωνικά πεδία και τις δομικές ανισότητες που και πάλι, εισχωρούν στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Από τη μία ο Bernstein (1964) με τις έννοιες των κωδικών, της παιδαγωγικής διάταξης και των δομών γνώσης και από την άλλη ο Bourdieu (1986) με την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου και του κοινωνικού πεδίου, παρέχουν τη βάση για την προώθηση αυτής της γνώσης.

Σημείο εκκίνησης του Bernstein περί γνώσης είναι το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικά αξιοποιημένες και επιβραβευμένες μορφές της διανέμονται διαφορετικά στην κοινωνία. Ο Maton (2014), παίρνοντας κατά κάποιο τρόπο τη «σκυτάλη» (θεωρία κωδίκων) από τον Bernstein, προσπάθησε να εντοπίσει τον *τρόπο* με τον οποίο οι νομιμοποιητικοί κώδικες μπορούν να οδηγήσουν στη διερεύνηση μιας βάσης κοινωνικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής και αλλαγής, αναδεικνύοντας, μεταξύ άλλων, το ζήτημα του τι οδηγεί σε αυτούς τους κώδικες και πώς η παιδαγωγική συσκευή διαμορφώνει την κατασκευή παιδαγωγικού λόγου, θέτοντας το ζήτημα της φύσης του υποκειμένου της γνώσης (βλ. Maton & Muller, 2007:29).

Ο Maton (2014) επικεντρώθηκε περισσότερο προς την κατεύθυνση που ήταν στραμμένο και το ερευνητικό ενδιαφέρον του Bernstein, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται και αποκτάται η εκπαιδευτική γνώση· στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η εκπαιδευτική γνώση και από εκεί στις μορφές γνώσης από τις οποίες η εκπαιδευτική γνώση ανασυγκροτείται. Ο Bernstein(1964) παρακολούθησε τη γνώση από το σχολείο πριν από τις επιστημολογικές πηγές του, εξερευνώντας με τη σειρά του τα πεδία της αναπαραγωγής, του μετασχηματισμού και της παραγωγής (Maton,2007:29-30). Ο Maton (2014) εμμένει στην αρχική πεποίθηση του Bernstein (1964) ότι «η αξιοποίηση, η ρύθμιση και η κατανομή των μορφών της γνώσης στην κοινωνία είναι μια κρίσιμη πτυχή του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνίες διατηρούν τον εαυτό τους» (Maton, 2007:30).

Επιπλέον, στο Κεφάλαιο αυτό μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα το φιλοσοφικό ρεύμα του Κριτικού Ρεαλισμού, καθώς η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων του Karl Maton –στην οποία και επικεντρώνεται η εν λόγω μελέτη– τοποθετείται οντολογικά στη φιλοσοφία του βασικού εκπροσώπου του ρεύματος αυτού, δηλαδή τον Roy Bhaskar. Αρχής γενομένης από το σύγγραμμά του *A realist theory of science*<sup>18</sup> (*Μια Ρεαλιστική Θεωρία της Επιστήμης*) το 1975, ο Bhaskar (ό. π.) προχώρησε στην επιστημολογική συγχώνευση των Φυσικών και των Κοινωνικών Επιστημών, διαφυλάσσοντας ωστόσο, τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά των κοινωνικών επιστημών τα οποία αγνοούσαν φιλοσοφικά ρεύματα όπως χαρακτηριστικά τον Νεοθετικισμό ως «εκφραστή» του *Κύκλου της Βιέννης*. Η ιδέα του Bhaskar (ό. π.) ήταν να διαφυλαχτούν και να συνυφαινούνται κάτω από την «ανανεωτική ματιά» του Κριτικού Ρεαλισμού τρία βασικά σημεία: (α) μια επαρκής ρεαλιστική φιλοσοφία της Επιστήμης, (β) μια περισσότερο ολοκληρωμένη κοινωνική επιστήμη, καθώς και (γ) μία επεξηγηματική κριτική σε κάθε επιστημονικό βήμα (Archer et al., 2016:4).

---

<sup>18</sup> Στο εν λόγω σύγγραμμά του ο Bhaskar υποστηρίζει ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη σημασία στη μελέτη του όντος και για την ακρίβεια οι επιστήμονες θα πρέπει να αφήσουν πρόσφορο έδαφος στην οντολογία η οποία και είναι απαραίτητη για την επιστημολογία. Συγκεκριμένα, ο Bhaskar κάνει λόγο για επαναφορά της οντολογίας (revindication of ontology) (Bhaskar, 2008 [1975]: xiii). Η οντολογία κατά τον Bhaskar μπορεί να επιτύχει κάτι πολύ περισσότερο από το να παρέχει μια ρεαλιστική κατανόηση της επιστήμης, μπορεί να δώσει στην ίδια την επιστήμη να αντιληφθεί, να κατανοήσει και να υποστηρίξει τους λόγους εκείνους που την οδηγούν στην δική της προσωπική κατανόηση και πρακτική. Με άλλα λόγια αυτό που επιχειρείται από τη φιλοσοφία του κριτικού ρεαλισμού είναι η εστίαση στο βασικό οντολογικό ερώτημα ως προς το πώς κατανοούμε τη σχέση κοινωνίας και επιστήμης (κατά συνέπεια αναφερόμαστε και στην τεχνολογία την οποία χρησιμοποιεί η επιστήμη προκειμένου να εξελίξει τα επιτεύγματα της).

## 5.2. Οι γλωσσικοί κώδικες του Bernstein

Το έργο του Basil Bernstein σχετίζεται ιδιαίτερα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης. Όπως αναφέρει σχετικά ο Sadovnik (1991:48), για τρεις σχεδόν δεκαετίες ο Bernstein υπήρξε η χαρακτηριστικότερη και κεντρικότερη φιγούρα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με άλλους κοινωνιολόγους της εποχής του, ο Bernstein μάς έδωσε ένα αναπτυγμένο σύνολο εννοιών και κριτηρίων προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα το πρόγραμμα σπουδών και να μελετηθούν περαιτέρω και άλλες πτυχές της εκπαίδευσης που σχετίζονταν άμεσα με αυτό. Αυτός ίσως ήταν και ένας λόγος που το έργο του βρήκε μεγάλη απήχηση στις αναπτυσσόμενες χώρες<sup>19</sup>. Τη δεκαετία του 1970 στις Ηνωμένες Πολιτείες, τόσο οι ιστορικοί όσο και οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης άρχισαν να αναζητούν μια ουσιαστικότερη κριτική για τα προγράμματα σπουδών. Έχοντας ως βάση τους το έργο του Bernstein (ό. π.), πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία και σε μικρότερο βαθμό στις Ηνωμένες Πολιτείες, προέβησαν σε συστηματική μελέτη του επίσημου και κωδικοποιημένου αναλυτικού προγράμματος, αντιμετωπίζοντάς το ως έναν αντικατοπτρισμό των διαφόρων κοινωνικών και ιδεολογικών συμφερόντων (βλ. Sadovnik, ό.π.).

### 5.2.1. Οι έννοιες της ιεράρχησης και της περιχάραξης

Ο Bernstein (1971:55-61) υποστήριξε ότι η γλώσσα των παιδιών της εργατικής τάξης βρίσκεται «εγκλωβισμένη» σε συγκεκριμένες σχέσεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Το χαρακτηριστικό αυτό, σύμφωνα με τον Bernstein, την κάνει προβλέψιμη. Αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο, ο Bernstein το αποκαλεί «περιορισμένο κώδικα» (Restricted Code) και το αντιπαραβάλλει με τη γλώσσα της «μεσαίας τάξης», με την έννοια ότι είναι πιο αφηρημένη και καθολική, και την ονομάζει «επεξεργασμένο κώδικα» (Elaborated Code) (βλ. σχετικά Nightingale, 2019:20-22. Sadovnik, 1991:51).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο σαφής, ο Bernstein (2015:24) αναφέρεται στην έννοια των κωδίκων, «αρχές δηλαδή στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου» ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης (Bernstein, 2015:23). Με τις «αρχές» αυτές ρυθμίζεται δηλαδή «το τι και το πως των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων» (ό. π. ). Ο

---

<sup>19</sup> Το έργο του Άγγλου κοινωνιολόγου έγινε γνωστό στην Ελλάδα από τον Ιωσήφ Σολομών (1989).

Bernstein (2015) εφάρμοσε την έννοια του κώδικα σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως η οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης, η παιδαγωγική πρακτική κλπ. Επιπλέον, αξιοποιώντας παραδοσιακές κοινωνιολογικές απόψεις, καταλήγει στη θέση πως η επικοινωνία και κατ' επέκταση η ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων των υποκειμένων επιτυγχάνεται μέσα από τη διαχείριση κατηγοριών κωδίκων, η ύπαρξη των οποίων οφείλεται σε κοινωνικό-ταξικές δομές και σχέσεις (Bernstein, 2015:24-25). Οι κώδικες αυτοί εκφράζουν τις σχέσεις εξουσίας και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Bernstein, 2015:21).

Στη θεωρία του Bernstein (ό. π.), ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία οδηγείται στις επιλογές της ως προς την εκπαιδευτική γνώση, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο την ταξινομεί, την κατανέμει, τη μεταδίδει και την αξιολογεί, αντανακλάται τόσο στην «κατανομή της εξουσίας», όσο και στις «αρχές κοινωνικού ελέγχου» (βλ. Bernstein, 2015:63). Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση πραγματοποιείται στην πραγματικότητα μέσα από τρία «συστήματα μηνυμάτων», το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum), την παιδαγωγική και την αξιολόγηση.

Η έννοια του κώδικα αποτελεί λοιπόν την κεντρική έννοια στη δομική κοινωνιολογία του Bernstein. Από την αρχή της χρήσης των κωδίκων στη μελέτη του σχετικά με τη γλώσσα (περιορισμένοι και επεξεργασμένοι κώδικες), ο Bernstein αναφέρεται σε μια «κανονιστική αρχή η οποία στηρίζεται σε διάφορα συστήματα μηνυμάτων, ειδικά το πρόγραμμα σπουδών και στην παιδαγωγική», που αποτελούν τόσο τη δομή και τις διαδικασίες της σχολικής γνώσης, όσο τη μετάδοση και την πρακτική (Atkinson, 1985:136 Πρβλ. Sadovnik, 1991:51). Κατά τον Bernstein (2015), το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση αποτελούν «πραγματώσεις του κώδικα εκπαιδευτικής γνώσης» (Bernstein, 2015:67). Όπως γράφει σχετικά:

Το πρόγραμμα σπουδών ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, η Παιδαγωγική ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση της γνώσης, και η Αξιολόγηση ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του διδασκόμενου (ό. π., 2015 :63-64).

Ο Σολομών (2015 [1989]) επισημαίνει σχετικά ότι οι κώδικες δεν συγκροτούν ένα απλό γλωσσικό επικοινωνιακό στοιχείο, αλλά ενσωματώνουν νοητικά στοιχεία που

ρυθμίζουν τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές (Bernstein, 2015:23). Υπό αυτή την έννοια, οι κώδικες που αναφέρονται στη θεωρία του Bernstein δεν περιορίζονται σε ένα καθορισμένο είδος ή πλαίσιο κοινωνικής πρακτικής όπως μπορεί να εκληφθεί η γλωσσική επικοινωνία εντός μιας οικογένειας ή κάποια συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται σε σχολείο συγκεκριμένης αντίστοιχα εκπαιδευτικής βαθμίδας (Bernstein, 2015:24). Ο Bernstein, στο έργο του *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* προχωρά σε μια θεωρητική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, μελετά τα ενδογενή χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού λόγου και «δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως απλό αναμεταδότη, μεταφορέα και αναπαραγωγών εξωτερικών σχέσεων εξουσίας» (Moore, 2004:136).

Κατά τον Bernstein (2015) «μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις» (Bernstein, 2015:17). Ο «επεξεργασμένος» κώδικας αντιστοιχεί στη «μεσαία τάξη» και ο «περιορισμένος» κώδικας στην «εργατική τάξη» (ό. π.). Κατ' επέκταση, οι διαφορές στον κώδικα επικοινωνίας των παιδιών εργατικής και μεσαίας τάξης –λόγω της άνισης σύγκρουσης των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο– παραπέμπουν σε διαφορετικές σχέσεις εξουσίας και διαφορετικό καταμερισμό εργασίας μέσα στην κοινωνία (Bernstein, 2015:18). Το σχολείο και η μεσαία τάξη υιοθετούν τον επεξεργασμένο κώδικα και αυτό αναπόφευκτα οδηγεί στη σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Η θεωρία του Bernstein για τον περιορισμένο και καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, κυρίως από το 1958 και μετά, επηρέασε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο (επηρέασε κοινωνιολόγους, ψυχολόγους και γλωσσολόγους) (Μπασλής, 1986:34).

Ο Bernstein (2015 [1989]), προκειμένου να εξηγήσει γιατί τα παιδιά της μεσαίας τάξης ήταν πιο επιτυχημένα στο σχολείο, εστίασε την έρευνα του σε πτυχές της χρήσης της γλώσσας (βλ. Christie, 2008:6). Οι πρώιμες προσπάθειές του τον ώθησαν να δοκιμάσει πολλές γλωσσικές θεωρίες, όπως για παράδειγμα εκείνες της Goldman-Eisler σχετικά με τα φαινόμενα διστακτικότητας, ενώ επιπλέον εξέτασε και το έργο του Chomsky σχετικά με τη γλώσσα. Έτσι στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ανέπτυξε τις πρώτες του διατυπώσεις για αυτό που θα γινόταν γνωστό ως «συστηματική λειτουργική» (SF) γλωσσική θεωρία (βλ. Christie, 2006:1). Μαζί με τους συνεργάτες του προχώρησε σε έρευνες σε σχολεία της Αγγλίας (βλ. Sadovnik, 1991:49), διαπιστώνοντας ότι η



συστηματική σχολική αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης οφείλεται κατά κύριο λόγο στη γλωσσική διαφορά τους. Ισχυρίστηκε ότι υπάρχουν δύο βασικοί γλωσσικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και ότι οι εκπαιδευτικοί και άλλοι αντιμετωπίζουν το παιδί με διαφορετικό τρόπο σύμφωνα με τον κώδικα που χρησιμοποιείται από αυτά. Αυτό συνέβαινε επειδή τα παιδιά της εργατικής τάξης έκαναν χρήση ενός και μόνο περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, ενώ τα παιδιά της αστικής τάξης (των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων) είχαν πρόσβαση όχι μόνο σε έναν περιορισμένο κώδικα, αλλά και σε έναν περισσότερο «καλλιεργημένο» γλωσσικό κώδικα. Δεδομένου του γεγονότος ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι δομημένη με τον επεξεργασμένο κώδικα, τα παιδιά της εργατικής τάξης (των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων) οδηγούνταν αναπόφευκτα στη σχολική αποτυχία (Lund, 2003:31).

Οι παιδαγωγικοί αντίστοιχα κώδικες σχετίζονται άμεσα με τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Εκπαίδευση και με τις έννοιες της «ταξινόμησης» και «περιχάραξης» (Bernstein, 2015:64) –όπως μεταφράζει τους όρους “classification” και “framing”, ο Ιωσήφ Σολομών στο μεταφρασμένο στα Ελληνικά βιβλίο του Bernstein– (βλ. Bernstein, 2015:26). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Σολομών (ό. π.), η θεωρία του Bernstein ευρύτερα γνωστή ως «θεωρία των κωδίκων» δεν περιέχει μόνο τους δύο προαναφερθέντες γλωσσικούς κώδικες ή μόνο τους παιδαγωγικούς κώδικες όπως έχει θεωρηθεί εσφαλμένα στο παρελθόν (Bernstein, 2015:14). Οι δύο αυτές έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης σύμφωνα με τον Bernstein (ο. π.), μας δίνουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε και να περιγράψουμε τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες επιλέγουν να μεταδώσουν τη γνώση που θεωρείται έγκυρη (επίσημη εκπαιδευτική γνώση). Είναι επίσης, έννοιες, με βάση τις οποίες μπορούμε να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η γνώση που μεταδίδεται στα παιδιά διαφοροποιείται από την ταξική δομή της κοινωνίας. Μας εισάγουν κατά κάποιο τρόπο σε μια διαδικασία μετάδοσης της γνώσης που λαμβάνουν τα παιδιά (μαθητές και μαθήτριες) μέσα από τους μεσάζοντες της γνώσης (τους εκπαιδευτικούς) (Bernstein, 2015:63-64).

Εδώ ακριβώς στο σημείο αυτό, ο Bernstein (2015) κάνει διάκριση ανάμεσα σε δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων τον τύπο «συλλογή» και τον «συγχωνευμένο» τύπο (Bernstein, 2015:65-66). Η συλλογή χαρακτηρίζεται από σαφή και αυστηρά όρια ανάμεσα στα περιεχόμενα των μαθημάτων καθώς και σε αυστηρό έλεγχο από την

πλευρά του εκπαιδευτικού στο τι δηλαδή επιτρέπεται να διδαχθεί στους μαθητές και τι όχι. Πρόκειται για έναν κώδικα δυνατής ταξινόμησης και δυνατής περιχάραξης (Bernstein, 2015:71-74). Αντίθετα όταν κάνουμε λόγο για ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους και η ταξινόμηση και η περιχάραξη είναι χαλαρές, αναφερόμαστε στο συγχωνευμένο τύπο (Bernstein, 2015:74-76).

Είναι φανερό μέσα από τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο πως η ταξινόμηση και η περιχάραξη αποτελούν έννοιες σημαντικές στη θεωρία του Bernstein (Bernstein, 2015:67-69). Αυτό που ενδιαφέρει τον Bernstein είναι οι διαδικασίες δόμησης των σχέσεων εντός του πεδίου του παιδαγωγικού λόγου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η δόμηση αυτή σχετίζεται με την εξαρτημένη υπό συγκεκριμένο πλαίσιο ρύθμιση των διαφόρων πρακτικών των κοινωνικών ομάδων, πρακτικές που διαφοροποιούνται ως προς την τοποθέτησή τους ως αποτέλεσμα της οικογενειακής, της κοινωνικής και της οικονομικής τους κατάστασης (κοινωνικές ανισότητες) (Bernstein, 2015:26-27). Μπορεί επομένως, ένα παραδοσιακό και ένα αντίστοιχα προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών να είναι ενδεχομένως τα ίδια ως προς το περιεχόμενό τους, εντούτοις, ως προς τη δόμηση των μορφών τους τα δύο προγράμματα σπουδών μπορεί είναι ριζικά διαφορετικά (Bernstein, 2015:110-111). Επιπλέον, η ταξινόμηση αφορά το σύστημα μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ η περιχάραξη δείχνει το σύστημα μηνυμάτων που αφορά η παιδαγωγική και η αξιολόγηση (Bernstein, 2015:63). Όπως αναφέρει σχετικά ο Moore (2004):

Οι δυνατότητες ή οι μορφές της κοινωνικής ρύθμισης προσδιορίζονται από τις σχέσεις που διαμορφώνουν η ταξινόμηση και η περιχάραξη. Η ταξινόμηση αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα στα περιεχόμενα ή τα πλαίσια και το βαθμό της διατήρησης των συνόρων ή μόνωσης που υφίσταται ανάμεσα τους. Η περιχάραξη αφορά στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, στο βαθμό ελέγχου και το εύρος των επιλογών που καθένας από αυτούς έχει ως προς την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάρκεια μετάδοσης της διδασκόμενης και προσλαμβανόμενης γνώσης. Η ταξινόμηση και η περιχάραξη μπορούν να διαφοροποιούνται ανεξάρτητα η μία από την άλλη, και τόσο η ισχύς, όσο και η εξασθένισή τους είναι σχετικές έννοιες.

Η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη έχουν ως αποτέλεσμα παραδοσιακά προγράμματα και παιδαγωγικές, τα οποία χαρακτηρίζονται από αυστηρά και σαφώς οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα. Σε τέτοιου είδους προγράμματα οι μαθητές έχουν ελάχιστη ή καθόλου δυνατότητα ελέγχου της επιλογής, της οργάνωσης του βηματισμού και της χρονικής διάρκειας μετάδοσης της γνώσης. Αντίθετα, όταν και οι δύο αυτές αρχές [ταξινόμηση και περιχάραξη] εξασθενούν, η μόνωση ανάμεσα στις κατηγορίες των γνωστικών αντικειμένων είναι μικρή και οι μαθητές έχουν ένα υψηλότερο βαθμό ελέγχου πάνω στο ρυθμό πρόσκτησης της γνώσης (Moore, 2004 :138-139).

Η ταξινόμηση, είτε είναι ισχυρή είτε είναι χαλαρή, εκφράζει σχέσεις εξουσίας. Ο τρόπος που διαμορφώνεται η γνώση, διαμορφώνει με τη σειρά του τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται η φωνή της εξουσίας (βλ. Wheelahan, 2010:29). Σύμφωνα με τον Bernstein (1996) η ανάλυση των επιλογών στο δίκτυο σχέσεων, μπορεί να δημιουργήσει μια πολύ διαφοροποιημένη εικόνα. Οι διανεμητικοί αυτοί κανόνες ρυθμίζουν τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ εξουσίας, κοινωνικών ομάδων, μορφών συνείδησης. Οι διακυμάνσεις των τιμών ταξινόμησης και περιχάραξης δημιουργούν διαφορετικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής (βλ. Moore, 2007:91. Bernstein, 1996:26). Έτσι, οι σχέσεις εξουσίας μετασχηματίζονται σε αρχές ισχυρής ή χαλαρής ταξινόμησης, και αυτές οι αρχές εγκαθιστούν κοινωνική διάκριση εργασίας, ταυτότητες και φωνές..

Η ανάλυση αυτή του Bernstein ανέδειξε τις ορατές και αόρατες παιδαγωγικές, και προσπάθησε να εντοπίσει τη σημασία των αόρατων παιδαγωγικών στη λειτουργία αναπαραγωγής των κυρίαρχων κατηγοριών της κουλτούρας. Έτσι αναδείχθηκε η ιδεολογική λειτουργία των επίσημων ή επεξεργασμένων κωδίκων στην εκπαίδευση (Bernstein, 2015:119-125). Ο Bernstein (ό. π.) επικεντρώθηκε «στη χαρτογράφηση των ενδο-ταξικών παραλλαγών και των αντιφάσεων που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες κοινωνικής τοποθέτησης των ομάδων και οικογενειών στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα ή στα πεδία της υλικής και συμβολικής παραγωγής και ελέγχου». Εφαρμογές της αόρατης παιδαγωγικής, κάτω από μια επίφαση προοδευτικότητας (όπως συνέβη στη Μεγάλη Βρετανία τις δεκαετίες 1960 και 1970), στην πραγματικότητα έτειναν να προωθήσουν τα συμφέροντα της νέας μεσαίας τάξης και των φιλελεύθερων

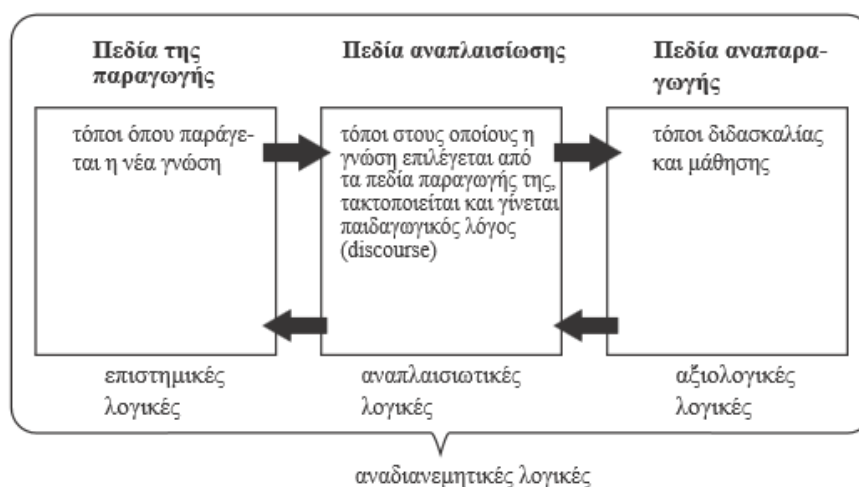
επαγγελματικών ομάδων, ενάντια σε αυτά, τόσο της εργατικής τάξης όσο και των τμημάτων της μεσαίας τάξης που ασκούν διαχειριστικούς ρόλους» (Moore, 2004:140).

Παράλληλα προς τις παραπάνω επισημάνσεις, το έργο του Bernstein θέτει ένα από τα σημαντικότερα «θεωρητικά προβλήματα», όπως είναι αυτό της εξουσίας και των διάφορων μορφών κοινωνικού ελέγχου. Όπως επισημαίνει ο Σολομών (Bernstein & Solomon, 1999) σχετικά με την παραδοχή του Bernstein πως «δεν υπάρχει πλευρά των κοινωνικών σχέσεων που να μην διέπεται από σχέσεις εξουσίας»: πέρα από τις διαφορές ως προς την «αφετηρία και την κατεύθυνση της εξουσίας», σε κάποια σημεία «το έργο του Bernstein είναι πολύ συγγενές προς αυτό του Foucault» (Bernstein, 2015:21). Συγκεκριμένα, και οι δύο αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο η δράση του σχολείου, μέσα από ένα σύμπλεγμα γνώσης – πειθαρχίας (πειθαρχικές και παιδαγωγικές πρακτικές) που δημιουργείται, συμβάλλει στη ρύθμιση μορφών υποκειμενικότητας αλλά και στη διαφορετική κοινωνική κατανομή των παιδαγωγικών υποκειμένων (Bernstein, 2015:21. Foucault, 1987:21-32. Μαυρίδης, 2015: 229. Ball, 2016:22).

### **5.2.2. Η «παιδαγωγική λειτουργία» (pedagogic device)**

Η ανάλυση του Bernstein για τη διάρθρωση της γνώσης και της παιδαγωγικής πρακτικής, είναι συνυφασμένη με την έννοια του «παιδαγωγικού μηχανισμού». Ο Bernstein εστίασε κυρίως την προσοχή του στο να μπορέσει να εξηγήσει το πώς η εκπαίδευση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή με τους δικούς της όρους και όχι απλώς ως αναμετάδοση της κοινωνικής τάξης και άλλων ανισοτήτων εντός της κοινωνίας που έχουν ως αντίκτυπο τον χώρο της εκπαίδευσης (Bernstein & Solomon, 1999:268). Τον ενδιέφερε να εξηγήσει την εσωτερική λογική του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών του. Για άλλη μια φορά, ο Bernstein (2005) επέστρεψε στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική τάξη και οι σχέσεις εξουσίας επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική. Δηλαδή, εξετάζει τη διαδικασία και το περιεχόμενο του τι συμβαίνει μέσα στα σχολεία όσον αφορά τον «τρόπο» και το «τι». Βασική ιδέα του Bernstein είναι ότι τόσο η δομή της γνώσης, όσο και η παιδαγωγική πρακτική είναι εξίσου σημαντικές. Να πούμε στο σημείο αυτό ότι η θεωρία της παιδαγωγικής πρακτικής εξετάζει μια σειρά κανόνων που καθορίζουν τη λογική και εξετάζει επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι κανόνες αυτοί επηρεάζουν το περιεχόμενο της γνώσης στον χώρο της εκπαίδευσης (βλ. Sadovnik, 1991:48).

Στο κέντρο της ανάλυσης του Bernstein βρίσκεται η «παιδαγωγική συσκευή», η οποία αποτελείται από τον παιδαγωγικό κώδικα και τους κανόνες που μεσολαβούν για τη θέσπισή του. Ο ίδιος αναφέρει τον παιδαγωγικό κώδικα με τον τρόπο ταξινόμησης και πλαισίωσης της γνώσης. Η θέσπιση του παιδαγωγικού κώδικα γίνεται διαμέσου της παιδαγωγικής συσκευής, η οποία αναφέρεται στον τρόπο που η ταξινόμηση και η διαμόρφωση της γνώσης είναι ενωμένες στην παιδαγωγική πρακτική και τους κανόνες διανομής και αξιολόγησης που ρυθμίζουν αυτή τη διαδικασία (βλ. Bernstein, 2005:156).



**Νοητικός χάρτης 15.** Η κατά Bernstein (1964) «παιδαγωγική λειτουργία» και «αναπλαισίωση της γνώσης» (από Maton, 2014, σελ. 51, μετάφραση Βέρδης & Τσέκου 2020, σελ. 337).

Ο Bernstein προέβη έτσι σε μια διάκριση μεταξύ του τι μεταδίδεται (δηλαδή το μήνυμα) και μιας υποκείμενης παιδαγωγικής συσκευής που δομεί και οργανώνει το περιεχόμενο και τη διανομή του τι μεταδίδεται. Η βασική διαδικασία είναι η «αναπλαισίωση» (recontextualization), σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις που παράγονται σε έναν τόπο, ο τόπος παραγωγής γνώσης (κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, το πανεπιστήμιο) μεταφέρονται επιλεκτικά σε χώρους αναπαραγωγής (κυρίως αλλά όχι αποκλειστικά στο σχολείο). Αυτή η διαδικασία δεν είναι απλή και δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη (Moore, 2006:29-30).

Η παιδαγωγική συσκευή (ή λειτουργία) δεν είναι παρά μια προσπάθεια να περιγράψουν οι γενικές αρχές που αποτελούν τη βάση της μετατροπής της γνώσης σε παιδαγωγική επικοινωνία (βλ. Moore, 2006:30), κάτι που ξεπερνά δηλαδή τις στείρες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εγκλωβίζονταν στη μόνιμη παρουσία της κοινωνικής τάξης και των

σχέσεων εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Bernstein (1990) αντιπαραθέτει θεωρίες όπως αυτή του «πολιτισμικού αναμεταδότη» (cultural relay) που ασχολείται με τις «σχέσεις με», καθώς και μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης η οποία ασχολείται με τις σχέσεις εντός και έχει ως αντικείμενο «τον εξειδικευμένο λόγο της εκπαίδευσης», «το μέσο αναπαραγωγής», που συνδέεται με τη «γνώση και τον τρόπο μετάδοσης, απόκτησής της» (βλ. Moore, *ό.π.*). Εν προκειμένω, κατά τον Bernstein (1990):

Η παιδαγωγική συσκευή είναι μια γραμματική για την παραγωγή εξειδικευμένων μηνυμάτων, έχει σκοπό να υλοποιήσει μια συγκεκριμένη ιδέα, είναι μια γραμματική που ρυθμίζει αυτό που επεξεργάζεται: μια γραμματική με δικές της θέσεις, που έχει τις δικές της δυνατότητες μετασχηματισμού (transformation). Κάθε κοινωνιολογία της εκπαίδευσης πρέπει να έχει μια θεωρία της παιδαγωγικής διάταξης. Πράγματι, μια τέτοια θεωρία θα μπορούσε να είναι το απαραίτητο θεμέλιο της και να παρέχει το θεωρητικό αντικείμενο της πειθαρχίας » (Bernstein, 1990 :191).

Ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο «παιδαγωγική λειτουργία» για να αναφερθεί σε συστημικούς και θεσμοθετημένους τρόπους με τους οποίους η γνώση επανασυγκροτείται από το πεδίο της παραγωγής γνώσης στο σχολικό σύστημα και στη συνέχεια κατανέμεται και αξιολογείται στο σχολικό σύστημα (Moore, 2006:30-31). Η Singh (2002:572-573) αναφερόμενη στην παιδαγωγική λειτουργία του Bernstein κάνει λόγο για ένα σύνολο κανόνων ή διαδικασιών που περιγράφονται από τον Bernstein, που παρέχουν ένα μοντέλο ανάλυσης με το οποίο η εξειδικευμένη γνώση μετατρέπεται σε συζήτηση και σε προγράμματα σπουδών στην τάξη. Επιτρέπει δηλαδή σε έναν ερευνητή να προχωρήσει πέρα από το κανονιστικό ερώτημα για το πόσο πιστά ακολουθεί το ερμηνευμένο και εφαρμοσμένο μήνυμα του επίσημου προγράμματος σπουδών, προκειμένου έτσι να περιγράψει με διαφορετικούς τρόπους την ουσία και τη φύση του μηνύματος που μεταφέρεται από το νέο πρόγραμμα σπουδών και τους τρόπους με τους οποίους επαναλαμβάνεται το μήνυμα εκπαιδευτικής πολιτικής,

διαμορφωμένο, ανασχεδιασμένο και «αναπλαισιωμένο» καθώς μετακινείται σε διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Bernstein διατεινόταν ότι αυτή η συσκευή αποτελούσε τον αναμεταδότη ή αλλιώς το «ρελέ» (relay) ή σύνολο κανόνων ή διαδικασιών μέσω των οποίων η γνώση (πνευματική, πρακτική, εκφραστική, επίσημη ή τοπική γνώση) μετατρέπεται σε παιδαγωγική επικοινωνία. Αυτή η παιδαγωγική επικοινωνία ενεργεί για το νόημα των δυνατοτήτων, δηλαδή για τις δυνητικές γνώσεις που είναι διαθέσιμες προς μετάδοση και απόκτηση. Η παιδαγωγική συσκευή παρέχει τις γενικές αρχές των προνομιούχων κειμένων της σχολικής γνώσης μέσω τριών αλληλένδετων κανόνων: του «επιμεριστικού», του «αναπλαισιωμένου» και του «αξιολογικού» (βλ. Bernstein & Solomon, 1999:268). Αυτοί οι κανόνες συνδέονται ιεραρχικά, δεδομένου ότι οι κανόνες ανασυγκρότησης προέρχονται από τους κανόνες διανομής και οι κανόνες αξιολόγησης προέρχονται από τους κανόνες «αναπλαισίωσης».

Έτσι, υπάρχει μια αναγκαία αλληλεξάρτηση μεταξύ αυτών των κανόνων, και υπάρχουν επίσης σχέσεις εξουσίας μεταξύ τους. Πρώτον, η λειτουργία των επιμεριστικών κανόνων είναι να ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ κοινωνικών ομάδων διανέμοντας διαφορετικές μορφές γνώσης και έτσι να συνθέτουν διαφορετικούς προσανατολισμούς στο νόημα ή παιδαγωγικές ταυτότητες. Δεύτερον, οι κανόνες «αναπλαισίωσης» μεριμνούν για τη διαμόρφωση συγκεκριμένου παιδαγωγικού λόγου (Bernstein & Solomon, 1999:268-269). Μέσω της «αναπλαισίωσης», ο λόγος μετακινείται από τον αρχικό τόπο παραγωγής του σε άλλο χώρο όπου μεταβάλλεται καθώς σχετίζεται με άλλους λόγους. Ο «αναπλαισιωμένος» λόγος δεν μοιάζει πλέον με το πρωτότυπο, διότι έχει μετατραπεί σε παιδαγωγικό λόγο. Τρίτον, οι «αξιολογικοί» κανόνες αποτελούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Σε γενικές γραμμές, οι αξιολογικοί κανόνες αφορούν την αναγνώριση του τι θεωρείται ως έγκυρη υλοποίηση εκπαιδευτικών (περιεχόμενο προγράμματος σπουδών) και κανονιστικών (κοινωνική συμπεριφορά, χαρακτήρας και τρόπος) κειμένων (βλ. Singh, 2002:572).

Σύμφωνα με τον Bernstein (βλ. Bernstein & Solomon, 1999), η διαδικασία «αναπλαισίωσης» των δεδομένων συνεπάγεται την αρχή της απομάκρυνσης (που επιλέγει έναν λόγο ή μέρος ενός λόγου από το πεδίο παραγωγής όπου κατασκευάζεται η νέα γνώση) και μια αρχή της επανατοποθέτησης αυτού του λόγου ως λόγου εντός του πλαισίου «αναπλαισίωσης» (βλ. Singh, 2002:574-576). Οι κανόνες κατανομής της παιδαγωγικής συσκευής παράγουν τρία βασικά πεδία: (α) το πεδίο «παραγωγής» (field

of production), (β) το πεδίο της «αναπλασιώσης» (the field of recontextualisation) και (γ) το πεδίο «αναπαραγωγής» (field of reproduction), τα οποία εμπλέκονται στην παραγωγή παιδαγωγικού λόγου (Singh, 2002:573). Το «πεδίο παραγωγής» είναι η διαδικασία με την οποία δημιουργούνται και τροποποιούνται νέες γνώσεις, λόγοι και ιδέες, συνήθως από πανεπιστημιακούς ακαδημαϊκούς (Singh, 2002:573-574). Το πεδίο της «αναπλασιώσης» είναι ο τόπος όπου υπάρχει μια επιλογή των γνώσεων από τον τομέα της παραγωγής, και αυτή η διαδικασία οδηγεί στην παραγωγή παιδαγωγικού λόγου. Στο επίσημο «Πεδίο Ανασχεδιασμού», οι σχεδιαστές του προγράμματος σπουδών κάνουν επιλογές σχετικά με τη γνώση, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση, που θα αποτελέσουν μέρος του επίσημου προγράμματος σπουδών. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς των εγχειριδίων και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών ερμηνεύουν το έγγραφο του προγράμματος σπουδών στον τομέα της παιδαγωγικής επανασυγκέντρωσης. (Singh, 2002:574-576). Το πεδίο της «αναπαραγωγής» είναι η «αρένα» όπου οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την παιδαγωγική και την πρακτική αξιολόγησης και όπου οι αξιολογικοί κανόνες ρυθμίζουν αυτό που θεωρείται νόμιμη παραγωγή μέσα στην εκπαίδευση (Singh, 2002:576-578). Έτσι, η παιδαγωγική συσκευή δείχνει τους πιθανούς εμπειρικούς τομείς στο εκπαιδευτικό σύστημα για έρευνα.

Όπως αναφέρει σχετικά και η Singh (2002:579), ο Bernstein ήταν ένας από τους λίγους θεωρητικούς της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που μοντελοποίησε τη δομή της γνώσης. Σύμφωνα με τη Singh (ό. π.), τέτοιες θεωρήσεις είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των διαδικασιών παραγωγής και αναπαραγωγής των γνώσεων/συμβολικών πόρων (knowledge/symbolic resources) σε μια παγκόσμια κοινωνία της γνώσης.

### **5.3. Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά Bourdieu**

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η θεωρία του Bourdieu σε σχέση με τη τριτοβάθμια εκπαίδευσης, θα πρέπει όσο το δυνατό περισσότερο να καταστήσουμε σαφείς τις βασικές για το συνολικό έργο του έννοιες. Θα ασχοληθούμε εν προκειμένω, με τις τρεις βασικές έννοιες που διέπουν το μεγαλύτερο εύρος του έργου του Γάλλου στοχαστή και που παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη διατύπωση των συμπερασμάτων εκείνων που μας ενδιαφέρουν στη συγκεκριμένη προσπάθεια καθώς συνδέονται με τη θεωρία της LCT (ο Maton έχει χρησιμοποιήσει την έννοια του «πεδίου», πρωτίστως, και δευτερευόντως



την έννοια του “*habitus*”). Γενικότερα, οι διάφορες ανθρωπολογικές και εθνογραφικές μελέτες προσπαθούν να δείξουν με ποιόν τρόπο δημιουργούνται οι «μικρό» πρακτικές μέσα σε στην κοινωνία. Ωστόσο, ο Bourdieu πρότεινε μέσα από τη θεωρία του έννοιες όπως το “*habitus*”, οι οποίες παρέχουν ένα ευρύτερο πλαίσιο έρευνας εν συγκρίσει προς τις συνήθεις κοινωνιολογικές εργασίες (Hessenbruc, 2013:591).

### 5.3.1. Πεδίο

Μια έννοια που χρησιμοποίησε ο Bourdieu για να εξηγήσει την κοινωνιολογική πρακτική, είναι το «πεδίο». Τα πεδία είναι «τόποι» ή «κοινωνικές αρένες», στις οποίες πραγματοποιούνται κοινωνικές δράσεις. Αυτά περιλαμβάνουν τομείς όπως το νομικό πεδίο, το πεδίο της εκπαίδευσης, το πεδίο της ψυχοθεραπείας, τα επαγγέλματα, αλλά και άλλους «τόπους», στους οποίους τα άτομα επιδεικνύουν ανταγωνιστική δράση (Polkinghorne, 2004:61-62). Όπως αναφέρεται και από τον ίδιο τον Bourdieu (1992), προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια του πεδίου κρίνεται σκόπιμο να την μελετήσουμε αναλογικά προς το παιχνίδι:

Μπορούμε να συγκρίνουμε με ιδιαίτερη πάντα προσοχή, ένα πεδίο με ένα παιχνίδι αν και, σε αντίθεση με το τελευταίο, ένα πεδίο δεν είναι προϊόν μιας σκόπιμης πράξης, και αυτό ακολουθεί κανόνες ή διάφορες κανονικότητες που δεν είναι σαφείς και κωδικοποιημένες (Bourdieu και Wacquant, 1992 :98).

Οι «πρακτικές» δημιουργούνται και κατασκευάζονται πάντα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι δεν αποτελούν μόνο προϊόντα. Έχουμε δηλαδή μια ξεκάθαρη αλληλεπίδραση των προδιαθέσεων του ατόμου με τις συνθήκες ή πεδία στα οποία τα άτομα δρουν. Κάθε πεδίο αποτελεί ένα «δομημένο και ρυθμισμένο χώρο συναλλαγών» (Μοσχονάς, 2002:7). Ο Brar (2017) επισημαίνει ότι ο Bourdieu περιγράφει το πεδίο ως «ένα ξεχωριστό κοινωνικό σύμπαν που έχει τους δικούς του νόμους λειτουργίας», νόμους τελείως «ανεξάρτητους από εκείνους της πολιτικής και της οικονομίας. Επιπλέον όπως ισχυρίζεται ο Γάλλος διανοητής αυτό το «αυτόνομο σύμπαν» έχει «συγκεκριμένες αρχές αξιολόγησης πρακτικών και έργων» (Brar, 2017:24. Bourdieu, 1993:162).

Το πεδίο είναι «δίκτυο ή μορφές αντικειμενικών» σχέσεων ανάμεσα σε «θέσεις, δηλαδή «διάφορα είδη εξουσίας ή κεφαλαίου» που υπάρχουν και αυτά αντικειμενικά. Η διάταξη του πεδίου δεν είναι σε καμία περίπτωση «αυθαίρετη», αντιθέτως η «χωροθεσία» του καθορίζεται «από τη δομή της κατανομής της εξουσίας ή του κεφαλαίου» (Νούτσος, 1994:49-50). Οι διάφορες σχέσεις εξουσίας των ατόμων ρυθμίζονται κάθε φορά και σε κάθε περίπτωση από την κατανομημένη χρήση του ιδιαίτερου «κεφαλαίου», του ιδιαίτερου δηλαδή για κάθε «πεδίο» μέσου, πόρου, ή προσόντος (Μοσχονάς, 2002:7).

Ως προς την έννοια του «κεφαλαίου», ο Bourdieu (1993), προκειμένου να την κάνει περισσότερο κατανοητή, την παραλληλίζει με ένα «παιχνίδι καρτών» στο οποίο οι συμμετέχοντες ανταγωνίζονται μεταξύ τους για συγκεκριμένα στοιχήματα που μπορούν να κερδηθούν. Ο ανταγωνισμός αυτός μπορεί να ενταθεί, μπορεί να γίνει δηλαδή έντονος, σκληρός, για το λόγο ότι οι παίκτες πιστεύουν στην αξία του παιχνιδιού και των μεριδίων τους. Οι παίκτες φέρνουν χρήματα ή κεφάλαια για να τα επενδύσουν ή αλλιώς να τα ποντάρουν στο παιχνίδι και ελπίζουν πως από αυτή την επιλογή τους θα αποκομίσουν πολύ μεγαλύτερο κέρδος (Polkinghorne, 2004:63).

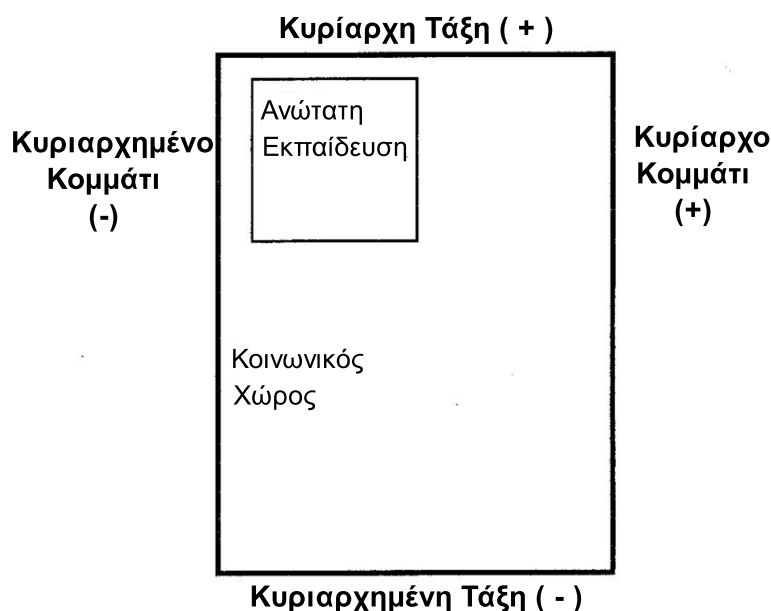
Όπως παρατηρεί ο Polkinghorne (ό. π.), μια από τις ενδιαφέρουσες ιδέες του Bourdieu είναι να επεκτείνει την έννοια του «κεφαλαίου» από μια αποκλειστική αναφορά σε χρήματα σε μία τοποθέτησή του που ενσωματώνει εντός της όλες τις μορφές εξουσίας. Διακρίνει εν προκειμένω, τρία διαφορετικά είδη κεφαλαίου: Πρώτον, το οικονομικό κεφάλαιο δηλαδή τα χρήματα και τα διάφορα περιουσιακά στοιχεία ενός ατόμου. Δεύτερον, το πολιτισμικό κεφάλαιο που περιλαμβάνει αγαθά, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ικανοτήτων και διαπιστευτηρίων του ατόμου (πτυχίο). Τρίτον, το κοινωνικό κεφάλαιο δηλαδή τα δίκτυα και οι διάφορες γνωριμίες που έχει και που δημιουργεί στην πορεία της ζωής του το άτομο (βλ. ό.π.).

Από τα ανωτέρω είδη του κεφαλαίου ο Bourdieu έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου», το οποίο ενσωματώνεται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο στη συνήθεια ενός ατόμου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που συσσωρεύεται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης και που καλλιεργεί τις συνθήκες να εκτιμήσουν και να κατανοήσουν τη μουσική, την τέχνη, τη λογοτεχνία και την επιστήμη, καθώς και διάφορες μορφές λαϊκού πολιτισμού. Αυτό είναι άλλωστε κάτι που θα δούμε σε επόμενη ενότητα του κεφαλαίου αυτού. Συχνά, το πολιτισμικό κεφάλαιο εκδηλώνεται στη συσσώρευση πολιτιστικών ενεργειών του ατόμου, όπως για

παράδειγμα μέσα από κάποιο έργο τέχνης, μια μουσική ηχογράφηση, μια προσωπική συλλογή βιβλίων και ούτω καθεξής (Polkinghorne, 2004:63). Η επένδυση γονέων στην ενεργοποίηση του πολιτισμένου παιδιού και στην προτροπή του για πολιτιστικές διακρίσεις οδηγεί σε μία άμεση αλληλεπίδραση με το σχολείο και δη με την εκπαίδευση. Τα σχολεία με τη σειρά τους δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση και προσοχή σε μαθητές με «μεγάλες δεξιότητες πολιτισμικού κεφαλαίου». Οι γονείς της μεσαίας τάξης μπορούν με τον τρόπο αυτό όπως περιγράφει ο Bourdieu μέσα από τη θεωρία του (1993), να μετατρέψουν το «οικονομικό» τους κεφάλαιο σε πολιτισμικό για τα παιδιά τους διαμέσου των εκπαιδευτικών τους διαπιστευτηρίων, δηλαδή των πτυχίων τους. Εν συνεχεία, τα παιδιά μπορούν να μετατρέψουν τα διαπιστευτήριά τους αυτά σε οικονομικό κεφάλαιο. Τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης χρησιμοποιούν δηλαδή τα πτυχία τους ώστε να επιτύχουν κάποιες συγκεκριμένες θέσεις εργασίας, θέσεις μεγάλων επιδιώξεων (υψηλές) (βλ. ό. π.).

Στην πραγματικότητα, κατά τον Bourdieu (1993) «διαφορετικά πεδία τοποθετούν διαφορετικές αξίες σε διαφορετικά είδη κεφαλαίων». Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη μπουρντιανή θεωρία είναι ότι στον πνευματικό τομέα το πολιτισμικό κεφάλαιο εκτιμάται περισσότερο από το οικονομικό κεφάλαιο, ενώ στον επιχειρηματικό τομέα αυτή η κατάσταση αντιστρέφεται. Στο σημείο αυτό ακριβώς συνδέονται οι δύο έννοιες του πεδίου και του κεφαλαίου, καθώς τα «πεδία» «επιβάλλουν μια συγκεκριμένη μορφή αγώνα στους παίκτες». Εισάγοντας ένα πεδίο, αυτόματα ο παίκτης «δέχεται σιωπηρά» τους κανόνες του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, στον ακαδημαϊκό χώρο ή στο ακαδημαϊκό παιχνίδι όπως το αναφέρει χαρακτηριστικά ο Polkinghorne, οι κανόνες καθορίζουν τη νίκη, δηλαδή η θέση κάποιου εξαρτάται από την ποσότητα των δημοσιεύσεων. «Τα πεδία έχουν σχετική αυτονομία και κατανοούνται καλύτερα όταν μελετώνται εσωτερικώς». Οι εξωτερικές επιρροές και εκδηλώσεις όπως η συνεχώς μεταβαλλόμενη αγορά, μετατρέπονται στην «εσωτερική λογική ενός πεδίου». Ανεξάρτητα από το τι μπορεί να είναι το πεδίο, οι διαθέσεις και οι στρατηγικές των ατόμων επηρεάζουν σε κάθε περίπτωση τον τρόπο με τον οποίο παίζεται το παιχνίδι. Όπως επισημαίνει ο Polkinghorne (2004), ο Bourdieu υποστήριξε ότι η εν λόγω πρακτική «προκαλείται από την επιθυμία να μεγιστοποιηθεί το κεφάλαιο κάποιου» (βλ. ό.π.). Επιπλέον, ο Polkinghorne (200) παρατηρεί ότι η μελέτη της πρακτικής του Bourdieu «επικεντρώνεται στο πώς και υπό ποιες προϋποθέσεις τα άτομα και οι ομάδες επενδύουν το κεφάλαιό τους για να ενισχύσουν τη θέση τους σε

ένα συγκεκριμένο τομέα». Οι πρακτικές που πραγματοποιούνται κάθε φορά από τα άτομα ή ομάδες, εξαρτώνται από τις διάφορες στρατηγικές (υπό την έννοια του *habitus*) καθώς και από τους κανόνες του παιχνιδιού στον οποίο αυτά/αυτές ανταγωνίζονται (ό.π.).



**Νοητικός χάρτης 16. Η κατά Bourdieu (1984) πιθανή κοινωνική θέση των καθηγητών πανεπιστημίου (από Maton, 2000:159, μετάφραση Βέρδης & Τσέκου 2020:339).**

Για τον Bourdieu (1984), η τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στο κυρίαρχο τμήμα της κυρίαρχης τάξης, η κυρίαρχη κοινωνική θέση της οποίας βασίζεται στο πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο είναι υποδεέστερο σε σχέση με το οικονομικό κεφάλαιο.

### 5.3.2. Homo Academicus

Η έννοια του *Homo Academicus* είναι μια «εθνολογική και κοινωνιολογική ανάλυση του ακαδημαϊκού κόσμου» (Bourdieu, 1988:xi). Η σκέψη του Bourdieu στο συγκεκριμένο έργο του, εκκινεί από κάποιες συζητήσεις που διεξήχθησαν μεταξύ των ακαδημαϊκών της Γαλλίας την περίοδο των γεγονότων του Μαΐου του 1968<sup>20</sup>, όπου

<sup>20</sup> Αναφερόμαστε στον όρο «Μάης του '68» με τον οποίο χαρακτηρίζεται η πολιτική και κοινωνική αναταραχή που ξέσπασε στη Γαλλία στη διάρκεια των μηνών Μαΐου-Ιουνίου του 1968. Με αφορμή τις κινητοποιήσεις μαθητών και φοιτητών η κατάσταση διογκώθηκε με τις κινητοποιήσεις εργατών. Οι κινητοποιήσεις αυτές οδήγησαν σε πολιτική και κοινωνική κρίση, η οποία άρχισε να λαμβάνει

είχαν ξεσπάσει πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές στη Γαλλία. Εν προκειμένω, ο Bourdieu (1988) επικεντρώνεται στον ακαδημαϊκό κόσμο. Προβαίνει στη θεωρητική έρευνα του ακαδημαϊκού κόσμου και αποδεικνύει ότι τόσο οι γενικότερες απόψεις όσο και οι παγιότερες θέσεις που υιοθετούν οι ακαδημαϊκοί την περίοδο εκείνη, συγκλίνουν στα «συμφέροντα που συνδέονται άμεσα με τη θέση τους στον ακαδημαϊκό τομέα» (1988:xvii-xviii).

Η «δογματική και κονστρουκτιβιστική» προσέγγιση του Bourdieu προς τη μελέτη του ακαδημαϊκού και της θέσης του στον πανεπιστημιακό τομέα, έχει να κάνει κατά κύριο λόγο με τις βασικές ανησυχίες γύρω από το σύγχρονο πανεπιστημιακό θεσμό και τα πρότυπα της παραγωγής γνώσης στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας (1988:xiii-xiv). Το σύγγραμμα *Homo Academicus* αφορά στη μελέτη του πανεπιστημιακού πεδίου και επιπλέον συνδέεται στενά με την οικοδόμηση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και με μια γενικότερη κριτική αντίληψη γύρω από το ζήτημα κατά πόσο οι ιδιότητες του ακαδημαϊκού λόγου είναι αντικειμενικές; Κατά τον Bourdieu οι υποτιθέμενες αντικειμενικές ιδιότητες του ακαδημαϊκού λόγου (1988:140, 206) δεν είναι αμερόληπτες (*impartial*) (1988:17), αλλά αποτελούν «υποπροϊόν της συμμόρφωσης των ακαδημαϊκών με τις πανεπιστημιακές νόρμες και με τη θέση τους στην ιεραρχία του πανεπιστημίου» (1988:xviii).

Στην εν λόγω προσπάθεια του ο Bourdieu, –όπως και στο έργο του μαζί του με τον Passeron *Οι Κληρονόμοι* (1993)– αποκαλύπτει τη «σχέση μεταξύ εξουσίας και γνώσης» καθώς υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει πράγματι στη διατήρηση ενός υπέρμετρα άνισου κοινωνικού συστήματος, εντός του οποίου το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μετέχει με ενεργό μάλιστα τρόπο, στην αναπαραγωγή της δομής των εξουσιαστικών και των συμβολικών σχέσεων μεταξύ των «κοινωνικών τάξεων» (Swartz, 1997:190). Ο Γάλλος διανοητής δίνει την ευκαιρία μέσα από τη μελέτη του αυτή, να αμφισβητηθεί ο τρόπος με τον οποίο τόσο οι διάφοροι λόγιοι, όσο και οι ίδιες οι μέθοδοι έρευνας και οι πνευματικές προοπτικές υποστηρίζονται αλλά και ακυρώνονται από τους μηχανισμούς εξουσίας που βρίσκονται σε ολόκληρο τον μικρόκοσμο της κοινωνικής δομής (Wacquant, 2014:3-6. Bourdieu, 1988:105).

Μέσα στο *Homo Academicus* ο Bourdieu παρουσιάζει τον ακαδημαϊκό ως «υποκείμενο», θέλοντας να δώσει έμφαση στις σχέσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής

---

επαναστατικό χαρακτήρα και να οδηγή εν τέλει στη διάλυση της Γαλλικής Εθνοσυνέλευσης και στην προκήρυξη εκλογών από τον τότε πρόεδρο Σαρλ Ντε Γκωλ (Milne, 2011:164).

εξουσίας και του ίδιου του ατόμου το οποίο βιώνει από πολύ νωρίς την αναπαραγωγή της δομής των εξουσιαστικών και των συμβολικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο Bourdieu θέλει τονίσει ότι η ακαδημαϊκή εξουσία και οι απαιτήσεις για αντικειμενικότητα δεν είναι οι εγγενείς ιδιότητες ενός ατόμου, αλλά το αποτέλεσμα κατασκευασμένων και ακαδημαϊκά επικυρωμένων ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον μελετητή και τη θέση του ακαδημαϊκού στο δομημένο χώρο του πανεπιστημιακού πεδίου (Bourdieu, 1988:19-24). Μάλιστα, ο πανεπιστημιακός τομέας, είναι το υποπροϊόν των θέσεων εξουσίας ή του ακαδημαϊκού κεφαλαίου. Ακολούθως, ο ακαδημαϊκός τομέας είναι κατασκευασμένος και οργανωμένος ιεραρχικά. Το ακαδημαϊκό κεφάλαιο –ο Bourdieu εδώ το χαρακτηρίζει και ως ακαδημαϊκό γόητρο (prestige)– «αποκτάται και διατηρείται διαμέσου μιας θέσης που επιτρέπει την κυριαρχία άλλων θέσεων καθώς και της κυριαρχίας επί των κατόχων των θέσεων αυτών» (1988:84). Επιπλέον, αυτή η ακαδημαϊκή δύναμη (1988:79) διατηρείται μέσω αυστηρών διαδικασιών «επιλογής και διδασκαλίας» (1988:40).

Αυτές οι διαδικασίες (processes) ή στάδια της διαδοχής (stages of succession), περιλαμβάνουν την ολοκλήρωση των ακόλουθων βημάτων –για την ακρίβεια επιτευγμάτων (achievements) όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bourdieu (1988) – που σχετίζονται ξεκάθαρα με την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, όπως είναι η διατριβή και η δημοσίευσή της, η οποία παρέχει την ακαδημαϊκή αξιοπιστία και την πρόσβαση σε πιο έγκυρες θέσεις στην ακαδημία. Κατ' επέκταση, αυτό το βήμα δίνει και την ευκαιρία για την ακόλουθη εξέλιξη (Bourdieu, 1988:88). Εδώ στο σημείο αυτό, ο Bourdieu (1988:14) επισημαίνει ότι οι διαδικασίες αυτές στις πλείστες των περιπτώσεων απαιτούν έναν «φιλόδοξο μελετητή» (ambitious scholar) ο οποίος με επιμονή θα αναζητήσει έναν επιβλέποντα (supervisor) καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας (1988:92, 105). Αυτή η σχέση κατά τον Γάλλο διανοητή, η οποία όπως λέει ο ίδιος (Bourdieu, 1988:88-92, 105, 143 & 308) είναι ιδιαίτερα γνωστή σε όλους τους επίδοξους μεταπτυχιακούς φοιτητές, καθιερώνει «σχέσεις εξάρτησης» (relations of dependency) και ενισχύει την ακαδημαϊκή εξουσία και την εξουσία του επιβλέποντος.

Ακολούθως, κατά τον Bourdieu (1988:84-90, 136), ο φοιτητής προκειμένου να προχωρήσει μέσα στον ακαδημαϊκό χώρο και για να αποκτήσει κατά συνέπεια και το δικό του «ακαδημαϊκό κεφάλαιο» (academic capital), θα πρέπει να φροντίσει να είναι συνεπής ως προς το ακαδημαϊκό του έργο και επιπλέον, θα πρέπει να σέβεται την

ιεραρχική τάξη του πανεπιστημίου, να συμμορφώνεται και να υιοθετεί τις εγκριθείς ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά του επιβλέποντος και άλλων καθιερωμένων ακαδημαϊκών στο πεδίο τους (στον ακαδημαϊκό δηλαδή χώρο και δη στον τομέα σπουδών στον οποίο ο φοιτητής ανήκει). Ο σπουδαστής στην ουσία, εξαρτάται από τον επιβλέποντα του καθώς είναι εκείνος ο οποίος τον παρακολουθεί και θα εγγυηθεί για την πρόοδό του. Ο επιβλέπων είναι εκείνος ο οποίος έχει την εξουσία να αναστέλλει ή να χορηγεί άδεια στο ακαδημαϊκό έργο, σταδιοδρομία και φήμη του φοιτητή του. Ο Bourdieu επομένως, κάνει λόγο για ένα ισχυρό επιβλέποντα (powerful supervisor) (1988:92-93).

Οι ανωτέρω ιδιότητες, τις οποίες οι ακαδημαϊκοί υιοθετούν προκειμένου να ακολουθήσουν μια επιθυμητή σταδιοδρομία, συνοψίζονται από τον Bourdieu μέσω της έννοιας του *habitus* (1988:91, 99, 149-152). Εδώ ο Bourdieu (1988) κάνει λόγο για ένα «σύστημα κοινών κοινωνικών διατάξεων και γνωστικών δομών που δημιουργεί αντιλήψεις, εκτιμήσεις και ενέργειες» (1988:204, 279). Το σύστημα αυτό, το οποίο διατηρούν οι φοιτητές και οι καθηγητές σύμφωνα με το καθιερωμένο περιβάλλον και τις πανεπιστημιακές νόρμες, συνδέει το ακαδημαϊκό κεφάλαιο με τις θέσεις του πανεπιστημίου και ενισχύει παράλληλα τη δυναμική της δομικής εξουσίας του πανεπιστημιακού τομέα (1988:91-95). Ο Bourdieu κινείται σε όλο το φάσμα του έργου του *Homo Academicus* εντός του συγκεκριμένου πεδίου (ακαδημαϊκός χώρος).

Ο Bourdieu αναφέρεται επίσης σε όλους εκείνους τους «επίδοξους ακαδημαϊκούς», όπως τους λέει χαρακτηριστικά, οι οποίοι έχουν «επενδύσει» στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία, και μάλιστα, ασυνείδητα έχουν υιοθετήσει τους κώδικες συμπεριφοράς του πανεπιστημιακού τομέα. Όλες οι προαναφερθείσες διαδικασίες της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και όλα εκείνα τα βήματα που καλείται να ακολουθήσει ο φοιτητής υιοθετώντας τις εγκριθείς ιδιότητες ή τα χαρακτηριστικά του ισχυρού επιβλέποντα, αιτιολογούν όλη αυτή τη λειτουργία και αναπαραγωγή του ακαδημαϊκού κεφαλαίου. Μέσω των διαδικασιών αυτών μπορεί να δει κάποιος «πως η δύναμη και η συμμόρφωση διαμορφώνουν και νομιμοποιούν την καριέρα του ακαδημαϊκού και τη διακεκριμένη θέση του στο πανεπιστήμιο» (Bourdieu, 1988:91). Για τον Bourdieu (ό. π.), όλες αυτές οι διαδικασίες επηρεάζουν την παραγωγή γνώσης και πολύ περισσότερο η επιστημονική γνώση καταλήγει να είναι «όργανο εξουσίας» (instrument of power) (1988:16).

Ο Bourdieu (1988) περιγράφει επίσης μια συγκεκριμένη κατάσταση εντός του χώρου του Πανεπιστημίου, στην οποία ο επίδοξος ακαδημαϊκός φοιτητής συμμορφώνεται με κάποιους συγκεκριμένους και καθιερωμένους κανόνες του πανεπιστημιακού πεδίου. Προβαίνει εν προκειμένω, στην υιοθέτηση ενός πολύ συγκεκριμένου *habitus* και νομιμοποιεί τις «σχέσεις εξάρτησης» και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή εξουσία και την εξουσία του επιβλέποντος του. Αυτή η νομιμοποίηση που γίνεται από μέρους του επίδοξου ακαδημαϊκού φοιτητή, λειτουργεί αρνητικά στην παραγωγή της γνώσης (Bourdieu, 1988:116, 269 & 307). Σύμφωνα με τον Γάλλο διανοητή, με τον τρόπο που είναι δομημένη η εξουσία του πανεπιστημιακού τομέα παρεμποδίζεται η επιστημονική έρευνα. Η ιεραρχική δηλαδή διάρθρωση της εξουσίας του πανεπιστημιακού τομέα και οι χρονικές ιδιότητες της καριέρας του ακαδημαϊκού δύνανται να παρεμποδίσουν την έρευνα. Αυτό συμβαίνει καθώς ο ακαδημαϊκός πρέπει να αποκτήσει «ακαδημαϊκό κεφάλαιο» προκειμένου να έχει το δικαίωμα να ασχοληθεί με είδη έρευνας και να διαδώσει δεδομένα στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Bourdieu, 1988:104-105).

Τα βήματα για την απόκτηση ακαδημαϊκού κεφαλαίου απαιτούν συμμόρφωση με τις ιδιότητες του πεδίου (1988:40-41). Επιπλέον, η υιοθέτηση των δεδομένων και ήδη υπάρχουσών και καθιερωμένων ακαδημαϊκών συνθηκών, μειώνει τη δυνατότητα ανάπτυξης εναλλακτικών ερευνητικών μεθόδων και προοπτικών, καθώς ο μελετητής συμμορφώνεται με τις νόρμες αλλά και με τις ιδιότητες και τα πρότυπα των ήδη καθιερωμένων ακαδημαϊκών (1988:29). «Η δυναμική της εξουσίας του πανεπιστημιακού πεδίου καθορίζει ποιος μπορεί να αναγνωριστεί ως νόμιμος μελετητής αλλά και τι αποτελεί έγκυρη έρευνα» (1988:34, 104-105 & 177). Κατά τον Bourdieu (1988:19-20, 116), τα πρότυπα ακαδημαϊκής αντικειμενικότητας που συνδέονται με τον μελετητή και τον λόγο τους, δεν είναι αντικειμενικά αλλά υποκειμενικά και κατασκευασμένα από τους μηχανισμούς ισχύος και συμμόρφωσης που υπάρχουν και λειτουργούν στο πανεπιστήμιο (1988:29-34, 105-107).

Αυτό που θέλει να πετύχει ο Bourdieu (1988) μέσα από το συγκεκριμένο σύγγραμμά του, δεν είναι να δώσει λύσεις ή να οδηγήσει του αναγνώστες του σε μια συγκεκριμένη μέθοδο/μεθοδολογία του τρόπου που θα χειρίζονται και θα οδηγούνται σε λύσεις σε ό,τι αφορά και έχει να κάνει με τη σχέση τους με τη δυναμική εξουσία του πανεπιστημίου. Ο Bourdieu (1988) αποβλέπει σε μια περισσότερο δυναμική κινητοποίηση και εξωστρεφή διάθεση από μέρους τόσο των φοιτητών όσο και των ακαδημαϊκών, ως προς τον τρόπο που αυτοί βλέπουν και αντιμετωπίζουν τον



ακαδημαϊκό κόσμο. Θα πρέπει επομένως εξίσου ακαδημαϊκοί και φοιτητές (κυρίως οι ακαδημαϊκοί λόγω της δύναμης που διαθέτουν) να ασκούν συνεχώς κριτική και να κατανοούν τον ακαδημαϊκό κόσμο στον οποίο ζουν.

Ο Bourdieu (1988) θέλει να κάνει περισσότερο κατανοητό το ότι η συγγραφική ταυτότητα του φοιτητή επηρεάζεται από τις θέσεις εξουσίας και συμμόρφωσης (1988:52, 84-85, 105, 114), ενώ οι νέες μεθοδολογικές και θεωρητικές προοπτικές δυναμικά καταστέλλονται και παρεμποδίζονται οι καινοτόμες εξελίξεις εντός ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου. Αυτό οδηγεί και σε ερωτήματα περί ανακρίβειών στις θεωρητικές ερμηνείες που προκύπτουν από τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις (βλ. Poulin, 2015). Τέλος, όπως επισημαίνει σχετικά ο Wacquant (1989) και ο Poulin (2015), το έργο του Bourdieu έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει ριζικές αλλαγές όσον αφορά τα ακαδημαϊκά πρότυπα και την επιστημονική έρευνα και να οδηγήσει τους μελετητές να αναλογιστούν τη τρέχουσα θέση του στο πανεπιστημιακό πεδίο καθώς και ως προς την ευθύνη που έχουν απέναντι στην επιστημονική έρευνα (Wacquant1989:2. Poulin, 2015).

#### **5.4.Ο Κριτικός Ρεαλισμός του Roy Bhaskar**

Ο Κριτικός Ρεαλισμός είναι μια φιλοσοφική θέση, η οποία υποστηρίζει ότι η εργασία των κοινωνικών επιστημόνων μπορεί να γίνεται σε όρους κονστρακτιβιστικούς και σχετικιστικούς, αλλά παράλληλα η πραγματικότητα να υπάρχει ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Εισηγητής της εν λόγω θεωρίας είναι ο Άγγλος φιλόσοφος (με ινδικές ρίζες) Ram Roy Bhaskar (1944 – 2014). Η φιλοσοφική θεωρία του Κριτικού Ρεαλισμού στηρίζεται σήμερα σε βιβλία, σε ειδικά περιοδικά, σε συνέδρια και από σημαντικούς φιλοσόφους σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως είναι η Margaret Archer και ο Mervyn Hartwig.

Στους νομιμοποιητικούς κώδικες του Maton μπορούμε να βρούμε αρκετά στοιχεία κριτικού ρεαλισμού. Συγκεκριμένα, μπορούμε να διακρίνουμε τον κριτικό ρεαλισμό στους τέσσερις διακριτούς κώδικες<sup>21</sup> που προκύπτουν από τον συνδυασμό μεταξύ επιστημονικών και κοινωνικών σχέσεων αλλά και μεταξύ των γνώσεων και των

---

<sup>21</sup> 1) Κώδικες της γνώσης, όπου οι γνώστες κατέχουν την ειδική γνώση. 2) Κώδικες του γνώστη, στους οποίους η επιστημονική «θέαση» είναι αποτέλεσμα –σε ιεραρχική σειρά– εκπαίδευσης, καλλιέργειας, τοποθέτησης του εαυτού, φύσης. 3) Κώδικες της ελίτ, στους οποίους η νομιμοποίηση βασίζεται στην κατοχή ειδικής γνώσης από τους ιδανικούς γνώστες. 4) Σχετικιστικοί κώδικες, στους οποίους η νομιμοποίηση είναι αυθαίρετη και ρηχή και δεν βασίζεται ούτε στην ειδική γνώση ούτε στους γνώστες.

φορέων αυτών των γνώσεων. Ο Bhaskar και άλλοι εκπρόσωποι του κριτικού ρεαλισμού πιστεύουν πως η γνώση δεν είναι δυνατό να στηρίζεται σε παγκόσμιους αιτιοκρατικούς (ντετερμινιστικούς) νόμους, όπως στον θετικισμό, αλλά στην ενδεχομενικότητα (Groff, 2004:11). Σε αυτή την περίπτωση η θέση του κριτικού ρεαλισμού μπορεί να ταυτιστεί κατά κάποιον τρόπο, αν μας επιτραπεί η εν λόγω έκφραση, με την τέταρτη κατηγορία των νομιμοποιητικών κωδίκων, δηλαδή τους «σχετικιστικούς κώδικες», στους οποίους η νομιμοποίηση είναι αυθαίρετη και ρηχή και δεν βασίζεται ούτε στην ειδική γνώση ούτε στους γνώστες. Ο κριτικός ρεαλισμός μπορεί έτσι να διεισδύσει στα διάφορα είδη κωδίκων. Σε αυτή την περίπτωση, στο τέταρτο αυτό είδος κωδίκων, επικρατεί μια περισσότερη «οντολογική υπόσταση», καθώς η γνώση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη και απαλλαγμένη από την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο βρίσκεται το άτομο που δέχεται και που μεταδίδει ταυτόχρονα γνώση. Χρειάζεται έτσι περισσότερο «σκάψιμο» (οντολογικό), προκειμένου να κατανοήσουμε τους γλωσσικούς κώδικες και να κατανοήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν και να εγκλωβιστούν σε γνωσιακά «καλούπια» του επιστημονισμού.

Η φιλοσοφική θεωρία του κριτικού ρεαλισμού λειτούργησε εξ αρχής με βάση τη διπλή κριτική απέναντι στις καθιερωμένες αντιλήψεις και τα φιλοσοφικό-επιστημονικά ρεύματα που υπήρχαν κατά την εποχή που αυτός γεννιέται. Η πρώτη μορφή κριτικής εκ μέρους του κριτικού ρεαλισμού ασκήθηκε αρχικά προς στον εμπειρικό ρεαλισμό και τον λογικό θετικισμό των αρχών του 20ου αιώνα. Η δεύτερη μορφή κριτικής του κριτικού ρεαλισμού στρεφόταν απέναντι στον υπερβατικό ιδεαλισμό του Kant και απέναντι στον εποικοδομητισμό ή κονστρουκτιβισμό (social constructivism) (2016:4-5).

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα ο κριτικός ρεαλισμός θα πρέπει να αναφερθούμε στα διάφορα φιλοσοφικά συστήματα και θεωρίες που αναπτύχθηκαν ως προς το επιστημολογικό ζήτημα. Αρχικά, ο David Hume ο οποίος παρέμεινε βαθύτατα προσηλωμένος και συνεπής έως το τέλος, στη μέθοδο των τεκμηριωμένων αποδείξεων, θεωρούσε μη αποδεκτή κάθε υπόνοια ή λόγο που γινόταν περί μεταφυσικού (αναφερόταν συγκεκριμένα στις διάφορες πεποιθήσεις των πιστών περί θείας πρόνοιας). Στη φιλοσοφία του Hume προείχε η έρευνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η εύρεση των συνθηκών κάτω από τις οποίες κάποιος εκφράζει τη συμφωνία του με κάτι που το θεωρεί σωστό ή το απορρίπτει αντίστοιχα (Πουρνάρη, 2004:207-215).

Στην «Πραγματεία περί της Ανθρώπινης φύσης» ο Σκώτος φιλόσοφος διατεινόταν πως η «ένθερμη υποστήριξη ριζικά ασύμβατων μεταξύ τους απαντήσεων», «οδηγεί στην υποψία κάποιου σφάλματος σε σχέση με τους όρους της έρευνας» (Cottingham, 2003:125). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hume (2005):

Οι τεκμηριωμένες αποδείξεις είναι εκείνα τα επιχειρήματα τα οποία προέρχονται από τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος και για τα οποία δεν υπάρχει καμία αμφιβολία και αβεβαιότητα. Με τον όρο «πιθανότητα» αναφέρομαι σε εκείνα τα επιχειρήματα που συνοδεύονται από αβεβαιότητα (Χιουμ, 2005:Μέρος III, Κεφ. XI, 2).

Για τον Σκώτο φιλόσοφο, «η ιδέα της αιτίας και του αποτελέσματος αντλείται από την εμπειρία» (ό. π., Κεφ. XI, 4). Το τυχαίο στη συλλογιστική του είναι ενάντιο της αιτιότητας (ό. π., Κεφ. XI, 6) και η παραδοχή του τυχαίου φανερώνει την πλήρη απουσία αιτιών και επιχειρημάτων και κατά προέκταση οδηγεί στην έλλειψη ή απουσία τεκμηριωμένων αποδείξεων (ό. π., Κεφ. XI, 7, 12). Σύμφωνα με τον Hume η επίκληση στην εμπειρία μπορεί ενδεχομένως να μη θεμελιώνεται στο λόγο, αλλά είναι «στοιχείο της ανθρώπινης φύσης». Σύμφωνα με τον Hume είναι τέτοια η φύση μας που δεν μπορούμε να πράττουμε με άλλον τρόπο πέραν του να σκεφτόμαστε με τρόπο επαγωγικό (Falkenstein, 2016:732). Για εκείνον, η σκεπτικιστική προσέγγιση δεν αποδεικνύει απαραίτητως ό,τι τα συμπεράσματα που στηρίζονται στην ανθρώπινη εμπειρία (μέσω των αισθήσεων) είναι έγκυρα, αλλά περιγράφει απλώς στοιχεία της ανθρώπινης φύσης (Allen & Cloonan, 2000:54). Συγκεκριμένα ο Hume αναφέρεται σχετικά ότι:

Αν και η εμπειρία είναι η μόνη μας οδηγός στη συλλογιστική που αφορά την απτή πραγματικότητα, πρέπει να παραδεχτούμε πως ο οδηγός αυτός δεν είναι εντελώς αλάθητος, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ικανός να μας οδηγήσει σε λάθη (Hume, 2007 [1748]: 97).

Ακριβώς επάνω σε αυτές τις βάσεις του Εμπειρισμού και της ερευνητικής μεθόδου, ο φιλόσοφος χτίζει και τις σχετικές με τη θεματική που μας απασχολεί στη συγκεκριμένη μελέτη αντιλήψεις του. Μας ενδιαφέρουν τα συγκεκριμένα σημεία της φιλοσοφίας του

Hume ως προς τη γνώση και την έρευνα, καθώς αυτός ο εμπειρικός ρεαλισμός που αναδύθηκε από τέτοιου είδους φιλοσοφικούς στοχασμούς και που αργότερα αντικατοπτρίστηκε στην καθημερινότητα κάποιων κοινωνιών και τρόπων συμπεριφοράς και επιστημονικότητας, οδήγησε στην ανάγκη περιορισμού του επιστημονικού αντικειμένου. Κάτι που σημαίνει ότι η επιστήμη σ' αυτή την περίπτωση δεν έχει συγκεκριμένο πεδίο (δύο διαφορετικοί μεταξύ τους άνθρωποι δεν μπορούν να έχουν την ίδια άποψη για τον πόνο, ή τη γνώση και ούτω καθεξής). Ακόμη, υπάρχουν και κάποια άλλα πράγματα τα οποία ο νους έχει τη δυνατότητα να τα εξετάσει αντικειμενικά (τη φύση, τα αντικείμενα κλπ.) γιατί υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτόν, και ο καθένας μπορεί να τα μελετήσει και να τα κατανοήσει σύμφωνα με την κοινή λογική. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούμε να εξετάσουμε την εξέλιξη και τη συμβολή του κριτικού ρεαλισμού (μέσα στις επόμενες παραγράφους). Αυτές οι σκεπτικιστικές απόψεις, ιδιαίτερα του Hume, εμμένουν στον εμπειρισμό και έχουν σοβαρές αντι-ρεαλιστικές συνέπειες (Mingers, 2014:11). Ο κριτικός ρεαλισμός δέχεται την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας ανεξάρτητης από τη συνείδησή μας, χωρίς να εγκλωβίζεται στην πραγματικότητα εκείνη την οποία μας υποβάλλουν οι αισθήσεις.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε πως εδώ ακριβώς έγκειται και η μορφή κριτικής που έγινε εναντίον της «σιωπηρής οντολογίας των εμπειριστών και των ιδεαλιστών», καθώς ο κριτικός ρεαλισμός υποστηρίζει μια δομημένη και διαφοροποιημένη περιγραφή της πραγματικότητας στην οποία η διαφορά, η στρωματοποίηση και η αλλαγή είναι κεντρικά σημεία αναφοράς. Με άλλα λόγια, ο κριτικός ρεαλισμός υποστηρίζει την οντολογία και τάσσεται ταυτόχρονα υπέρ μιας νέας επαναπροσδιορισμένης οντολογίας που επικεντρώνεται με άλλους όρους και πρόσημα στην εύρεση της γνώσης. Σύμφωνα με τον MinGyu Seo (2014), ο Bhaskar (1978) εδραιώνει την ιδιαίτερη σκέψη του ενάντια στον εμπειρισμό του Hume και τον υπερβατικό ιδεαλισμό του Kant. Μέσα από το σύνολο έργου του, ο κριτικός ρεαλισμός εξελίχθηκε ως μία από τις νέες θεωρίες στους τομείς της φιλοσοφίας της φυσικής και της κοινωνικής επιστήμης που προσφέρει μια εναλλακτική φαινομενική άποψη στις ήδη υπάρχουσες θεωρίες, συμπεριλαμβανομένου του θετικισμού και του μετα-νεωτερισμού. Όπως επισημαίνει ο MinGyu Seo (2014), «το πνευματικό κίνημα του Bhaskar, το οποίο είναι πλέον πλήρως διεθνές και διεπιστημονικό και συνεχίζει να επηρεάζει τις φιλοσοφίες της φυσικής και της κοινωνικής επιστήμης, έχει μετατραπεί

σε «διαλεκτικό κριτικό ρεαλισμό» (εφεξής DCR) και σε φιλοσοφία της «μεταπραγματικότητας» (Seo, 2014:97-98).

Ο κριτικός ρεαλισμός υποστηρίζει ανοιχτά την αναγκαιότητα της οντολογίας. Συγκεκριμένα, ο Bhaskar θεωρεί ότι η επανάληψη της οντολογίας (δηλαδή της μελέτης του όντος) είναι απαραίτητη, όχι μόνο για την παροχή ρεαλιστικής κατανόησης της επιστήμης, αλλά και για την ίδια την επιστήμη να κατανοήσει και να υποστηρίξει τους λόγους της προσωπικής κατανόησης και πρακτικής (Bhaskar, 2008 [1975]:35-40). Το να είναι κανείς ρεαλιστής για τη βαθύτερη υπόσταση της οντολογίας, σημαίνει να μπορεί να είναι σε θέση να συνομιλεί και να κατανοεί, και κατ' επέκταση να μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι τα πράγματα υπάρχουν εκτός από την εμπειρία μας και τη γνώση αυτών των πραγμάτων. Για τον ρεαλισμό υφίσταται μια εξωτερική πραγματικότητα ανεξάρτητη του ανθρώπινου νου. Ο κριτικός ρεαλισμός επομένως, υποστηρίζει ότι οι οποιοσδήποτε ενέργειες που παράγουν γνώση χαίρουν νοήματος μόνο όταν γίνεται εξ αρχής «αποδεκτή η υπόθεση περί μιας ανεξάρτητης υλικής πραγματικότητας» (McLennan, 2001:51).

Ο κριτικός ρεαλισμός αποδέχεται επιπλέον ότι η επιστήμη αποτελεί ένα «κοινωνικό προϊόν». Παρόλα αυτά προχωρά στη διάκριση μεταξύ αμετάβατης (intransitive) και μεταβατικής (transitive) διάστασης της γνώσης. Η αμετάβατη διάσταση της γνώσης έχει να κάνει με τον κόσμο όπως ακριβώς είναι (αντικειμενική πραγματικότητα). Αντικείμενα αλλά και διαδικασίες/ενέργειες που παραμένουν αμετάβλητα σε σχέση με τη γνώση μας περί αυτών, συγκεκριμένα αναφέραμε και στις προηγούμενες παραγράφους κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως ο πόνος που νιώθει ένας άνθρωπος δεν μπορεί να κατανοηθεί το ίδιο από όλους του άλλους γύρω του, ακολούθως και το χρώμα όπως αυτό νοείται από τον άνθρωπο και ούτω καθεξής. Η μεταβατική διάσταση της γνώσης από την άλλη, συγκροτείται από τη γνώση ενός ανθρώπου περί του κόσμου. Εδώ όμως, όπως επισημαίνει σχετικά ο Bhaskar, στη μεταβατική διάσταση της γνώσης υφίσταται μία σύγχυση μεταξύ του τι πιστεύουμε εμείς πως είναι (επιστημολογία) και του τι ακριβώς είναι (οντολογία). Η αναγωγή της δεύτερης (οντολογία) στην πρώτη (επιστημολογία) οδηγεί σύμφωνα με τον Bhaskar στην «επιστημολογική πλάνη» (epistemic fallacy) (Bhaskar, 2008 [1975]:11-25). Κατά τον Bhaskar οι προτάσεις στην οντολογία «δεν μπορούν να καθιερωθούν ανεξάρτητα από τον απολογισμό της επιστήμης». Η «επιστημολογική πλάνη» επομένως,

«συνίσταται στο να υποθέσουμε ότι, ή να υποστηρίξουμε ως να είναι, ότι είναι».  
(Bhaskar, 2008 [1975]:20).

Ο κριτικός ρεαλισμός αντιτίθεται στον Θετικισμό και προσπαθεί να υπερβεί τον Εμπειρισμό, ενώ παράλληλα διατηρεί κάποιες σχέσεις με τη Φυσιοκρατία (Joseph, 1998:76, 80-81). Ως γνήσιος ρεαλισμός, δίνει μεγάλη σημασία στις δυνατότητες της αιτιώδους εξήγησης. Για τον Bhaskar και τους υπόλοιπους κριτικούς ρεαλιστές η γνώση δεν είναι δυνατό να στηρίζεται σε παγκόσμιους αιτιοκρατικούς (ντετερμινιστικούς) νόμους, όπως στον θετικισμό, αλλά στην ενδεχομενικότητα (Groff, 2004:11). Ακολουθώντας, δεν αποδέχονται τον επιστημονισμό (κυρίως έτσι όπως αυτός διαμορφώθηκε μέσα από το φιλοσοφικό ρεύμα του Νεοθετικισμού), καθώς βρίσκονται πιο κοντά στα απόψεις του Popper περί διαψευσιμότητας της επιστημονικής γνώσης (η επιστημονική γνώση είναι πάντα διαψεύσιμη) (Bhaskar, 1978:1-6). Για τον κριτικό ρεαλισμό η επιστημονική γνώση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι ουδέτερη και κατ' επέκταση να είναι απαλλαγμένη από την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αυτή βρίσκεται.

Όπως υποστηρίζει συγκεκριμένα στη διδακτορική της διατριβή η Clarence (2013), υπάρχουν ορισμένες προσεγγίσεις σε όλα τα είδη της παιδαγωγικής πρακτικής που μπορούν να επιτρέψουν τη συσσώρευση γνώσης με την παραδοχή ότι αυτή η γνώση προέρχεται περισσότερο από μία κατακερματισμένη μάθηση, κάτι που κατά τον Maton είναι επιθυμητό. Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν μια συγκεκριμένη θεωρία της γνώσης, που από κοινού βρίσκεται στο έργο κριτικών ρεαλιστών όπως ο Roy Bhaskar, και κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, όπως ο Basil Bernstein και ο Karl Maton. Στην ουσία, η γνώση είναι τοποθετημένη στην καρδιά της παιδαγωγικής, και θεωρείται ότι «μιλάει πίσω» από τη διδασκαλία και τη μάθηση του περιβάλλοντος, ενεργοποιώντας μια σειρά από αντιδράσεις στην παιδαγωγική προσέγγιση. Ωστόσο, υπάρχει μια σαφής αναγνώριση, σε αυτή την προβολή της γνώσης, ότι τα διαφορετικά είδη της γνώσης - καθημερινά και θεωρητικά παραδείγματα - έχουν διαφορετικούς σκοπούς και πως όλη η γνώση δεν δημιουργείται με ισότητα (Clarence, 2013:18). Στο σημείο αυτό συμβαδίζουν η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων του Maton με τη θεωρία του κριτικού ρεαλισμού του Bhaskar.

Η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT) ενέχει την κριτική ρεαλιστική οντολογία και πιο συγκεκριμένα η θεωρία του κριτικού ρεαλισμού είναι μια μετα-θεωρία που είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την επιστημονική γνώση, καθώς έχει «βάθος».

Αποτελεί μία «πολυεπίπεδη οντολογία»<sup>22</sup>, κάτι που ουσιαστικά σημαίνει ότι επιτρέπει στους ερευνητές να σκάψουν κάτω από την επιφάνεια, για να εξετάσουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος, είτε μιας κοινωνίας, ή μιας ακαδημαϊκής κοινότητας ως προς τα ζητήματα της γνώσης είτε σε ότι αφορά και έχει να κάνει με την πειθαρχία. Επιτρέπει στους ερευνητές, συγκεκριμένα, να προσδιοριστούν τρεις τομείς: τις δύο πλευρές του πραγματικού δηλαδή το πραγματικό (αληθινό-γνήσιο-ρεαλιστικό), το πραγματικό (το υπάρχων- ρεαλιστικό) και τέλος, το εμπειρικό. (Clarence, 2013:26-27).

---

<sup>22</sup> Υπό την έννοια της διεργασίας εκείνης η οποία έχει γίνει κάτω από επίπονες συνθήκες (η Clarence χρησιμοποιεί τη λέξη «underlabourer (labourer (n): ο χειρόναξ- ο εργάτης» προκειμένου να τονίσει περισσότερο τη σημασία του κριτικού ρεαλισμού ως μιας φιλοσοφικής θεωρίας που αναδεικνύεται μέσα από το βάρος και την αντιμετώπιση των δύσκολων συνθηκών).

## 6. Το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας έρευνας

### 6.1. Από το θεωρητικό πλαίσιο στα ερευνητικά ερωτήματα

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης αναφερθήκαμε στη σχέση που συνδέει τους κώδικες των γνώσεων με τους κώδικες των ειδικών (knowers) και διατυπώσαμε τη θέση ότι η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων αποτελεί ένα «συνεκτικό δίκτυο εννοιών και ένα σύνολο εργαλείων με ευρείες δυνατότητες εφαρμογής» (σελ. 96). Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με το πεδίο της εξειδίκευσης, το οποίο αφορά την φύση των γνώσεων στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας και το ποιοι και ποιες «νομιμοποιούνται» να την προσφέρουν και (β) το σημασιολογικό πεδίο στη διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας το οποίο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο μεταφέρονται οι κώδικες του εν λόγω αντικειμένου. Τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής συνδέονται με το επίπεδο της εξειδίκευσης και συνδέονται με ζητήματα που αφορούν απόψεις προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών και διδασκόντων καθηγητών. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα συνδέεται με το σημασιολογικό πεδίο. Τα τρία ερωτήματα παρουσιάζονται στις τρεις επόμενες ενότητες.

#### 6.1.1. Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η νομιμοποίηση της γνώσης

Είδαμε ότι η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται στη χώρα μας από τον Εξαρχόπουλο και ένθεν ως στενά συνδεδεμένη με την ψυχολογική έρευνα, η οποία, από την εποχή του Thorndike και ύστερα, είναι κυρίως ποσοτική, θετικιστική, πειραματική και ρεαλιστική. Μέσα σε αυτό το κυρίαρχο θετικιστικό ρεύμα, υποστηρίξαμε πως εξελίχθηκε η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα, καθώς και ότι στο πλαίσιο αυτής της εξέλιξης βλέπει κανείς στη χώρα μας αλλά και διεθνώς ένα «μωσαϊκό» από ιδιαίτερα σύνολα επιστημονικών ενδιαφερόντων, τα οποία για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας ονομάσαμε «κοινότητες πρακτικής» και τα οποία εμφανίζονται στα εκπαιδευτικά πράγματα ως Special Interest Groups ή SIGs.

Αναφερθήκαμε επίσης από ιστορική άποψη στο γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1970 και ένθεν, εμφανίζονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας οι ερμηνευτικές, κονστρακτιβιστικές, νατουραλιστικές και φαινομενολογικές προσεγγίσεις. Στον



μελετημένο διαχωρισμό μεταξύ ποσοτικών (θετικιστικών, ρεαλιστικών) και ποιοτικών (ερμηνευτικών, κονστρακτιβιστικών) επιστημολογιών, η παρούσα εργασία στέκεται σαφώς πιο στέρεα στο πρώτο πλαίσιο -το ρεαλιστικό- αλλά κριτικά ως προς αυτό, δηλαδή στο πλαίσιο μιας κριτικής και ρεαλιστικής οντολογίας που ονομάζεται «Κριτικός Ρεαλισμός». Αυτού του είδους ο ρεαλισμός, θέλει την «πραγματικότητα» υπαρκτή, αλλά «κονστρακτιβιστικώς» ερμηνευμένη.

Στο πιο πάνω πλαίσιο, πρώτη μας θέση είναι ότι η εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας κυριαρχείται από τους ποσοτικούς, ρεαλιστικούς, θετικιστικούς κώδικες της Ψυχολογίας, με έντονη την παρουσία της φισεριανής Στατιστικής, δηλαδή με κώδικες που αφορούν, για παράδειγμα, τους ελέγχους των υποθέσεων, τα διαστήματα εμπιστοσύνης, τα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς, τη λεγόμενη ποσοτική «τεχνογραφία» με τα σχήματά της (τα ραβδογράμματα, τους πίνακες «με μορφή APA» κτλ.), τη μαθηματική γραφή με τα αντίστοιχα σύμβολα και κώδικες (π.χ. τον αριθμητικό μέσο όρο ως  $\bar{x}$ , την πιθανότητα ως  $p < 0,001$ ), τις μοντελοποιήσεις και γενικά τον «επιστημονικό» λόγο και τρόπο γραφής και ως σύνολο κωδίκων, οι οποίοι προτάσσουν την «απόδειξη», τη «λογική», την «επιστήμη» (hard science) και γενικά τους τρόπους της Ψυχολογίας. Τέτοιους κώδικες είδαμε στις σελίδες 28 και 29 της παρούσας εργασίας, και ποιο συγκεκριμένα στην αναφορά μας στα βιβλία των Δημήτρη Καραγιώργου «Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής» (2002, Εκδ. Σαββάλας) και John Creswell «Έρευνα στην Εκπαίδευση» (2016, Εκδ. Πολιτεία).

Θα πρέπει να δούμε, όμως, πόσο κυρίαρχοι είναι οι ποσοτικοί κώδικες στην Ελλάδα, καθώς και αν υπάρχουν στοιχεία που να δικαιολογούν την ύπαρξη ποιοτικών μεθοδολογιών ως αντικειμένων διδασκαλίας. Είδαμε για παράδειγμα στη μελέτη των Zapp, Marques και Powell (2017) (σελίδες 22 ως 25 στην εργασία μας) ότι η κυριαρχία του ποσοτικού παραδείγματος στην εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι παντού η ίδια. Είδαμε επίσης στην έρευνα των Zapp, Marques και Powell (ό. π.) ότι υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ της ιδέας για μια ενιαία παιδαγωγική επιστήμη (και συνεπώς για μια ενιαία εκπαιδευτική έρευνα) με επίκεντρο τη Γερμανία και μιας ιδέας περί πολλών κυρίαρχων επιστημών (της αγωγής και της εκπαίδευσης), όπως γίνεται στη Βρετανία και στη Γαλλία. Μένει να δούμε, στο πλαίσιο αυτό, ποια είναι η κατάσταση στην Ελλάδα και πώς οι Έλληνες και οι Ελληνίδες διδάσκοντες και διδάσκουσες

ανταποκρίνονται σε αυτή τη δυναμική θέση μεταξύ έρευνας στην «παιδαγωγική επιστήμη» και έρευνας «στις επιστήμες της αγωγής»

Το ερώτημα του τι αποτελεί νόμιμο περιεχόμενο του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στα πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης μπορεί να προσεγγιστεί κατ' αρχάς μέσω των δοσμένων ορισμών που παρουσιάσαμε στην Ενότητα 1.2 της εργασίας μας (σελ. 13-25). Εκεί παρουσιάσαμε τους ορισμούς των Cohen, Manion και Keith (2008:29), Κασσωτάκη (1999), Βάμβουκα (2002:19-20), Κελπανίδη (1990:1853), Ξωχέλλη (1989:3559), Μαρσαγγούρα (2002:89), Anderson και Arsenault (2002), καθώς και τον κυρίαρχο στις ημέρες μας ορισμό της *American Educational Research Association*. Συζητήσαμε επίσης στην ίδια ενότητα για το τι σημαίνει το επίθετο «εκπαιδευτική» στη φράση «εκπαιδευτική έρευνα». Για τον σκοπό αυτό, είδαμε τις σχετικές συζητήσεις των Kemmis, Stephen και Grotelueschenj (1977) και Lagemann (2008) και θέσαμε το ερώτημα του αν η εκπαιδευτική έρευνα αφορά αποκλειστικά τη μελέτη του «δούναι και λαβείν» μέσα στο ερβαρτιανό «παιδαγωγικό τρίγωνο», μια θέση που υποστηρίζουν οι Ball και Forzani (2007), ή αφορά κάθε τι που έστω και περιφερειακά έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία, στα διαφορετικά πεδία κάποιων «επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης»

Στο πλαίσιο αυτό, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά τη μελέτη του «τι» μπορεί να θεωρηθεί ως «γνώση» στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Αφορά, με λίγα λόγια, τους γνωσιακούς «κώδικες» με τους οποίους «νομιμοποιείται» το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με όσα αναφέρουμε στην Ενότητα 4.1 της εργασίας μας (σελ. 88 ως 98), η γνώση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως κάτι το τετελεσμένο στο οποίο θα έρθουμε να αναζητήσουμε κοινωνιολογικά τις ανισότητες και τις ερμηνείες, αλλά ως κάτι που κατά τον Karl Maton (2014a), οικοδομείται μέσα σε μπουρντιεανά «πεδία δύναμης» ως μια «ανοικτή διαδικασία» συγκρούσεων και αντιθέσεων (“knowledge-building is an open-ended process”) (ό. π.: xii). Η παρούσα διατριβή, μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις θα επιχειρήσει να απαντήσει, όσο είναι δυνατόν, σε αυτό το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

### **6.1.2. Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Η νομιμοποίηση των κατόχων της γνώσης**

Η νομιμοποίηση της γνώσης που περιγράψαμε στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα δεν γίνεται σε κοινωνιολογικό κενό, αλλά στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο περιβάλλον, δηλαδή, του μπουρντιεανού *homo academicus* που, όπως είδαμε στην Ενότητα 5.3.2 της παρούσας εργασίας, αποτελεί, για τον γνωστό Γάλλο κοινωνιολόγο (Bourdieu, 1988:xi) μια «εθνολογική και κοινωνιολογική ανάλυση» του ακαδημαϊκού τοπίου. Δεύτερο ερμηνευτικό εργαλείο από τη θεωρία του Γάλλου στοχαστή αποτελεί στην παρούσα εργασία και η έννοια του *πεδίου*, που είδαμε στην Ενότητα 5.3.1 ως «δικτύου» σχέσεων ανάμεσα σε θέσεις», στο οποίο αντιμάχονται διάφορα είδη εξουσίας. Οι θέσεις του Bourdieu παρουσιάζονται στην εργασία μας στον Νοητικό Χάρτη που βρίσκεται στη σελίδα 146, στον οποίο φαίνεται καθαρά η κατά Bourdieu (1984) πιθανή κοινωνική θέση των καθηγητών πανεπιστημίου.

Η παραπάνω θεωρητική πλαισίωση για την θέση των καθηγητών πανεπιστημίου είναι αναγκαία για την κατανόηση θέσεων σαν κι αυτών της Lagemann (2008), η οποία, όπως είδαμε στην παρούσα εργασία (σελ. 21-22), χρησιμοποιεί τις λέξεις «ταπείνωση» και «περιφρόνηση» σε σχέση με όσους και όσες ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά και για την εξέταση του ποιοι, ποιες και με ποιες σπουδές και ερευνητικό έργο «νομιμοποιούνται» τελικά να προσφέρουν την μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας στα πανεπιστημιακά τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης. Τις λέξεις «εξειδίκευση» και «αφοσίωση» χρησιμοποιούν αντιστοίχως οι Ball και Forzani (2007), όπως επίσης είδαμε στη σελίδα 21 της παρούσας εργασίας. Όπως βλέπουμε στους Πίνακες 1 ως 8 της παρούσας εργασίας αλλά και στον Πίνακα 15 στη σελίδα 356 του *Παραρτήματος*, η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας προσφέρεται από διδάσκοντες με υπόβαθρο στα Μαθηματικά, στη Ψυχολογία, στην Κοινωνιολογία, στα Οικονομικά, στη Φυσική και τη Χημεία κτλ. Στο σύνολο αυτό, οι «παιδαγωγοί» αποτελούν μειονότητα. Θέση της παρούσας διατριβής είναι ότι οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες, με μια ευρεία γκάμα προϋπάρχοντων σπουδών, επιστημονικών επιδιώξεων και ενδιαφερόντων, αποτελούν στοιχεία μπουρντιεανών πεδίων δύναμης και εξουσίας στα παιδαγωγικά τμήματα, ως «νομιμοποιηθέντες» στο να διδάξουν τους κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας στα τμήματα αυτά.

Το θεωρητικό πλαίσιο μετάβασης (η «γέφυρα») από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι και πάλι η Θεωρία των

Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Μπορούμε να δούμε στον Νοητικό Χάρτη 8 (σελ. 105), τις πιθανές σχέσης της «γνώσης» με τους κατόχους αυτής της γνώσης (τους «γνώστες»-knowers) κατά Maton (2014α). Το ίδιο είναι επίσης φανερό και στον Νοητικό Χάρτη 9 (σελ. 107) και στον Νοητικό Χάρτη 12 (σελ. 113), ενώ στον Νοητικό Χάρτη 12 (σελ. 121) παρουσιάζουμε τα τέσσερα είδη επιστημονικού «βλέμματος» κατά Maton (ό. π.). Τα βλέμματα αυτά είναι βλέμματα «νομιμοποίησης» και ως τέτοια θα διερευνηθούν στην παρούσα εργασία.

Οι κάτοχοι των κωδίκων της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας προφανώς δεν γεννήθηκαν κατέχοντας τους κώδικές της, ούτε ανήκουν σε κάποια ειδική κοινωνική κατηγορία, η οποία τους νομιμοποιεί ως κατόχους αυτών των κωδίκων. Το πιο πιθανό είναι ότι οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες έχουν κατακτήσει τους κώδικες είτε μέσω της εκπαίδευσής τους και μέσω του «εκπαιδευμένου βλέμματος» που αυτές προσφέρουν είτε μέσα από τη σχέση τους με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και το «καλλιεργημένο βλέμμα» που αυτή η εμπειρία προσφέρει είτε με έναν συνδυασμό των δύο παραπάνω, δηλαδή του εκπαιδευμένου βλέμματος και του καλλιεργημένου βλέμματος.

Στην παρούσα διατριβή κάνουμε την υπόθεση ότι αν οι κώδικες της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας αφορούν, για παράδειγμα, τη γνώση για τον σχεδιασμό πειραμάτων στην εκπαίδευση ή τη διενέργεια δημοσκοπήσεων (ερωτηματολόγια) προς στελέχη της εκπαίδευσης και παράλληλα την εμπειρία της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –αυτό δηλαδή που μπρεσιονιστικά ονομάζεται «αναπνέω κιμωλία»- τότε οι κατάλληλοι «γνώστες» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας είναι αυτοί και αυτές που κατέχουν τόσο τις επιστημονικές γνώσεις σχεδιασμού μιας «επιστημονικής» εργασίας, όσο και την τέχνη του να είναι «παιδαγωγοί», να έχουν δηλαδή εμπειρία μέσω της καθημερινής και προσωπικής έκθεσής τους στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής σχέσης. Τότε οι «γνώστες» είναι κατά Maton (2014α) «νόμιμοι». Με άλλα λόγια, αυτοί και αυτές που «νομιμοποιούνται» να διδάξουν εκπαιδευτική έρευνα πρέπει να γνωρίζουν από «έρευνα» αλλά και από «εκπαίδευση». Σε διαφορετική περίπτωση, όσοι και όσες γνωρίζουν από έρευνα (για παράδειγμα, ιατροί, σεισμολόγοι, γεωλόγοι κτλ.) θα μπορούσαν να θεωρούνταν ως ικανοί και ικανές να εκλεγούν και να εργαστούν ως ερευνητές και ερευνήτριες στο πεδίο των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης.

### 6.1.3. Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Οι κώδικες της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας μεταφέρονται από τους ιδανικούς γνώστες του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος προς τους ωφελούμενους και τις ωφελούμενες φοιτητές και φοιτήτριες. Κεντρική υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι ότι μεταφορά αυτή γίνεται μέσα από σημασιολογικά κύματα μεταβαλλόμενης πυκνότητας και βαρύτητας, σαν κι αυτά που είδαμε στο Κεφάλαιο 4 και ιδιαίτερα στην Ενότητα 4.6 (σελ. 122-124 στην παρούσα διατριβή). Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι όσοι και όσες διδάσκουν μεθοδολογία έρευνας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (γενικά, όχι απαραίτητα «εκπαιδευτικής»), χρησιμοποιούν μια μεγάλη γκάμα από διαθέσιμες μεθόδους διδασκαλίας (Earley, 2014).

Υπό το πρίσμα μιας κοινωνιογλωσσολογικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, αυτό που θα διερευνούσε κανείς δεν θα ήταν αυτή καθαυτή η μέθοδος διδασκαλίας (ο Earley στο προαναφερθέν έργο αναφέρεται σε πολλές μεθόδους διδασκαλίας), αλλά ο *τρόπος* με τον οποίο οι γλωσσικοί κώδικες της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας γίνονται φανεροί στο αμφιθέατρο. Αυτό μας οδηγεί στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, περί του πώς μεταφέρεται η γνώση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, σύμφωνα με τη θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων. Θέση της παρούσας διατριβής είναι ότι οι κώδικες μεταφέρονται με σημασιολογικά κύματα. Στον Νοητικό Χάρτη 13 (σελ. 122) αλλά και στον Νοητικό Χάρτη 14 (σελ. 129), μπορούμε να δούμε σχηματικά τα κύματα αυτά, για τα οποία ο Maton (2013) υποστηρίζει ότι μεταφέρουν κώδικες γνώσης μέσω μεταβαλλόμενης σημασιολογικής πυκνότητας και μεταβαλλόμενης σημασιολογικής βαρύτητας αλλά και μέσω «τετριμμένων», «ριζωματικών» και άλλων κωδίκων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, με άλλα λόγια, επικεντρώνεται στο αν η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων μπορεί να εφαρμοστεί στο πεδίο της ανάλυσης της διδασκαλίας ενός μαθήματος μεθοδολογίας έρευνας. Για τον σκοπό αυτόν έχουμε προχωρήσει στην παρατήρηση διδασκαλιών και έχουμε προσπαθήσει να περιγράψουμε τη διδασκαλία αυτή μέσα από το πρίσμα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ύπαρξη του τρίτου αυτού ερευνητικού ερωτήματος δεν γίνεται στο πλαίσιο μιας υποτιθέμενης δικής μας «συμβολής» στη «διδασκτική» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας ως γνωστικού αντικείμενου αλλά στο πλαίσιο της «νομιμοποίησης» αυτής καθαυτής της θεωρίας μας.

Αν η Θεωρία των Νομοποιητικών Κωδίκων αποτελεί «νόμιμο» ερμηνευτικό πλαίσιο για το «τι» και το «από ποιους» και «από ποιες», τότε θα πρέπει να ερμηνεύει όχι μόνο τις ιεραρχίες των κωδίκων και τις ιεραρχίες των κατόχων των γνώσεων στο γνωσιακό και στο κοινωνικό επίπεδο αντιστοίχως, αλλά να ερμηνεύει και ζητήματα που ανήκουν στο επίπεδο της διδασκαλίας.

## 6.2. Ερευνητικό σχέδιο

### 6.2.1. Συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

Για να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε στην προηγούμενη ενότητα, προχωρήσαμε με μια μικτή ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας το κατά Creswell (2015, 63) μοντέλο της «δημιουργικής σύνθεσης ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων» (“convergent design, βλ. Εικόνα 9). Θεωρούμε ότι στην παρούσα διατριβή έχουμε ξεκάθαρα μια «δημιουργική σύνθεση» διότι οι ποσοτικές και ποιοτικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιήσαμε (κυρίως δημοσκοπήσεις και συνεντεύξεις), δημιουργούν μια «σύνθεση» δεδομένων, ερμηνευτικών πλαισίων και αναπαραστάσεων με σκοπό την απάντηση κοινών ερευνητικών ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό προχωρήσαμε σε:

(α) **Δύο δημοσκοπήσεις (surveys).** Η πρώτη διενεργήθηκε με τη μέθοδο της «κατά ομάδες τυχαία δειγματοληψία» (cluster random sampling) σε χίλιους πέντε φοιτητές και φοιτήτριες από όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα<sup>23</sup>. Η συλλογή δεδομένων

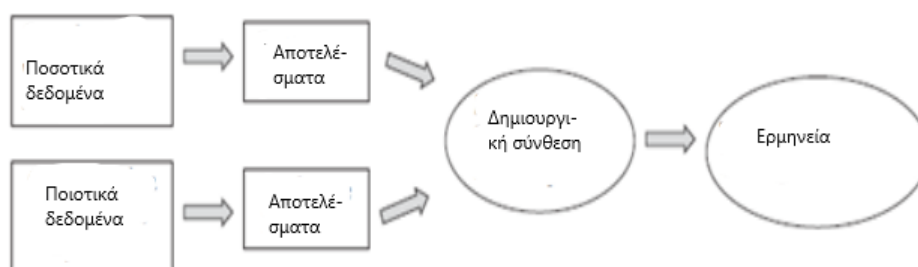
---

<sup>23</sup> Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ)/Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας -Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (ΦΠΨ)/Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής/Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ)/Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία/Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας/Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών/Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) (Ρόδος)/Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ρόδος)/Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας (Βόλος), Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του

ξεκίνησε το 2019 και τελειώσε το 2020. Το δείγμα της δεύτερης, η οποία διενεργήθηκε την ίδια περίοδο, ήταν εβδομήντα ένας διδάσκοντες και διδάσκουσες καθηγητές και καθηγήτριες στα ίδια πανεπιστημιακά τμήματα.

(β) **Τρεις συνεντεύξεις** από δύο ομότιμους καθηγητές και μία εν ενεργεία καθηγήτρια που ουσιαστικά έφεραν την Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα μετά το 1980, εποχή κατά την οποία αναπτύσσεται το αντικείμενο αυτό στη χώρα μας. Πρόκειται για τους Μιχάλη Βάμβουκα, Μιχάλη Κασσωτάκη και Θάλεια Δραγώνα. Ο τέταρτος σημαντικός καθηγητής, ο Ιωάννης Παρασκευόπουλος, αρνήθηκε να παραχωρήσει συνέντευξη.

(γ) **Ανάλυση τεσσάρων διδασκαλιών**, με σκοπό να αποδείξουμε την ύπαρξη σημασιολογικών κυμάτων τα οποία δημιουργούνται από τους κώδικες.



**Εικόνα 6. Το μεικτό μοντέλο «δημιουργικής σύνθεσης» που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα (προσαρμογή από Creswell, 2015: 63).**

Συνολικά, η ερευνητική μας προσέγγιση παρουσιάζεται στον Πίνακα 9 που ακολουθεί.

**Πίνακας 9. Οι τέσσερις ερευνητικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εμπειρική μελέτη.**

	<b>Μέθοδοι</b>			
	<b>Δημοσκόπηση Α</b>	<b>Δημοσκόπηση Β</b>	<b>Συνεντεύξεις</b>	<b>Παρατηρήσεις διδασκαλιών</b>
<b>Είδος έρευνας</b>	Δημοσκόπηση σε φοιτητές και φοιτήτριες μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που αναρτήθηκε στις Ιστοσελίδες πανεπιστημιακών Τμημάτων	Δημοσκόπηση σε καθηγητές και καθηγήτριες	Συνέντευξη έρευνας με πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα	Παρατήρηση βίντεο, αναρτημένων στο Διαδίκτυο
<b>Σκοπός</b>	Να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών για το αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας	Να διερευνηθούν απόψεις διδασκόντων καθηγητών (μελών ΔΕΠ) για το αντικείμενο της διδασκαλίας της εκπαιδευτικής έρευνας	Να δημιουργηθούν θεωρητικά σχήματα μέσα από τις απόψεις καθηγητών με σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία της εκπαιδευτικής έρευνας	Να δημιουργηθούν θεωρητικά σχήματα μέσα από την παρακολούθηση μιας βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας
<b>Ερευνητικά εργαλεία</b>	Δέκα επτά ερωτήματα ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων με διάφορες κλίμακες μέτρησης (βλ. <i>Παράρτημα Ι</i> )	Είκοσι ερωτήματα ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων με διάφορες κλίμακες μέτρησης (βλ. <i>Παράρτημα ΙΙ</i> )	Αφηγήσεις εμπειριών, ερμηνείες και ανάλυση θεωρητικών θέσεων σε σχέση με τη διδασκαλία της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας (βλ. <i>Παράρτημα ΙΙΙ</i> )	
<b>Δειγματοληψία</b>	Τυχαία δειγματοληψία σε πλήθος χιλίων φοιτητών και φοιτητριών τμημάτων Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης	Σκόπιμη δειγματοληψία μέσω προσωπικών ηλεκτρονικών μηνυμάτων προς εβδομήντα πέντε καθηγητές και καθηγήτριες τμημάτων των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης	Σκόπιμη, μέσα από προσωπικές επαφές με τρεις ομότιμους ή ενεργεία καθηγητές Μιχάλη Κασσωτάκη, Μιχάλη Βάμβουκα, Θάλεια Δραγώνα	Σκόπιμη, μετά από σχετική αναζήτηση στο Διαδίκτυο, των διαδικτυακών μαθημάτων της καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Λελούδας (Λήδας) Στάμου, του σεμιναρίου συγγραφής και μεθοδολογίας της έρευνας του καθηγητή Εμμανουήλ Σκούρτσου και της



				καθηγήτριας Φαίη Σπέη του Πανεπιστημίου Αθηνών και των διαδικτυακών μαθημάτων του Graham Gibbs του Πανεπιστημίου Huddersfield
<b>Αξιοπιστία (στατιστικό σφάλμα ποσοστών)</b>  $\hat{p}$  $\pm z \sqrt{\frac{\hat{p} \cdot (1 - \hat{p})}{n}}$	Στατιστικό σφάλμα κατ' ανώτατη τιμή ίση με $\pm 2,8$ τοις εκατό σε ευρήματα (απόψεις) που έχουν μορφή ποσοστών (κατηγορικές κλίμακες)	Στατιστικό σφάλμα κατ' ανώτατη τιμή ίση με $\pm 6,7$ τοις εκατό σε ευρήματα (απόψεις) που έχουν μορφή ποσοστών (κατηγορικές κλίμακες)		

### 6.2.2. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Στην παρούσα έρευνα σκοπίμως δεν χρησιμοποιήσαμε συντελεστές «αξιοπιστίας» για τα ερωτηματολόγιά μας, όπως θα ήταν, για παράδειγμα, ο δείκτης *alpha* του Cronbach. Ο λόγος για αυτή μας την απόφασή μας ήταν ότι τα ερωτήματα που θέσαμε στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες δεν συνδέονταν με μία μόνο διάσταση, αλλά εξέταζαν μια ευρεία γκάμα απόψεων διατυπωμένες στο πλαίσιο πολλών και άγνωστων «διαστάσεων». Έτσι, ο όποιος βαθμός «αξιοπιστίας» ως συντελεστής συνολικής συσχέτισης των απαντήσεων δεν θα είχε κάποια χρησιμότητα. Αντίθετα, υπολογίσαμε τα διαστήματα εμπιστοσύνης (το λεγόμενο «στατιστικό σφάλμα») στα ποσοστά που αναφέρονται σε αποκρίσεις φοιτητών και φοιτητριών, καθώς και καθηγητών και καθηγητριών. Όπου απαιτήθηκαν συντελεστές συσχέτισης μεταξύ διαφορετικών λημμάτων (ερωτήσεων), χρησιμοποιήσαμε κατάλληλους δείκτες συνάφειας για τις κλίμακες τακτικών τιμών και όχι τον γνωστό δείκτη *r* του Karl Pearson.

Οι δύο πρώτες μέθοδοι και οι διαφορετικοί τύποι δεδομένων που συλλέξαμε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελούν στοιχεία μεθοδολογικής «τριγωνοποίησης» και υποστηρίζουμε ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό η τριγωνοποίηση αυτή συνέβαλε στην εγκυρότητα των συμπερασμάτων. Η έννοια της μεθοδολογικής «τριγωνοποίησης» είναι αρκετά γνωστή ως τεχνική στην κοινωνιολογική έρευνα. Πράγματι, στο λήμμα «τριγωνοποίηση» στη *Sage*

*Encyclopedia of Educational Research, Measurement and Evaluation*, οι Green και Chian (2010: 4025) γράφουν ότι αυτή μπορεί να αναφέρεται σε «στον χρόνο [της έρευνας], στον «τόπο [της έρευνας] και στους συμμετέχοντες», ενώ η σύνδεση της τριγωνοποίησης με τη μικτή ερευνητική μεθοδολογία συζητείται και από τον Alan Bryman (2004:677) στη *Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* με το σκεπτικό ότι «η μεικτή έρευνα στηρίζεται στην αρχή του τριγωνισμού, η οποία επιδιώκει να εξασφαλίσει ότι οι ερευνητές δεν θα περιοριστούν στη χρήση μιας μόνο ερευνητικής μεθόδου αλλά θα χρησιμοποιήσουν περισσότερες μεθόδους μέτρησης κατά τη διερεύνηση ενός ερευνητικού προβλήματος» (Bryman (2004:677).

### **6.3. Ποσοτική προσέγγιση**

#### **6.3.1. Ερωτηματολόγια προς φοιτητές και φοιτήτριες**

Το ερωτηματολόγιο προς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των τμημάτων Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων και να απαντήσει συνθετικά στα δύο πρώτα ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Στοιχεία των κωδίκων του γνωστικού αντικείμενου, όπως για παράδειγμα η ιεραρχικότητα των κωδίκων της Στατιστικής, αναμένονταν να εμφανιστούν στις απόψεις των συμμετεχόντων ως εκλαμβανόμενη «δυσκολία» ή «ενδιαφέρον» του μαθήματος ή ακόμα και ως έλλειψη ειδικού μαθηματικού υποβάθρου. Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο συνδέθηκαν με κλίμακες άνισων διαστημάτων ή «τύπου Likert», αλλά υπήρχαν και ερωτήσεις «πολλαπλής επιλογής», καθώς και ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Στα ερωτηματολόγια προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε ότι η φραστική διατύπωση των ερωτημάτων ήταν κατάλληλη για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σωστή διάταξη και φραστική διατύπωση των ερωτηματολογίων διευκολύνει τις συνεπαγόμενες εργασίες, δηλαδή την κωδικογράφηση και πινακοποίηση των ερωτηματολογίων της έρευνας (βλ. Bradburn, Sudman & Wansink, 2004:208-228. Cresswell, 2011:433-467. Πρβλ. Lietz, 2017:109-112. Crawford, 1997:33-36).

Χρησιμοποιήσαμε στα ερωτηματολόγια κλειστές ερωτήσεις γιατί είναι πολύ πιο εύκολες οι διαδικασίες της συμπλήρωσης, της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των

ερευνητικών δεδομένων (Chaffey & Wood, 2005:442)<sup>24</sup>. Ακολούθως, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, παρόλο που θα αποτύπωναν περισσότερο το βάθος και την αυθεντικότητα της απάντησης, εντούτοις, έχουν το μειονέκτημα ότι είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευτούν με μονοσήμαντο τρόπο. Στην πραγματικότητα, η συλλογή και ανάλυση των ποιοτικών απαντήσεων από ανοιχτές ερωτήσεις είναι μια πολύ λεπτομερής διαδικασία που απαιτεί αυστηρή μεθοδολογία (Kline, 2005:50). Το «πρωταρχικό μειονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων είναι η έλλειψη ομοιομορφίας των απαντήσεων» (Martella et al., 2013:134).

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, τις οποίες επιλέξαμε, συνδέονται με το μειονέκτημα ότι δεν δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες φοιτητές και φοιτήτριες να δώσουν πληροφορίες εις βάθος, αναλυτικότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο αντικείμενο που μελετάμε και επιπλέον, οι εναλλακτικές απαντήσεις δεν είναι δυνατό να καλύπτουν όλο το εύρος των πιθανών απαντήσεων. Το μειονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι οι συμμετέχοντες πιθανόν, να ήθελαν να προσφέρουν μια απάντηση που δεν ταιριάζει με τις επιλογές που δίνονται (Lochmiller & Lester, 2017:134. Cohen, Manion, & Morrison, 2007:418-419). Από τις 16 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις συμπλήρωσης ήταν οι εξής:

Από όλα αυτά που έχετε κάνει στο τμήμα σας γύρω από τη μεθοδολογία έρευνας τι είναι αυτό που σας άρεσε περισσότερο;

Πόσο δύσκολο είναι για κάποιον ή κάποια που προέρχεται από Θεωρητική Κατεύθυνση η χρήση της ποσοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες;

Πιστεύετε ότι χρειάζονται πολλές γνώσεις Στατιστικής για την παρακολούθηση του μαθήματος;

Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε σχετικά με το περιεχόμενο του υποχρεωτικού μαθήματος;

---

<sup>24</sup> Άλλο ένα θετικό στοιχείο των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι «δεν είναι μεροληπτικές με το επίπεδο αλφαριθμητισμού των ερωτηθέντων» και μπορούμε στην παρούσα έρευνα μέσα από αυτές να εξασφαλίσουμε αντικειμενικές πληροφορίες από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια (βλ. Johnson & Christensen, 2012:169). Επιπλέον, οι ερωτήσεις αυτές είναι πιο περιοριστικές για τους εξεταζόμενους ως προς το πλαίσιο των εναλλακτικών απαντήσεων που μπορούν να δώσουν. Οι κλειστές ερωτήσεις έδωσαν επίσης στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να σκεφτούν και κάποιες άλλες εκδοχές που ενδεχομένως να μην έρχονταν στην επιφάνεια αν οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου.

Πού θεωρείτε ότι χρειάζεται το συγκεκριμένο μάθημα στις περαιτέρω σπουδές σας;

Οι ερωτήσεις που συνδέθηκαν με κλίμακες «άνισων διαστημάτων» ή αλλιώς «τακτικών τιμών» ή «τύπου Likert», στις οποίες γίνεται μια ερώτηση και από δίπλα παρατίθεται μια κλίμακα διαβαθμισμένη από το «λίγο» έως το «πολύ» ήταν οι εξής:

Αξιολογήστε το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος.

Πόσο ενδιαφέρον ήταν το υποχρεωτικό μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας;

Οι ερωτήσεις «πολλαπλής επιλογής» ήταν ερωτήσεις με περισσότερες από δύο προκαθορισμένες και αλληλαποκλειόμενες αποκρίσεις. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν μία ή και περισσότερες από αυτές τις αποκρίσεις:

Σε ποιο έτος πιστεύετε ότι πρέπει διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα;

Σε ποιο από τα ακόλουθα διδακτικά εγχειρίδια εξεταστήκατε στο μάθημα αυτό;

Στο πλαίσιο του μαθήματος της μεθοδολογίας της έρευνας χρησιμοποιήσατε κάποια λογισμικά (προγράμματα) για την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων;

Ως φοιτητής ή φοιτήτρια, σε ποιο από τα παρακάτω αντιμετωπίσατε δυσκολίες σε ό,τι αφορά το υποχρεωτικό μάθημα;

### **6.3.2. Ερωτηματολόγια προς διδάσκοντες καθηγητές και καθηγήτριες**

Οι ερωτήσεις προς διδάσκοντες και διδάσκουσες ήταν 20 συνολικά και ήταν ανοιχτού και κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις 1-17 συνδέθηκαν με κλίμακες τύπου Likert. Οι Ερωτήσεις 18-20 ήταν ανοιχτού τύπου και αναφέρονταν σε πιο εξειδικευμένα ζητήματα που άπτονται του αντικειμένου της μεθοδολογίας της έρευνας όπως για παράδειγμα η τελευταία ερώτηση (ερώτηση 20) σχετικά με το τι καθιστά μια έρευνα «Εκπαιδευτική». Μέσα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου 3-16, προσπαθούμε να ερευνήσουμε αν η μεθοδολογία της έρευνας σχετίζεται ή μπορεί να συνδυαστεί με άλλα αντικείμενα έρευνας ή άλλα μαθήματα διδασκαλίας εντός του πλαισίου της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα το μάθημα της ψυχολογίας ή των ψηφιακών τεχνολογιών.

Όπως και στα ερωτηματολόγια των φοιτητών, έτσι και στα ερωτηματολόγια των καθηγητών και καθηγητριών χρησιμοποιήσαμε κλειστές ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις διευκόλυναν στη διαδικασία κωδικοποίησης και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων για το δείγμα των καθηγητών που χρειαστήκαμε (Βλ. Chaffey & Wood, 2005:442. Πρβλ. Cohen, Manion, & Morrison, 2007:418). Παράλληλα, οι τρεις από τις είκοσι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των καθηγητών και καθηγητριών ήταν ανοιχτού τύπου, καθώς θέλαμε να αποτυπώσουμε περισσότερο το βάθος και την αυθεντικότητα της απάντησης, κάτι που θα μας διευκόλυνε ιδιαίτερα και στην ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ήταν συγκεκριμένα τρεις και όχι παραπάνω, καθώς επιδιώξαμε με την επιλογή του αριθμού αυτού να αποφύγουμε το μειονέκτημα των ανοιχτών ερωτήσεων ως προς τη διαχείριση του χρόνου (χρονοβόρα διαδικασία) και της ερμηνείας (αυστηρότητα ως προς τη μεθοδολογία). Όσο λιγότερες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου τόσο πιο διαχειρίσιμο θα είναι το υλικό ως προς την ερμηνεία του (βλ. Kline, 2005:50).

Τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο των διδασκόντων καθηγητών και καθηγητριών ήταν τα εξής:

1. Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης συνδέονται με διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες
2. Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας μπορεί να διδάσκει οποιοσδήποτε καθηγητής σε ένα τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης
3. Σε ποιο βαθμό η Εκπαιδευτική Έρευνα και η Ψυχολογική Έρευνα αλληλεπικαλύπτονται;
4. Η Εκπαιδευτική Έρευνα και η Κοινωνιολογική Έρευνα αλληλεπικαλύπτονται:
5. Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας πρέπει να αποτελεί αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

6. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με τα αντικείμενα των Ειδικών Διδακτικών στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

7-16 [ό. π.] με τη διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, των Οικονομικών της Εκπαίδευσης, της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, των Ψηφιακών Τεχνολογιών, της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης;

17. Θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ποιοτικό ερευνητή ή ποσοτικό ερευνητή

18. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων Στατιστικής που πρέπει να έχουν οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριές σας σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας;

19. Ποιες κατά τη γνώμη σας είναι οι κυριότερες ανάγκες των φοιτητών και των φοιτητριών σας σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας;

20. Τι κατά τη γνώμη σας κάνει μια έρευνα «εκπαιδευτική» και όχι «κοινωνική» ή «ψυχολογική» ή κάτι άλλο;

### **6.3.3. Πλαίσιο δειγματοληψίας στην ποσοτική προσέγγιση**

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, το δείγμα μας ήταν χίλιοι περίπου φοιτητές και φοιτήτριες και 75 καθηγητές και καθηγήτριες. Απευθυνθήκαμε και στα 20 πανεπιστημιακά τμήματα αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και φροντίσαμε το δείγμα της έρευνας να είναι τέτοιο ούτως ώστε να περιλαμβάνει ισότιμα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες όλων των πανεπιστημιακών τμημάτων. Η δειγματοληψία ήταν «κατά ομάδες» (clusters). Ως «ομάδες» θεωρήθηκαν τα πανεπιστημιακά τμήματα.

**Πίνακας 10. Πλαίσιο της «κατά ομάδες» (“clusters”) δειγματοληψίας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στην παρούσα έρευνα.**

Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Μέγεθος δείγματος
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ)	60
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	44
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Φιλοσοφίας -Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας	69
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής	38
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	66
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	67
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	53
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	56
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας	55
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	39
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Νηπιαγωγών	68
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού	46
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	40
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	42
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	45
Πανεπιστήμιο Θεσσαλία	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	41
Πανεπιστήμιο Θεσσαλία	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	49
Πανεπιστήμιο Πατρών	Δημοτικής Εκπαίδευσης	47
Πανεπιστήμιο Κρήτης	Δημοτικής Εκπαίδευσης	43
Πανεπιστήμιο Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	37
<b>Σύνολο δείγματος φοιτητών και φοιτητριών</b>		<b>1005</b>

Το μέγεθος του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών, όπως είπαμε και σε προηγούμενη ενότητα, ήταν  $n_1=1005$ . Το μέγεθος του δείγματος των διδασκόντων ήταν  $n_2=71$ . Το μέγεθος των δειγμάτων αυτών οδηγεί σε στατιστικά σφάλματα δειγματοληψίας των ποσοστών στο χειρότερο δυνατό σενάριο<sup>25</sup> ίσα με συν-πλην 2,8 τοις εκατό για τους φοιτητές και φοιτήτριες και συν-πλην 6,7 τοις εκατό για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους. Γενικά, το διάστημα εμπιστοσύνης (αλλιώς «στατιστικό σφάλμα») στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε με τον μαθηματικό τύπο  $\hat{p} \pm z \cdot \sqrt{\frac{\hat{p}(1-\hat{p})}{n}}$ , στον οποίο  $\hat{p}$  είναι το εκτιμώμενο κάθε φορά ποσοστό στα ευρήματά μας,  $z$  η κρίσιμη τιμή της κανονικής κατανομής για στατιστικό σφάλμα Τύπου Α ίσο με 0,05 ή 5 τοις εκατό (εδώ  $z = 1,96$ ) και  $n$  το μέγεθος του δείγματος (στην παρούσα έρευνα  $n_1 = 1005$  για τους συμμετέχοντες φοιτητές και τις φοιτήτριες και  $n_2 = 71$  για τους συμμετέχοντες καθηγητές και καθηγήτριες).

Στο πρώτο στάδιο συλλογής δεδομένων για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τις Γραμματείες και διδάσκοντες σε πανεπιστημιακά τμήματα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάρτηση των ερωτηματολογίων στις αντίστοιχες ιστοσελίδες του κάθε ιδρύματος ξεχωριστά, για την ενημέρωση και τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας. Κοινοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σχετική επιστολή στους καθηγητές και το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου της πιλοτικής έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια προς φοιτητές και φοιτήτριες αναρτήθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις όχι στις Ιστοσελίδες των Τμημάτων ή στις Ηλεκτρονικές Τάξεις (e-class) αλλά σε μέσα «ανεπίσημης» κοινωνικής δικτύωσης (όπως *Facebook*, φοιτητικά sites κτλ.), στα οποία οι φοιτητές μιας συγκεκριμένης Σχολής εισέρχονται και συζητούν. Σε κάθε περίπτωση αναφερόταν ο χαρακτήρας ανάμειξης των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ τονιζόταν πως η συμμετοχή είναι εκούσια και ανώνυμη και με δυνατότητα απόσυρσης. Σημειώθηκε πως το ερωτηματολόγιο θα διανεμηθεί ηλεκτρονικά με κοινοποίηση σχετικού συνδέσμου, ενώ για όσους το επιθυμούσαν υπήρχε η επιλογή συμπλήρωσής του σε έντυπη μορφή. Για το λόγο αυτό ένα μέρος των

---

<sup>25</sup> Ως «χειρότερο δυνατό σενάριο» εννοούνται στις έρευνες που αφορούν ποσοστά, οι τιμές ποσοστών κοντά στο πενήντα τοις εκατό, όπου το διάστημα εμπιστοσύνης (το λεγόμενο «στατιστικό σφάλμα») παίρνει τη μεγαλύτερη τιμή του.



ερωτηματολογίων διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από φοιτητές στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ)<sup>26</sup>. Τέλος αναφέρθηκε πως ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν θα ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Η έρευνα μέσω των ερωτηματολογίων στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, διεξήχθη την περίοδο από τον Ιανουάριο του 2019 έως και τον Απρίλιο του 2020.

#### 6.3.4. Συνεντεύξεις

Το πρώτο πράγμα με το οποίο ήρθαμε αντιμέτωποι πριν από την διαδικασία των συνεντεύξεων με ανθρώπους-κλειδιά στο αντικείμενο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν ποιοι θα είναι οι άνθρωποι αυτοί, ποιος θα είναι ο σκοπός αυτών των συνεντεύξεων, πώς πρέπει να γίνουν οι ερωτήσεις μας και κυρίως το πώς θα τεκμηριωθεί πειστικά ότι οι άνθρωποι που επιλέξαμε είναι άνθρωποι-κλειδιά στην υπόθεση της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Προφανώς, η δειγματοληψία θα ήταν θεωρητική και όχι τυχαία, αφού σε θεωρητικό επίπεδο θέλαμε από τους συμμετέχοντες «κείμενα» σχετικά με αυτό που ο Maton ονομάζει «γνώστες» (knowers) της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας. Όπως είναι τώρα κατανοητό, αν το ποσοτικό σχέδιο της παρούσας έρευνας επικεντρώθηκε στους κώδικες της γνώσης, το παρόν ποιοτικό σχέδιο επικεντρώνεται στους κώδικες των κατόχων της γνώσης (the “knowers”).

Σε σχέση με το ποιοι θα ήταν οι “knowers”, διερευνήσαμε την διεθνή βιβλιογραφία και είδαμε μόνο μία κοντινή έρευνα με την δική μας, αυτή των Lewthwaite και Nind (2010). Οι δύο αυτές ερευνήτριες (ό. π.) οποίες χρησιμοποίησαν το λογισμικό *Skype* για να πάρουν συνεντεύξεις από «πάνελ ειδικών» στην μεθοδολογία κοινωνικής (όχι «παιδαγωγικής») έρευνας από όλο τον κόσμο. Οι ερευνήτριες (ό. π.) ονόμασαν την μέθοδό τους «διαλογική» (“dialogic method”) για να καταδείξουν ακριβώς την μορφή της συνέντευξης-συζήτησης με τους ειδικούς και να μην καταφύγουν σε όρους τετριμμένους όπως θα ήταν ο όρος «ημιδομημένη συνέντευξη». Παρόμοια προσέγγιση ακολουθήθηκε και από εμάς στην παρούσα έρευνα, με τη διαφορά ότι (α) εμείς δεν αναφερόμαστε σε ειδικούς πάνω σε διαφορετικά «είδη» κοινωνιολογικών ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά επικεντρώνουμε την μελέτη μας σε συγκεκριμένη έρευνα

---

<sup>26</sup> Εδώ αναφερόμαστε στις Σχολές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ).

(παιδαγωγική) και σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και (β) ότι χρησιμοποιούμε μια συγκεκριμένη κοινωνιογλωσσολογική θεωρητική προσέγγιση, η οποία καθορίζει το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των αποκρίσεων.

Πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε ξεκαθαριστεί ότι αυτές δεν θα ήταν ανώνυμες, καθώς κρίθηκε αναγκαίο να αναφέρουμε συγκεκριμένα ονόματα. Οι συνεντεύξεις ήταν στην ουσία συζητήσεις, κατά το πρότυπο των Lewthwaite και Nind (2010), και οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα να μιλήσουν όπως και όσο ήθελαν. Ο Μιχάλης Βάμβουκας απάντησε κατ' αρχάς τηλεφωνικά από τον τόπο κατοικίας του στην Κρήτη και αργότερα και γραπτώς, όπως εκείνος προτίμησε. Η συνέντευξη με τον Μιχάλη Κασσωτάκη, έγινε αρχικά προφορικά και μετά από τηλεφωνική επικοινωνία μαζί του, πραγματοποιήθηκε στο σπίτι του σε πολλές ξεχωριστές συνεδρίες κατά τη διάρκεια του 2019. Η συνέντευξη με την Θάλεια Δραγώνα έγινε στο γραφείο της σε δύο συνεδρίες. Όπως επέλεξαν στην εργασία τους οι Lewthwaite και Nind (2010), έτσι και στη δική μας εργασία, η τεκμηρίωση της επιλογής των «ειδικών» έγινε μέσω προσωπικής επιλογής των ερευνητών. Δεν υπήρχαν, δηλαδή, κάποια εξωτερικά κριτήρια «αξιολόγησης» ή «κρίσης» για την επιλογή των συμμετεχόντων καθηγητών στην διαδικασία της συνέντευξης και η εγκυρότητα της φάσης αυτής της έρευνάς μας βασίστηκε στη λεγόμενη «εγκυρότητα προσώπου» μας ως ερευνητών (*face value*, βλ. Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου 2002:579). Κατά τεκμήριο, λοιπόν, όπως αποδεικνύεται από την Ιστορία της εκπαιδευτικής έρευνα στην Ελλάδα, θεωρήσαμε ότι οι Βάμβουκας, Κασσωτάκης και Δραγώνα υπήρξαν άνθρωποι-κλειδιά στην εξέλιξη του γνωστικού αυτού αντικειμένου για διάφορους λόγους. Ένας τέταρτος σημαντικός συνομιλητής στο πεδίο αυτό, ο Καθηγητής Ιωάννης Παρασκευόπουλος, δεν στάθηκε δυνατό, λόγω δικής του απόφασης, να παραχωρήσει συνέντευξη σε επίπεδο που να μπορεί να αξιοποιηθεί ερευνητικά, παρόλο που τον επισκεφθήκαμε και μιλήσαμε μαζί του πολλή ώρα και σε εγκάρδιο κλίμα.

### **6.3.5. Παρατήρηση διδασκαλιών**

Ένα ακόμη ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εργασία, ήταν η παρακολούθηση μαθημάτων. Συγκεκριμένα, προχωρήσαμε στην ανάλυση μαγνητοσκοπημένου υλικού από το ακαδημαϊκό μάθημα «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας», έτσι όπως αυτό διδάχθηκε από την Λελούδα Στάμου στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου

Μακεδονίας. Παρακολουθήσαμε όλες τις διδακτικές ενότητες του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και από αυτές όπως θα δούμε αναλυτικά σε άλλη ενότητα αναλύσαμε το πρώτο μάθημα της καθηγήτριας Στάμου με θέμα «*Τι είναι επιστημονική έρευνα, ποια η χρησιμότητα της, ποια τα χαρακτηριστικά της*». Το βίντεο διαρκεί μια διδακτική ώρα και είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση των Ανοιχτών Πανεπιστημιακών Μαθημάτων του ΕΚΠΑ. Στη συνέχεια παρακολουθήσαμε το μαγνητοσκοπημένο υλικό του σεμιναρίου συγγραφής και μεθοδολογίας της έρευνας, το οποίο διοργανώθηκε από το Τμήμα Γεωλογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάχθηκε από τους καθηγητές Εμμανουήλ Σκούρτου και Φαίη Σπέη. Το βίντεο είναι διαθέσιμο στη πλατφόρμα *YouTube*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=x4e4bheB74E> και διαρκεί μία διδακτική ώρα. Από το συγκεκριμένο σεμινάριο επιλέξαμε να αναλύσουμε το πρώτο μάθημα που έχει σαν θέμα «*Οδηγίες για την συγγραφή εργασιών*». Τέλος παρακολουθήσαμε και αναλύσαμε το μαγνητοσκοπημένο υλικό των διαλέξεων της μεθοδολογίας έρευνας του καθηγητή Graham Gibbs στο Πανεπιστήμιο Huddersfield στην Αγγλία. Από τις συγκεκριμένες διαλέξεις επιλέξαμε την πρώτη με θέμα «*Έρευνα και δείγμα*». Το βίντεο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου της Victoria της Αυστραλίας, στον σύνδεσμο: [https://libguides.uvic.ca/educationresearchmethods/education/researchmethods/bo](https://libguides.uvic.ca/educationresearchmethods/education/researchmethods/books/survey)  
[oks/survey](https://libguides.uvic.ca/educationresearchmethods/education/researchmethods/books/survey) και διαρκεί μία διδακτική ώρα.

Επιλέξαμε τα συγκεκριμένα βίντεο διότι δεν τίθενται σε αυτά ζητήματα προσωπικών δεδομένων. Στα συγκεκριμένα βίντεο δεν φαίνονται τα πρόσωπα των φοιτητών, ενώ η εστίαση γίνεται αποκλειστικά στο πρόσωπο της καθηγήτριας και του καθηγητή με κοντινά πλάνα.

#### **6.4. Ζητήματα δεοντολογίας**

Η παρούσα μελέτη συμμορφώνεται με τα νομικά και κανονιστικά πλαίσια που αφορούν την διεξαγωγή έρευνας και που πηγάζουν από τον νέο Ευρωπαϊκό Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (ΓΚΠΔ - GDPR) 2016/679, ο οποίος ετέθη σε εφαρμογή στις 25 Μαΐου 2018. Κατά νόμο, ως «Υπεύθυνη Διαχείρισης» των προσωπικών δεδομένων που συνελέγησαν ορίστηκε η γράφουσα. Η παρούσα μελέτη συμμορφώνεται επίσης με τον Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σε σχέση με τα ζητήματα της «ενήμερης συγκατάθεσης», πρέπει να αναφερθεί ότι όταν εστάλησαν τα ερωτηματολόγια (σε ηλεκτρονική μορφή) στους πανεπιστημιακούς δασκάλους, προκειμένου να αναρτηθούν στα αντίστοιχα επίσημα πανεπιστημιακά *sites*, γνωστοποιήθηκαν εγγράφως και τα απαραίτητα προσδιοριστικά στοιχεία της έρευνας. Ακόμη και στην επικοινωνία μέσω Διαδικτύου με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες προτού συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, ενημερώνονταν σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας δεν αποκρύψαμε τους σκοπούς μας, αλλά γράψαμε ότι πρόκειται για έρευνα διδακτορικής διατριβής που έχει ως σκοπό «να μελετήσει το αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας».

Ένα άλλο ζήτημα που τέθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αυτό της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Το ζήτημα αυτό έχει να κάνει με το σεβασμό απέναντι στους διδάσκοντες που συμπλήρωσαν τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια και που δέχτηκαν να μας δώσουν συνέντευξη. Στο πλαίσιο αυτό, δεν υπήρχαν «κατευθυνόμενες» ερωτήσεις ή ερωτήσεις που δέσμευαν τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ή τους ωθούσαν προς συγκεκριμένες απαντήσεις. Τέλος, επιδιώξαμε από την αρχή της προσπάθειας αυτής, έτσι ώστε η έρευνά μας να διέπεται από συνέπεια απέναντι στα πρόσωπα που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Ήμασταν συνεπείς απέναντί τους ως προς τον χρόνο που μας δόθηκε προκειμένου να ολοκληρώσουμε τις συνεντεύξεις, ώστε να μην είναι κουραστική διαδικασία. Οι ερωτήσεις μας βρίσκονταν εντός του πλαισίου της έρευνας και δεν υπήρχε κάποιος δόλος να θέσουμε στον συνεντευξιαζόμενο καθηγητή κάποια ερώτηση που θα τον έφερνε σε δύσκολη θέση.

## **6.5. Περιορισμοί της έρευνας**

Ο χρόνος κατά την ερευνητική διαδικασία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ποτέ «επαρκής», καθώς τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας και ανεξάρτητα με τον αρχικό σχεδιασμό της, όσο και εκ των υστέρων, ανακαλύπτονται νέες πτυχές και πρακτικές που θα επιθυμούσε ο ερευνητής να διορθώσει ή και να διερευνήσει περαιτέρω. Επιπλέον, ήταν αρκετά δύσκολη η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων των φοιτητών, καθώς κάθε φορά θα έπρεπε να ανεβάζουμε από την αρχή τα ερωτηματολόγια στα αντίστοιχα *sites* των Πανεπιστημιακών Σχολών. Αυτό συνέβαινε επειδή ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών δεν ήταν πρόθυμο να απαντήσει σε αυτά, ιδίως στο πρώτο διάστημα μιας πιλοτικής έρευνας που διεξαγάγαμε μέσα στο έτος 2018. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών

στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν αρκετά χαμηλό (μέσα στο 2018 είχαν συμπληρωθεί μόλις 237 ερωτηματολόγια). Τη δεύτερη χρονική περίοδο της έρευνας της διδακτορικής διατριβής, όμως, δηλαδή από τον Μάρτιο του 2019 έως τον Απρίλιο του 2020 (μέσα στην πανδημία της COVID-19) οπότε και κλείσαμε τα ερωτηματολόγια, έγιναν εντατικότερες προσπάθειες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Φροντίσαμε ώστε να γίνονται συχνές αναρτήσεις στα *sites* των πανεπιστημιακών τμημάτων, σχεδόν κάθε τρεις με τέσσερις μήνες. Τις αναρτήσεις αυτές συμπλήρωναν κάθε φορά και η αντίστοιχη ενημέρωση, παραθέταμε δηλαδή τους λόγους για τους οποίους ζητούσαμε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ένα μέρος των ερωτηματολογίων το διανείμαμε στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τέλος, καθώς η μορφή της έρευνας είναι διαδικτυακή με χρήση ατομικού ερωτηματολογίου συμπλήρωσης χωρίς επίβλεψη, είναι αδύνατο να εξασφαλιστεί ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους καθηγητές ή φοιτητές του δείγματος. Σε γενικές γραμμές, πάντως, η διαδικασία εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνάς μας (δομή των ερωτηματολογίων, έλεγχος συμπλήρωσης, γενικευσιμότητα, μέγεθος δείγματος κτλ.) δεν είναι καθόλου κατώτερη από αντίστοιχες θέσεις άλλων παρόμοιων ερευνών στο πεδίο των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης.

## 7. Ευρήματα

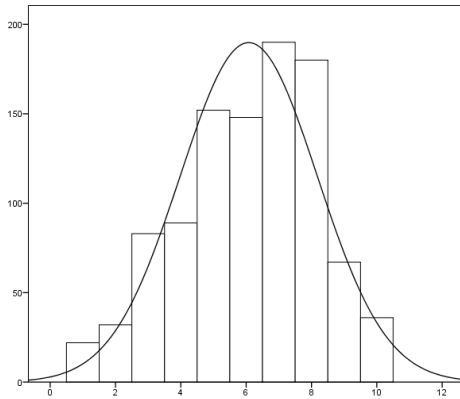
### 7.1. Απαντήσεις φοιτητών και φοιτητριών

#### 7.1.1. Η δυσκολία του μαθήματος

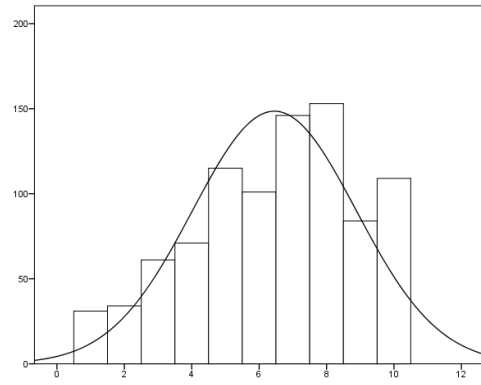
Στην πρώτη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε σε φοιτητές και φοιτήτριες ζητήσαμε να μας υποδείξουν τον κατά τη γνώμη τους βαθμό δυσκολίας του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας μέσα από την επιλογή τους από το βαθμό 1 (δηλαδή «λίγο») έως τον αριθμό 10 (δηλαδή «πολύ»). Από τις τιμές στον Πίνακα 11 και από το Γράφημα 1, βλέπουμε την διάμεσο της κλίμακας, την τυπική απόκλιση, τη μέγιστη και ελάχιστη τιμή σχετικά με τον εκλαμβανόμενο βαθμό δυσκολίας και το εκλαμβανόμενο ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών για το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας.

**Πίνακας 11. Βασικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με το εκλαμβανόμενο ενδιαφέρον και την εκλαμβανόμενη δυσκολία του μαθήματος.**

	Ενδιαφέρον	Δυσκολία
Μέσος όρος	6,08	6,45
Διάμεση τιμή	6	7
Δεσπόζουσα τιμή	7	8
Εύρος βαθμολογίας	9	9
Ελάχιστη τιμή	1	1
Μέγιστη τιμή	10	10
Τυπική απόκλιση	2,10	2,43
Διακύμανση	4,40	5,90
Λοξότητα	-0,34	-0,39
Κυρτότητα	-0,47	-0,64
Τεταρτημόρια		
<i>πρώτο</i>	5	5
<i>δεύτερο (διάμεσος)</i>	6	7
<i>τρίτο</i>	8	8



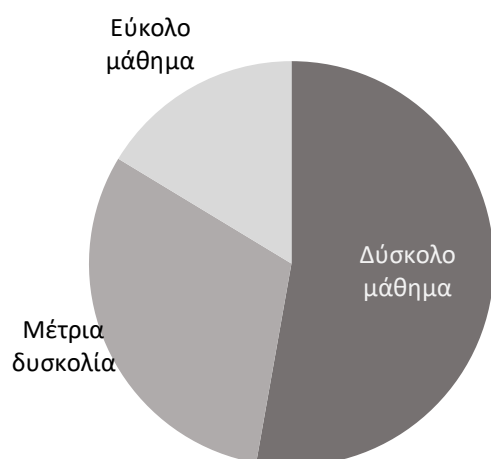
(α) Η κατανομή της εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος.



(β) Η κατανομή του εκλαμβανόμενου προσωπικού ενδιαφέροντος για το μάθημα

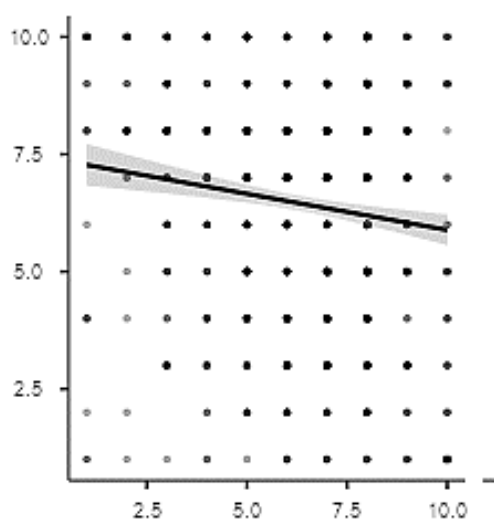
**Γράφημα 1. (α) Η δυσκολία και (β) το ενδιαφέρον για το μάθημα της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.**

Σε δείγμα 1004 φοιτητών, οι 164 επέλεξαν βαθμό δυσκολίας από 1 ως 4, δηλαδή «λίγο». Πεντακόσιοι τριάντα επέλεξαν τους βαθμούς 7 έως 10, δηλαδή ψηλά στον ανώτατο προκαθορισμένο βαθμό εκλαμβανόμενης δυσκολίας. Έχουμε δηλαδή ένα ποσοστό 16% των φοιτητών που επέλεξε χαμηλά στην κλίμακα (1-4) καθώς δεν θεωρούν το μάθημα τόσο δύσκολο. Ένα μεγαλύτερο ποσοστό 53% του συνολικού ποσοστού της έρευνας κατέταξε το μάθημα σε μεγάλο βαθμό δυσκολίας (7-10) στην κλίμακα. Στη μέση τιμή της κλίμακας (5-6) σε μια ουδέτερη θέση, δηλαδή ούτε το θεωρούν το μάθημα δύσκολο αλλά ούτε και εύκολο, κατέληξαν 310 φοιτητές, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 31% (βλ. Γράφημα 2).



**Γράφημα 2.** Ποσοστά εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας Μεθοδολογίας για τους φοιτητές και από χαμηλές (1-4) έως υψηλές τιμές (7-10).

Παρατηρούμε τόσο από τον ανωτέρω πίνακα (βλ. Πίνακας 11) όσο και από τα



**Γράφημα 3.** Σχέση μεταξύ εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος (κάθετος άξονας) και εκλαμβανόμενου ενδιαφέροντος (οριζόντιος άξονας).

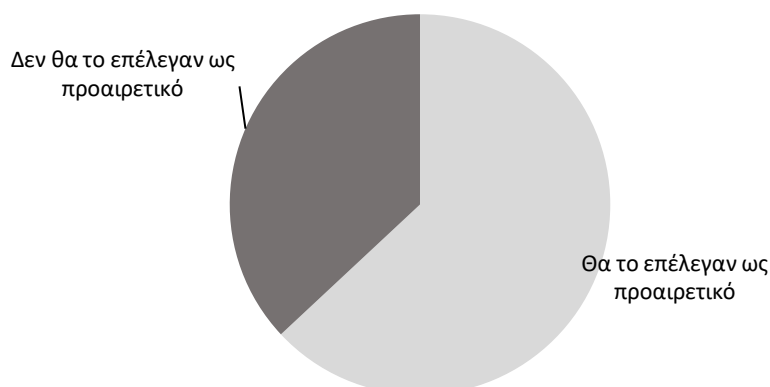
γραφήματα (βλ. Γράφημα 1 και 2) ότι στη σκέψη ενός μεγάλου ποσοστού της τάξης του 53% των φοιτητών, το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας συνδέεται με τον χαρακτηρισμό «δύσκολο». Όπως θα δούμε και από τις ερωτήσεις και απαντήσεις που ακολουθούν, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συνδέουν ιδιαίτερα το μεγάλο βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, με τη δυσκολία που έχουν οι ίδιοι με τα στατιστικά στοιχεία και την ανασφάλειά τους στη χρήση ποσοτικών



μεθόδων, για παράδειγμα η χρήση του λογισμικού προγράμματος SPSS. Η σχέση μεταξύ της εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος και του εκλαμβανόμενου ενδιαφέροντος, όπως εμφανίζεται στο Γράφημα 3, είναι αντίστροφη. Όσοι συμμετέχοντες και όσες συμμετέχουσες θεωρούν το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας ενδιαφέρον, το θεωρούν και εύκολο. Ο σχετικός μη παραμετρικός δείκτης συνάφειας για τακτικές τιμές  $\rho$  του Spearman υπολογίζεται σε  $r_s = -0,104$ ,  $p = 0,002$ .

### 7.1.2. Η διδασκαλία του μαθήματος

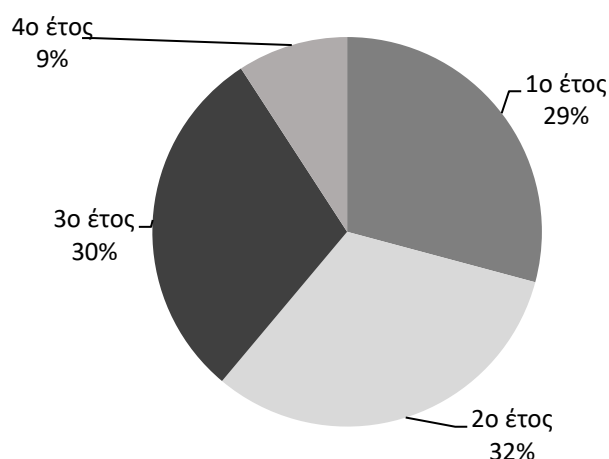
Στην ερώτηση «αν η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας άνηκε στα μαθήματα επιλογής θα το επιλέγατε», απάντησαν 1004 φοιτητές με μονολεκτική απάντηση «ναι» ή «όχι». Τριακόσιοι εβδομήντα ένας φοιτητές και φοιτήτριες (ποσοστό 37%) απάντησαν αρνητικά, ότι δηλαδή δεν θα επέλεγαν το συγκεκριμένο μάθημα, ενώ 633 συμμετέχοντες (63%) απάντησαν θετικά ως προς την επιλογή του μαθήματος της Μεθοδολογίας (βλ. Γράφημα 4).



**Γράφημα 4. Επιλογή του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, αν αυτό ήταν προαιρετικό.**

Οι εξακόσιοι τριάντα τρεις φοιτητές (63% του δείγματος των χιλίων τεσσάρων) θα επέλεγαν το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας, αν αυτό ήταν μάθημα επιλογής. Ωστόσο, το ποσοστό της τάξης του 37% ενδεχομένως να συνδέεται και με την ανασφάλεια των φοιτητών απέναντι στη δυσκολία του μαθήματος. Το μάθημα επομένως της μεθοδολογίας τείνει να λάβει από τους φοιτητές μια συγκεκριμένη «ταμπέλα», δηλαδή ως «δύσκολο».

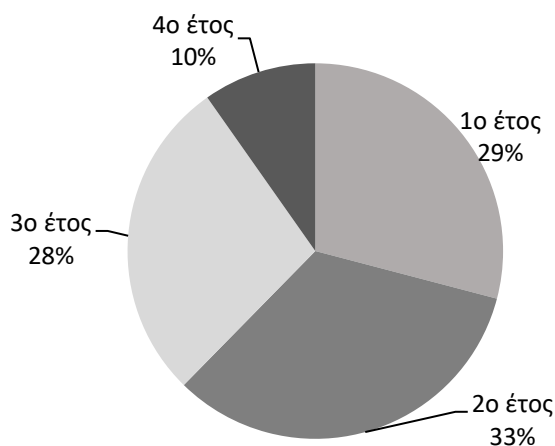
Διακόσιοι εξήντα τέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες (29%) δήλωσαν ότι παρακολουθούν το μάθημα στο πρώτο έτος, 289 (32%) στο δεύτερο έτος, 269 (30%) στο τρίτο έτος και 83 (9%), το παρακολουθούν στο τέταρτο έτος. παρατηρούμε δηλαδή ότι το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης παρακολουθείται κατά κανόνα στο δεύτερο έτος. Στα περισσότερα πάντως τμήματα το μάθημα ξεκινά κυρίως να διδάσκεται από το δεύτερο έτος, με πολύ μικρή απόκλιση από το ποσοστό στο τρίτο έτος από το οποίο ξεκινάνε άλλα τμήματα στο πρόγραμμα σπουδών τους (στο δεύτερο έτος έχουμε ένα ποσοστό 32% και στο τρίτο έτος ένα ποσοστό 30%) (βλ. Γράφημα 5). Η ερώτηση συνδέεται με την επόμενη ερώτηση και τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών για το ποιο κατά τη γνώμη τους θα ήταν το ιδανικό έτος για να καθιερωθεί στο πρόγραμμα σπουδών το μάθημα της μεθοδολογίας έρευνας.



**Γράφημα 5. Ποσοστά φοιτητών για το έτος στο οποίο παρακολουθούν το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας.**

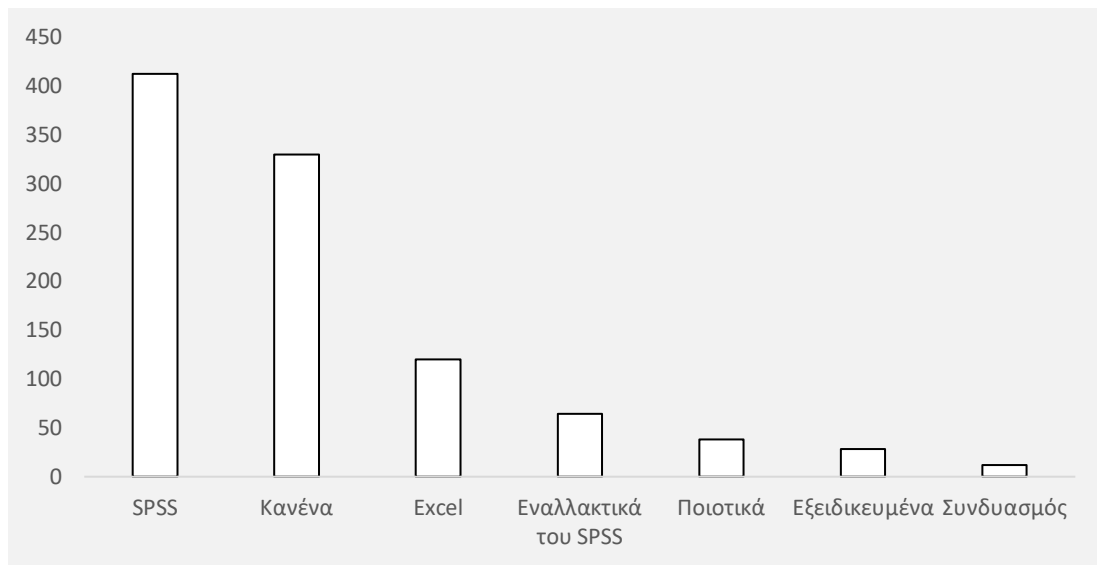
Έχει επομένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον εδώ να δούμε τις απαντήσεις στην ερώτηση «σε ποιο έτος πιστεύετε ότι πρέπει να διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα». Διακόσιοι ενενήντα δύο φοιτητές και φοιτήτριες (29%) απάντησαν «στο πρώτο έτος», 334 (33%) απάντησαν «στο δεύτερο έτος», 280 (28%) απάντησαν πως θα πρέπει να διδάσκεται στο «τρίτο έτος» και 98 συμμετέχοντες (10%) πιστεύουν ότι πρέπει να διδάσκεται στο τέταρτο έτος (βλ. Γραφήματα 5). Όπως παρατηρούμε και στα κάτωθι σχήματα, ένα μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών 33% πιστεύει ότι το μάθημα της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας πρέπει να εντάσσεται στο δεύτερο έτος του προγράμματος σπουδών του τμήματός τους (βλ. Γράφημα 6). Εδώ, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι πέρα

από το ποσοστό 33% των φοιτητών που πιστεύουν ότι το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται από το δεύτερο έτος των σπουδών τους, υπάρχει και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 29% που πιστεύει ότι το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται στο πρώτο έτος (βλ. Γράφημα 7).



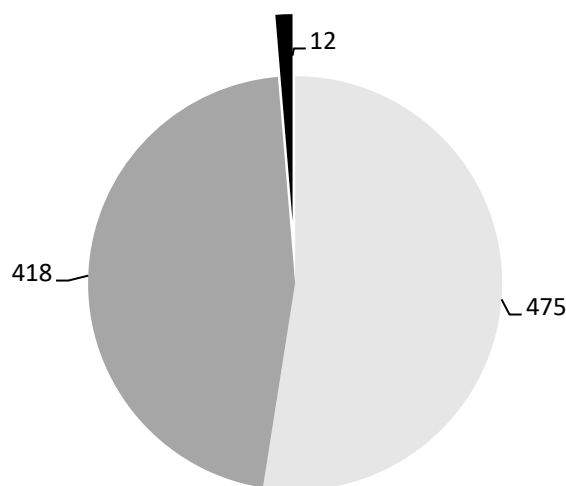
**Γράφημα 6. Απόψεις φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με το έτος που θα προτιμούσαν να προσφέρεται το μάθημα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας.**

Στην ερώτηση εάν στο πλαίσιο του μαθήματος της μεθοδολογίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά για την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, το 41% των φοιτητών (412 φοιτητές) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το SPSS της εταιρείας IBM, το οποίο θεωρείται κυρίαρχο κατά την διδασκαλία του μαθήματος, αν και δεν προσφέρεται δωρεάν σε προπτυχιακό επίπεδο. Εξήντα τέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες (περί το 6%), παρόλα αυτά, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν άλλα λογισμικά. Το αμέσως πιο δημοφιλές πακέτο από το SPSS είναι το Excel της Microsoft, ενώ ένας μικρός αριθμός φοιτητών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πιο εξειδικευμένα πακέτα, όπως το R (28 φοιτητές, 2,7%) ή έναν συνδυασμό όλων των παραπάνω (12 φοιτητές, περί το 1%). Εξήντα τέσσερις φοιτητές, περί το 3,7% τοις εκατό, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν πακέτα και για ποιοτικές μεθοδολογίες, όπως το *Atlas. ti* ή το *NVivo*. Πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες, όμως, (330 φοιτητές ή 33%), δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα πακέτο για την ανάλυση των δεδομένων (βλ. Γράφημα 7).



**Γράφημα 7. Η χρήση στατιστικών πακέτων στο μάθημα της Μεθοδολογίας**

Στην ερώτηση αν παρακολουθούν κάποιο μάθημα επιλογής στην Εκπαιδευτική Έρευνα πέρα από το υποχρεωτικό και, σε περίπτωση θετικής απάντησης, αν διδάσκονται σε αυτό ποιοτικές ή ποσοτικές μέθοδοι, παρατηρούμε ότι πάνω από τους μισούς φοιτητές και φοιτήτριες (475 ή 52%) δηλώνουν ότι γενικά δεν παρακολουθούν κάποιο μάθημα επιλογής, πέρα από το υποχρεωτικό (λευκή περιοχή στο Γράφημα 8). Το 46,2% των συμμετεχόντων ή 418 φοιτητές και φοιτήτριες δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούν κάποιο άλλο επιλεγόμενο μάθημα στη Στατιστική γενικά (συμβολίζεται με το γκρι ανοιχτό χρώμα στο Γράφημα 8). Ένα μικρό ποσοστό (1,3%, μόνο 12 φοιτητές) δήλωσαν ότι θα επιλέξουν μαθήματα τόσο στις ποιοτικές, όσο και στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας (η μαύρη περιοχή στο Γράφημα 8).



**Γράφημα 8. Ύπαρξη μαθήματος επιλογής στην εκπαιδευτική έρευνα πέρα από το υποχρεωτικό.**

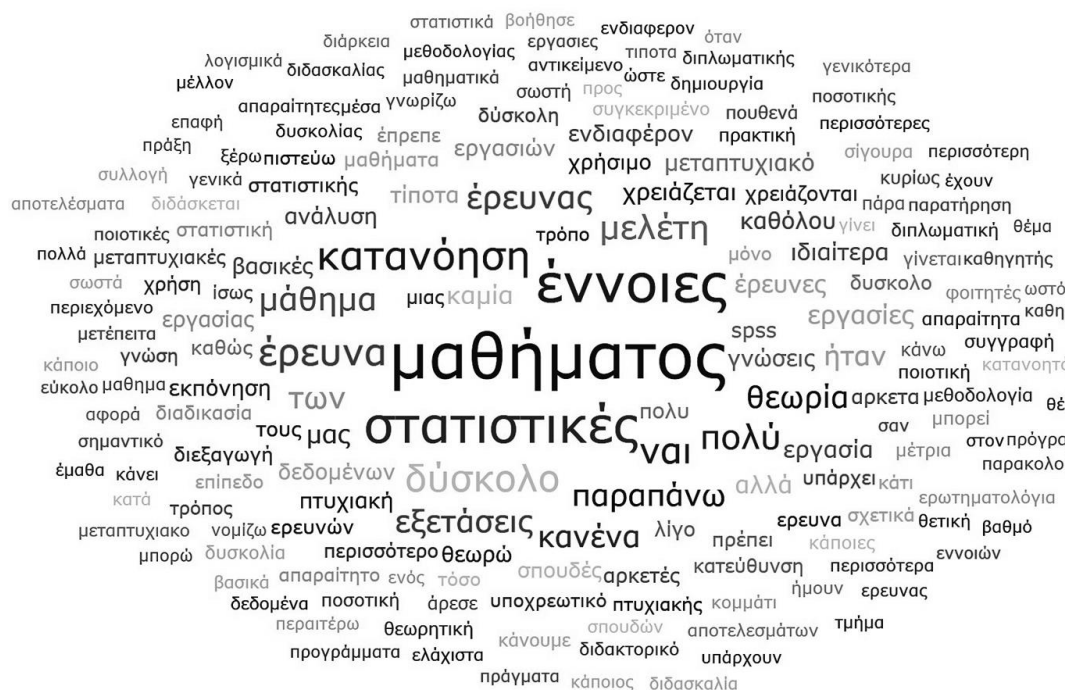
### 7.1.3. Οι κώδικες του μαθήματος

Η δυσκολία του μαθήματος της μεθοδολογίας έρευνας συνδέθηκε από τους συμμετέχοντες με αρκετές απόψεις σχετικά με τα μαθήματα τα οποία διδάχτηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως είναι γνωστό, οι Κατευθύνσεις (Πεδία) σπουδών στο ενιαίο λύκειο είναι τρεις: η Θεωρητική, η Θετική και η Τεχνολογική. Οι μαθητές επιλέγουν υποχρεωτικά μία από τις τρεις Κατευθύνσεις και διδάσκονται τα αντίστοιχα μαθήματα, καθώς και ένα μάθημα επιλογής. Από τα αποτελέσματα στην ερώτηση του κατά πόσο οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι χρειάζεται η γνώση της Στατιστικής ή των Μαθηματικών για την κατανόηση του μαθήματος της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, διαφαίνεται ότι η ενασχόληση με τα Μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάνει το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας να φαίνεται πιο εύκολο. Φαίνεται επίσης ότι οι συμμετέχοντες ταυτίζουν το αντικείμενο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας με την Στατιστική, δηλαδή με ένα μάθημα ιεραρχικού επιστημονικού κώδικα κατά Maton (2014α).

**Πίνακας 12. Ανάλυση περιεχομένου 1. Συχνότητα με την οποία εμφανίζονται λέξεις και έννοιες στις αποκρίσεις-φοιτητών και φοιτητριών στις ανοιχτές ερωτήσεις.**

<i>Λέξη</i>	<i>Συχνότητα</i>
«Στατιστική» (εμπεριέχεται στο μάθημα)	781
«Δύσκολο» (το μάθημα είναι)	692
«Δύσκολο μάθημα» (είναι, αλλά προσπαθήσεις...)	513
«Εργασίες» (μας χρειάζεται το μάθημα για να κάνουμε)	497
«Σπουδές» (χρήσιμο για περαιτέρω)	256
«Έρευνα» (είναι χρήσιμη)	245

«Κατανόηση» (απαιτείται από τους φοιτητές-φοιτήτριες)	226
«Μελέτη» (απαιτείται)	225
«Εξετάσεις» (είναι δύσκολες)	187
«Λογισμικά» (συνδιδάσκονται -απαίτηση του μαθήματος)	128
«Ποιοτική» (έρευνα)	94
«Ενδιαφέρον» (είναι το μάθημα)	81
«Θεωρία» (απαιτείται)	72
«Ερωτηματολόγιο» (διδάσκεται)	58
«Ποσοτική» (έρευνα)	57
«Εργασία» (για να κάνουμε μαθαίνουμε την μεθοδολογία)	56
«Εύκολο» (είναι το μάθημα)	49
«Κατεύθυνση» (που ακολουθήθηκε στο λύκειο)	45
«Πράξη» (χρειάζεται να γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος)	32
«Όγκος» (γνώσεων-απαιτήσεων μεγάλος στο μάθημα)	13
«Δειγματοληψία» (ένα από τα αντικείμενα του μαθήματος)	11



**Εικόνα 7. Ανάλυση περιεχομένου 2. Νέφος λέξεων και εννοιών κατά McNaught και Lam (2010). Το μέγεθος των λέξεων είναι ανάλογο με την συχνότητα που αυτές εμφανίζονται στις αποκρίσεις διδασκόντων και διδασκομένων.**

**Πίνακας 13. Ανάλυση περιεχομένου 3. Συνδυασμοί λέξεων και εννοιών στις αποκρίσεις διδασκόντων και διδασκομένων με αντίστοιχους συντελεστές συσχέτισης.<sup>27</sup>**

	Δύ- σκολο	Δύ- σκολο υπό προϋ- ποθέ- σεις	Ενδια- φέρον	Εργα- σίες	Περαι- τέρω σπου- δές	Έ- ρευνα στην πράξη	Εξετά- σεις	Με- λέτη	Ποσο- τικές μέθο- δοι
Δύσκολο υπό προϋ- ποθέσεις	514 (0,74)								
Ενδιαφέρον	10 (0,01)								
Εργασία	3								
Εύκολο	37 (0,05)								
Πεδίο-Κα- τεύθυνση στο λύκειο	14 (0,02)	13 (0,02)							
Θεωρία	10 (0,01)					6 (0,06)			
Μελέτη	10 (0,01)	7 (0,01)	67 (0,19)						
Στατιστική	32 (0,02)	28 (0,02)	72 (0,08)				100 (0,11)		
Κατανόηση			70 (0,20)				70 (0,20)	80 (0,22)	
Έρευνα				74 (0,11)	55 (0,12)				
Περαιτέρω σπουδές				102 (0,16)					
Ποιοτικές μέθοδοι									31 (0,26)

Μερικές σχετικές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των φοιτητών και φοιτητριών είναι οι εξής:

- Προέρχομαι από την Θετική Κατεύθυνση όποτε [το μάθημα] δεν ήταν πολύ δύσκολο.
- Δεν είμαι από Θεωρητική Κατεύθυνση αλλά πιστεύω [ότι το μάθημα] δεν είναι τόσο δύσκολο για κανέναν.
- Πολύ δύσκολο [για όποιον είναι] από θεωρητική κατεύθυνση.
- Και οι μαθητές και μαθήτριες της Θεωρητικής Κατεύθυνσης διδάσκονται στατιστική, οπότε [το μάθημα] δεν είναι υπερβολικά δύσκολο.

<sup>27</sup> Οι αριθμοί στα κελιά είναι η συχνότητα στις συμπτώσεις εννοιών (co-occurrences). Οι αριθμοί στις παρενθέσεις είναι δείκτες συνάφειας, υπολογιζόμενοι από ένα κλάσμα που έχει ως αριθμητή τον αριθμό των συμπτώσεων των δύο εννοιών (co-occurrences) και ως παρονομαστή το άθροισμα των εμφανίσεων των δύο εννοιών (occurrences) πλην τον αριθμό των συμπτώσεων.

- Δεν είναι απαραίτητα δύσκολο στα άτομα [της] Θεωρητικής Κατεύθυνσης.
- Θα έλεγα ότι είναι τόσο δύσκολο όσο και για κάποιον ή κάποια που προέρχεται από Θετική Κατεύθυνση ή Τεχνολογική Κατεύθυνση, καθώς ασχέτως με τις κατευθύνσεις, δεν υπάρχει αυτό το διδακτικό περιεχόμενο στο λύκειο σε κανένα μάθημα.
- Εάν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία και πλήρης κατανόηση του αντικειμένου του μαθήματος δεν είναι καθόλου δύσκολο για κάποιον της Θεωρητικής Κατεύθυνσης να κάνει χρήση της ποσοτικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες.
- Η χρήση ποσοτικής έρευνας για ένα άτομο θεωρητικής κατεύθυνσης είναι πολύ δύσκολη, διότι τα άτομα δεν έχουν έρθει σε επαφή με τέτοιου είδους μεθόδους έρευνας και έτσι απαιτείται περισσότερος χρόνος και κόπος για να τα καταφέρουν.
- [Συμμετέχουσα, η οποία προέρχεται από Θεωρητική Κατεύθυνση] Πιστεύω ότι δεν είναι δύσκολο, αρκεί να έχει κανείς τη διάθεση να το αναζητήσει και να το μάθει (όπως γίνεται με όλα τα πράγματα). Ωστόσο στο βαθμό που μας ζητήθηκε, δεν θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να ανταποκριθεί κάποιος από τη θεωρητική κατεύθυνση.
- Δεν θεωρώ ότι είναι και πάρα πολύ δύσκολο γιατί ένας μαθητής αυτής της Κατεύθυνσης έχει διδαχθεί και Μαθηματικά Στατιστική.
- Και εγώ από Θεωρητική Κατεύθυνση ήμουν και μου φάνηκαν όλα πολύ κατανοητά και χρήσιμα.
- Οι φοιτητές από τη Θεωρητική Κατεύθυνση όπως εμείς δυσκολεύονται αρκετά με την παρακολούθηση του μαθήματος σε ότι αφορά το κομμάτι της ποσοτικής έρευνας.
- Προέρχομαι από Τεχνολογική Κατεύθυνση οπότε θα πω πως νομίζω ότι αυτά τα άτομα δυσκολεύονται αρκετά σε σχέση με μένα.

Όταν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ερωτώνται για το μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας, παρατηρούμε το συνδέουν με τους κώδικες της Στατιστικής. Στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εισαχθέντων φοιτητών προέρχεται από τη Θεωρητική κατεύθυνση (δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Η προέλευση των φοιτητών από τη Θεωρητική Κατεύθυνση, δηλαδή η κατά μία έννοια παιδείσή τους στα φιλολογικά



μαθήματα, παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη δημιουργία των συναισθημάτων της ανασφάλειας και του φόβου (υπό την έννοια της δυσκολίας τους μαθήματος) απέναντι στους γνωσιακούς κώδικες του Μαθήματος της Μεθοδολογίας οι οποίοι συναποτελούνται από τους επιστημονικούς κώδικες της Στατιστικής και των Μαθηματικών.

Εδώ, μπορούμε να πούμε ότι όλες αυτές οι καταβολές και οι μετέπειτα δυσκολίες, λόγω της εξοικείωσης με έναν συγκεκριμένο γνωσιακό κώδικα (εν προκειμένω τον φιλολογικό), αποτελούν αυτό ακριβώς που ο Bourdieu αποκαλούσε «έξεις». Όλες αυτές οι έξεις είναι «προδιαθέσεις» που κουβαλούν οι φοιτητές από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με βάση αυτές, ενεργοποιούνται σε εκείνους συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις ζωής (Bourdieu, 1980:134. Μοσχονάς, 2002:7). Οι έξεις αυτές λειτουργούν στους φοιτητές που προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως φόβος και ανασφάλεια απέναντι σε νέους κώδικες γνώσεις που συναντούν μπροστά τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και με σκέψεις ότι «αυτό το μάθημα δεν είναι για εμένα». Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες των τμημάτων των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης έχουν ένα *habitus* αποτυχίας σε σχέση με την μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Ένα άλλο σχετικό εύρημα είναι ότι η δυσκολία του μαθήματος συνδέεται από τους συμμετέχοντες με τη «μελέτη» και την «προσπάθεια». Η κεντρική ιδέα εδώ είναι ότι παρόλη την δυσκολία, αν κανείς μελετήσει συστηματικά, θα τα καταφέρει. Μερικές σχετικές απαντήσεις είναι οι εξής:

- Μεγάλος όγκος και δύσκολο για κατανόηση.
- Είναι μεγάλη και δύσκολη η θεωρία του.
- Έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας [σχετικά] με την ποσοτική μέθοδο έρευνας.
- Δεν νομίζω ότι είναι δύσκολο [μάθημα] απλώς χρειάζεται αρκετή συστηματική μελέτη.
- Λίγο δύσκολο [μάθημα], έπρεπε να κάνουμε μικρές εργασίες στα μαθήματα και μελέτη του υλικού του μαθήματος.
- Πιστεύω ότι είναι αρκετά δύσκολο [μάθημα] αλλά με μελέτη και κατανοώντας τον τρόπο, είναι πιο εύκολο.
- Με συστηματική μελέτη και παρακολούθηση, όχι ιδιαίτερα δύσκολο.

- Λόγω περιορισμένων γνώσεων Στατιστικής θα χρειάζεται πιο προσεγμένο διάβασμα, κάτι που είναι χρονοβόρο έως και δύσκολο.
- Απαιτούσε συγκέντρωση και μελέτη, χωρίς να έχει [να απαιτεί] δύσκολες γνώσεις θετικών επιστημών.
- Αρκετά [δύσκολο], χρειάζεται μελέτη.

Κάποιοι από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες διατύπωσαν τη δυσκολία που συναντούν με τους κώδικες της Στατιστικής ως εξής:

- Θεωρώ μόνο ότι πρέπει να αφιερώσω περισσότερο χρόνο στην κατανόηση των στατιστικών εννοιών, σε σχέση με το φοιτητή που προέρχεται από τη θετική κατεύθυνση.
- Εστιάζει πολύ στις στατιστικές μεθόδους παραγνωρίζοντας το φάσμα των ποιοτικών και μεικτών μεθόδων.
- Πολλά στατιστικά δεδομένα χωρίς να εξηγούνται όλα κατανοητά και απλά.
- Θα ήταν χρήσιμο να διδάσκονται οι στατιστικές έννοιες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.
- Θα έπρεπε να συνοδεύεται και από εργαστήριο ανάλυσης με την εκμάθηση στατιστικών προγραμμάτων .
- Δύσκολες έννοιες και μαθηματικοί τύποι, ειδικά σε άτομα που προέρχονται από θεωρητική κατεύθυνση.
- Και οι μαθητές και μαθήτριες της Θεωρητικής Κατεύθυνσης διδάσκονται στατιστική, οπότε δεν είναι υπερβολικά δύσκολο.
- Είναι δύσκολο λόγω της χρήσης Στατιστικής, όμως μπορεί να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία με πρακτική .
- Λόγω περιορισμένων γνώσεων στατιστικής θα χρειάζεται πιο προσεγμένο διάβασμα, κάτι που είναι χρονοβόρο έως και δύσκολο
- είναι αρκετά δύσκολο καθώς χρειάζεται μια εξοικείωση με το συγκεκριμένο μάθημα και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας και την ανάλυση των στατιστικών στοιχείων που έχει συλλέξει ο ερευνητής .
- είναι δύσκολο να κατανοήσουμε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων ενώ επιπλέον είναι ιδιαίτερα δύσκολο για εμάς που προερχόμαστε από τις κοινωνικές επιστήμες να κατανοήσουμε το στατιστικό μέσο όρο και ούτω καθεξής.
- είναι ιδιαίτερα δύσκολες οι στατιστικές αναλύσεις που απαιτούνται για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών.

- για τους ερευνητές που προέρχονται από το χώρο των κοινωνικών επιστημών είναι ιδιαίτερα δύσκολη η επιστημονική έρευνα που βασίζεται σε στατιστικά ευρήματα.
- για εμένα που δεν ήμουν καθόλου καλός στη Στατιστική στο σχολείο ήταν αρκετά δύσκολο να καταπιαστώ με την ποσοτική έρευνα.

Παράλληλα προς τη χρήση της Στατιστικής, έχουμε στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας τη χρήση των λογισμικών που είναι εξειδικευμένα στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Σχετικά με τη χρήση λογισμικών, οι φοιτητές μέσα από τις απαντήσεις τους δείχνουν να συναντούν δυσκολίες σε ότι αφορά ένα γνωστό στατιστικό πακέτο το λογισμικό πρόγραμμα SPSS. Απαντούν ως εξής:

- Πολύ δύσκολο, αν χρησιμοποιήσει [κανείς] το SPSS.
- Δεν ήταν δύσκολο [μάθημα,] καθώς χρησιμοποίησα με το πρόγραμμα SPSS.
- Αρκετή [δυσκολία] κυρίως το SPSS.
- Για την στατιστική μας έκαναν ουσιαστικά σε ένα μάθημα ενός εξαμήνου τρία διαφορετικά αντικείμενα τις στατιστικής και πιο συγκεκριμένα περιγραφική, επαγωγική και SPSS.
- Όχι Δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο, αρκεί να έχει μελετήσει τις μεθόδους ποσοτικής έρευνας και να ξέρει να εργάζεται με αντίστοιχα προγράμματα, όπως το SPSS.
- Για την εκμάθηση και χρήση του λογισμικού SPSS, χρειάζονται αρκετές γνώσεις Στατιστικής.

Γενικά, το μάθημα με το εν λόγω λογισμικό φαίνεται να κυριαρχεί. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν ιδιαίτερα τη δυσφορία τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με την κατανόηση της χρήσης των κωδίκων του προγράμματος SPSS. Απάντησαν ως εξής σχετικά με την χρήση του:

- [Θα ήθελα] περισσότερη πληροφόρηση για το SPSS και παρεμφερή προγράμματα .
- Το SPSS είναι πιο φιλικό προς τον χρήστη ο οποίος προέρχεται από θεωρητική κατεύθυνση.
- Θα μπορούσε να δοθεί περαιτέρω χρόνος για το πρόγραμμα του SPSS σε εργαστήριο σε συνεργασία με άλλο καθηγητή.
- Ότι πρέπει να γίνεται ένα ξεχωριστό μάθημα στο SPSS (και στα κάθε λογισμικά που απαιτούνται) γιατί ορισμένα

άτομα δεν τα γνωρίζουν και δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις.

- Θα έπρεπε να δίνονται περισσότερες διαλέξεις για τη διδασκαλία λογισμικών προγραμμάτων SPSS, Atlas και ούτω καθεξής.
- Να διδάσκονται περισσότερο τα λογισμικά (προγράμματα) για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων SPSS.
- 

Ακολούθως, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών από τους φοιτητές όπως προκύπτει μέσα από τις απαντήσεις τους, είναι αρκετά δύσκολη γι' αυτούς:

- [Το μάθημα] έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας λόγω της ποσοτικής μεθόδου έρευνας.
- Ήταν δύσκολη η κατανόηση όλων των εννοιών που περιλαμβάνονταν, και πολλές φορές υπήρχε σύγχυση μεταξύ των εργαλείων και των μεθόδων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.
- [τα μάθημα είναι] πολύ δύσκολο ως προς τη χρήση της ποσοτικής έρευνας.
- Ήταν δύσκολη η κατανόηση όλων των εννοιών που περιλαμβάνονταν, και πολλές φορές υπήρχε σύγχυση μεταξύ των εργαλείων και των μεθόδων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Γενικά, όμως, προκύπτει από πολλές απαντήσεις φοιτητών ότι αν και «δύσκολο», το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας θεωρείται από πολλούς ότι είναι ενδιαφέρον.

Γράφουν σχετικά οι συμμετέχοντες:

- Ήταν ενδιαφέρον, αρχικά δύσκολο στην κατανόηση αλλά μετά από πολλές εξασκήσεις μπορούσαμε να απαντήσουμε και να ελιχθούμε στο μάθημα.
- Πολύ ενδιαφέρον για μια απόφοιτη με εμπειρία πτυχιακής όπως εγώ, αλλά για κάποιον που δεν είχε ξανά επαφή με το συγκεκριμένο μάθημα, αρκετά δύσκολο στην κατανόηση στην αρχή.
- Ενδιαφέρον μα δύσκολο πεδίο μα ταυτόχρονα και αναγκαίο.

Άλλη μια δυσκολία που εκφράζουν οι φοιτητές για το μάθημα της Μεθοδολογίας είναι τα εργαστήρια, τα φροντιστήρια και η εργασία. Γράφουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σχετικά με τη δυσκολία τους αυτή:

- Το συγκεκριμένο υποχρεωτικό μάθημα είναι για μένα από τα δυσκολότερα, θα προτιμούσα αν ο καθηγητής έκανε πολλά εργαστήρια για αυτό το μάθημα.
- Δύσκολη εργασία.
- Η εργασία ήταν δύσκολη.
- Το συγκεκριμένο υποχρεωτικό μάθημα είναι για μένα από τα δυσκολότερα, θα προτιμούσα αν ο καθηγητής έκανε πολλά εργαστήρια για αυτό το μάθημα

Παρόλες τις παραπάνω απόψεις όμως:

- Θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρχει και εργασία παράλληλα με την διεξαγωγή του μαθήματος.
- Αρκετά χρήσιμο και ενδιαφέρον μάθημα και κυρίως αν έχεις πτυχιακή εργασία έχεις όλο το υλικό που χρειάζεσαι .
- Είναι ενδιαφέρον και σε προετοιμάζει και για υπόλοιπες εργασίες.

Έτσι, παρόλο που το μάθημα έχει δύσκολες εργασίες, είναι απαραίτητο, καθώς σε προετοιμάζει για περαιτέρω σπουδές, δηλαδή μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου και δεύτερου κύκλου: Το μάθημα βοηθάει:

- Οι γνώσεις που παίρνουμε γύρω από το θέμα της επιστημονικής έρευνας και γύρω από τις Κοινωνικές Επιστήμες θεωρώ πως είναι πολύ χρήσιμες για την έρευνα και συγγραφή της πτυχιακής εργασίας για την απόκτηση του πτυχίου αλλά και για μελλοντικές μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές.
- Για την συγγραφή των μεταπτυχιακών μου εργασιών και μελλοντικά ως εκπαιδευτικός στον τρόπο διερεύνησης εννοιών και καταστάσεων στο εργασιακό μου περιβάλλον.
- Στην πτυχιακή εργασία, σε κάποιο μεταπτυχιακό, στη γενικότερη διαδικασία έρευνας (ίσως σε διδακτορικό επίπεδο αν κάποιος επιθυμεί)..
- Βοηθάει σίγουρα στη συγγραφή των εργασιών μας και είναι χρήσιμο για όσους σκέφτονται να κάνουν κάποιο μεταπτυχιακό κλπ.
- Βοηθάει (...) και στις πρακτικές που χρειάστηκε να κάνουμε έρευνα και υποθέτω στις πτυχιακές εργασίες και στα μεταπτυχιακά.
- [Στην] Εκπόνηση ερευνητικών εργασιών στα πλαίσια κάποιου μαθήματος

προπτυχιακού/μεταπτυχιακού/διδακτορικού επιπέδου ή ως επαγγελματικός προσανατολισμός.

- Θεωρώ [Το μάθημα] ότι παρέχει αναγκαίες γνώσεις σχετικά με την εκπόνηση διπλωματικών ερευνών αλλά και μεταπτυχιακών και γενικότερα είναι χρήσιμο για την συγγραφή οποιασδήποτε εργασίας.
- Στην περίπτωση διεξαγωγής διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση του πτυχίου ή σε μετέπειτα μεταπτυχιακές σπουδές, οι γνώσεις μεθοδολογίας της έρευνας είναι πολύ βασικό κομμάτι το οποίο θα διευκολύνει την συγγραφή και την οργάνωση.
- Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη συγγραφή επιστημονικών εργασιών, κυρίως στη συγγραφή της πτυχιακής εργασίας σε προπτυχιακό επίπεδο, αλλά και μετέπειτα θεωρώ ότι θα είναι χρήσιμο στις μεταπτυχιακές σπουδές.

Το μάθημα, κατά τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες θα έπρεπε να έχει ένα μεγάλο πρακτικό κομμάτι και να μην βασίζεται αποκλειστικά στη θεωρία. Οι απαντήσεις που κυριαρχούν είναι:

- [Το μάθημα] Απαιτεί μεγάλη διαδικασία για την συλλογή ποσοτικών δεδομένων και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων
- Το περιεχόμενο [του μαθήματος] είναι μεγάλο γι' αυτό και θα προτιμούσα να διδάσκεται σε δύο εξάμηνα, στο πρώτο οι ποιοτικές μέθοδοι και στο δεύτερο οι ποσοτικές ή το αντίστροφο
- Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποια πρακτικά πράγματα και να μην μέναμε μόνο στη θεωρία .
- [Το μάθημα θα έπρεπε] να διδάσκεται και με άλλες μορφές και σε άλλα εξάμηνα και σε ότι αφορά την πρακτικά αλλά και τη θεωρητική του πλευρά.

Ορισμένα κομμάτια θεωρίας είναι πολύ συμπυκνωμένα και απαιτείται έτσι μεγαλύτερη κατανόηση και προσοχή. Εκ των ανωτέρω κατανοεί κανείς ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες έχουν να αντιμετωπίσουν αυτό που Maton αποκαλεί στη θεωρία του «σημασιολογική πυκνότητα». Η σημασιολογική πυκνότητα αναφέρεται στον βαθμό συμπύκνωσης του νοήματος μέσα στις εννοιολογικές πρακτικές και μπορεί να είναι ισχυρότερη (+) και ενίοτε ασθενέστερη (-) κατά μήκος μιας συνεχούς δυναμικής (Maton, 2014αβ:183). Με απλά λόγια, για παράδειγμα ο όρος «χιονοστιβάδα» μπορεί να είναι κοινός όρος που εννοείται ότι υποδηλώνει μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η

χιονοστιβάδα για παράδειγμα είναι κάτι σαν φυσικό φαινόμενο, όχι βέβαια ακριβώς φυσικό φαινόμενο αλλά θα λέγαμε ένα αποτέλεσμα που προκύπτει από την κίνηση μιας μεγάλης μάζας χιονιού από την κορυφή ενός βουνού. Πέρα όμως από αυτό, εντός του επιστημονικού κώδικα γνώσης της Μεθοδολογίας Έρευνας, χρησιμοποιείται ο όρος χιονοστιβάδα προκειμένου να χαρακτηριστεί ένα συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας στην έρευνα. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας, η «Δειγματοληψία Χιονοστιβάδας» (βλ. Creswell, 2011:246) αποτελεί ένα από τα στάδια της διαδικασίας της έρευνας και χρησιμεύει στη εξέλιξη της διαδικασίας της. Έτσι, στη Μεθοδολογία Έρευνας ο όρος «χιονοστιβάδα» σχετίζεται «με ένα σύμπλεγμα σημασιολογικών δομών που εμπλέκει τον όρο με μεγαλύτερη σημασιολογική εμβέλεια και συνεπώς με μια σχετικά ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα» (Maton, 2014αβ:183-184). Εδώ, έγκειται και η ανασφάλεια πολλές φορές των φοιτητών και φοιτητριών μπροστά στην πολύπλοκη και περίπλοκη σημασιολογική δομή των στατιστικών εννοιών της Μεθοδολογίας. Στο σημείο αυτό παρεμβάλλεται θα λέγαμε και πάλι ο ρόλος του γνώστη των κωδίκων, δηλαδή του διδάσκοντα ο οποίος καλείται να «αποσυσκευάσει» (unpacking) τις τεχνικές έννοιες από μια ακαδημαϊκή πηγή σε απλούστερους όρους, προκειμένου αυτές να κατανοηθούν από τους φοιτητές και φοιτήτριες. Στην περίπτωση αυτή, μιλάμε για εξασθενημένη σημασιολογική πυκνότητα (Maton, 2014αβ:184).

- Σίγουρα η θεωρία [του μαθήματος] πρέπει να συνοδεύεται από εφαρμογή στην πράξη.
- Πολλές πληροφορίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Τέλος, διαφαίνεται η ανάγκη της πρακτικής άσκησης με απαντήσεις όπως:

- [Το μάθημα] Χρειάζεται στο να μπορούμε να μοιράζουμε ερωτηματολόγια για έρευνα στο σχολείο και να μπορούμε να τα αναλύσουμε.
- [Το μάθημα] Σε έρευνες που θα θέλουμε οι ίδιοι σαν εκπαιδευτική να κάνουμε για το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία.
- [Το μάθημα] θα πρέπει να είναι περισσότερο πρακτικό και λιγότερο θεωρητικό.

- [Το μάθημα πρέπει να] να διδάσκεται και με άλλες μορφές και σε άλλα εξάμηνα και σε ότι αφορά την πρακτικά αλλά και τη θεωρητική του πλευρά.
- [Το μάθημα θα πρέπει να είναι] Αρκετά χρήσιμο και ενδιαφέρον, πρακτικό επίσης να το δουλεύουν και ως εργαστήριο με πρακτικά παραδείγματα.
- Να έχουμε περισσότερες πρακτικές άσκησης πχ εργαστήρια.
- Πρέπει να υπάρχει διαθέσιμος Η/Υ ώστε να γίνεται πρακτική εφαρμογή των ασκήσεων στη διάρκεια του μαθήματος.
- Μακάρι να υπήρχαν περισσότερα τέτοια μαθήματα προκειμένου να γνωρίζουμε το πρακτικό κομμάτι στη διεξαγωγή μιας έρευνας.
- Είναι αναγκαίο να κατανοήσουν οι φοιτητές τη χρησιμότητα της έρευνας, μέσω πρακτικών εφαρμογών .
- Ίσως παραπάνω εξάσκηση, παραδείγματα ή περισσότερο η πρακτική εφαρμογή να βοηθήσει παραπάνω.

Εκ των ανωτέρω συμπεραίνουμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών παρατηρείται ταύτιση του μαθήματος της Μεθοδολογία Έρευνας με τη Στατιστική. Όπως αναφέρουν σχετικά οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, ιδίως οι προερχόμενοι από τη θεωρητική κατεύθυνση που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό (ένα μικρότερο ποσοστό προέρχεται από Τεχνολογική και Θετική κατεύθυνση), συναντούν πολλές δυσκολίες στο μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας. Όπως λένε, είναι ένα μάθημα που χρειάζεται συστηματική μελέτη. Επιπλέον, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των φοιτητών και φοιτητριών αναφέρει ότι έχει δυσκολίες στη χρήση του λογισμικού SPSS. Μάλιστα οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προτείνουν να έχουν περισσότερη πρακτική άσκηση και περισσότερα μαθήματα (δηλαδή περισσότερες διδακτικές ώρες) για τη χρήση του προγράμματος SPSS.

## **7.2.Απαντήσεις διδασκόντων**

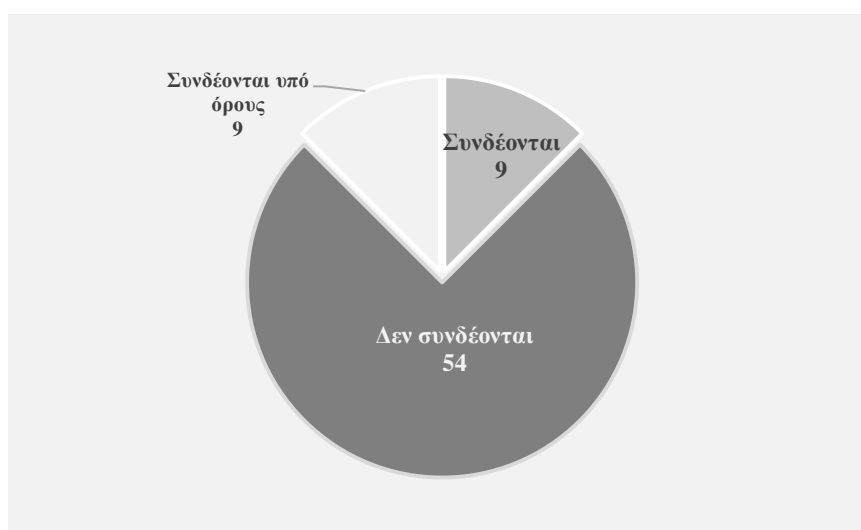
### **7.2.1. Η περιχαράκωση του μαθήματος**

Η δεύτερη μεγάλη δημοσκόπηση (servey) στην παρούσα εργασία αφορά αυτούς και αυτές που διδάσκουν το αντικείμενο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Συγκεκριμένα, θα προχωρήσουμε των απαντήσεων καθηγητών και καθηγητριών



(«μελών ΔΕΠ», όπως λέγονται) στα πανεπιστημιακά τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης. Στη δημοσκόπηση απάντησαν 71 καθηγητές και καθηγήτριες. Από τις είκοσι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οι 14 ήταν τύπου Likert, διαβαθμισμένες από το χαρακτηρισμό «σε μικρό βαθμό» (1) έως το χαρακτηρισμό «σε μεγάλο βαθμό» (7). Τρεις ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Τέλος, υπήρχαν και τρεις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στις οποίες οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες εκλήθησαν να επιλέξουν μία απάντηση, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν με την θέση την οποία κάθε ερώτηση εξέφραζε.

Στην πρώτη ερώτηση οι διδάσκοντες εκλήθησαν να απαντήσουν σχετικά με το αν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης συνδέονται με διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες. Πρόκειται για μια ερώτηση που έχει να κάνει με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή την φύση και την ανεξαρτησία του μαθήματος. Από τους εβδομήντα ένα συμμετέχοντες οι 63 απάντησαν. Από τους εξήντα τρεις, οι 54 διαφώνησαν με την ανωτέρω δήλωση, ενώ μόλις 9 συμμετέχοντες συμφώνησαν, βλ. Γράφημα 9).



**Γράφημα 9. Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στα πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης συνδέονται με διαφορετικές μεθοδολογίες έρευνας.**

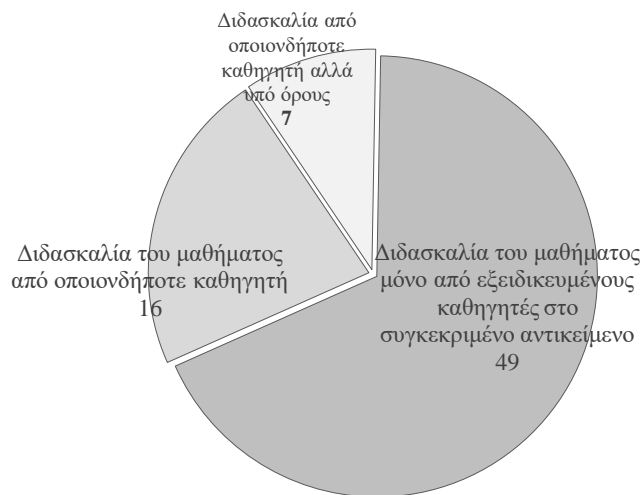
Θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ, ως προς το ανωτέρω σχήμα και την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου των καθηγητών, ότι υπήρξαν και διάφορες απαντήσεις οι οποίες εμπάθυναν περισσότερο σε ότι αφορά τη δήλωση ότι διαφορετικά προσφερόμενα αντικείμενα συνδέονται με διαφορετικές μεθοδολογίες έρευνας. Από τους εβδομήντα

ένα διδάσκοντες, οι 4 επέλεξαν την απάντηση «άλλο» αιτιολογώντας την επιλογή τους αυτή είτε με μια πρόταση είτε με μια παράγραφο. Ο πρώτος από τους διδάσκοντες αναφέρει σχετικά ότι «[αυτό] δεν μπορεί να απαντηθεί με θέση Διαφωνίας-Συμφωνίας, απλά με ένα μονολεκτικό «Όχι» ή «Ναι», από τη στιγμή που υπάρχουν κοινές αρχές και εξειδικευμένα θέματα», είναι πολύ πιο σύνθετη η απάντηση στην ανωτέρω ερώτηση και μια μονολεκτική κατάφαση ή άρνηση δεν μπορεί να αιτιολογήσει ή να δια φωτίσει και να διευκολύνει ως προς τις όποιες απορίες υπάρχουν σχετικά με τις διαφορετικές μεθοδολογίες έρευνας. Ο δεύτερος από τους διδάσκοντες αναφέρει ότι: «οι μεθοδολογίες δεν είναι διαφορετικές, αλλά οι θεωρητικές οπτικές που υπάρχουν σε κάθε αντικείμενο διαφοροποιούν το πώς εφαρμόζονται οι μεθοδολογίες». Ο τρίτος από τους απαντώντες διδάσκοντες, μας αναφέρει πως «η μεικτή μεθοδολογία είναι δυνατόν να εφαρμοστεί προσαρμοζόμενη σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα», και ότι «εξαρτάται διότι υπάρχουν κοινές αλλά και διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες». Ο τέταρτος από τους διδάσκοντες επισημαίνει τα εξής:

Η απάντηση είναι πιο πολύπλοκη από ένα απλό «συμφωνώ» ή «διαφωνώ». Ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο στο πεδίο επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης μπορούμε να βρούμε ερευνητικές μεθοδολογίες οι οποίες χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο, οι οποίες είναι μάλιστα διαφορετικές σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ταυτόχρονα, όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο πεδίο των επιστημών της αγωγής χρησιμοποιούν ερευνητικές μεθοδολογίες με παρόμοιο τρόπο.

### **7.2.2. Οι ιδεατοί γνώστες**

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε την θέση των συμμετεχόντων στην άποψη ότι η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας θα μπορούσε να διδαχθεί από οποιονδήποτε καθηγητή ή καθηγήτρια (δηλαδή με διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο από αυτό της ειδίκευσης στη Μεθοδολογία της Έρευνας) σε ένα Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης. Από τους εβδομήντα ένα, οι 65 απάντησαν μονολεκτικά, με ένα «Ναι» ή ένα «Όχι». Από τους εξήντα πέντε, οι 16 καθηγητές απάντησαν «Όχι», ενώ οι 49 απάντησαν «Ναι» (βλ. Γράφημα 10).



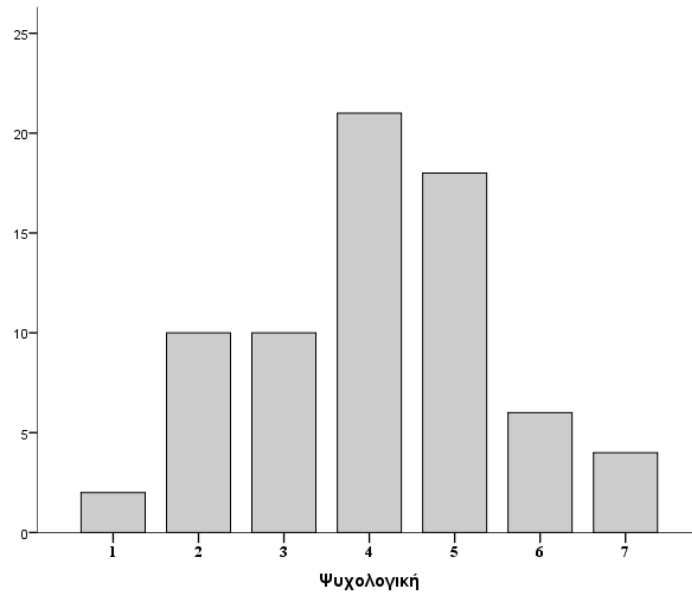
**Γράφημα 10. Το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας στα τμήματα επιστημών αγωγής και εκπαίδευσης πρέπει να προσφέρεται από εξειδικευμένο γνώστη.**

Ως προς τη δεύτερη όμως ερώτηση υπήρχαν και κάποιοι από τους διδάσκοντες και που κατέληξαν στην τρίτη επιλογή «άλλο», αιτιολογώντας σε μία ή τρεις γραμμές την επιλογή τους αυτή. Από τους εβδομήντα ένα συμμετέχοντες οι 7 επέλεξαν την απάντηση «άλλο». Ο πρώτος από τους ανέφερε ότι «εξαρτάται από τις σπουδές και το υπόβαθρό τους ως καθηγητών». Ο δεύτερος ότι ο διδάσκων ή η διδάσκουσα θα πρέπει να έχει «βασικές γνώσεις εκπαιδευτικής έρευνας που να συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο, προφανώς θα μπορούσε και ίσως πιο εστιασμένα, όχι όμως όλα τα βασικά πεδία που βρίσκουμε στα διευρυμένα διδακτικά εγχειρίδια». Ο τρίτος απάντησε ότι το ποιος ή ποια διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα «εξαρτάται από την εκπαιδευτική του παιδεία». Ο τέταρτος από τους απαντώντες καθηγητές και καθηγήτριες λέει ότι «πράγματι μπορούν να διδάσκουν μεθοδολογία μέλη ΔΕΠ που προέρχονται από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές». Ο πέμπτος επισημαίνει ότι το μάθημα της μεθοδολογίας μπορεί να το διδάξει κάποιος ή κάποια «μόνο εφόσον ασχοληθεί με το μάθημα ιδιαίτερα με τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα». Ο έκτος και έβδομος από τους διδάσκοντες καθηγητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, υποστηρίζουν ότι το μάθημα αυτό μπορεί να το διδάξει μόνο κάποιος ή κάποια που μπορεί να υποστηρίξει τη διδασκαλία του μέσω των εξειδικευμένων σπουδών του. Είναι επομένως απαραίτητο ο διδάσκων ή διδάσκουσα να είναι καταρτισμένος επάνω σε ποιοτικές,

ποσοτικές και μεικτές μεθόδους έρευνας, να γνωρίζει από τα σύγχρονα Προγράμματα που χρησιμοποιούνται στην ερευνητική διαδικασία, για παράδειγμα SPSS, ATLAS και ούτω καθεξής. Όπως επισημαίνουν σχετικά, «κάποιος που ασχολείται με ποιοτικές μεθοδολογίες δεν θα μπορούσε να διδάξει ποσοτικές μεθοδολογίες» και ότι «μπορεί να διδάξει κάποια βασικά στοιχεία μεν καθώς κάθε μέλος ΔΕΠ είναι και ερευνητής ή ερευνήτρια, αλλά μόνο ο «ειδικός μπορεί να διδάξει με πληρότητα το αντικείμενο».

### **7.2.3. Η ανεξαρτησία-αυτοτέλεια του μαθήματος**

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καθηγητές και καθηγήτριες ρωτήθηκαν κατά πόσο, σύμφωνα με τη γνώμη τους, υπάρχει αλληλοεπικάλυψη στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής έρευνας με αυτά άλλων γνωστικών αντικειμένων. Όπως ήδη αναφέραμε, η ερώτηση συνδέθηκε με κλίμακα τακτικών τιμών από την απάντηση «σε μικρό βαθμό» (1) έως την απάντηση «σε μεγάλο βαθμό» (7). Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική έρευνα και η ψυχολογική έρευνα αλληλεπικαλύπτονται» απάντησαν και οι 71 διδάσκοντες. Όπως παρατηρούμε και στο κάτωθι γράφημα (βλ. Γράφημα 11) σε μια κλίμακα από το 1 ως το 7, ο μέσος όρος ήταν 4, δηλαδή λίγο πιο πάνω από την μέση της κλίμακας. Άρα, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των διδασκόντων πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια ή ένα είδος αλληλοεπικάλυψης μεταξύ εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας.



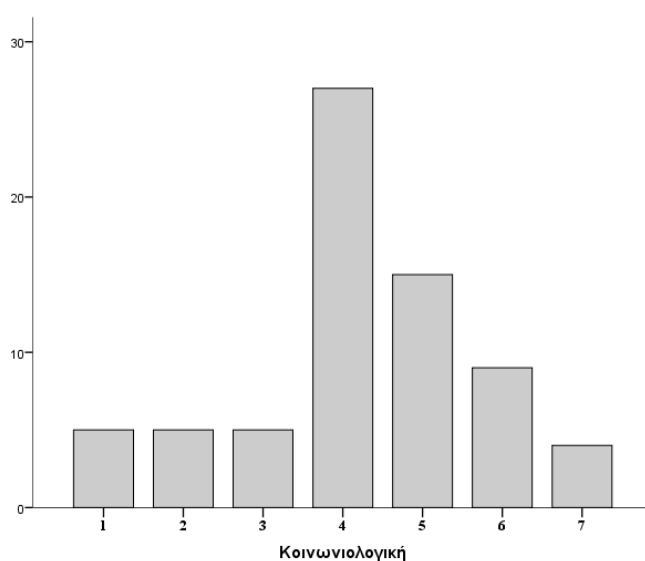
**Γράφημα 11. Απαντήσεις 71 καθηγητών σε τμήματα επιστημών αγωγής και εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της «εκπαιδευτικής έρευνας» και της «ψυχολογικής έρευνας».**

Επιπλέον, βρέθηκε σημαντική συγκέντρωση απαντήσεων προς την πλευρά της αυξημένης αλληλοεπικάλυψης. Με όσα έχουμε αναφέρει για τη σχέση της παιδαγωγικής και της ψυχολογικής έρευνας, κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο. Είχαμε ένα ποσοστό 29,6% των διδασκόντων που επέλεξαν τον αριθμό 4 στην κλίμακα, δηλαδή ακριβώς στη μέση μεταξύ μικρού και μεγάλου βαθμού. Ενώ, είχαμε ένα ποσοστό 25,4% που επέλεξε τον αριθμό 5 στην κλίμακα από το 1 έως το 7.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο Γράφημα 11, από τους 71 καθηγητές που αποκρίθηκαν στην τρίτη ερώτηση, οι 21 επέλεξαν τον αριθμό 4 και 18 επέλεξαν τον αριθμό 5. Εδώ, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι έχουμε ένα ποσοστό 55% που βρίσκεται στη μέση της κλίμακας με μια μικρή κλίση προς τον χαρακτηρισμό «σε μεγάλο βαθμό». Στην Ερώτηση τρία επομένως, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες πιστεύουν ότι υφίσταται μια υπό όρους αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των περιεχομένων εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας. Στην περίπτωση που εξετάσαμε την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και ψυχολογικής έρευνας, ο μέσος όρος ήταν 4,08 και η λοξότητα αρνητική -0,04.

Στην τέταρτη ερώτηση, οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες ρωτήθηκαν κατά πόσο κατά την γνώμη τους, υπάρχει αλληλοεπικάλυψη στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής

έρευνας με αυτά της κοινωνιολογικής έρευνας. Από τους εβδομήντα ένα απάντησαν στην ερώτηση οι 70. Όπως παρατηρούμε στο κάτωθι ραβδόγραμμα (βλ. Γράφημα 12), στην κλίμακα από το 1 ως το 7, ο μέσος όρος ήταν 4, λίγο πιο πάνω από την μέση της κλίμακας, ενώ βρέθηκε και σημαντική συγκέντρωση απαντήσεων προς την πλευρά της αυξημένης αλληλοεπικάλυψης (αρνητική λοξότητα, ίση με  $-0,38$ ). Το ίδιο φαινόμενο (όπως στην ερώτηση 3) αν και σε μεγαλύτερο βαθμό στην ερώτηση 4, παρουσιάστηκε και στην περίπτωση που εξετάσαμε την αλληλοεπικάλυψη μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και κοινωνιολογικής έρευνας. Εδώ ο μέσος όρος ήταν 4,21 και η λοξότητα όπως ήδη αναφέραμε, επίσης αρνητική  $-0,38$ .



**Γράφημα 12. Απαντήσεις 71 καθηγητών τμημάτων αγωγής και εκπαίδευσης, σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της κοινωνιολογικής έρευνας.**

Ακολούθως, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όπως παρατηρήσαμε και στο προηγούμενο Γράφημα 11, από τους 70 καθηγητές που συμπλήρωσαν την τέταρτη ερώτηση, 27 επέλεξαν τον αριθμό 4 και οι 15 επέλεξαν τον αριθμό 5. Υπάρχει δηλαδή ένα ποσοστό 38,0% των διδασκόντων που επέλεξαν τον αριθμό 4 στην κλίμακα, δηλαδή ακριβώς στη μέση μεταξύ μικρού και μεγάλου βαθμού. Ενώ, είχαμε ένα ποσοστό 21,1% που επέλεξε τον αριθμό 5 στην κλίμακα από το 1 έως το 7. Έχουμε ένα ποσοστό 59,1% που βρίσκεται στη μέση, μεταξύ των αριθμών 4 και 5 της κλίμακας, με μια μεγαλύτερη από ότι στην προηγούμενη περίπτωση (ερώτηση 3), ώθηση προς τον χαρακτηρισμό «Σε μεγάλο βαθμό».

Όπως προκύπτει και από τις ανωτέρω αναλύσεις από το Γράφημα 12, οι διδάσκοντες που απάντησαν στην Ερώτηση 4, θεωρούν σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, ότι υφίστανται κάποιες αλληλοεπικαλύψεις μεταξύ εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής Έρευνας, ως προς τα περιεχόμενά τους, στην πράξη κατά την ερευνητική διαδικασία.

Η επόμενη ερώτηση (Ερώτηση 5) αναφέρεται στο κατά πόσο το αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας είναι αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο. Οι συμμετέχοντες καθηγητές πανεπιστημίου μπορούσαν να επιλέξουν μεταξύ τριών σημείων: «Ναι», «Όχι» και «Άλλο». Στην επιλογή «Άλλο», οι απαντώντες μπορούσαν να αιτιολογήσουν με μια πρόταση ή μέσα σε λίγες γραμμές τη σκέψη τους). Στην ερώτηση αυτή απάντησαν και οι 71 καθηγητές. Οι εξήντα πέντε απάντησαν θετικά και οι 6 μόνο αρνητικά. Ουσιαστικά, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά (62 «Ναι»), ενώ υπήρχαν και άλλες απαντήσεις. Τρεις καθηγητές επέλεξαν να απαντήσουν «Άλλο», θεωρώντας και εκείνοι ότι η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας μπορεί να αποτελεί αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης αιτιολογώντας όμως την επιλογή τους. Παραθέτουμε δύο από τις τρεις αιτιολογήσεις: «ναι, με την προϋπόθεση ότι συνδέεται με το γνωστικό περιεχόμενο άλλων μαθημάτων (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, διδακτικές κλπ.)» (βλ. Γράφημα 16).

Ναι, μπορεί να αποτελέσει αυτοτελές αντικείμενο αλλά, αυτό εξαρτάται από το πώς ορίζουμε το αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο. Αν εννοούμε ότι θα πρέπει να υπάρχει μία θέση μέλους ΔΕΠ με αυτό ως γνωστικό αντικείμενο ή αν εννοούμε ότι θα πρέπει να υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο. Υποστηρίζω το δεύτερο, όχι το πρώτο.

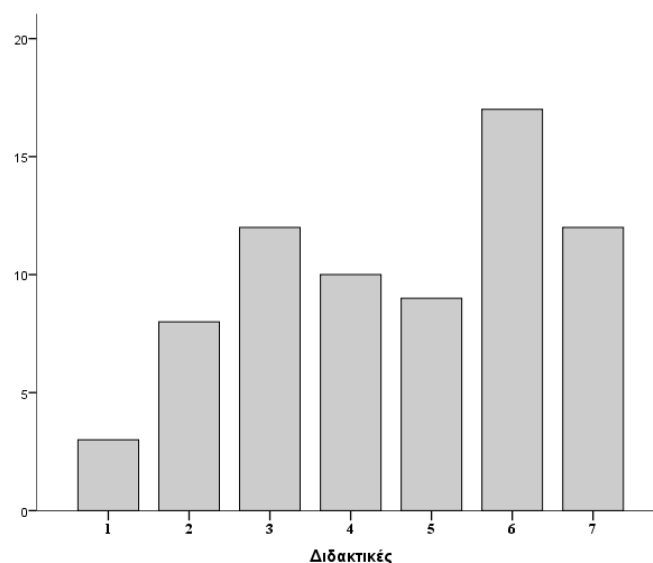
Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξης του 91,5%, των διδασκόντων που απάντησαν στην Ερώτηση 5, θεωρούν ότι η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να αποτελεί αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής

και της Εκπαίδευσης. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό 8,5% απάντησε αρνητικά.

Η Ερώτηση έξι έθεσε το ερώτημα του πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με τα αντικείμενα των ειδικών διδακτικών στα τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Απάντησαν εβδομήντα ένα συμμετέχοντες και συμμετέχουσες. Στην ερώτηση αυτή όπως αναφέρθηκε ήδη, έχουμε κλίμακα τακτικών τιμών από 1 με χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται» έως και 7 με χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη». Στους εβδομήντα ένα που απάντησαν παρατηρούμε μια διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός μας γύρω από τον αριθμητικό μέσο. Παρατηρούμε ότι δεκαεπτά συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επέλεξαν τον αριθμό 6, ενώ 12 τον αριθμό 7. Από την άλλη μεριά, τις τιμές από 1 έως 3 επέλεξαν 23 καθηγητές.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές των αριθμών 6 και 7 που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε ένα ποσοστό της τάξης 40,8% των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ανεξάρτητη από τα αντικείμενα των ειδικών διδακτικών στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 13). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό της τάξης του 32,4%. Κατ' επέκταση, ένα ποσοστό 32,4% από τους διδάσκοντες πιστεύει ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας εμπεριέχεται στα αντικείμενα των ειδικών διδακτικών στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης.



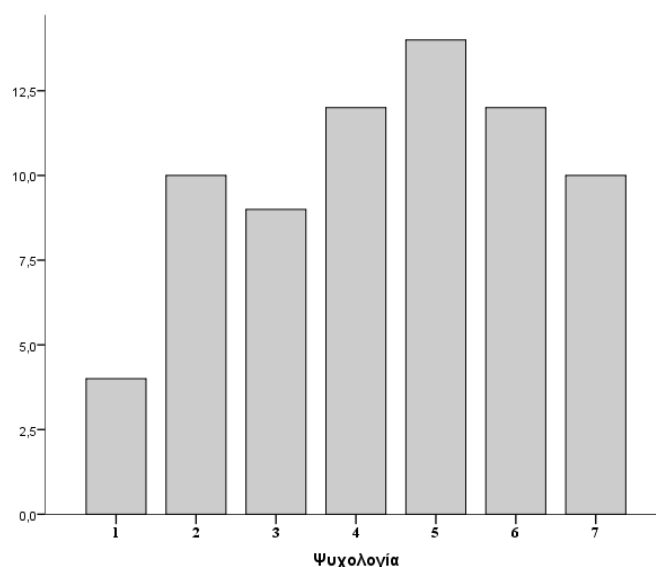


**Γράφημα 13. Πόσο σχετίζεται η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας με τα αντικείμενα των ειδικών διδακτικών στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης (1= «εμπεριέχεται», 7= «είναι ανεξάρτητη»).**

Στην ερώτηση επτά δηλαδή στο πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Ψυχολογίας απάντησαν όλοι και όλες, με βάση την γνωστή κλίμακα από 1 με χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έως και 7 με χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη». Στους εβδομήντα ένα καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις γύρω από τον αριθμητικό μέσο όρο. Παρατηρούμε ότι δώδεκα καθηγητές και καθηγήτριες επέλεξαν την τιμή 6, ενώ 10 την τιμή 7. Από την άλλη μεριά, οι τιμές 1 έως 3 επιλέχθηκαν από 23 καθηγητές και καθηγήτριες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές των τιμών 6 και 7 που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε ένα ποσοστό της τάξης 31% των συμμετεχόντων καθηγητών που θεωρούν ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (βλ. Γράφημα 14). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα και κάτω του αριθμητικού μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό της τάξης του 32,4%. Κατ' επέκταση, ένα ποσοστό 32,4% από τους διδάσκοντες πιστεύει ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 16,9% των καθηγητών που

απάντησαν βρίσκεται στη μέση (τιμή 4) της κλίμακας

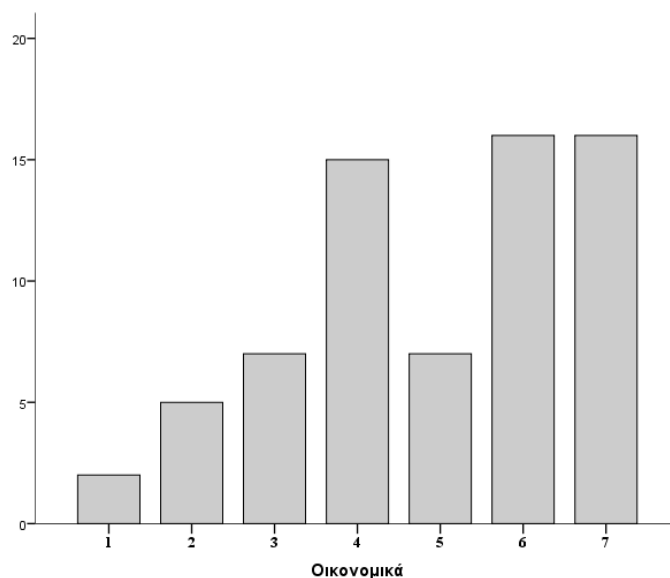


**Γράφημα 14. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (από το 1= «εμπεριέχεται» ως το 7= «είναι ανεξάρτητη»).**

Η Ερώτηση οχτώ αφορούσε το πως σχετίζεται η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Οικονομικών της Εκπαίδευσης και απάντησαν οι 68 από τους 71 καθηγητές και καθηγήτριες. Με βάση και πάλι την κλίμακα από 1 με χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έως και 7 με χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη». Στους εξήντα οχτώ καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν παρατηρούμε και πάλι μια διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός κυρίως στον αριθμητικό μέσο και προς την βαθμίδα 7 «είναι ανεξάρτητη». Παρατηρούμε ότι δεκαέξι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επέλεξαν τον αριθμό 6 και 16 άτομα τον αριθμό 7. Από την άλλη, την εντελώς αντίθετη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν μόλις 14. Ακριβώς στη μέση επέλεξαν να ταχθούν 15 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές των αριθμών 6 και 7 που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 46% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία των αντικειμένων των Οικονομικών της Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 14). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους

διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα κάτω του μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε το ποσοστό 20,2%. Ακολούθως, ένα ποσοστό 22,1% από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες βρίσκεται μέση της κλίμακας (4) (βλ. Γράφημα 15).

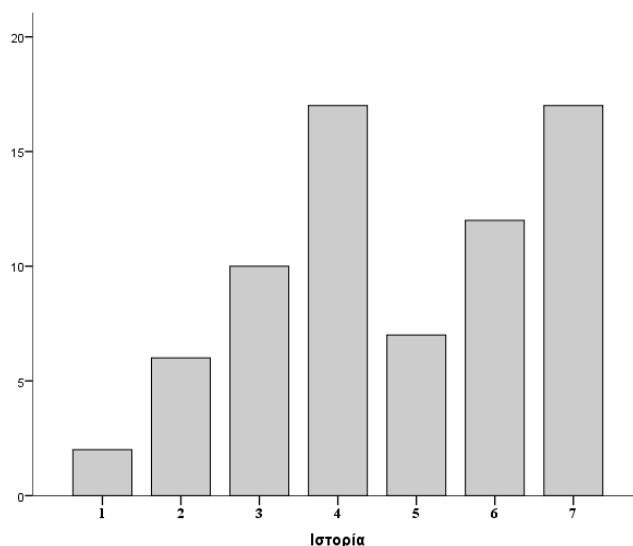


**Γράφημα 15. . Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Οικονομικών της Εκπαίδευσης.**

Η Ερώτηση εννιά αφορούσε το πως σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Στους εβδομήντα ένα καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν παρατηρούμε διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός κυρίως γύρω από αριθμητικό μέσο και προς την βαθμίδα 7 του «είναι ανεξάρτητη». Παρατηρούμε ότι δώδεκα καθηγητές και καθηγήτριες επέλεξαν τον αριθμό 6, ενώ 17 τον αριθμό 7. Από την αντίθετη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν 18 καθηγητές και καθηγήτριες. Η μέση της κλίμακας επιλέγηκε από 17 καθηγητές και καθηγήτριες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές των αριθμών 6 και 7 που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε ποσοστό 40,8% των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία των αντικειμένων της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 15). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες και τις που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην

κλίμακα και κάτω από τον αριθμητικό μέσο όρο, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό της τάξης του 25.3%. Ένα ποσοστό 23,9% βρίσκεται στη μέση (4) (αριθμητικός μέσος) (βλ. Γράφημα 16).

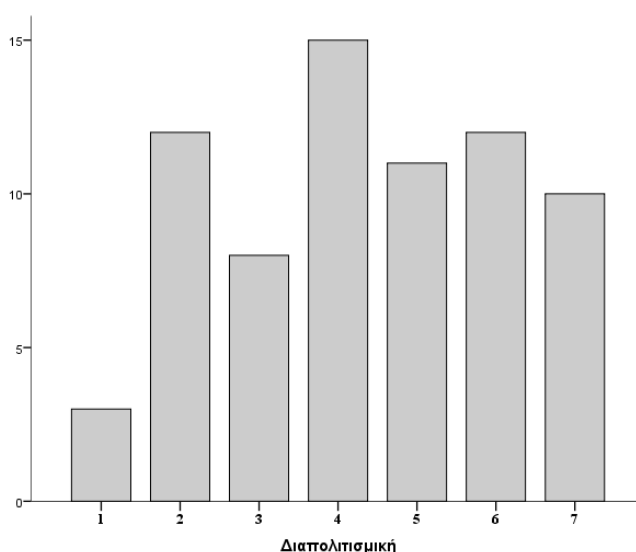


**Γράφημα 16. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.**

Η Ερώτηση δέκα αφορούσε τη σχέση της διδασκαλίας της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σε αυτήν απάντησαν και οι εβδομήντα ένα συμμετέχοντες, με βάση την γνωστή κλίμακα από 1 έως το 7. Στους εβδομήντα ένα καθηγητές που απάντησαν παρατηρούμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις κυρίως στον αριθμητικό μέσο όρο και προς την βαθμίδα 7 «είναι ανεξάρτητη». Παρατηρούμε ότι τριάντα τρεις καθηγητές και καθηγήτριες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Από την άλλη μεριά, από 1 έως 3 επέλεξαν 23. Στην μέση της κλίμακας τοποθετήθηκαν 15 καθηγητές.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μέση τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε ποσοστό 46.5% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία των αντικειμένων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 16). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες που επέλεξαν από το 1 έως το 3,

χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα και κάτω από τον μέσο όρο, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό 32,4%. Ένα ποσοστό 21,1% βρίσκεται στη μέση της κλίμακας (βλ. Γράφημα 17). Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 46,5% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία των αντικειμένων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (βλ Γράφημα 17).

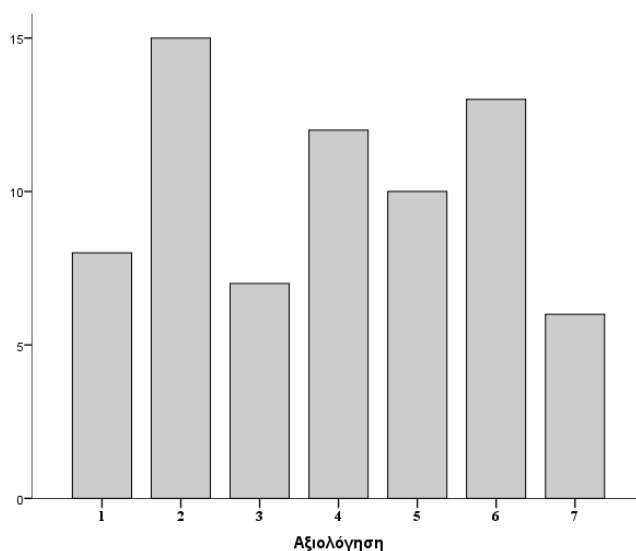


**Γράφημα 17. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.**

Στην Ερώτηση έντεκα που είχε ως θέμα τη σχέση της διδασκαλίας της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης απάντησαν και οι 71 ερωτώμενοι και ερωτώμενες με βάση την γνωστή κλίμακα από 1 (εμπεριέχεται) έως 7 (είναι ανεξάρτητη). Στους εβδομήντα ένα καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν παρατηρούμε ότι έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις στη μέση της κλίμακας και προς την βαθμίδα 7 «είναι ανεξάρτητη». Παρατηρούμε ότι είκοσι εννιά ερωτώμενοι και ερωτώμενες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Στην αντίθετη κατεύθυνση της κλίμακας από 1 έως 3 επέλεξαν 30 ερωτώμενοι και ερωτώμενες. Τη μέση τιμή επέλεξαν 12 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε

έχουμε το ποσοστό 40,9% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (βλ. Γράφημα 17). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα κάτω από τον μέσο όρο, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό 42,3%. Ένα ποσοστό 16,9% βρίσκεται στη μέση (4) (αριθμητικός μέσος) (βλ. Γράφημα 17). Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 42,3% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.



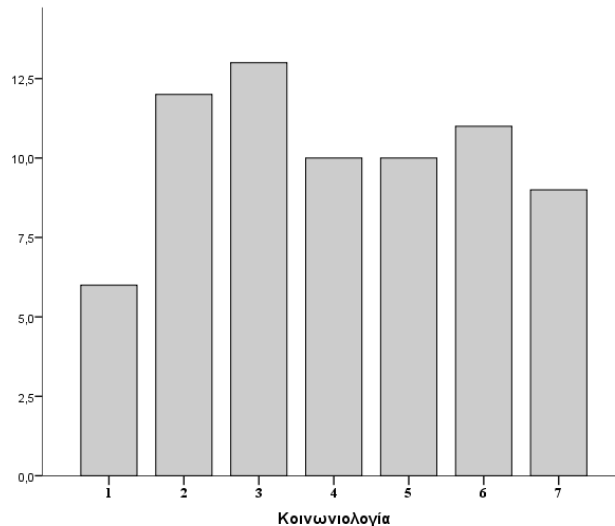
**Γράφημα 18. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης**

Στην ερώτηση δώδεκα, η οποία αφορούσε τον αν η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας σχετίζεται με την διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης απάντησαν και οι 71 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες με βάση την κλίμακα που χρησιμοποιούμε, από 1 (εμπεριέχεται) έως 7 (είναι ανεξάρτητη). Στους εβδομήντα ένα καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν παρατηρούμε διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός στα δύο άκρα. Παρατηρούμε ότι τριάντα συμμετέχοντες και

συμμετέχουσες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Από την άλλη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν οι 31. Τη μεσαία τιμή επέλεξαν 10 συμμετέχουσες και συμμετέχοντες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 42,3% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 19). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε ένα ποσοστό 43,7%. Ένα ποσοστό 14,1% βρίσκεται στη μέση (4) της κλίμακας (βλ. Γράφημα 19).

Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 43,7% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά, παρατηρούμε και ένα ποσοστό 42,3% προς την αντίθετη κατεύθυνση, που τείνει στην παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της έρευνας είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 19).



**Γράφημα 19. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης**

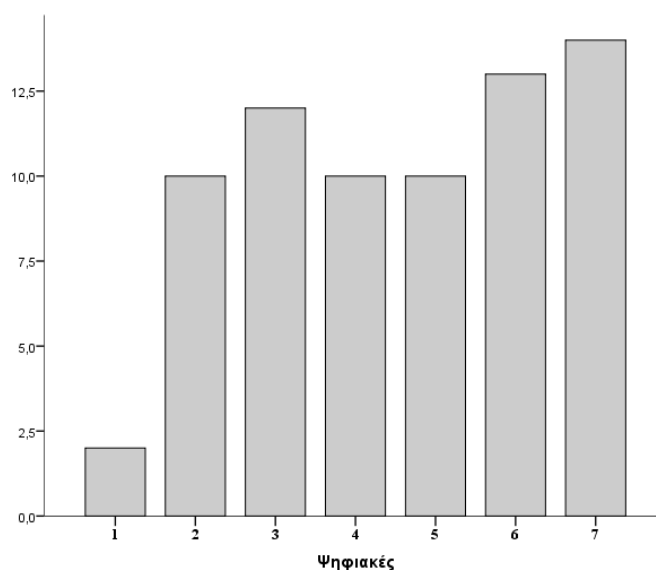
Στην ερώτηση δεκατρία για το πως σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών απάντησαν και οι 71 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες με βάση την γνωστή κλίμακα από το 1 (εμπεριέχεται) έως το 7 (είναι ανεξάρτητη). Έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις στα δύο άκρα της κλίμακας. Παρατηρούμε ότι τριάντα επτά συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Στην αντίθετη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν 24 άτομα. Τη μεσαία τιμή επέλεξαν 10 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από την μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 52,1% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών (βλ. Γράφημα 19). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην κλίμακα Likert κάτω του μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε το ποσοστό 33,8%. Ένα ποσοστό 14,1% βρίσκεται στη μέση (4) της κλίμακας (βλ. Γράφημα 19).

Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 33,8% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας



εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Από την άλλη παρατηρούμε και ένα ποσοστό 52,1% προς την αντίθετη κατεύθυνση, που τείνει στην παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της έρευνας είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών .

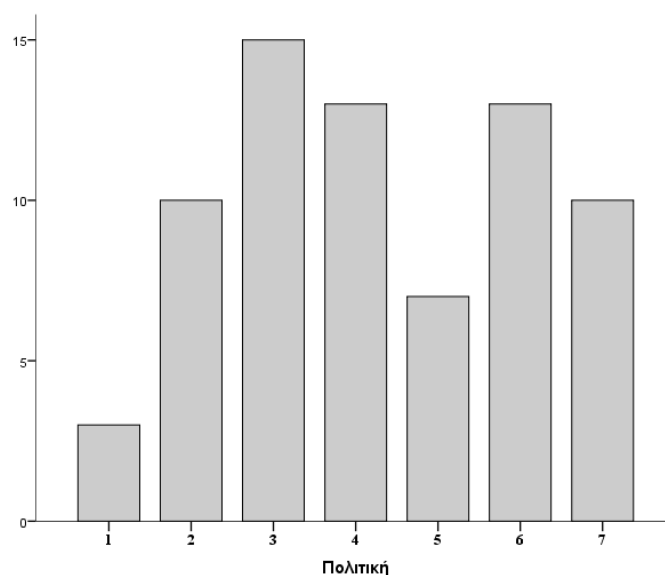


**Γράφημα 20. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών (N= 1003)**

Η ερώτηση δεκατέσσερα, αφορούσε τη σχέση της διδασκαλίας της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σε αυτήν απάντησαν και οι εβδομήντα ένα με βάση την Κλίμακα από 1 (εμπεριέχεται), έως 7 (είναι ανεξάρτητη). Στους εβδομήντα ένα καθηγητές που απάντησαν παρατηρούμε διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός στα δύο άκρα. Παρατηρούμε ότι τριάντα άτομα επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Από την άλλη, την εντελώς αντίθετη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν 28 άτομα. Τη μεσαία τιμή επέλεξαν 13 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 42,3% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (βλ. Γράφημα 20). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην τακτικών τιμών που χρησιμοποιούμε κάτω του μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε το ποσοστό 39,4%. Ένα ποσοστό 18,3% βρίσκεται στη μέση (4) (αριθμητικός μέσος) (βλ. Γράφημα 21).

Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 39,4% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Από την άλλη παρατηρούμε και ένα ποσοστό 42,3% προς την αντίθετη κατεύθυνση, που τείνει στην παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της έρευνας είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.



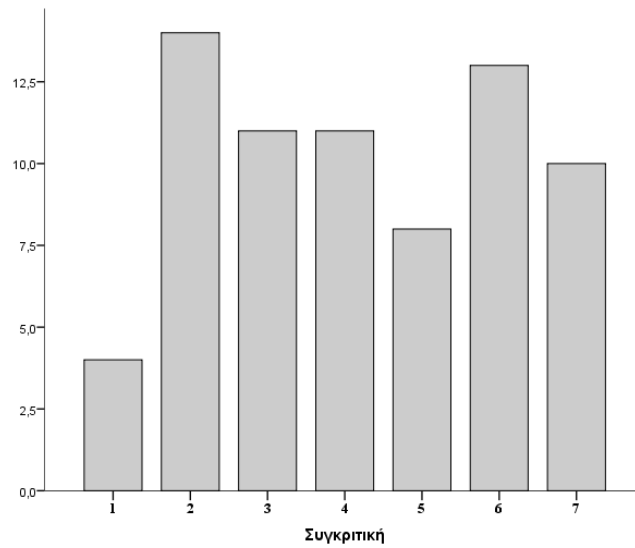
**Γράφημα 21. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Στην ερώτηση δεκαπέντε, η οποία αφορά τη σχέση της διδασκαλίας της

Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης, απάντησαν 71 καθηγητές και καθηγήτριες, με βάση την κλίμακα από 1 (εμπεριέχεται), έως 7 (είναι ανεξάρτητη). Στους εβδομήντα ένα καθηγητές που απάντησαν παρατηρούμε διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματος στα δύο άκρα. Παρατηρούμε ότι τριάντα ένα συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Από την άλλη, την εντελώς αντίθετη κατεύθυνση από 1 έως 3 επέλεξαν 29 άτομα. Τη μεσαία τιμή επέλεξαν 11 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 43,7% των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 21). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην Κλίμακα Likert κάτω του μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε το ποσοστό 40,8%. Ένα ποσοστό 15,5% βρίσκεται στη μέση (4) της κλίμακας (βλ. Γράφημα 21).

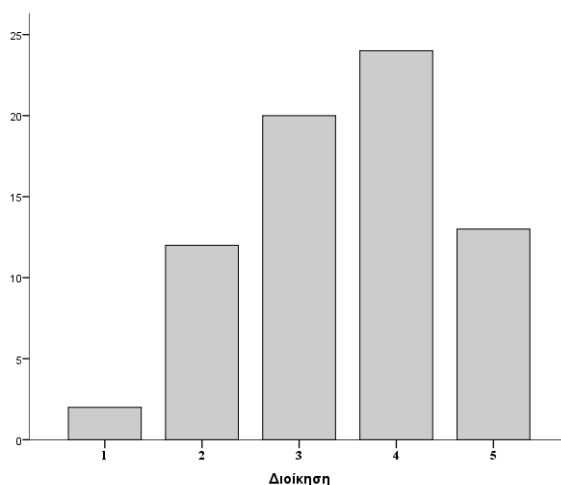
Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 40,8% των συμμετεχόντων και συμμετασχουσών που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη παρατηρούμε και ένα ποσοστό 43,7% προς την αντίθετη κατεύθυνση, που τείνει στην παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της έρευνας είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης .



**Γράφημα 22. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης**

Στην ερώτηση δεκαέξι που έχει σαν θέμα τη σχέση της διδασκαλίας της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, απάντησαν και οι 71 ερωτώμενοι και ερωτώμενες με βάση την γνωστή κλίμακα από 1 (εμπεριέχεται), έως 7 (είναι ανεξάρτητη). Εδώ έχουμε ακριβώς τα ίδια αριθμητικά ποσοστά με την προηγούμενη ερώτηση (Ερώτηση 15). Στους εβδομήντα ένα καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν παρατηρούμε διασπορά, καθώς έχουμε διασκορπισμένες παρατηρήσεις του δείγματός στα δύο άκρα της κλίμακας. Παρατηρούμε ότι τριάντα ένα συμμετέχοντες και συμμετέχουσες επέλεξαν από τον αριθμό 5 έως τον αριθμό 7. Από την άλλη, την εντελώς αντίθετη κατεύθυνση από 1

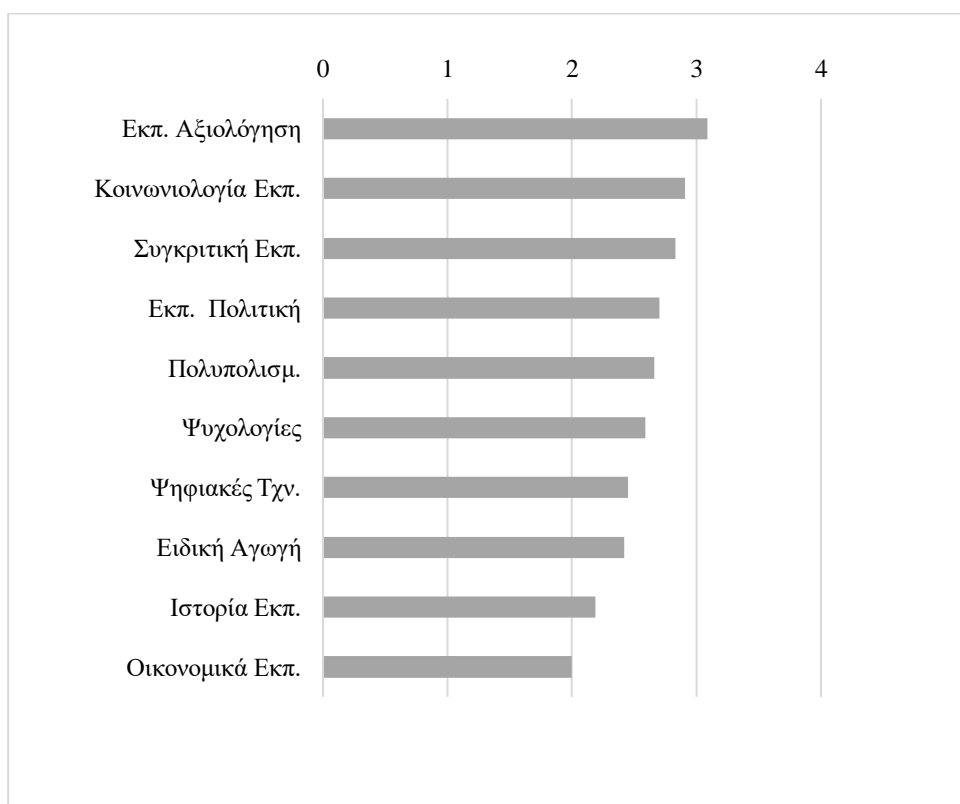
έως 3 επέλεξαν 29 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες. Τη μεσαία τιμή επέλεξαν 11 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.



**Γράφημα 23. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.**

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιλογές που βρίσκονται πάνω από τη μεσαία τιμή (από 5 μέχρι 7) που είναι πολύ κοντά στον χαρακτηρισμό «είναι ανεξάρτητη», τότε έχουμε το ποσοστό 43,7% των απαντώντων που θεωρούν ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης (βλ. Γράφημα 22). Υπολογίζοντας εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες που επέλεξαν από το 1 έως το 3, χαμηλά δηλαδή στην Κλίμακα Likert κάτω του μέσου όρου, τείνοντας προς τον χαρακτηρισμό «εμπεριέχεται», έχουμε το ποσοστό 40,8%. Ένα ποσοστό 15,5% βρίσκεται στη μέση (4) (βλ. Γράφημα 22). Έχουμε επομένως, ένα ποσοστό 40,8% των απαντώντων που τείνει προς την παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Από την άλλη παρατηρούμε και ένα ποσοστό 43,7% προς την αντίθετη κατεύθυνση, που τείνει στην παραδοχή ότι η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της έρευνας είναι

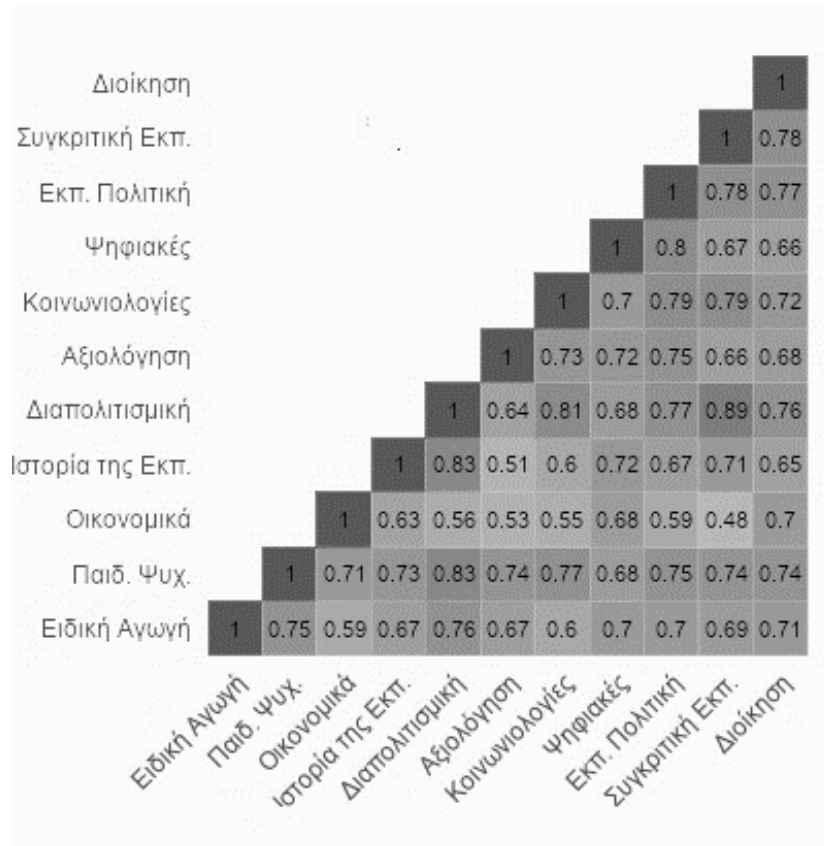
ανεξάρτητη από τη διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.



**Γράφημα 24.** Εκλαμβανόμενος βαθμός σύνδεσης του αντικείμενου της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας με άλλα γνωστικά αντικείμενα που συνήθως προσφέρονται στα πανεπιστημιακά τμήματα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης (κλίμακα 1 ως 7,  $n=75$ ).

Τα στοιχεία από τις απαντήσεις στις Ερωτήσεις 6 έως και 16, σχετικά με το πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης και η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για να αποτυπωθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων (από το 1, που σημαίνει ότι η διδασκαλία της έρευνας είναι ανεξάρτητη από την διδασκαλία του άλλου μαθήματος, ως το 7, που σημαίνει ότι η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας εμπεριέχεται στη διδασκαλία του μαθήματος), μας έδωσαν το Γράφημα 25), το οποίο ουσιαστικά απεικονίζει την δομή (structure) της συνδιακύμανσης και συνεπώς της συνάφειας μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων που προσφέρονται στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης

στην Ελλάδα.



**Γράφημα 25.** «Θερμοχάρτης» (heat map) πολυχωρικών συντελεστών συνάφειας (polychoric correlation coefficients) ανάμεσα σε μαθήματα που διδάσκονται σε προπτυχιακό επίπεδο στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (κατασκευή μέσω *Factor* και *Jamovi* - ελεύθερα λογισμικά).

Οι δεκαδικοί αριθμοί<sup>28</sup> στα τετράγωνα του θερμογράμματος (Σχήμα 25) είναι πολυχωρικοί συντελεστές συνάφειας ( $r_{(\text{polychoric})}$ ), οι οποίοι θεωρούνται περισσότερο κατάλληλοι από άλλους αντίστοιχους δείκτες<sup>29</sup> όταν εργαζόμαστε με κλίμακες άνισων διαστημάτων ή τακτικών τιμών, όπως στη δική μας περίπτωση (βλ. Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011). Ο υπολογισμός των πολυχωρικών

<sup>28</sup> Το λογισμικό που χρησιμοποιήσαμε για την κατασκευή του θερμογράμματος διαχωρίζει το δεκαδικό από το ακέραιο μέρος με τελείες και όχι με κόμματα.

<sup>29</sup> Λόγου του επαρκούς μεγέθους του δείγματος των 71 συμμετεχόντων (64 απάντησαν σε όλες τις σχετικές ερωτήσεις) και κυρίως λόγω του επαρκούς εύρους της κλίμακας (1 ως 7), οι πολυχωρικοί συντελεστές συνάφειας ελάχιστα θα διέφεραν από τους κλασικούς συντελεστές συνάφειας  $r$  του Pearson.

συντελεστών συνάφειας έγινε με το ελεύθερο λογισμικό FACTOR<sup>30</sup> στην Έκδοση 10.9 (βλ. Ferrando και Lorenzo-Seva, 2017).

Η δομή και οι διαφορετικές αποχρώσεις του γκρι στο Σχήμα 25 είναι ενδιαφέρουσα διότι γίνεται φανερό ότι όλοι οι συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στα μαθήματα που προσφέρονται στα πανεπιστημιακά τμήματα είναι θετικοί. Αυτό σημαίνει ότι κάτι συνδέει τα μαθήματα αυτά. Όσο οι σχετικοί συντελεστές είναι εγγύτερα στη θεωρητική μέγιστη τιμή τους που είναι το 1, τόσο περισσότερο σκούρα εμφανίζεται η απόχρωση του γκρι. Οι αποχρώσεις του γκρι καταδεικνύουν επίσης το γεγονός ότι θεωρητικά υπάρχει ένας και μόνο κοινός «παράγοντας» (factor) ή ορθότερα «συνιστώσα» (component) που «εξηγεί» την διακύμανση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθηγητών και καθηγητριών στις Ερωτήσεις 1 ως 16.

Μετά από μια ειδική<sup>31</sup> διερευνητική Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Components Analysis) με το λογισμικό FACTOR, βρήκαμε ότι μία και μόνη συνιστώσα (ή «παράγοντας») «εξηγεί» περί το εβδομήντα οκτώ τοις εκατό (0,778) της διακύμανσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Θεωρητικά, λοιπόν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το αντικείμενο της μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας «εξηγεί», «συμβάλλει» ή «εμφανίζεται» κατά 78 τοις εκατό σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται σε ένα Τμήμα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, όπως φαίνεται μέσω του μεγέθους των συντελεστών συνάφειας, η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται περισσότερο κοντά από άποψη γνωσιακών κωδίκων στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στην Εκπαιδευτική Πολιτική και στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και μακριά αντιστοίχως από τις Ψηφιακές Τεχνολογίες γνωστές ως «Τ.Π.Ε.», την Ιστορία της Εκπαίδευσης και τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης.

#### **7.2.4. Ποσοτικός ή ποιοτικός ερευνητής;**

Στην ερώτηση δεκαεπτά, η οποία αφορούσε αν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες θα χαρακτήριζαν τον εαυτό τους ποιοτικό ερευνητή και ερευνήτρια ή ποσοτικό ερευνητή και ερευνήτρια, απάντησαν και οι 71 διδάσκοντες και διδάσκουσες. Και

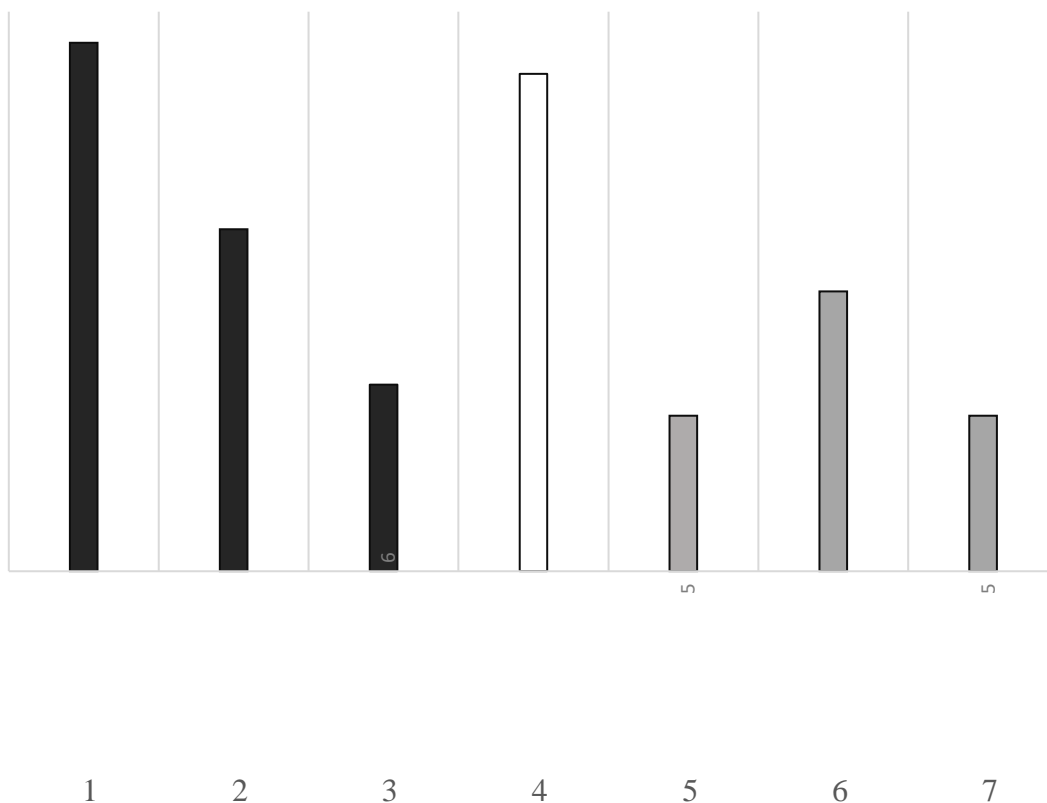
---

<sup>30</sup> Το ελεύθερο λογισμικό FACTOR αναπτύχθηκε στο Τμήμα Ψυχολογίας του *Universitat Rovira i Virgili* στην Tarragona της Ισπανίας.

<sup>31</sup> «Ειδική» διότι χρησιμοποίησε τους σχετικούς αλγόριθμους για πολυχωρικούς συντελεστές συνάφειας των Muthin και Kaplan (1985) .



στην ερώτηση αυτή έχουμε κλίμακα Likert από 1 (ποιοτικό παράδειγμα) έως 7 (ποσοτικό παράδειγμα). Οι δεκαεπτά από αυτούς, ένα ποσοστό δηλαδή 23,9% επέλεξαν τη μεσαία τιμή (4) (αριθμητικός μέσος). Τριανταπέντε συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, δηλαδή ποσοστό 49,3% των διδασκόντων και διδασκουσών, τείνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ποιοτικούς ερευνητές. Οι δεκαεννιά, δηλαδή ποσοστό 26,7% των διδασκόντων και διδασκουσών, τείνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους ποσοτικούς ερευνητές (βλ. Γράφημα 25). Πιο συγκεκριμένα έχουμε ένα ποσοστό 23,9% που θεωρούν ξεκάθαρα τους εαυτούς τους ποιοτικούς ερευνητές (επέλεξαν τον αριθμό ένα στην κλίμακα) και ένα ποσοστό 7,0% εκείνων που θεωρούν τους εαυτούς τους ποσοτικούς ερευνητές. Στο Γράφημα 26 παρατηρούμε μια μεγάλη συγκέντρωση του ποσοστού 49,3% των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών προς την πλευρά της παραδοχής ότι είναι ποιοτικοί ερευνητές (βλ. μαύρες ράβδοι στο Γράφημα 26) έναντι του ποσοστού των 26,7% προς την πλευρά ότι είναι ποσοτικοί ερευνητές (βλ. γκρίζες ράβδοι στο Γράφημα 26). Παρατηρούμε όμως και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό 23,9% των διδασκόντων και διδασκουσών ως αριθμητικός μέσος (βλ. λευκή ράβδος στο Γράφημα 26).

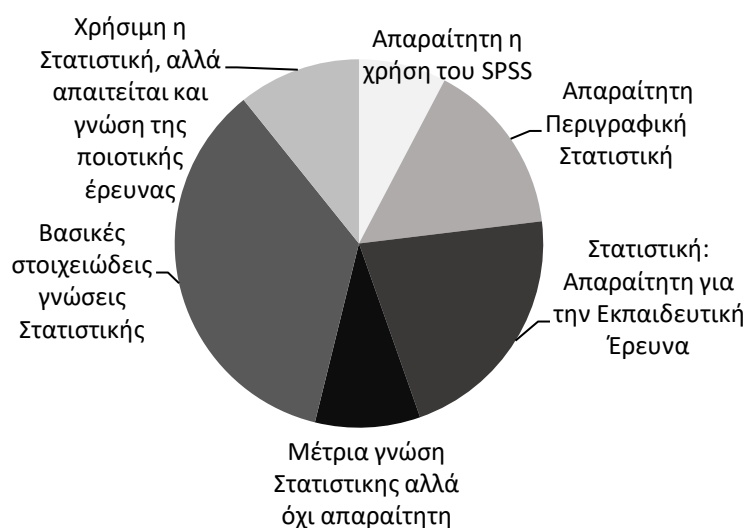


**Γράφημα 26.** Απαντήσεις σε κλίμακα από το 1 ως το 7 (μέσος όρος 3,41) σχετικά με το κατά πόσο οι καθηγητές-καθηγήτριες θεωρούν τον εαυτό τους ποιοτικό ερευνητή-ερευνήτρια (σκούρες ράβδοι) ή ποσοτικό ερευνητή-ερευνήτρια (γκρι ράβδοι).

### 7.2.5. Η φύση του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τις ανοιχτές ερωτήσεις καθηγητών και καθηγητριών από τα ερωτηματολόγια (ερωτήσεις 18, 19 και 20). Στην ερώτηση δεκαοχτώ, η οποία αφορά τη γνώμη των καθηγητών και των καθηγητριών σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων Στατιστικής που πρέπει να έχουν οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριές σας σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, από τους 71 διδάσκοντες και διδάσκουσες απάντησαν οι 65. Από τις εξήντα πέντε απαντήσεις οι περισσότερες ήταν μονολεκτικές ή σύντομες κάτω της μίας σειράς.

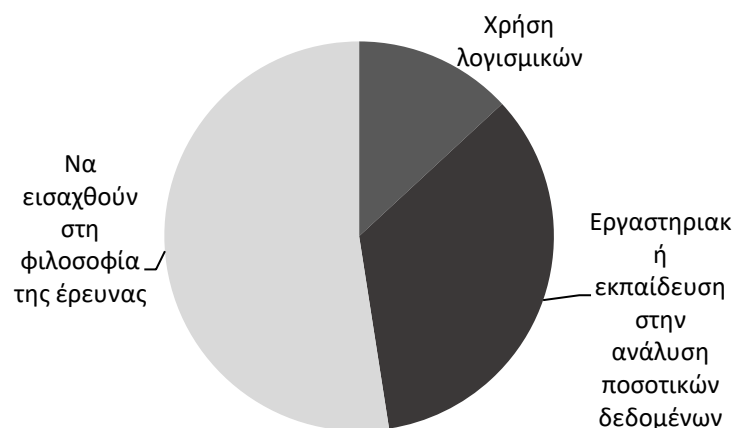
Στο Γράφημα 27 έχουμε ταξινομήσει ανάλογα με τα ποσοστά, τις απαντήσεις των καθηγητών σε έξι κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία που συμβολίζεται με το λευκό χρώμα, 5 από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες επισήμαναν ότι είναι απαραίτητη η χρήση του λογισμικού SPSS. Στη δεύτερη κατηγορία που συμβολίζεται με το ανοιχτό γκρι χρώμα, 10 από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες τονίζουν τη θέση της Περιγραφικής στατιστικής ως απαραίτητης στα μαθήματα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Στη τρίτη κατηγορία που αποτυπώνεται στο Γράφημα 27 με σκούρο γκρι χρώμα, 14 από τους απαντώντες ανέφεραν ότι χρειάζεται ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων Στατιστικής από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ενώ επιπλέον, επισήμαναν ότι η Στατιστική είναι απαραίτητη για την Εκπαιδευτική έρευνα. Στην τέταρτη κατηγορία που αποτυπώνεται με μαύρο χρώμα, 6 από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες απάντησαν ότι χρειάζονται Μέτριες γνώσεις Στατιστικής από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και δεν θεωρούν τόσο απαραίτητη τη χρήση Στατιστικής στην Εκπαιδευτική Έρευνα. Στην πέμπτη κατηγορία που απεικονίζεται με μαύρο ανοιχτό χρώμα, 23 από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες απάντησαν ότι στην Εκπαιδευτικής Έρευνα χρειάζεται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις στατιστικής. Στην έκτη κατηγορία που απεικονίζεται με λευκό σκούρο χρώμα, 7 διδάσκοντες και διδάσκουσες απάντησαν ότι είναι χρήσιμη η Στατιστική για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ωστόσο, απαιτείται οπωσδήποτε και η χρήση ποιοτικής έρευνας.



**Γράφημα 27. Το επίπεδο γνώσεων Στατιστικής που πρέπει να έχουν οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες σύμφωνα με τους διδάσκοντες.**

Στο Γράφημα 27 παρατηρούμε με το μεγαλύτερο ποσοστό μαύρο ανοιχτό χρώμα (23 από τους 65 διδάσκοντες και τις διδάσκουσες που απάντησαν στην ερώτηση), την άποψη ότι στην Εκπαιδευτική Έρευνα χρειάζεται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έχουν στοιχειώδεις γνώσεις στατιστικής. Σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό λίγο μικρότερο από αυτό, που απεικονίζεται με σκούρο γκρι χρώμα, παρατηρούμε την άποψη ότι χρειάζεται ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε ότι αφορά τη Στατιστική. Στο ποσοστό αυτό οι 14 από τους 65 διδάσκοντες και τις διδάσκουσες θεωρούν τη Στατιστική απαραίτητη για την Εκπαιδευτική έρευνα. Ένα ποσοστό από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες (συγκεκριμένα οι 10 από τους 65) που απεικονίζεται με γκρι ανοιχτό χρώμα, θεωρούν για τους φοιτητές και φοιτήτριές τους απαραίτητη τη γνώση και χρήση της Περιγραφικής Στατιστικής, να μπορούν δηλαδή να ασχολούνται με τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων μιας στατιστικής έρευνας, να μπορούν να εμπλακούν στον σχεδιασμό της διαδικασίας συλλογής δεδομένων σε μια εκπαιδευτική έρευνα. Ένα ποσοστό των διδασκόντων και διδασκουσών (λευκό σκούρο χρώμα οι 7 από τους 65) παρόλο που θεωρεί τη γνώση της Στατιστικής χρήσιμη, ωστόσο, επισημαίνει ότι είναι απαραίτητη και η γνώση της ποιοτικής έρευνας.

Η ερώτηση δεκαεννιά αφορούσε τη γνώμη των καθηγητών και των καθηγητριών σχετικά με κυριότερες ανάγκες των φοιτητών και των φοιτητριών σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας, από τους 71 διδάσκοντες και διδάσκουσες απάντησαν οι 61. Ταξινομήσαμε τις απαντήσεις των καθηγητών και των καθηγητριών με βάση το περιεχόμενό τους, σε τρεις κύριες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία (γκρι ανοιχτό χρώμα) έχουμε ένα ποσοστό 13%, στη δεύτερη κατηγορία (λευκό χρώμα) 34% και στη τρίτη κατηγορία (γκρι χρώμα) 52% (βλ. Γράφημα 27).



**Γράφημα 28. Οι κυριότερες ανάγκες φοιτητών και φοιτητριών σύμφωνα με τους διδάσκοντες και διδάσκουσες τους.**

Στην πρώτη κατηγορία (συμβολίζεται με γκρι ανοιχτό χρώμα στο Γράφημα 28) τοποθετήσαμε εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, για την ακρίβεια 8 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, που πιστεύουν ότι οι κυριότερες ανάγκες των φοιτητών τους σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας συνδέονται με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων. Οι διδάσκοντες που καταχωρήσαμε στην κατηγορία αυτή, τονίζουν ως επί το πλείστον τη διαχείριση εργαλείων και τη στατιστική ανάλυση. Θεωρούν πρωτεύουσας σημασίας για τη διδασκαλία του μαθήματος της Μεθοδολογίας Έρευνας να μπορούν οι φοιτητές και φοιτήτριες να χειρίζονται λογισμικά προγράμματα όπως για παράδειγμα το λογισμικό πρόγραμμα *NVivo* για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, το *SPSS* για την καταχώρηση και διαχείριση ποσοτικών δεδομένων.

Στη δεύτερη κατηγορία (συμβολίζεται με λευκό χρώμα στο Γράφημα 28) τοποθετήσαμε εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες και διδάσκουσες, για την ακρίβεια 21 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, που πιστεύουν ότι οι κυριότερες ανάγκες των φοιτητών τους σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας, συνδέονται με την καθαρά πρακτική χροιά του μαθήματος. Οι διδάσκοντες που ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία τονίζουν τρεις παραμέτρους της διδασκαλίας του μαθήματος της Μεθοδολογίας Έρευνας τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες: την πρακτική γνώση, την εργαστηριακή εκπαίδευση και την εξοικείωση φοιτητών και των φοιτητριών με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας. Τονίζεται ιδιαίτερα στην κατηγορία αυτή ότι οι

φοιτητές και οι φοιτήτριες χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση σε εργαστήριο και καλύτερο υπόβαθρο στις θετικές επιστήμες (ιδιαίτερωσ στα Μαθηματικά) προκειμένου να κατανοήσουν ζητήματα μεθοδολογίας και στατιστικής. Προβάλλεται η ανάγκη της χρήσης των ποσοτικών εργαλείων. Ένας ή μία από τους διδάσκοντες που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία αναφέρει χαρακτηριστικά στην απάντηση που έδωσε τα εξής:

Απαιτείται γνώση:

(α) των επιστημολογικών προϋποθέσεων διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας και κατανόηση του ρόλου της θεωρίας στο σχεδιασμό του αντικειμένου της έρευνας, καθώς και

(β) εκμάθηση των ερευνητικών προσεγγίσεων και των εργαλείων αλλά και πρακτική στην έρευνα. Η έρευνα δεν διδάσκεται μόνο θεωρητικά. Η εμπειρία δείχνει ότι όσα μαθήματα Μεθοδολογίας έρευνας και αν κάνουμε, την ώρα της εφαρμογής οι φοιτητές δεν μπορούν να εφαρμόσουν τη γνώση που απέκτησαν θεωρητικά. Επομένως απαιτείται πρακτική εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων με εποπτεία εκ μέρους των διδασκόντων.

Στη δεύτερη επομένως κατηγορία οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες ενδιαφέρονται για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αποκομίσουν από τη διδασκαλία του μαθήματος Μεθοδολογίας Έρευνας, γνώσεις πρακτικού χαρακτήρα, να μπορούν να αναλύουν τα ευρήματα της έρευνας, να γνωρίζουν ποια μεθοδολογία και τεχνικές να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση, να είναι εξοικειωμένοι με το σχεδιασμό και δομή της επιστημονικής ερευνητικής εργασίας και τις μεθόδους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (στατιστική ανάλυση). Αναφέρουμε στο σημείο αυτό άλλη μία απάντηση που ανήκει σε διδάσκοντα ή διδάσκουσα σε αυτή τη δεύτερη κατηγορία:

Θα πρέπει οι φοιτητές και φοιτήτριές μου να εξοικειωθούν με τη μελέτη των βασικών αρχών και σταδίων εκπόνησης της εκπαιδευτικής έρευνας, να κάνουν υποχρεωτικά ασκήσεις κατανόησης στα επιμέρους στοιχεία της, εξομοιώσεις, μελέτη ερευνητικών άρθρων -εντοπισμός σφαλμάτων ή και προτάσεις για βελτίωση (reviewing), σχεδιασμός έρευνας μικρής κλίμακας (όχι απαραίτητα

εφαρμογή γιατί αυτό θα έπρεπε να συνδεθεί με το αναλυτικό σκέλος και άλλου τύπου γνώσεις και δεξιότητες).

Στη τρίτη κατηγορία (συμβολίζεται με γκρι χρώμα στο Γράφημα 28) τοποθετήσαμε εκείνους και εκείνες από τους διδάσκοντες, για την ακρίβεια 32 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, που πιστεύουν ότι οι κυριότερες ανάγκες των φοιτητών και των φοιτητριών σε σχέση με το αντικείμενο της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας, σχετίζονται με τη μάθηση και την εξοικείωσή τους με τη γενικότερη αλλά και ειδικότερη φιλοσοφία της ερευνητικής διαδικασίας. Οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες που κατατάσσονται στην εν λόγω κατηγορία επισημαίνουν ότι εκείνο που τους ενδιαφέρει είναι να εισαχθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στη φιλοσοφία του ερευνητή τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο.

Εδώ, στη τρίτη κατηγορία θα πρέπει να αναλύσουμε περισσότερο τι σημαίνει φιλοσοφία της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από τις απόψεις των διδασκόντων και των διδασκουσών που εντάχθηκαν σε αυτή την κατηγορία. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όπως μας ανέφεραν στις απαντήσεις τους κάποιοι από τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, να μπορούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τους μέσα από τη διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Έρευνας, να κατανοούν και να μπορέσουν δυνητικά να αρχίσουν να σκέφτονται ως ερευνητές, να αποκτήσουν δεξιότητες επιστημονικής σκέψης και να συνδέσουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική ερευνητική πράξη. Να κατανοήσουν τη σημασία, αλλά και τα βήματα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας. Σε μία από τις εν λόγω απαντήσεις των διδασκόντων ή των διδασκουσών αναφέρεται η εξής άποψη:

Πρέπει οι φοιτητές μας να γνωρίζουν πώς διεξάγεται μια εκπαιδευτική έρευνα σε όλα τα στάδιά της (από τη σύλληψη του ερευνητικού προβλήματος στην επιλογή του περιοδικού και στη δημοσίευση της έρευνας). Θα πρέπει ο φοιτητής και η φοιτήτρια να εισάγεται στην ειδικότερη φιλοσοφία της έρευνας, να μπορεί να κατανοεί σιγά - σιγά το πώς και το γιατί κινούνται τα νήματα μέσα σε μια διαδικασία ερευνητική.

Επιπλέον, μια ακόμη σημαντική απάντηση των διδασκόντων και των διδασκουσών που πρέπει να παραθέσουμε είναι η εξής:

Οι φοιτητές μας πρέπει να γνωρίσουν τις ποικίλες ερευνητικές μεθόδους και τη σχέση τους με τους στόχους της επιστημονικής έρευνας και τα επιστημονικά ερωτήματα τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν η καθημία. Δηλαδή, ποια μέθοδος είναι πιο κατάλληλη για ένα ερευνητικό στόχο και γιατί. Οι περιορισμοί, επίσης, της κάθε ερευνητικής μεθόδου είναι πολύ σημαντικό να είναι κατανοητοί από τους φοιτητές

Στη τρίτη κατηγορία των απαντώντων παρατηρούμε να τονίζεται ιδιαίτερα το πόσο σημαντικό είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να διεισδύσουν στη φιλοσοφία του μαθήματος και να μπορούν να τεκμηριώσουν το σκεπτικό τους και τα ερευνητικά ερωτήματα όχι μόνο μηχανικά με τη βοήθεια δεδομένων, να μπορούν να βιώνουν σε όλες τις πτυχές της τη διαδικασία αυτής:

Να κατανοήσουν τη λογική της ερευνητικής διαδικασίας όχι μόνο πως κάνω έρευνα αλλά και να κατανοώ τις διάφορες προσεγγίσεις της ερευνητικής διαδικασίας και τους περιορισμούς της.

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα απάντηση που δόθηκε από κάποιο διδάσκοντα ή διδάσκουσα στην κατηγορία αυτή είναι η εξής:

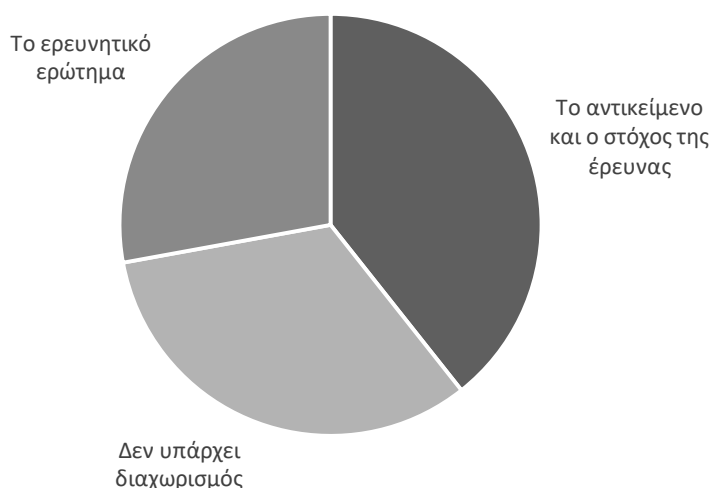
Οι φοιτητές και φοιτήτριές μας να συνδεθούν με το μάθημα ουσιαστικά και να κατανοήσουν πως συνδέεται με τον ίδιο τους τον εαυτό. Το ερευνητικό ερώτημα μας αφορά προσωπικά.

#### **7.2.6. Τι κάνει την εκπαιδευτική έρευνα «εκπαιδευτική»**

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου των καθηγητών (ερώτηση 20) αφορά τι γνώμη των καθηγητών και των καθηγητριών σχετικά με τι κάνει μια έρευνα «Εκπαιδευτική» και όχι «Κοινωνική» ή «Ψυχολογική» ή κάτι άλλο, από τους 71 διδάσκοντες και διδάσκουσες απάντησαν οι 61. Στο κάτωθι Γράφημα 29



παρατηρούμε σε ποσοστά τις απαντήσεις των καθηγητών και των καθηγητριών σύμφωνα με το διαχωρισμό τους σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα με γκρι σκούρο χρώμα, έχουμε ένα ποσοστό 39% (δηλαδή 24 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες) των διδασκόντων και διδασκουσών που θεωρούν ότι η Εκπαιδευτική Έρευνα διαφέρει από τις άλλες έρευνες ως προς το αντικείμενό της και το στόχο. Στη δεύτερη ομάδα με γκρι ανοιχτό χρώμα, παρατηρούμε ένα ποσοστό 33% (δηλαδή 20 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες) εκείνων των καθηγητών και καθηγητριών που απαντούν ότι δεν υπάρχουν στεγανά καθώς η Εκπαιδευτική Έρευνα έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Στη τρίτη ομάδα με λευκό χρώμα παρατηρούμε το ποσοστό 28%, δηλαδή 17 συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που απαντούν ότι η διαφορά της Εκπαιδευτικής Έρευνας από τις άλλες έρευνες, εξαρτάται από το ερευνητικό της ερώτημα.



**Γράφημα 29. Τι χαρακτηρίζει μια έρευνα ως «εκπαιδευτική» και τη διαχωρίζει από την κοινωνική ή την ψυχολογική (Απαντήσεις 61 διδασκόντων και διδασκουσών).**

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν εκείνοι οι διδάσκοντες και διδάσκουσες που πιστεύουν ότι οι διαφορές της Εκπαιδευτικής από τις άλλες επιστημονικές Έρευνες (Κοινωνική και Ψυχολογική) έγκεινται κυρίως στο αντικείμενο και στη στοχοθεσία. Πολλοί από τους απαντώντες που ταξινομήθηκαν στην ομάδα αυτή, απάντησαν ότι «το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται» διαφοροποιεί την Εκπαιδευτική έρευνα από τις άλλες δύο. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η τρίτη ομάδα στην οποία συμπεριλήφθηκαν εκείνοι

οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες που απάντησαν ότι η διαφορά έχει να κάνει ξεκάθαρα με το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, θα μπορούσαμε να την εντάξουμε μαζί με την πρώτη καθώς το ερευνητικό ερώτημα συνδέεται με τη στοχοθεσία της έρευνας. Εντούτοις, διακρίναμε δύο ομάδες, καθώς στην πρώτη ομάδα εντάξαμε εκείνους που αναφέρθηκαν από κοινού στο αντικείμενο και στο στόχο της έρευνας, ενώ στην τρίτη ομάδα εντάξαμε όλους εκείνους και εκείνες τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που αναφέρθηκαν στο ερευνητικό ερώτημα ως κατ' εξοχήν γνώρισμα που διακρίνει την εκπαιδευτική έρευνα από τους άλλους δύο τύπους ερευνών. Στη δεύτερη ομάδα όπου έχουμε και το υψηλότερο ποσοστό 39%, συμπεριλαμβάνονται όλοι εκείνοι και εκείνες που πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν στεγανά και ότι προκειμένου να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να αντιληφθούμε ότι αυτή έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα. Μάλιστα, αναφέρουν εντός των απαντήσεών τους ότι αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να περάσουν μέσα από τη διδασκαλία στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Μάλιστα, υπήρξε και ο χαρακτηρισμός «αστείοι διαχωρισμοί» που αναφερόταν σε οποιαδήποτε διάκριση γίνεται κατά καιρούς, μεταξύ Εκπαιδευτικής, Κοινωνικής και Ψυχολογικής Έρευνας. Άλλες ενδιαφέρουσες απαντήσεις που δόθηκαν στην ομάδα αυτή είναι οι εξής:

Αναφέρεται στα θέματα και προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Ασφαλώς εφάπτεται με την Ψυχολογική και την Κοινωνική [...] Συχνότατα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες πλαισίου, ατόμων και αλληλεπιδράσεών τους, άρα κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες [...] Δε θεωρώ πως είναι εύκολη η διάκριση. Προσωπικά θεωρώ ότι το θεωρητικό υπόβαθρο του ατόμου που σχεδιάζει την έρευνα και έχει την ευθύνη της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων είναι αυτό που δικαιολογεί μια τέτοια διάκριση [...] Δεν νομίζω ότι εξυπηρετεί κάτι μια τέτοια διαφοροποίηση. Οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες είναι διεπιστημονικές [...] Επειδή η γνώση είναι ενιαία θεωρώ δύσκολο να χαράξουμε σύνορα μεταξύ των διαφόρων "ερευνών". Θεωρώ πως αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοτροφοδοτούνται.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε εδώ ως προς το ότι δεν υπάρχουν στεγανά και ότι η εκπαιδευτική έρευνα έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, το γεγονός ότι η θεωρία των νομιμοποιητικών κωδίκων (LCT) που μελετάται στη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή δεν μπορεί σε καμία περίπτωση, να εκληφθεί ως μια θεωρία ή πρακτική της έρευνας η οποία εντάσσεται αποκλειστικά και μόνο σε ένα επιστημονικό πεδίο και εναρμονίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη γνωστική ισχύ αυτού του επιστημονικού πεδίου. Κατά τον Maton(2014) η Legitimation Code Theory χαρακτηρίζεται από μια αυθεντική διεπιστημονικότητα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος, καθώς φέρει στον πυρήνα της, ψήγματα πολλών επιστημονικών πεδίων. Δεν μπορεί να ανήκει αποκλειστικά ούτε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ούτε στην κοινωνιογλωσσολογία. Σύμφωνα με τον Karl Maton στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων εναρμονίζονται πολλά γνωστικά αντικείμενα ψυχολογία, φιλοσοφία, κοινωνιογλωσσολογία και άλλες πτυχές της επιστημονικής σκέψης (Maton, 2014α:197). Κατά τον Maton (2014) η χρήση περισσότερων από μιας επιστημονικών προσεγγίσεων έχει μεγαλύτερη εξηγητική/ερμηνευτική ισχύ (explanatory power) για την Εκπαιδευτική Έρευνα (βλ. Maton, Martin & Matruglio, 2016:94).

### **7.3. Συνεντεύξεις**

Η πρώτη συνέντευξη που πήραμε ήταν από τον Ομότιμο Καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα του Πανεπιστημίου Κρήτης, πρωτεργάτη της διδασκαλίας του αντικειμένου της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα και συγγραφέα ενός από τα πιο γνωστά βιβλία στο εν λόγω πεδίο, με τίτλο *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Η δεύτερη συνέντευξη ήταν από τον Ομότιμο Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Μιχάλη Κασσωτάκη, ο οποίος πρωτοστάτησε στη χρήση στατιστικών μεθόδων και στην εξέλιξη της μεθοδολογίας στην Εκπαιδευτική Έρευνα (βλ. και για τους δύο Ανδρεαδάκης, 2017:38). Η τρίτη συνέντευξη ήταν από την Ομότιμη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Θάλεια Δραγώνα, η οποία διετέλεσε πρόεδρος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει ασχοληθεί συστηματικά με τη διδασκαλία του Μαθήματος της Μεθοδολογίας Έρευνας.

### 7.3.1. Ο Μιχάλης Βάμβουκας και η μύηση στους κώδικες της «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας

Από την πρώτη στιγμή στη συνέντευξη, ο Μιχάλης Βάμβουκας κάνει φανερές τις παιδαγωγικές αφετηρίες της καριέρας του, με ό,τι αυτό σημαίνει για τους κώδικες και τις κοινότητες πρακτικής των εκπαιδευτικών, όπως τις έχουμε δει στο θεωρητικό μέρος. Ο Βάμβουκας υπήρξε φοιτητής (μαθητής ουσιαστικά, αν λάβει κανείς υπόψη του τις υποχρεωτικές παρουσίες, τον εκκλησιασμό και την έπαρση και υποστολή της σημαίας στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες) στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου, στο κτίριο του αρχιτέκτονα Πάτροκλου Καραντινού, στο πρόγραμμα της οποίας δεν υπήρχε το αντικείμενο της μεθοδολογία της έρευνας (βλ. Μπουζάκης, Τζήκας, & Ανθόπουλος, 1998: 31). Στο πρόσωπο του Μιχάλη Βάμβουκα βλέπουμε έναν δάσκαλο της εποχής του (θυμίζουμε ότι και ο John Dewey εργάστηκε ως δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση), ο οποίος κατά τα έτη 1971 ως 1974 σπουδάζει στο Βέλγιο και αποκτά πτυχίο στις «ψυχοπαιδαγωγικές επιστήμες», όπως ο ίδιος τις ονομάζει. Αυτό συμφωνεί με τον ισχυρισμό μας περί «ψυχολογικοποίησης» σε παγκόσμιο μάλιστα επίπεδο της παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής. Έτσι, η χρήση της λέξης «ψυχοπαιδαγωγική» είναι λογική από κάποιον σαν τον Μιχάλη Βάμβουκα, στο πλαίσιο όσων έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Στο πλαίσιο της ίδιας αυτής εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Βάμβουκας άρχισε να σχηματίζει την επιστημονική του ταυτότητα σε ένα σχολείο των Αγράφων (Μουζακίου Καρδίτσας) και στην συνέχεια εργάζεται ως αποσπασμένος εκπαιδευτικός σε ελληνικά σχολεία στο Βέλγιο, στα οποία, όπως είναι γνωστό, φοιτούν τέκνα Ελλήνων και Ελληνίδων μεταναστών, ουσιαστικά ανειδίκευτων εργατών, ανθρώπων δηλαδή που εργάζονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες εργασίες, όπως είναι τα ορυχεία και οι βιομηχανικές μονάδες. Εκεί ο Βάμβουκας αποκτάει διδακτική εμπειρία και την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικού, δηλαδή την αυτοσυνειδησία του και τη «φωνή» του μέσα στο διδασκαλικό επάγγελμα, όπως την ορίζουν οι Johnson, Down, Le Cornu., Peters, Sullivan, Pearce και Hunter (2015). Αποκτάει δηλαδή τους κώδικες της εκπαιδευτικής πράξης, ως μέλος μιας «κοινότητας πρακτικής», όπως την ορίζουμε στην παρούσα εργασία. Λέει ο Βάμβουκας:

Για να γίνουν κατανοητά τα όσα θα εκθέσω ως αποκρίσεις στα τίθενται ερωτήματα θα δώσω αρχικά μερικές πληροφορίες σχετικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές μου και τη σταδιοδρομία μου.

Τα ακαδημαϊκά. έτη 1960-1961 και 1961-1962 φοίτησα στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου. Τα ακαδημαϊκά έτη 1971-1974 φοίτησα στην Ψυχοπαιδαγωγική Παιδαγωγική του γαλλόφωνου Πανεπιστημίου της Mons Βελγίου, όπου περαίωσα τα δύο πρώτα έτη σπουδών και έτυχα του Διπλώματος Candidature των Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών.

Στο Βέλγιο βρέθηκα ως δάσκαλος αποσπασμένος στα Ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα ακαδημαϊκά έτη 1974-1977 φοίτησα στα Χ και V Πανεπιστήμια του Παρισιού ως υπότροφος του ΙΚΥ και απέκτησα τα πτυχία: Licence Επιστημών Αγωγής, Licence Ψυχολογίας, Maitrise Επιστημών Αγωγής, Maitrise Ψυχολογίας και DEA Επιστημών Αγωγής. Το διδακτορικό απέκτησα το 1980 όντας διορισμένος καθηγητής Παιδαγωγικών στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου. Από το 1985-2008 υπήρξα μέλος ΔΕΠ (Επίκουρος Καθηγητής, Αναπληρωτής Καθηγητής και Καθηγητής) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στη συνέχεια, ο Βάμβουκας αρχίζει τη νέα σταδιοδρομία του ως διδάσκων σε Παιδαγωγική Ακαδημία. Έχει πλέον από τη Δυτική Ευρώπη τη «νομιμοποίηση» στην «ψυχοπαιδαγωγική» επιστήμη. Το 1976, δηλαδή με την αρχή ουσιαστικά της Μεταπολίτευσης και τις πρώτες ουσιαστικά (ποσοτικές) κοινωνιολογικές έρευνες στην Ελλάδα, έχουμε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες τη διδασκαλία της έρευνας στην «ψυχολογία» και «παιδαγωγική», δηλαδή την «καθοδηγούσα» και την «καθοδηγούμενη» επιστήμη, όπως έχουμε υποστηρίζει στην παρούσα εργασία. Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας, η «Στατιστική» και η «Ψυχοτεχνική» αποτελούσαν ξεχωριστό μάθημα από αυτό της Μεθοδολογίας, με περιεχόμενο κοντά σε αυτό που σήμερα θα ονομάζαμε «Ψυχομετρία» και που όπως εικάζουμε αναφερόταν στις πολύ μεταβλητές στατιστικές τεχνικές. Στο πλαίσιο αυτό, και με τις συγκεκριμένες διδασκαλικές καταβολές, ο Βάμβουκας θα γράψει το πρώτο ουσιαστικά βιβλίο για

την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα. Αντί, βεβαίως, για τον προσδιορισμό «εκπαιδευτικής» θα χρησιμοποιήσει τον προσδιορισμό «ψυχοπαιδαγωγικής», πράγμα αναμενόμενο με βάση όσα έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και τη δυναμική που αναπτύχθηκε στην ιστορία του αντικειμένου αυτού στην Ελλάδα. Αναφέρει ο Βάμβουκας:

Όταν άρχισα τη σταδιοδρομία μου ως καθηγητής Παιδαγωγικών, η Εκπαιδευτική έρευνα ήταν στα σπάργανα. Το 1976 εισάγεται στα προγράμματα Σπουδών των Διδασκαλείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η διδασκαλία του μαθήματος Έρευνα στην Ψυχολογία και Παιδαγωγική και Στατιστική και Ψυχοτεχνική και το 1983 εισάγεται στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών το μάθημα Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία Στατιστικής με μία ώρα εβδομαδιαία διδασκαλία και μόνο κατά το πρώτο έτος σπουδών. Η διδασκαλία του μού ανατέθηκε και οπότε για τις ανάγκες παροχής σχετικού βοηθητικού διδακτικού Εγχειριδίου στους Σπουδαστές σχεδίασα Σημειώσεις που αποτέλεσαν κατά κάποιο τρόπο την απαρχή του συγγράμματος *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* που η πρώτη του έκδοση χρονολογείται το 1988.

Ο Βάμβουκας μιλάει στη συνέχεια για την παιδαγωγική σχέση του με τον Νικόλαο Πετρουλάκη, ο οποίος δίδασκε στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου (βλ. Ηλιάδου-Τάχου & Καλεράντε, 2013) όταν ο Βάμβουκας ήταν φοιτητής. Ο πρωτεργάτης της μεθοδολογίας, όμως, γοητεύεται όχι μόνο από τον Νικόλαο Πετρουλάκη αλλά και από τον Jean Bugion, έναν από τους σημαντικότερους εκπροσώπους στην «ψυχοπαιδαγωγική» έρευνα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον γαλλόφωνο χώρο (βλ. Bugion, 1968), τον γνωστό Γάλλο ψυχολόγο και παιδαγωγό René Zazzo, καθώς και τον διδακτολόγο και «ψυχοπαιδαγωγό» Antoine Leon, συγγραφέα του βιβλίου *Manuel de Psychopédagogie Expérimentale*, δηλαδή ενός εγχειριδίου για την «ψυχοπαιδαγωγική» και «πειραματική» έρευνα. Σε σχέση με τον Leon, ο Βάμβουκας περιγράφει μια πατρική σχεδόν οιδιπόδεια σχέση (βλ. «αυστηρός, άτεγκτος, απαιτητικός ... απέναντί μου ήταν πατρικός»). Αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα

εργασία δεν είναι η ψυχαναλυτική σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητευόμενου αλλά οι κώδικες της «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας ως επιστήμης και οι κώδικες του κατόχου αυτών των γνώσεων που «πατρικά» μεταφέρονται.

Κατά τον Βάμβουκα, λοιπόν, υπήρχε στη διαπροσωπική αυτή σχέση μια διαδικασία «μύησης». Αυτό καταδεικνύει κώδικες γνώσης και κώδικες κατόχων της γνώσης, σύμφωνα με τη θεωρία μας. Όπως αναφέρει και ο Βάμβουκας, «αγάπησα αυτούς τους άριστους δασκάλους μου και δια αυτών το αντικείμενο της διδασκαλίας». Είναι φανερό, λοιπόν, στην αφήγηση του Μιχάλη Βάμβουκα, η θέση της γνώσης (knowledge) και του σχεδόν «πατρικού» (με ψυχαναλυτικούς όρους) γνώστη (knower), σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων που θέλει γνώσεις και γνώστες σε συνεχή «συνομιλία». Συνεχίζει ο Βάμβουκας:

Η ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος στους σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ήταν και προσωπική επιλογή μου. Από σπουδαστής της Σχολής ο εξάιρετος Παιδαγωγός και αργότερα ανώτατος εκπαιδευτικός Σύμβουλος και Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Νικόλαος Πετρουλάκης με είχε στοιχειωδώς μύσει στην επιστημονική προσέγγιση των αντικειμένων της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Αργότερα, ως φοιτητής της Ψυχοπαιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Mons είχα την καλή τύχη να έχω καθηγητή στο μάθημα της Πειραματικής Παιδαγωγικής έναν άριστο δάσκαλο, τον Jean Burion, ο οποίος μας δίδασκε όχι την απλή θεωρία της έρευνας αλλά και τη διαδικασία, τη μεθοδολογία της πειραματικής προσέγγισης, ενός παιδαγωγικού αντικειμένου με χρησιμοποίηση συγκεκριμένων παραδειγμάτων από προσωπικές του έρευνες. Αυτός ο άνθρωπος που ήταν και ο Κοσμήτορας της Σχολής, με γοήτευε με το παιδαγωγικό και διδακτικό του τακτ, την πατρική του συμπεριφορά απέναντι στους φοιτητές γενικά, αλλά και με την κατανόηση που έδειχνε στα προσωπικά προβλήματά μου καθώς είχα αρκετά, δεδομένου ότι το πρωί ήμουν φοιτητής και το απόγευμα δάσκαλος στο ελληνικό Σχολείο. Στο Παρίσι επίσης συνάντησα δυο εξέχουσες ακαδημαϊκές προσωπικότητες, τον ψυχολόγο René Zazzo και τον ψυχοπαιδαγωγό Antoine Leon. Στον πρώτο οφείλω τη μύησή μου

στις μεθόδους και τεχνικές ψυχολογικής εξέτασης του παιδιού (με θεωρία και πρακτική άσκηση σε ιδρύματα Ειδικής Εκπαίδευσης και Νοσηλείας). Στον δεύτερο υποκλίνομαι με σεβασμό στη μνήμη του γιατί, μολονότι αυστηρός, άτεγκτος, απαιτητικός, απέναντί μου ήταν πατρικός χωρίς να το δείχνει, από τον οποίο μνήθηκα σε τεχνικές ανίχνευσης κινήτρων ανθρώπινης συμπεριφοράς και κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων επιλογής των επαγγελμάτων. Αγάπησα αυτούς τους άριστους δασκάλους μου και δια αυτών το αντικείμενο της διδασκαλίας τους.

Στη συνέχεια ο Βάμβουκας αναφέρεται στην εκμάθηση του αντικειμένου και αναφέρει για δεύτερη φορά στην αφήγησή του τη λέξη «μύηση». Αναφέρει ότι «μυήθηκε» στις «ποιοτικές μεθόδους έρευνας» στο Παρίσι, εννοώντας, όμως, κατά πάσα πιθανότητα, τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια (προφανώς τις ανοιχτές ερωτήσεις συμπλήρωσης), την ανάλυση περιεχομένου (την οποία ο Βάμβουκας θεωρεί ποιοτική μέθοδο, πράγμα που δεν ισχύει σήμερα) και τις κοινωνιομετρικές τεχνικές. «Έτσι μυήθηκα στο πεδίο», αναφέρει, σαν η έρευνα να ήταν κάτι που δεν χρειάζεται μόνο γνώσεις, αλλά και «μύηση» σε έναν κώδικα ή σε μία τελετουργία. Η «μύηση» αυτή λοιπόν είναι για τον Βάμβουκα και προσωπική υπόθεση, μέσα από «επιστημονικά συνέδρια», άρθρα και σχετικά βιβλία. Έτσι μυείται ο μαθητής στους κώδικες της (ποσοτικής κυρίως) εκπαιδευτικής έρευνας.

Κατά τα δύο έτη των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο της Mons μνήθηκα αρκετά καλά στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας και τη Στατιστική (Α΄ έτος Περιγραφική και Β΄ έτος Επαγωγική), ενώ στο Παρίσι κυρίως στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπου παρακολούθησα ποιοτικές μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Συνέντευξη, Ερωτηματολόγιο, Ανάλυση περιεχομένου, κοινωνιομετρικές τεχνικές). Έτσι μνήθηκα στο πεδίο, ενασχολήθηκα με τη διδασκαλία του, διάβαζα ό,τι σχετικό βιβλίο ή άρθρο και εμπλούτιζα το μεθοδολογικό μου οπλοστάσιο Επίσης συμμετείχα και παρακολουθούσα επιστημονικά συνέδρια ακόμη και ως φοιτητής στο Παρίσι. Γνωρίζω ότι και ο Μιχάλης Κασσωτάκης, με τον οποίο είχα πρωτογνωρισθεί στο Παρίσι, όταν



επέστρεψε στην Ελλάδα και ως βοηθός στην έδρα της Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, καλλιέργησε τη Μεθοδολογία και τη Στατιστική στις Επιστήμες Αγωγής. Η προσφορά του είναι επίσης σημαντική και στην ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Ο Βάμβουκας, έχει «στο μυαλό του» τον «επιστημονικό τρόπο του σκέπτεσθαι», δηλαδή, σύμφωνα με τη δική μας προσέγγιση, τους επιστημονικούς κώδικες της μεθοδολογίας έρευνας. Ο εκπαιδευτικός κατά τον Βάμβουκα πρέπει να προσεγγίζει με «ορθολογιστικό» (βλ. «ρεαλιστικό», «θετικιστικό», «επιστημονικό») τρόπο και να είναι «επιστημονικός δάσκαλος». Η επάρκεια στην «προσκόμιση αποδείξεων», όπως την θέλει ο Βάμβουκας, αποκλείει την πιθανότητα για ποιοτικές, νατουραλιστικές, φαινομενολογικές μεθοδολογίες. Εδώ θα μπορούσαμε να θίξουμε και τη χρησιμότητα της οντολογικής θεωρίας του κριτικού ρεαλισμού του Roy Bhaskar, την οποία περιγράφουμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας και την οποία θα δούμε αργότερα εφαρμοσμένη στην αφήγηση της Θάλειας Δραγώνα.

Στην αφήγηση του Βάμβουκα βρισκόμαστε σε μπουρντιεανά «πεδία» δύναμης η σύγκρουσης (fields of struggle), όπως τα είδαμε στο αντίστοιχο μέρος της εργασίας μας, στα οποία ο δάσκαλος κατά τον Βάμβουκα «υποτιμάται από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες», αφού δεν είναι «επιστήμονας», δεν έχει, δηλαδή τους κώδικες της επιστημονικής έρευνας, όπως τη φέρνει ο συνεντευξιαζόμενος. Μέσω αυτών των κωδίκων (των κωδίκων της έρευνας δηλαδή) ο δάσκαλος κατά τον Βάμβουκα θα «καταξιώθει κοινωνικά» [σημείωση: κατά πεδία Bourdieu για εμάς και τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων], και θα αποκτήσει «κοινωνικό γόητρο». Αναφέρει ο Βάμβουκας:

Στο μυαλό μου πάντα είχα και επεδίωκα να εισαγάγω τον επιστημονικό τρόπο του σκέπτεσθαι στην προσέγγιση των αντικειμένων της Εκπαίδευσης, να κάνω τον εκπαιδευτικό να προσεγγίζει με ορθολογιστικό τρόπο το αντικείμενο της διδασκαλίας και να ελέγχει το βαθμό αποτελεσματικότητάς της, να είναι, με δυο λόγια, επιστημονικός δάσκαλος. Να είναι επαρκής στην προσκόμιση αποδείξεων στα όσα πρεσβεύει και να θεμελιώνει

επιστημονικά τις γνώμες και απόψεις του. Να γίνει ο δάσκαλος επιστήμονας, να παύσει να υποτιμάται από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, να καταξιωθεί κοινωνικά, να αποκτήσει υψηλό κοινωνικό γόητρο.

Δεν υπάρχει ισχυρότερη στήριξη της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων από αυτές τις φράσεις του Μιχάλη Βάμβουκα. Στην ουσία, σύμφωνα με τον Βάμβουκα, η απλή γνώση των κωδίκων της έρευνας («η ενασχόληση με την έρευνα σε ένα επιστημονικό πεδίο»), με άλλα λόγια οι «κώδικες της γνώσης», δεν προσδίδει και ερευνητική ταυτότητα, αφού «αναπόσπαστο στοιχείο» είναι η «προσωπικότητα» με άλλα λόγια ο γνώστης, “the knower”, σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Ο Βάμβουκας θέτει, πέρα από τους κώδικες της έρευνας, τις γνώσεις σε συγκεκριμένο πεδίο. Όπως ακριβώς το θέτει η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Ο ίδιος ο Βάμβουκας ως “knower”, πέρα από τις γνώσεις της έρευνας (επιστημονικές σχέσεις), έχει τους κώδικες της διδασκαλίας του «γραπτού λόγου». Αυτή είναι η «επιστημονική του ταυτότητα». Οι γνώσεις δηλαδή σε ένα καθαρά παιδαγωγικό πεδίο στο οποίο «συναντιέται» με άλλους παιδαγωγούς και δασκάλους της πράξης. Αναφέρει ο Βάμβουκας:

Η ενασχόληση με την έρευνα σε ένα επιστημονικό πεδίο δεν προσδίδει την επιστημονική ταυτότητα στον δραστηριοποιούμενο στο πεδίο αυτό. Η ερευνητική δραστηριότητα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του θεράποντα ενός γνωστικού πεδίου. Επομένως, ένας Παιδαγωγός, Ψυχολόγος, Κοινωνιολόγος, Ψυχοπαιδαγωγός που δεν είναι σε θέση να διεξάγει έρευνα του πεδίου της ειδικότητας. Υπολείπεται στην επιστημονική του ταυτότητα. Με την έννοια αυτή η ενασχόλησή μου με την έρευνα στο πεδίο της μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου, πιστεύω ότι προσδιόρισε την επιστημονική μου ταυτότητα.

Η αφήγηση του Βάμβουκα περνάει στη συνέχεια στους κυρίαρχους κώδικες της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, που είναι η γλώσσα των μαθηματικών. Ο

καθηγητής του Μιχάλη Βάμβουκα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τον έκανε να αγαπήσει τα μαθηματικά «με την ανθρωπιά του», δηλαδή με τη συναισθηματική σχέση που είχε με τον αφηγούμενο. Ο ίδιος ο αφηγούμενος τώρα, αναφέρεται επίσης στη δυσκολία που είχε να κατακτήσει τους κώδικες της ανάλυσης παραγόντων. Η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων εξηγεί το γεγονός αυτό με βάση τον επιστημονικό κώδικα που έχουμε δει στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας μας. Πράγματι, η Ανάλυση Παραγόντων προϋποθέτει στέρεες μαθηματικές γνώσεις σε επίπεδο γραμμικής άλγεβρας. Η δομή του κατακόρυφου άξονα κωδίκων του Maton σε επίπεδο επιστημονικών σχέσεων, θέλει τις γνώσεις αυτές σε υψηλότερο επίπεδο από αυτές για παράδειγμα των συντελεστών συνάφειας και προφανώς ο αφηγούμενος δεν κατείχε αυτούς τους κώδικες σε επιστημονικό επίπεδο. Κάποιος που δεν έχει ασχοληθεί βαθιά με τους κώδικες των μαθηματικών, μπορεί προφανώς να καταλάβει τη σχέση δύο μεταβλητών στο επίπεδο (συντελεστές συνάφειας) ή το πολύ τριών μεταβλητών στον χώρο (παλινδρόμηση), αλλά όχι τη σχέση πολλών μεταβλητών σε πολλές διαστάσεις και την προβολή αυτών των μεταβλητών σε λιγότερες διαστάσεις, που ονομάζονται «παράγοντες».

Το αναγκαίο μαθηματικό υπόβαθρο για τη μάθηση της Στατιστικής, Περιγραφικής και Επαγωγικής, το είχα από τη φοίτησή μου στη Μέση Εκπαίδευση. Είχα στη Β' τάξη του Γυμνασίου ένα εξαιρετικό καθηγητή Μαθηματικών, τον Γεώργιο Γιαπιτζάκη, που με έκανε με την ανθρωπιά του να αγαπήσω τα Μαθηματικά και να αριστεύω στο μάθημα αυτό τις επόμενες γυμνασιακές τάξεις. Στο Πανεπιστήμιο της Mons Βελγίου στο μάθημα της Περιγραφικής Στατιστικής δεν συνάντησα ιδιαίτερες δυσκολίες, στο Β έτος στο μάθημα της Επαγωγικής Στατιστικής υπερηφανεύομαι, γιατί αρίστευσα. Η μόνη στατιστική τεχνική που δε διδάχτηκα και δεν μπόρεσα να την εφαρμόσω είναι αυτή της παραγοντικής ανάλυσης. Όταν χρειαζόταν να προσφεύγω στην τεχνική αυτή είχα αμέριστη τη βοήθεια του αγαπημένου συναδέλφου μου, του Νίκου Ανδρεαδάκη, σήμερα Αναπληρωτή Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ακολούθως ο Βάμβουκας αναφέρεται στο διδακτικό του έργο στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου, στην οποία κάποτε υπήρξε φοιτητής. Το μάθημα που διδάσκει

εκεί είναι η Πειραματική Παιδαγωγική. Από την αφήγηση φαίνεται ότι ακόμα και στον εικοστό πρώτο αιώνα η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας εμφανίζεται με τους κώδικες των Μαθηματικών και της Ψυχολογίας και της Στατιστικής των Πειραμάτων ως «Πειραματική Παιδαγωγική», «Στατιστική» και «Ψυχοπαιδαγωγική». Η θέση αυτή του Βάμβουκα, στηρίζεται και τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους της παρούσας εργασίας. Αναφέρει ο Βάμβουκας:

Όπως σημείωσα πιο πάνω, ως καθηγητής Παιδαγωγικών στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου δίδαξα το μάθημα της Πειραματικής Παιδαγωγικής με στοιχεία Στατιστικής τα ακαδημαϊκά έτη 1983-1984 και 1984-1985 (η διδασκαλία του μαθήματος εισήχθη το 1983 μία ώρα εβδομαδιαίως και μόνο στο Α' έτος σπουδών). Ο πολύ περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας (32-35 ώρες το εξάμηνο) δεν επέτρεπε να δοθούν παρά βασικά στοιχεία της ερευνητικής μεθοδολογίας στην Εκπαίδευση και βασικές έννοιες της Περιγραφικής Στατιστικής (κατανομές συχνοτήτων, δείκτες κεντρικής τάσης, υπολογισμός μέσου όρου και βασικοί δείκτες συνάφειας). Από το ακαδημαϊκό έτος 1985-1986 και ως το 2008 που υπηρέτησα στο Πανεπιστήμιο, περιορίστηκα στη διδασκαλία της Ερευνητικής Μεθοδολογίας στην Ψυχοπαιδαγωγική και σε συνεργασία με τον αγαπητό μου Νίκο Ανδρεαδάκη, ο οποίος ανελάμβανε τη διδασκαλία της Στατιστικής.

Ο Βάμβουκας αναφέρεται επίσης στο σύγγραμμά του, στο οποίο αναφέρεται στην έρευνα ως «ψυχοπαιδαγωγική». Αναφέρει επίσης τα ονόματα καθηγητών πανεπιστημίου (παιδαγωγούς, ψυχολόγους, έναν μαθηματικό και έναν Γάλλο καθηγητή Κοινωνιολογίας), οι οποίοι αποτελούν κατά κάποιο τρόπο μέλη μιας φαντασιακής «κοινότητας πρακτικής», όπως την είδαμε στο αντίστοιχη ενότητα του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας.

Όπως είπα προηγουμένως τη «μαγιά» του συγγράμματός μου Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, (1η έκδοση, 1988), απετέλεσαν οι δακτυλογραφημένες σημειώσεις μου

που μοίραζα ως διδακτικό βοήθημα στους σπουδαστές της Ακαδημίας δυο χρόνια και στους φοιτητές του Πανεπιστημίου επί τρία ακαδημαϊκά έτη (1985-1988). Εννοείται ότι οι πρώτοι τόμοι των Σημειώσεων εμπλουτιζόταν κάθε χρόνο υπό το φως των σχετικών βιβλιογραφικών αναagnώσεων και μελετών μου. Ιδέες και σκέψεις σχετικές με τη συγγραφή άρθρων αντάλλασσα με συναδέλφους (Μιχάλη Κασσωτάκη, Νίκο Ανδρεαδάκη, Ιωάννη Κανάκη, Σπύρο Τάνταρο, Yankel Fijalkow κ.ά ), με τους οποίους συνέπραξα στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών και τη δημοσίευση σχετικών επιστημονικών άρθρων και μελετών.

Στο σημείο αυτό ο Βάμβουκας αντανακλά τις απόψεις του Labaree (2003, σελ. 14) ότι :

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ερευνητών διαμορφώνεται έντονα από έναν δεύτερο παράγοντα: την ειδική φύση της γνώσης που καλούνται να παράγουν τέτοιοι ερευνητές. Εάν πιστεύουμε ότι η γνώση κυμαίνεται από σκληρή έως μαλακή και από καθαρή έως εφαρμοσμένη, η εκπαιδευτική γνώση είναι πολύ μαλακή και πολύ εφαρμοσμένη.

Στη συνέχεια ο Βάμβουκας αναφέρεται στο ζήτημα του τι είναι εκπαιδευτική έρευνα σε σχέση με την ψυχολογική, την κοινωνιολογική. Δεν γνωρίζουμε αν ο Βάμβουκας έχει διαβάσει τους Kemmis και Grotelueschenj (1977) για την ιδιαίτερη φύση της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά όπως περίπου κι αυτοί πρεσβεύει ότι:

Τα παιδαγωγικά αντικείμενα και οι παιδαγωγικές καταστάσεις είναι από τη φύση τους πολύπλοκα, πολυσύνθετα και πολυδιάστατα. Ένα τέτοιο αντικείμενο μπορεί να γίνει αντικείμενο εξέτασης και έρευνας από τη σκοπιά της Εκπαίδευσης, από τη σκοπιά της Ψυχολογίας, τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας κ.ά. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής το προσεγγίζει από τη σκοπιά της Αγωγής του, ο Ψυχολόγος από άποψη ψυχολογική και ο Κοινωνιολόγος από την

κοινωνιολογική του όψη. Προϋπόθεση επιτυχούς προσέγγισής του είναι καθέννας τους να είναι γνώστης του πεδίου της Αγωγής και Εκπαίδευσης ή να γνωρίζει το πεδίο δυο ή και τα τρία γνωστικά πεδία ή να έχει μάθει να συνομιλεί και να συνεργάζεται αρμονικά με τον ένα ή τους δύο άλλους. Με την παραπάνω διάκριση εκπαιδευτική είναι η έρευνα που εξετάζει τις όψεις της αγωγής και εκπαίδευσης του αντικειμένου της, ενώ ψυχολογική [είναι] αυτή που εξετάζει ψυχολογικές πλευρές του και κοινωνική ή καλύτερα κοινωνιολογική η έρευνα που μελετά κοινωνιολογικές διαστάσεις του.

Ο Βάμβουκας θα αναφερθεί αργότερα στον «φόβο των μαθηματικών» και θα δώσει τις βασικές γνώσεις της (λεγόμενης «καθιερωμένης» ή «φισεριανής») Στατιστικής που πρέπει να κατέχουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές και ερευνήτριες της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει:

Η γνώση του υπολογισμού των κατανομών συχνοτήτων, δεικτών κεντρικής τάσης και κυρίως του μέσου όρου, των δεικτών διασποράς και συνάφειας είναι τα βασικά κεφάλαια της περιγραφικής Στατιστικής. Η μάθηση και οικειοποίησή τους δεν απαιτεί παρά μαθηματικές γνώσεις επιπέδου Μέσης Εκπαίδευσης και έφεση γνώσης και κατάκτησης νέων γνώσεων. Από την επαγωγική Στατιστική προέχει η γνώση υπολογισμού και ελέγχου της σημαντικότητας της διαφοράς δύο ή περισσότερων μέσων όρων(δειγμάτων), της σημαντικότητας της διαφοράς αναλογιών και δύο δεικτών συνάφειας. Και στο πεδίο αυτό η γνώση των βασικών μαθηματικών γνώσεων και εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων με τη χρήση μάλιστα σήμερα υπολογιστικών μηχανών και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών διευκολύνει και επιταχύνει το έργο. Χρειάζεται να απελευθερωθεί κανείς από το φόβο των Μαθηματικών, να προσεγγίσει με θετικά συναισθήματα το αντικείμενο και να πιστέψει στον εαυτό του.

Ο Βάμβουκας τοποθετεί τον εαυτό του και στις δύο μεθοδολογίες, δηλαδή την ποσοτική και την ποιοτική. Εννοώντας, όμως, όπως εικάσαμε σε προηγούμενο σημείο της συνέντευξής του, ως «ποιοτική» απλώς και μόνο τα ποιοτικά δεδομένα (συνεντεύξεις, αναλύσεις περιεχομένου, ανοιχτές ερωτήσεις κτλ.) και όχι διαφορές στις επιστημολογικές και οντολογικές θέσεις από το ποσοτικό παράδειγμα:

Οι σπουδές μου τόσο στις Επιστήμες της Αγωγής όσο και στην Ψυχολογία σε δυο διαφορετικά Πανεπιστήμια, Mons Βελγίου και Παρισίων [sic], όπου στο πρώτο δινόταν έμφαση στις ποσοτικές μεθόδους, ενώ στο X κυρίως Πανεπιστήμιο του Παρισιού είχαν προνομιακή θέση οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, μού επέτρεψε να μνηθώ επαρκώς και στους δυο τύπους έρευνας και να τις χρησιμοποιώ ανάλογα ή συνδυαστικά και προσφυώς προς τον τύπο των δεδομένων που είχα ανάγκη να συλλέξω ή να επεξεργαστώ ή το επίπεδο ακριβείας και ερμηνείας στο οποίο απέβλεπα.

Το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης του Μιχάλη Βάμβουκα είναι στο κέντρο της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Κατά τον ομότιμο καθηγητή, απαιτείται «πλήρη γνώση και κατοχή της ειδικής ορολογίας, δηλαδή κωδίκων. Ο Βάμβουκας θέτει με σαφήνεια την ανάγκη για δύο ειδών κώδικες: του κώδικα της έρευνας και του κώδικα της Παιδαγωγικής. Ο πρώτος, από όσα ο ίδιος αναφέρει, είναι ο επιστημονικός, ποσοτικός, ρεαλιστικός, θετικιστικός κώδικας της Ψυχολογίας ως «ψυχοπαιδαγωγικής», όπως την λέει και όπως τον αναφέρει των εν λόγω κώδικα ως «η τεχνική γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την παραγωγή τόσο προφορικών όσων και γραπτών επιστημονικών εκπαιδευτικών κειμένων». Ο δεύτερος κώδικας είναι πιο δύσκολο να οριστεί, στον βαθμό που δεν είναι φανερό στην όλη συνέντευξη του Βάμβουκα, τι είναι το «εκπαιδευτική» στην εκπαιδευτική έρευνα. Στους κώδικες της εκπαιδευτικής έρευνας, πάντως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει κατά τον Βάμβουκα να «μυούνται», να περνούν δηλαδή από μια τελετουργική διαδικασία συμπερίληψης.

Κάθε επιστημονικός κλάδος έχει μια ειδική ορολογία με την οποία δηλώνονται οι έννοιες και η ουσία των αντικειμένων του, των δομών του και των αναμεταξύ τους σχέσεων καθώς και των σχέσεων τις

οποίες διατηρεί με συγγενείς επιστημονικούς κλάδους. Η γνώση ενός επιστημονικού κλάδου προϋποθέτει την πλήρη γνώση και κατοχή της ειδικής του ορολογίας που παραπέμπει σε έννοιες και ιδέες κοινές μεταξύ αυτών που θεραπεύουν το ίδιο επιστημονικό πεδίο. Έτσι, επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των ειδικών του κλάδου, συν-εννοούνται και προάγεται ο επιστημονικός κλάδος. Τούτο αυτό ισχύει και με την ειδική/τεχνική ορολογία της επιστημονικής έρευνας. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής οφείλει να κατέχει τόσο την ορολογία των Επιστημών Αγωγής, της Παιδαγωγικής και των δομών και λειτουργιών της Εκπαίδευσης και συνάμα την ορολογία της Επιστημονικής έρευνας, ώστε να χρησιμοποιεί αυτή την ειδική, τεχνική γλώσσα τόσο κατά την προφορική του επικοινωνία με τους συνομιλητές συναδέλφους όσο και κατά την γραπτή επικοινωνία μαζί τους με την παραγωγή γραπτών κειμένων (άρθρων, μελετών, βιβλίων). Συνοπτικά, ο ειδικός γλωσσικός κώδικας της επιστημονικής εκπαιδευτικής είναι η τεχνική γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά την παραγωγή τόσο προφορικών όσων και γραπτών επιστημονικών εκπαιδευτικών κειμένων. Επειδή, ωστόσο, τα πορίσματα της έρευνας πρέπει να γίνουν κτήμα των εκπαιδευτικών και να βρίσκουν εφαρμογή στη διδακτική τους πρακτική, επιβάλλεται αυτοί να μιλούν στη γλώσσα της επιστημονικής ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας ή να γίνεται περιοδική έκδοση δελτίων με εκλαϊκευμένη μορφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ο Βάμβουκας αναφέρεται στη συνέχεια στον ιδανικό «γνώστη» (knower) της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως θα τον ονόμαζε η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Κατά τον ομότιμο καθηγητή, ο «γνώστης» πρέπει να είναι «πριν από όλα αντικειμενικός, ουδέτερος, αποστασιοποιημένος από το αντικείμενο και τα πιστεύω του και να τηρεί με ευλάβεια τις γενικές δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής έρευνας», στοιχείο που προδίδει ξανά την ρεαλιστική, αντικειμενική, θετικιστική οντολογία της «επιστημονικής» έρευνας.



Η έρευνα δεν είναι πανάκεια, δεν λύνει όλες τις απορίες ,όλα τα προβλήματα ή όλες τις προβληματικές καταστάσεις. Η έρευνα είναι ανθρώπινο έργο και επομένως έχει αδυναμίες και ελλείψεις τις οποίες ο ερευνητής οφείλει να τις επισημαίνει, όταν τις αντιλαμβάνεται, αλλά είναι πια αδύνατο να τις επανορθώσει. Ως ανθρώπινο έργο αξίζει όσο και ο δημιουργός της, που οφείλει να είναι πριν από όλα αντικειμενικός, ουδέτερος, αποστασιοποιημένος από το αντικείμενο και τα πιστεύω του και να τηρεί με ευλάβεια τις γενικές δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής έρευνας.

Και ο Βάμβουκας εξακολουθεί να ονομάζει την έρευνα «ψυχοπαιδαγωγική» και όχι «παιδαγωγική». Και μιλάει καθαρά για «κώδικες» ή για «γλώσσα» της έρευνας, την οποία θέλει ως «μύστης» πλέον ο ίδιος να «μεταλαμπαδεύσει σε «αρχάριους και τους ανεξοικειώτους» με την εν λόγω «γλώσσα» ή «κώδικες» για το γράψουμε με βάση την δική μας θεωρία. Πρόκειται για ένα ακόμα παράδειγμα για το πώς η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων μπορεί να ερμηνεύσει την νομιμοποίηση του εν λόγω αντικειμένου και των κατόχων της στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την αφήγηση ενός (ή ορθότερα «του») πρωτεργάτη του εν λόγω αντικειμένου στην Ελλάδα.

Αν ακόμη και σήμερα τα κείμενα μου, σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, εξακολουθούν να διαβάζονται, ίσως, οφείλεται στο ότι, για παράδειγμα, το Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία είναι ένα σύγγραμμα σχεδόν πλήρες και εξαντλητικό σχεδόν όλων των θεμάτων της ψυχοπαιδαγωγική έρευνας, σε σύγκριση με άλλα του είδους και κατατοπιστικός οδηγός για την εκπόνηση ερευνών. Σε πολλά κεφάλαια γίνομαι, ίσως, κουραστικός από την επανάληψη των ίδιων πραγμάτων, αλλά αυτό γίνεται συνειδητά στην επιθυμία μου να δώσω στον αρχάριο και ανεξοικειώτο με τη «γλώσσα» της έρευνας αναγνώστη να κατανοήσει αυτό που στοχεύω να του μεταδώσω, να του μεταλαμπαδεύσω.

Στο επόμενο απόσπασμα ο πρωτεργάτης της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα μιλάει για το αντικείμενο αυτό σαν να είχε μελετήσει τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων, κάτι που προφανώς δεν έχει κάνει. Πράγματι, ο Βάμβουκας μιλάει για γνώσεις και γνώστες, μαζί με το γνωστικό τους υπόβαθρο. Όπως έχουμε δει στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας πολλοί «γνώστες» της μεθοδολογίας έρευνας στα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, έχουν βασικές σπουδές στην Ψυχολογία, στην Κοινωνιολογία, στην Φιλολογία, στα Μαθηματικά, στη Φυσική Αγωγή, στη Φυσική, ακόμα και στη Χημεία!

Σε πολύ μεγάλο βαθμό ο διδάσκων ορίζει και προσδιορίζει το αντικείμενο της διδασκαλίας και της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, ανάλογα με το σχετικό γνωστικό του υπόβαθρο, τη βούλησή να δώσει σε εκείνους που έχει απέναντί του, να θέλει να τους δώσει και να ξέρει πώς να το δώσει. Έχω να δώσω, θέλω να δώσω και ξέρω πώς να το δώσω. Αν συνδυάζονται αρμονικά τα τρία αυτά στοιχεία στο πρόσωπο του διδάσκοντος, τότε η διδασκαλία του δεν μπορεί παρά να είναι αποτελεσματική. Με την έννοια αυτή προσδιορίζεται το διδακτικό ύφος/στιλ του δασκάλου και το ίδιο αντικείμενο διδασκαλίας διδάσκεται διαφορετικά από τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτές.

### **7.3.2. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης και η Ιστορία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας στην Ελλάδα**

Ο Μιχάλης Κασσωτάκης, με σπουδές φιλολογικές στην Ελλάδα, δεν είχε ακούσει, κατά δήλωσή του, για την Μεθοδολογία Έρευνας, παρά μόνο στις παιδαγωγικές του σπουδές στο Παρίσι. Και αυτός, όπως και ο Μιχάλης Βάμβουκας, σπούδασε σε γαλλόφωνη χώρα (Βέλγιο ο πρώτος και Γαλλία ο δεύτερος). «Για να συνεισφέρει κάτι στην ελληνική εκπαίδευση», ο Κασσωτάκης έπρεπε να μάθει να ερευνά, όπως ο ίδιος αναφέρει. Ουσιαστικά, λοιπόν, ο Κασσωτάκης θα φέρει μαζί με τον πρώην συγγάτοικό του στο Παρίσι την Εκπαιδευτική Έρευνα στην Ελλάδα. Αφηγείται ο Κασσωτάκης:

Κίνητρο για την ενασχόληση μου με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας αποτέλεσαν οι σπουδές μου στις Επιστήμες

της Αγωγής στο Παρίσι. Πριν από αυτές δεν είχα καμία ενημέρωση για το αντικείμενο αυτό, αν και είχα αποφοιτήσει από το Φιλολογικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για να λάβω βασικό πτυχίο (License) και Maitrise από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης, έπρεπε να επιλέξω υποχρεωτικά το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας και της Στατιστικής. Το αντικείμενο αυτό ήταν εντελώς νέο για μένα. Ενθουσιάστηκα από την παρακολούθηση του και έδωσα ιδιαίτερη σημασία σε αυτό γιατί συνειδητοποίησα ότι για να συνεισφέρω κάτι νέο στην ελληνική εκπαίδευση και γενικά στην Παιδαγωγική Επιστήμη έπρεπε να μάθω να ερευνώ. Νέα γνώση προκύπτει από τη διαδικασία της έρευνας.

Ο Κασσωτάκης δεν θα αργήσει να κάνει τον «ενθουσιασμό» του πράξη και περιγράφει πώς ο καθηγητής Ιωάννης Μαρκαντώνης, ο οποίος υπηρέτησε επί σαράντα χρόνια στην τακτική έδρα και στον μετέπειτα Τομέα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του έδωσε την ευκαιρία να διδάξει στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών:

Μετά την επιστροφή μου στην Ελλάδα και την πρόσληψη μου ως άμισθου βοηθού της Τακτικής Έδρας της Παιδαγωγικής, ο τότε έκτακτος καθηγητής Ιωάννης Μαρκαντώνης μου έδωσε την ευκαιρία να διδάξω το αντικείμενο αυτό σε φοιτητές της Σχολής Θετικών Επιστημών, υπό τη μορφή φροντιστηρίου σε προπτυχιακούς φοιτητές του Φυσικού τμήματος και μάλιστα για τις διπλωματικές -τότε δεν υπήρχαν οργανωμένα μεταπτυχιακά προγράμματα- και να συνεργαστώ μαζί του στη συγγραφή ενός από τα πρώτα πανεπιστημιακά βιβλία Μεθοδολογίας Έρευνας και Στατιστικής. Τα γεγονότα αυτά αποτέλεσαν πρόσθετο κίνητρο για μένα να ασχοληθώ με το εν λόγω αντικείμενο και να αναπτύξω ποικίλλες δραστηριότητες για τη διάδοση και εφαρμογή εμπειρικό-στατιστικών μεθόδων στην εκπαίδευση που αποτελούσε μέχρι τότε (τέλη της δεκαετίας του 1970) πεδίο σχεδόν άγνωστο στον ακαδημαϊκό χώρο.

Στη συνέχεια ο Κασσωτάκης αναφέρεται στον Νικόλαο Εξαρχόπουλο, στον οποίο κι εμείς έχουμε αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Όπως έχουμε

αναφέρει, ο Εξαρχόπουλος είναι ο πατέρας της Πειραματικής Παιδαγωγικής<sup>32</sup>.

Αναφέρει ο Κασσωτάκης:

Ο Εξαρχόπουλος διορίζεται ο πρώτος καθηγητής Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας, ο οποίος είναι θεμελιωτής της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Ίδρυσε τα πειραματικά εργαστήρια και τα πειραματικά εργαστήρια για να κάνει πειραματική έρευνα. Μετά τον Εξαρχόπουλο, ο οποίος πέθανε τη δεκαετία του 1940 εξελέγη καθηγητής της Παιδαγωγικής ο [Σπυρίδων] Καλιάφας, επηρεασμένος από το σχολείο της εργασίας. Είχε σπουδάσει την Γερμανία. Ας σημειώσουμε ότι μέχρι πρόσφατα η εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν «γερμανοκρατούμενη». Οι ιδέες μεταφέρονταν από τη Γερμανία στην Ελλάδα. Ο Καλιάφας μετέφρασε στα ελληνικά γερμανικά βιβλία αλλά και αυτός δεν ασχολήθηκε με την έρευνα. Ο Εξαρχόπουλος έκανε μια προσπάθεια να ασχοληθεί με την έρευνα, όχι την έρευνα όπως την εννοούμε σήμερα αλλά με την έρευνα της Παιδομετρίας, δηλαδή την ανάπτυξη των παιδιών, το βάρος των παιδιών, προσπάθησε να προσαρμόσει διάφορα τεστ από τα γερμανικά στην ελληνική πραγματικότητα, με βοηθό και τον [Ιωάννη] Μαρκαντώνη, ο οποίος ήταν βοηθός στο εργαστήριο του. Αποτέλεσαν αυτά, θα μπορούσαμε να πούμε, μια πρώτη προσπάθεια να αναπτυχθεί η έρευνα αλλά όχι με τη σημερινή μορφή αλλά πιο κοντά στην ψυχολογική έρευνα, η οποία σταμάτησε αργότερα. Στο εργαστήριο αυτό συμμετείχαν σημαντικοί Παιδαγωγοί, όπως η Σοφία Γεδεών [Σ.τ.σ. βοηθός του Εξαρχόπουλου στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής], η οποία ασχολήθηκε με την έρευνα και άλλοι βοηθοί του, οι οποίοι αργότερα έγιναν καθηγητές στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης.

---

<sup>32</sup>: Η πειραματική κατεύθυνση, με την υιοθέτηση των νέων μεθόδων συνέβαλλε, ώστε η Παιδαγωγική να προσεγγίσει στενά τις θετικές επιστήμες και να οδηγηθεί στην αυτονομισή της από τη Φιλοσοφία. 476 Η σημασία των πειραματικών μεθόδων είναι τόσο μεγάλη για την Παιδαγωγική, ώστε πολλοί να υποστηρίζουν πως επιστημονική και πειραματική Παιδαγωγική είναι έννοιες ταυτόσημες. 477 Στο ίδιο, σ. 46.

477 « Ως γνωστόν δηλαδή η επιστημονική Παιδαγωγική καλείται σήμερα πειραματική Παιδαγωγική». Στο ίδιο, σ. 115. Σελ 145

Στη συνέχεια, ο Κασσωτάκης προχωράει σε μια αφήγηση σε σχέση με την ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, την οποία παραθέτουμε αυτούσια τόσο διότι παρόμοιες αφηγήσεις δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία ή είναι σπάνιες, όσο και διότι αυτή καθαυτή η αφήγηση ενός πρωτεργάτη στον χώρο της Εκπαιδευτικής Έρευνας θα έχει ιδιαίτερη αξία σε μια ιστορική προσέγγιση της παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα. Κατά τον Κασσωτάκη, λοιπόν, η πρώτη γενιά της «εκπαιδευτικής» έρευνας στην Ελλάδα ήταν όσο αναπτυγμένη ήταν και η παιδαγωγική εκείνη την εποχή. Ήταν δηλαδή «παιδαγωγική» εντός εισαγωγικών ή, όπως το ανέφερε, «όχι με τη σημερινή μορφή αλλά πιο κοντά στην ψυχολογική έρευνα». Ποια είναι άραγε για τον Κασσωτάκη η «σημερινή μορφή» της παιδαγωγικής έρευνας; Προφανώς αυτή που αναδύεται με τη δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, ως αποτέλεσμα της τριχοτόμησης των Φιλοσοφικών Σχολών στα πανεπιστήμια των Αθηνών, της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων. Κατά τον Κασσωτάκη:

Προσπάθησαν να ξεκινήσουν μια μορφή έρευνας και αγόρασαν όργανα τα οποία υπάρχουν στο μουσείο Παιδαγωγικής. Μετά έρχεται ο [Κωσταντίνος] Σπετσιέρης, για την προσωπικότητα του οποίου ο καθηγητής [Ιωάννης] Μαρκαντώνης έλεγε τα εξής: «Ο φιλόσοφος και ο Παιδαγωγός Σπετσιέρης. Χωρίζει τα έργα του σε τρεις κατηγορίες. Ασχολήθηκε με περισσότερα με θέματα ψυχολογικά». *Η Ψυχική Ζωή του Ανθρώπου* είναι ένα έργο που θεωρείται ότι ήταν το πιο σημαντικό του Σπετσιέρη, ενώ σε μια τρίτη κατηγορία ανήκουν κυρίως έργα που έχουν να κάνουν με την Παιδεία. Μετά τον Σπετσιέρη ανέλαβε ως έκτακτος [Καθηγητής] ο Νικόλαος Μελανίτης, ο οποίος έγραψε ένα βιβλίο για την εφηβική ηλικία και ενώ είχε σπουδάσει στην Αμερική, η ενασχόληση του με την έρευνα δεν θεωρείται σημαντική. Μιλάμε πάντα για το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το [Αριστοτέλειο] Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης είναι άλλη ιστορία. Μέχρι το 1926 είναι η μοναδική Φιλοσοφική Σχολή που λειτουργήσε στην Ελλάδα άρα και ο μοναδικός χώρος θεραπείας της Παιδαγωγικής Επιστήμης ήταν η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

Και συνεχίζει ο Μιχάλης Κασσωτάκης την αφήγησή του:

Η Φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης άρχισε να λειτουργεί το 1926 και πολύ αργότερα δημιουργήθηκαν οι Φιλοσοφικές Σχολές στα Γιάννενα και στην Κρήτη, η οποία άρχισε να λειτουργεί 1978 - 1979 για πρώτη φορά. Μετά για ένα χρονικό διάστημα ήρθε ο [Νικόλαος] Μποχλόγυρος ως καθηγητής της Παιδαγωγικής, ο οποίος είχε ασχοληθεί περισσότερο με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είχε κάνει τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού και είχε κάνει μετρήσεις για επαγγελματικά ενδιαφέροντα αλλά δεν μπορώ να πω ότι συνέβαλλε στην Παιδαγωγική Έρευνα όπως την εννοούμε σήμερα. Μετά τον νόμο του Π.Α.Σ.Ο.Κ. το 1982 δημιουργείται έδρα Παιδαγωγικής. Το μάθημα της Μεθοδολογίας της Έρευνας εμφανίζεται το 1979 ως ανεξάρτητο μάθημα στην τακτική έδρα της Παιδαγωγικής, όπου και χρησιμοποιείται πρώτη φορά ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Στην ερώτηση σχετικά με το τι είδους αντικείμενο είναι η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας σε σχέση με τη φύση της και πώς διαφέρει από άλλα αντικείμενα που προσφέρονται στα Τμήματα της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, ο Κασσωτάκης έχει την άποψη ότι υπάρχει «εξειδίκευση» (knowledge codes) και «εξειδικευμένα άτομα» (knowers codes), χωρίς όμως να είναι συγκεκριμένος ως προς «τι» και ως προς το «ποιοι», αφού «όλοι πρέπει να έχουν μία ιδέα» και να μπορούν «να διαβάζουν και για να μπορούν να κάνουν μια στοιχειώδη έρευνα». Οι γνώστες (knowers) κατά τον Κασσωτάκη είναι αυτοί που θα βελτιώσουν τις μεθόδους ή θα επινοήσουν νέες μεθόδους ή θα «αλλάξουν ορισμένα πράγματα». Χωρίς να αναφέρει πια είναι αυτά τα «ορισμένα πράγματα» ο Κασσωτάκης είναι σίγουρος ότι αυτή ακριβώς είναι και η ιδιαιτερότητα του μαθήματος:

Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι βασικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής ή της Εκπαίδευσης. Εγώ θα έλεγα ότι κάποιος δεν είναι δυνατόν να ασχολείται σοβαρά με την Παιδαγωγική αν δεν έχει μια βασική ιδέα από την ιστορική έρευνα ανεξάρτητα από το αντικείμενο ακόμα και αυτοί που διδάσκουν Φιλοσοφία, Ιστορία και για να κατανοήσουν άρθρα που διαβάζουν και για να μπορούν να κάνουν μια στοιχειώδη

έρευνα. Υπάρχει βέβαια εξειδίκευση. Το αντικείμενο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ειδικό και υπάρχουν εξειδικευμένα άτομα. Όλοι πρέπει να έχουν ιδέα. Κάποιος από αυτούς που προσπαθεί να βελτιώσει τις μεθόδους αυτές ή να επινοήσει νέες μεθόδους ή να αλλάξει ορισμένα πράγματα, οφείλει να έχει το αντικείμενο της εξειδίκευσης. Παράλληλα όμως είναι και μια γενική γνώση που οφείλουν να έχουν όλοι. Αυτό είναι και η ιδιαιτερότητα του μαθήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα.

Για τον Κασσωτάκη η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ένα «διακλαδικό [ίσως πολυεπιστημονικό ή διεπιστημονικό] μάθημα». Από τα λεγόμενα του Κρητικού καθηγητή μπορούμε να περάσουμε με ένα λογικό άλμα στη θέση ότι ο Κασσωτάκης πιστεύει ότι η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ο κοινός τόπος του κοινού τόπου των αντικειμένων που απαρτίζουν τις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Αν κάποιες βασικές επιστήμες, όπως η Ψυχολογία, τα Οικονομικά και η Κοινωνιολογία) έχουν ένα κοινό τόπο σε ένα πεδίο που ονομάζεται «Εκπαίδευση» και που ως τέτοιο προσφέρεται σε ειδικά πανεπιστημιακά τμήματα, τότε η μεθοδολογία έρευνας της επιστήμης αυτής νομιμοποιείται (και εδώ έρχεται η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων) επειδή έχει κώδικες σε ένα υποσύνολο του κοινού αυτού τόπου. Στο βαθμό λοιπόν που οι Επιστήμες (της Αγωγής και της Εκπαίδευσης) έχουν συνάφεια σε κάποιον βαθμό μεταξύ τους, οι μέθοδοι έρευνας στον κοινό αυτόν τόπο έχουν επίσης συνάφεια, δηλαδή κοινούς κώδικες. Η συνάφεια των κατά τα άλλα ανεξάρτητων σημαντικών γνωστικών αντικειμένων, κάνει ένα πανεπιστημιακό τμήμα «εκπαιδευτικό» ή «παιδαγωγικό» ή όπως αλλιώς ονομαστεί (π.χ. «Τμήμα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης κτλ.) και κάνει την αντίστοιχη μεθοδολογία έρευνας «Εκπαιδευτική» ή «Παιδαγωγική» ή, με κάποιο ιστορικό-ιδεολογικό φακό (βλ. συνέντευξη του Βάμβουκα πιο πάνω), «Ψυχοπαιδαγωγική». Η θέση αυτή του Κασσωτάκη μπορεί να ειπωθεί παράλληλα με το Γράφημα 25 (σελ. 221), στο οποίο παρουσιάζεται η κοινή δομή των μαθημάτων σε ένα τμήμα επιστημών αγωγής και εκπαίδευσης. Αναφέρει ο Κασσωτάκης:

Θα έλεγα ότι όλοι όσοι θεραπεύουν κλάδους των Επιστημών – ακόμη και τους πιο θεωρητικούς (π.χ. Φιλοσοφία της Αγωγής, Ιστορία της Εκπαίδευσης κτλ.) – πρέπει να διαθέτουν βασικές

γνώσεις σχετικές με τη Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας (ποιοτικής και ποσοτικής). Η κατοχή αυτή προϋποθέτει αν φιλοδοξούν να παράγουν νέα γνώση. Υπό το πρίσμα αυτό, η ΜΜΕ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διακλαδικό μάθημα. Για την εφαρμογή του στους διάφορους τομείς πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα καθενός από αυτούς. Υπάρχει, ασφαλώς, και η εξειδίκευση στον τομέα αυτό, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία και εφαρμογή γνωστών μεθόδων αλλά και στη βελτίωση τους ή στην επινόηση νέων. Αλλά και όσοι εξειδικεύονται στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας πρέπει να διαθέτουν μια γενική σφαιρική αντίληψη για τα αντικείμενα και την προβληματική των λοιπών κλάδων των Επιστημών της Αγωγής. Όλα αυτά δείχνουν τη διαφοροποίηση του σε σύγκριση με τους λοιπούς κλάδους των Επιστημών της Αγωγής.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχουν «είδη», «ιεραρχίες», «φυλές» στον χώρο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας, ο Μιχάλης Κασσωτάκης δεν μπαίνει στην ατραπό του κοινωνικού πεδίου και του Bourdieu, όπως εμείς θα επιθυμούσαμε με βάση τη θεωρία μας. Λέει συγκεκριμένα:

Δεν μπορούμε να πούμε ότι μια μορφή έρευνας είναι ανώτερη από την άλλη αυτό εξαρτάται από την προσέγγιση και το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετεί και το αντικείμενο που μελετάς. Δεν αντιλαμβάνομαι τι εννοείς με τους όρους « είδη» «ιεραρχίες» «φυλές» στον χώρο της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας από την άποψη των καθηγητών που τη θεραπεύουν. Αν με τον όρο «είδη» εννοείς διαφορετικές μορφές έρευνας, υπάρχουν ασφαλώς διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής και το προς διερεύνηση αντικείμενο (π.χ. ιστορική έρευνα, εμπειρικό-στατιστική ή ποσοτική έρευνα, ποιοτική έρευνα κτλ.). Αν επικρατήσει μια ορισμένη τάση εξαρτάται από την περίοδο και τη σχολή. Υπάρχουν σχολές της ποιοτικής και άλλοι οπαδοί της ποσοτικής. Αν με τον όρο «ιεραρχίες» εννοείς τις επικρατούσες τάσεις, αυτές προσδιορίζονται με βάση το επιστημολογικό παράδειγμα.



Η προηγούμενη απάντηση του Κασσωτάκη, μας κάνει να πιέσουμε λίγο παραπάνω για να πάρουμε την απάντηση που θα θέλαμε σύμφωνα με τη θεωρία μας. «Σε προπτυχιακό επίπεδο είναι πιο σημαντικό στη Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, ο διδάσκων ή το διδακτικό αντικείμενο ή και τα δυο αυτά είναι περίπου ισότιμα;» Αυτό ρωτήσαμε τον ομότιμο καθηγητή. Και πάλι, όμως, ο Κασσωτάκης διαφεύγει λεκτικά και δίνει μια ισορροπημένη απάντηση, καθώς δεν διακρίνει ή δεν θέλει να ανοίξει κουβέντα για τυχόν «αγώνες δύναμης» μεταξύ καθηγητών και καθηγητριών πανεπιστημίου σε ό,τι έχουμε δει στην παρούσα εργασία ως «μπουρτιανά πεδία συγκρούσεων». Αναφέρεται πάντως εμμέσως σε γνώσεις και σε γνώστες, σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Όπως λέει:

Πρέπει να είναι υποχρεωτικό στις Επιστήμες της Αγωγής και σε συναφή ζητήματα η διδασκαλία της ΜΕΕ κατηγορηματικά. Η διδασκαλία της ΜΕΕ πρέπει αν εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων Επιστημών της Αγωγής και των συναφών με αυτά επί δύο εξάμηνα τουλάχιστον. Οφείλει να καλύπτει όλες τις πτυχές και τις μορφές της ΜΕΕ (και τις ποιοτικές και τις ποσοτικές). Εμβάθυνση και εξειδίκευση μπορεί να γίνεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Εκείνος που θα το διδάξει οφείλει να είναι εξειδικευμένος στη ΜΕΕ και να έχει πραγματοποιήσει ο ίδιος έρευνες ή να έχει συμμετέχει σε σημαντικά ερευνητικά προγράμματα και δημοσιεύσεις. Άρα και οι προϋποθέσεις είναι αναγκαίες.

Για τους «γνώστες» (knowers) και τις γνώσεις (knowledge), αναφέρει ο Κασσωτάκης:

Σημαντικό είναι και ο διδάσκων και το διδακτικό αντικείμενο. Δεν μπορεί οποιασδήποτε να κάνει εκπαιδευτική έρευνα άσχετα με το ότι πρέπει να έχει γνώση επί του θέματος. Το πρόγραμμα πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα.

Μια επόμενη απάντηση του Κασσωτάκη ως προς την σύγκρουση μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων επίσης δεν είναι η αναμενόμενη με βάση τη θεωρία μας, αφού ο σημαντικός αυτός καθηγητής δεν βλέπει (ή δεν θέλει να εμπλακεί σε συζήτηση) για την κυριαρχία των ποσοτικών μεθοδολογιών. Εκφράζει την ισορροπημένη άποψη ότι κατά καιρούς παρατηρείται επικράτηση είτε των

ποσοτικών είτε των ποιοτικών μεθοδολογιών στην εκπαιδευτική έρευνα. Στη χώρα μας, το «κατά καιρούς» αφορά κυρίως την τελευταία δεκαετία. Εκτός αν με τη λέξη «ποιοτικών» ο Κασσωτάκης αναφέρεται στα ποιοτικά δεδομένα και όχι εν γένει στις νατουραλιστικές, φαινομενολογικές και κονστρακτιβιστικές μεθοδολογίες. Θεωρήσαμε ότι μάλλον κάτι τέτοιο συμβαίνει και δεν πιέσαμε περισσότερο προς την κατεύθυνση του μεγάλου διαχωρισμού μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών. Λέει ο Κασσωτάκης:

Κατά τη γνώμη μου, παρατηρείται συχνά αντιπαράθεση μεταξύ των θιασωτών των ποσοτικών μεθόδων έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και των οπαδών των ποιοτικών μεθόδων. Κατά καιρούς παρατηρείται επικράτηση είτε της μίας είτε της άλλης τάσης.

Αφού ο Κασσωτάκης δεν αναφέρεται περισσότερο στις κοινωνιολογικές διαστάσεις του γνωστικού αντικειμένου της μεθοδολογίας έρευνας, η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Υπάρχει άραγε διαφορά στη φύση και στη διδασκαλία λόγω αντικειμένου σε σχέση με το παρελθόν; Πώς έχει επηρεάσει τους κώδικες της μεθοδολογίας έρευνας η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών (Διαδίκτυο, λογισμικά στατιστικής ανάλυσης κτλ.); Ο Κασσωτάκης κλείνει την κουβέντα μας λέγοντας:

Ναι, υπάρχει τεράστια διαφορά στη χώρα μας τουλάχιστον ανάμεσα στην παιδαγωγική και στην εκπαιδευτική έρευνα του παρελθόντος και σήμερα. Οι ΤΠΕ έχουν ασκήσει μεγάλη επίδραση στην εξέλιξη της έρευνας. Όποιος διδάσκει σήμερα μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. και τα κυριότερα λογισμικά που έχουν σχέση με την καταγραφή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων. Ακόμη και αυτοί που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα πρέπει να έχουν καλή γνώση της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ακόμα και η ποιοτική έρευνα έχει ενισχυθεί από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Όποιος κάνει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και δεν ξέρει από υπολογιστές είναι ακατάλληλος να διδάξει.

### 7.3.3. Η Θάλεια Δραγώνα, ο κοινωνικός κονστρακτιβισμός και οι «γνώστες»

Η πρώτη ερώτηση προς τη Θάλεια Δραγώνα ήταν πώς ασχολήθηκε με το αντικείμενο της μεθοδολογίας της έρευνας, αφού το αντικείμενο της είναι η Ψυχολογία. Τι ήταν αυτό που την παρακίνησε να ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο; Η καθηγήτρια είναι σαφής ως προς το κομμάτι της γνώσης (knowledge) και του γνώστη (knower), σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων: «Οποιοσδήποτε [άρα και η ίδια] μπορεί να το διδάξει». Μένει αργότερα να ξεκαθαριστεί ποιοι ως «γνώστες» νομιμοποιούνται να το διδάξουν. Η Δραγώνα αναφέρεται στη συνομιλία μας για τη «συνομιλία» μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, ως στοιχείο της γοητείας του αντικειμένου της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, πράγμα φανερό στην καριέρα της ως ερευνήτριας. Ο λόγος της είναι αποκαλυπτικός και για τη θέση της για τη σχέση μεταξύ ρεαλιστικών-θετικιστικών από τη μία πλευρά και κονστρακτιβιστικών-ερμηνευτικών προσεγγίσεων από την άλλη πλευρά και θα μεταφέρουμε τον λόγο αυτόν εδώ όπως ακριβώς ειπώθηκε.

Για τη Δραγώνα, οι κώδικες της έρευνας δεν είναι «συνταγή μαγειρικής αλλά «ένταξη μέσα σε ένα ευρύτερο προβληματισμό». Με άλλα λόγια, η έρευνα δεν έχει τυποποιημένους και ιεραρχικούς επιστημονικούς κώδικες που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση, αλλά διάλογο και κατά Bernstein περιχαράκωση των εννοιών και των ιδεών ανάλογα με την ερευνητική διαδικασία. Σημασία για τη Δραγώνα έχει η περίπτωση και η σύνδεση, δηλαδή οι κώδικες της σχέσης των ερευνητών με το προς διερεύνηση αντικείμενο. Η περίπτωση αυτή θα ορίσει τους επιστημονικούς κώδικες είτε προς τη ρεαλιστική είτε προς την ερμηνευτική παράδοση. Έτσι, για τη Δραγώνα, η μεθοδολογία έρευνας είναι συνδεδεμένη με το ποιοι είμαστε και τι πιστεύουμε για τον κόσμο (οντολογικές πεποιθήσεις) και όχι κάτι το ιεραρχικό, κωδικοποιημένο, κλειστό και τυποποιημένο. Όπως θα δούμε αργότερα, η Δραγώνα έχει σαφέστατες φιλοσοφικές θέσεις.

Νομίζω ότι το κομμάτι της έρευνας μπορεί να το διδάξει οποιοσδήποτε είναι ερευνητής στις κοινωνικές επιστήμες, εγώ λοιπόν είμαι κοινωνική ψυχολόγος και νομίζω ότι αυτό το μάθημα μπορεί να το διδάξει και ένας νευροψυχολόγος, κοινωνιολόγος και ένας ψυχολόγος πάντα με κάποιες ιδιαιτερότητες ας πούμε. Εγώ το έφερε η μοίρα να το διδάξω, γιατί το δίδαξα στα Γιάννενα και δεν

υπήρχε στη ουσία κάποιος που ήθελε να το διδάξει. Εμένα με ενδιέφερε η έρευνα, γιατί με ενδιέφερε πάρα πολύ η συνομιλία μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Άρχισα την έρευνα μου στα πρώτα μου βήματα πολύ πιο εμπειρικά, δίδαξα ποσοτικές ας πούμε και με εμπειρικό τρόπο έρευνας και σιγά-σιγά ανακάλυψα πιο ποιοτικές μεθόδους και άρχισα να με ενδιαφέρουν άλλου τύπου προσεγγίσεις. Μου άρεσε όλη αυτή η συνομιλία ανάμεσα στο ποιοτικό και ποσοτικό κομμάτι και το βρήκα πάρα πολύ διασκεδαστικό. Είναι από τα μαθήματα που το ευχαριστήθηκα πάρα πολύ και το δίδασκα με τέτοιο τρόπο, επειδή μου άρεσε πάρα πολύ. Αυτό που προσπάθησα να κάνω συνήθως σε αυτό το μάθημα όταν πρωτοάρχισε να διδάσκεται ήταν σε δυο εξάμηνα. Το πρώτο εξάμηνο ήταν ποσοτικό και το δεύτερο εξάμηνο ήταν ποιοτικό. Εμένα δεν μου άρεσε καθόλου αυτή η προσέγγιση. Με ενδιέφερε να διδάξω δυο εξάμηνα παράλληλα το ποσοτικό και το ποιοτικό, άρα αφού εισήγαγα τα παιδιά σε ένα επιστημολογικό προβληματισμό και ανάπτυξη θεωρίας της επιστήμης σχετικά μικρή, αλλά πάνω σε αυτό, ώστε τα παιδιά να μην αισθάνονται ότι η έρευνα είναι ένα βιβλίο μαγειρικής που ανοίγουμε και βρίσκουμε μια συνταγή, αλλά που μπορούμε να το εντάξουμε μέσα σε ένα ευρύτερο προβληματισμό για τα κοινωνικά φαινόμενα, τα ψυχοκοινωνικά φαινόμενα. Προσπαθούσα με τον ίδιο τρόπο που προσεγγίζουμε τα φαινόμενα, δηλαδή είτε μέσα από λόγο τον γραπτό ή τον προφορικό, είτε μέσα από το βλέμμα (δηλαδή μέσω της παρατήρησης), είτε γιατί τα προσεγγίζουμε επειδή είναι ήδη εκεί γραπτά ή τέλος πάντων κατατεθειμένα ερήμην υμών δεδομένα να μπορούμε να δούμε πως θα τα προσεγγίζαμε αν είχαμε δυο προσεγγίσεις. Από τη μια πιο θετικιστική και η άλλη ήταν λιγότερο. Μου άρεσε αυτός ο διαχωρισμός και αυτός ο τρόπος που να μπορούν τα παιδιά και να καταλάβουν δηλαδή αυτό που έλεγα πάντα για το μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας για αυτό και μου άρεσε τόσο πολύ είναι ότι για μένα από όλα όσα έχω διδάξει η μεθοδολογία ήταν η πιο αυτό-βιογραφική. Τώρα τα παιδιά δεν μπορούσαν να καταλάβουν γιατί μιλάμε για τον εαυτό μας όταν μιλάμε για έρευνα, αλλά αυτό

που προσπαθούσα να τους εξηγήσω μέσα στο εξάμηνο, είναι ότι όταν ερευνούμε κοιτάμε και μέσα μας δηλαδή κοιτάμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Για αυτό η έρευνα είναι τόσο συνδυασμένη με το ποιοι είμαστε και τι πιστεύουμε για τον κόσμο. Για αυτό επειδή το έβρισκα ένα αυτοβιογραφικό μάθημα ήταν κάτι που με ενδιέφερε πάρα πολύ.

Στο σημείο αυτό επιμείναμε και ζητήσαμε περισσότερες εξηγήσεις από την αφηγούμενη καθηγήτρια. «Αναφέρατε προηγουμένως ότι είναι ανοιχτό το μάθημα και ότι ο καθένας μπορεί να το διδάξει έχοντας κάποιες ιδιαιτερότητες. Τι εννοείτε;» ρωτήσαμε. Στο σημείο αυτό, η Δραγώνα, σε αντίθεση με τους Κασσωτάκη και Βάμβουκα, διαφοροποιείται ως προς την νομιμοποίηση των «ειδικών» (knowers). Σύμφωνα με την ίδια:

Είπα ότι κάθε κοινωνικός επιστήμονας και ερευνητής στις κοινωνικές επιστήμες μπορεί να το διδάξει αυτό το μάθημα. Βέβαια ένας ανθρωπολόγος είναι από πριν καθορισμένο ότι έχει έναν πιο ποιοτικό τρόπο και καθόλου ποσοτικό καθόλου έναν τρόπο που είναι... δεν έχεις μεταβλητές. Οπότε αν είσαι ανθρωπολόγος είναι πιο δύσκολο να διδάξεις το σύνολο του μαθήματος. Εγώ είχα τη χαρά να μπορώ να διδάξω το σύνολο του μαθήματος, γιατί έχω χρησιμοποιήσει ερευνητικά εργαλεία όλων των ειδών, έχω ερευνήσει τα πάντα, με όλες τις μεθόδους, με όλους τους τρόπους στη ζωή μου.

Στον επόμενο κύκλο ερωτήσεων που αφορούσαν στο ποια είναι η ουσιαστική συμβολή του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αν θεωρεί ότι αυτό το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται εντατικά σε προπτυχιακό επίπεδο και τους λόγους για τους οποίους ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα αφιερώνουν λίγες ώρες στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ αλλού γίνεται πιο εντατικά, η Δραγώνα αναφέρει τον κομβικό της ρόλο στη διδασκαλία του μαθήματος και λέει σχετικά για τη σύνδεση των επιστημονικών κωδίκων και των κωδίκων που δημιουργούνται ανάμεσα στους γνώστες και τις γνώσεις ότι προσωπικά παίρνει παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, την προσωπική και την κοινωνική ζωή. Λέει η Δραγώνα:

Επειδή εγώ ήμουν πολύ κομβική στη λειτουργία του τμήματος μου από την αρχή, ήμουν πολύ πάρα πολύ σίγουρη ότι χρειάζεται η μεθοδολογία έρευνας πολύ εντατικά. Για αυτό το λόγο το τμήμα μας σιγά-σιγά έχει κάνει ένα πτυχίο που σχεδόν μπορεί να πει κανείς ότι είναι «by research». Έχουμε δύο εξάμηνα εισαγωγικά, τα οποία δίδασκα εγώ, ένα εξάμηνο στατιστικής, ένα εξάμηνο παρατήρησης και ένα εξάμηνο στο τρίτο έτος που είναι ένα μάθημα που παίρνουν οι φοιτητές, πρέπει να διαλέξουν μόνο ένα από όλα (π.χ. μπορεί να είναι ένα μάθημα Κοινωνιολογίας, Ιστορίας ή οτιδήποτε άλλο), στο οποίο πρέπει να δουλέψουν ερευνητικά. Άρα καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι η μεθοδολογία είναι συνδεδεμένη με αυτό που μαθαίνουν θεωρητικά στα άλλα τους μαθήματα και επομένως βγαίνουν από αυτό το τμήμα έχοντας πάρει πέντε μαθήματα μεθοδολογίας υποχρεωτικά. Είναι κάτι που σε άλλα τμήματα όχι μόνο στα Παιδαγωγικά αλλά και στις Κοινωνικές Επιστήμες, στην Ψυχολογία όπως και στις Πολιτικές δεν γίνεται. Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό και έχουμε παιδιά, επειδή τα μεταπτυχιακά μας προγράμματα από πεποίθηση είναι ανοιχτά σε πολλά άλλα πτυχία και έχουν άγνοια μεθοδολογίας. Το μάθημα της μεθοδολογίας είναι ουσιαστικό γιατί σε μαθαίνει να σκέφτεσαι. Αυτά που μαθαίνεις στο Πανεπιστήμιο είναι από τη φύση τους είτε θεωρητικά αφηρημένα μαθήματα, όπως η Φιλοσοφία ή είναι στις Κοινωνικές Επιστήμες πατάνε πάνω στην παρατήρηση του κοινωνικού κόσμου και στη διερεύνηση του Επομένως, είναι αδύνατον να μην ξέρεις καλή μεθοδολογία, είναι το Άλφα και το Ωμέγα και για αυτό το κάνουμε στο δεύτερο εξάμηνο στο πρώτο έτος. Παλιότερα γινότανε στο δεύτερο έτος, υπήρχε μια λογική ότι τα παιδιά είναι καλό να το κάνουν τότε, όμως πρέπει να γίνεται από την αρχή. Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να διδάσκεται στο πρώτο έτος, οποιοσδήποτε πρώτο έτος και αυτό που έχει σημασία, είναι αυτός που το διδάσκει πρώτον να το γουστάρει (όπως το γούσταρα εγώ) και δεύτερον να το συναντά στα παιδιά με την καθημερινή ζωή δηλαδή εγώ τους είπα το να μάθετε τι είναι έρευνα, να καταλάβετε τι είναι αυτό το μάθημα, η έρευνα είναι σαν να διαβάσετε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα, που ψάχνετε

στο τέλος ποιος είναι ο δολοφόνος. Έτσι αν σας γεννηθούν ερευνητικά ερωτήματα καταλάβετε ότι ο κόσμος που παρατηρούμε γύρω μας είναι προς διερεύνηση τότε έχει γίνει το μάθημα. Άρα παίρνω παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, από την προσωπική, την κοινωνική.

Η επόμενη ερώτηση είναι πολύ βασική σε σχέση με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων και αφορά το αντικείμενο της μεθοδολογίας έρευνας αυτό καθαυτό. «Τι πιστεύετε ότι είναι η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με τη φύση της; Πώς διαφέρει από άλλα αντικείμενα που προσφέρονται σε τμήματα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης», ρωτήσαμε. Για τη Δραγώνα το μάθημα αυτό «πατάει» σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα και είναι διαφορετικό για τον καθένα.

Διαφέρει γιατί έχει ένα συγκεκριμένο ζητούμενο που είναι τα παιδιά να μάθουν να ερευνούν τον κόσμο και έχει ομοιότητες γιατί αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να πατάει σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Όπως έχω ήδη αναφέρει στο τρίτο έτος κάνουμε το μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας το οποίο μπορεί να είναι πάρα πολύ διαφορετικό για τον καθένα, γιατί ο ένας μαθαίνει να κάνει κάτι και το μαθαίνει σε βάθος π.χ. μαθαίνει ιστορική ανάλυση αν πάρει μάθημα Ιστορίας, μαθαίνει να κάνει συνέντευξη αν πάρει μάθημα Κοινωνιολογίας, μαθαίνει να αναλύει εικόνα αν πάρει ένα μάθημα που έχει σχέση με τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης, μαθαίνει να κάνει παρατήρηση. Άρα κάθε ένα είναι συνδυασμένο με το μάθημα για αυτό από τη μια μεριά διαφέρει και από την άλλη δεν διαφέρει καθόλου.

«Το αντικείμενο της μεθοδολογίας της έρευνας είναι περιχαρακωμένο από άποψη ειδίκευσης ή είναι ανοιχτό και σε άλλους συναδέλφους και ο καθένας μπορεί να το διδάξει;» Η Δραγώνα λέει ότι δεν είναι περιχαρακωμένο επαγγελματικά:

Ο καθένας και έτσι πρέπει. Γιατί τι θα πει «μεθοδολόγος»; Όλοι όσοι είναι Πανεπιστημιακοί καθηγητές είναι ερευνητές.

«Δηλαδή μπορεί ένας Φιλόσοφος, που είναι βιβλιογραφική η έρευνα του, να διδάξει το μάθημα μεθοδολογία της έρευνας;» τη ρωτήσαμε; Εδώ η Δραγώνα μίλησε πλέον

καθαρά για «κώδικες» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, οι οποίοι «δεν μαθαίνονται θεωρητικά» αλλά «νιώθοντας». Κάτι δηλαδή σαν τη μύηση για την οποία μίλησε και ο Μιχάλης Βάμβουκας προηγουμένως. Έτσι, η γνώση στο αντικείμενο της έρευνας δεν είναι αποτέλεσμα επιστημονικών κωδίκων μόνο, αλλά και ενασχόλησης, εμπειρίας. Με άλλα λόγια γνώση με βάση το «καλλιεργημένο βλέμμα» του γνώστη, του ερευνητή ή της ερευνήτριας, σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομοποιητικών Κωδίκων.

Δύσκολο. Ουσιαστικά νομίζω η μόνη προϋπόθεση που χρειάζεται είναι ο άνθρωπος αυτός να είναι ερευνητής και βέβαια όσες πιο πολλές τεχνικές έχει χρησιμοποιήσει τόσο καλύτερα. Γιατί αυτό το μάθημα δεν μαθαίνεται θεωρητικά, δεν μαθαίνεται από το βιβλίο, πρέπει αυτός που το διδάσκει να τη νιώθει την τεχνική να την έχει κάνει, να έχει καταλάβει πώς ψάχνεις, τι ψάχνεις γιατί διαφορετικά δεν τον βρίσκεις τον δολοφόνο.

Στην ερώτηση για το «αν σε προπτυχιακό επίπεδο είναι σημαντικό στη Μεθοδολογία της Έρευνας, να είναι πολύ καλός ο διδάσκων να έχει ακριβής γνώση του αντικειμένου ή [να γνωρίζει] το διδακτικό αντικείμενο πιο πολύ ή και τα δυο μαζί», η Δραγώνα δίνει μια απάντηση μερικώς συμβατή με τη θεωρία μας. Ο διδάσκων (γνώστης, knower) -λέει- είναι πράγματι σημαντικός αλλά μόνο ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος και όχι ως προς τη σχέση του (της) με τη γνώση. Σε άλλα σημεία της συνέντευξής της, η Δραγώνα έχει αναφερθεί στον οριζόντιο άξονα του Maton, αλλά στη συγκεκριμένη απάντηση η θέση της αυτή δεν φαίνεται.

Και τα δυο μαζί αλλά όπως και όλα τα μαθήματα οι φοιτητές τα διαβάζουν μόνοι τους ή από τον υπολογιστή. Ο δάσκαλος έχει πολύ μεγάλη σημασία. Έχει σημασία να σε κάνει να καταλάβεις γιατί είναι ωραίο αυτό το μάθημα, να σου δώσει τα κίνητρα. Όλοι έρχονται σε αυτό το μάθημα λέγοντας ότι είναι άσχημο και δύσκολο. Εάν δεν είσαι στην τάξη δεν μαθαίνεται από μακριά ούτε από το βιβλίο ούτε τίποτα. Εμένα στο δικό μου μάθημα τα παιδιά κάνουν και μια προσπάθεια χρήση μιας τεχνικής. Είναι υποχρεωτική για όλους. Επιπλέον κάνω παραπάνω μαθήματα από 13 βδομάδες γύρω στις 15 ίσως και 16 βδομάδες και αφιερώνουμε ένα ολόκληρο μάθημα ένα τετράωρο όπου τα παιδιά παρουσιάζουν σε μικρές



ομάδες π.χ. ένα ερωτηματολόγιο, μια παρατήρηση, μια ανάλυση περιεχομένου φτιάχνουν κάτι το οποίο είναι να το φέρουν στην τάξη να το δουν να γίνεται και να καταλάβουν μέσα στην τάξη μιλώντας ο ένας με τον άλλον που είναι το σωστό και που είναι το λάθος. Εγώ αρχίζω αυτό το μάθημα πολύ σύντομα, αφού τελειώσω το επιστημολογικό και τη περιγραφή των ερευνητικών μεθόδων όχι των τεχνικών, των μεθόδων. Δίνω σε όλους σε ομάδες των τριών μια δημοσιευμένη εργασία και τους μαθαίνω να τη διαβάζουν δηλαδή να καταλάβουν από ποιες επιστημονικές προϋποθέσεις ξεκινάει, τι προσέγγιση χρησιμοποιεί, τι σημαίνει κάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση και να το δουν εκείνη την ώρα πάνω σε μια δημοσιευμένη έρευνα. Διαλέγω μια σειρά από έρευνες που να τους είναι προσιτές και αμέσως έρχονται σε επαφή δηλαδή να το κάνουν δεν γίνεται. Είναι head zone μάθημα. Είναι και θεωρητικό και πρακτικό. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει μάθημα το οποίο να είναι μόνο θεωρητικό ή μόνο πρακτικό.

Η επόμενη ερώτηση προς τη Θάλεια Δραγώνα αφορούσε τη διαμάχη μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθοδολογιών, όπως την έχουμε παρουσιάσει στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας: «Υπάρχει κατά τη γνώμη σας αντίθεση μεταξύ ποσοτικός και ποιοτικός προσανατολισμένων στην έρευνα συναδέλφους σας καθηγητών και καθηγητριών στο χώρο του Πανεπιστημίου; Θεωρείτε ότι υπερισχύει κάποια από τις δυο πλευρές; Και αν ναι, αν δηλαδή υπερισχύει η ποιοτική ή η ποσοτική πλευρά, μπορεί αυτό να λειτουργήσει θετικά στη διαδικασία της έρευνας; Η απάντηση της Δραγώνα δείχνει ότι η ίδια κλίνει προς το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, πράγμα μάλλον αναμενόμενο από τις προηγούμενες απαντήσεις της και τις οντολογικές της παραδοχές. Λέει η Δραγώνα:

Παλιότερα ήταν περισσότερο ποσοτικά προσανατολισμένοι, δεν ήταν πολύ επεξεργασμένο το ποιοτικό κομμάτι στα παλιά χρόνια. Στο κεφάλι τους η έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο. Υπήρχε μια πιο ποσοτική προσέγγιση και στο παρελθόν έχουν δοθεί πολλές μάχες ανάμεσα στους ποσοτικούς και στους ποιοτικούς. Πιστεύω ότι έχουμε περάσει την περίοδο της μάχης και όλοι καταλαβαίνουν ότι τα πράγματα πρέπει να τα προσεγγίσουμε πολυπρισματικά, άρα και

έτσι και αλλιώς. Δεν είναι ή το ένα ή το άλλο. Εμάς στο τμήμα μας τώρα κυριαρχεί θα έλεγα μια περισσότερη ποιοτική προσέγγιση παρά ποσοτική. Και εγώ η ίδια χρησιμοποιώ περισσότερο ποιοτικές μεθόδους όχι αποκλειστικά αλλά υπάρχει μια μεγαλύτερη τάση.

Η Δραγώνα πολύ συνοπτικά αναφέρεται στο «παλιό» και στο «καινούργιο» με το τελευταίο να είναι οι ποιοτικές μεθοδολογίες. Αναφέρεται, όμως -κι αυτό είναι πολύ σημαντικό- στην επιρροή που είχαν ως προς τις προσωπικές της θέσεις οι θέσεις του Kenneth Gergen, ενός γνωστού Αμερικανού Κοινωνικού Ψυχολόγου και εμβληματικού εκπροσώπου του λεγόμενου «κοινωνικού κονστρακτιβισμού», σύμφωνα με τον οποίο τα αντικείμενα της (ψυχολογικής κυρίως) έρευνας κατασκευάζονται μέσω πολιτισμικά οριοθετημένων γλωσσικών ανταλλαγών και κοινωνικών μεταπτώσεων (βλ. Gergen, 1973). Όπως είδαμε, όμως, στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας μας, ο κριτικός ρεαλισμός του Roy Bhaskar (1989) ασκεί κριτική στον κοινωνικό κονστρακτιβισμό, αφού σε αντίθεση με αυτόν, αναγνωρίζει την ύπαρξη εξωτερικών δομών πραγματικότητας και εστιάζει στη διαφορετική πρόσληψη της πραγματικότητας από τους ερευνητές και ερευνήτριες. Η όλη επιστημολογική συζήτηση, η οποία δεν αποτελεί στόχο της παρούσας διατριβής, δεν μειώνει καθόλου την αξία της μακρόχρονης και προσωπικής αναζήτησης της Δραγώνα ως προς το ποια είναι η θέση της απέναντι στο αντικείμενο της μεθοδολογίας έρευνας και στη διδασκαλία του. Μπορούμε σε κάποια άλλη εργασία να δούμε τις οντολογικές θέσεις της Θάλειας Δραγώνα σε σχέση με τις αντίστοιχες τακτοποιημένες θέσεις των Βάμβουκα και Κασσωτάκη. Λέει η Δραγώνα για την κονστρακτιβιστική και την ρεαλιστική θέση στην έρευνα:

[Η ποιοτική έρευνα] Μπήκε πιο αργά στη ζωή μας, ενώ το ποσοτικό ήταν πιο παλιό. Βέβαια αυτό που με ενδιαφέρει εμένα τώρα πάρα πολύ, είναι ένα ενδιαφέρον άρθρο του Kenneth Gergen που είναι η έρευνα πια και η φύση των τμημάτων μας. Η έρευνα έχει πάρα πολύ μεγάλη σημασία να είναι έρευνα που να είναι και μετασχηματιστική του κόσμου δηλαδή δεν είναι μόνο για να αποτυπώνει τον κόσμο, είναι και για να τον μετασχηματίζει. Άρα η έρευνα δράσης έχουμε πολλά πράγματα που είναι δράση. Η έρευνα δράσης κάτι που το δοκιμάζεις και το βλέπεις να αλλάζει, πως αλλάζει το αντικείμενο το οποίο ερευνάς αλλά και το οποίο έχεις στόχο να

μετασχηματίσεις, νομίζω ότι αυτό είναι το ενδιαφέρον και στα δικά μας χωράφια είναι αυτό που κυριαρχεί σαν ενδιαφέρον. Η έρευνα είναι relation, είναι κάτι που είναι σχεσιακό, και ποια το ξέρουν στις σύγχρονες επιστημολογίες. Ο ερευνητής και το αντικείμενο της έρευνας του είναι σε μια σε συνεχή αλληλόδραση και ο ένας επηρεάζει τον άλλον, άρα για αυτό μας ενδιαφέρει πιο πολύ το ποιοτικό. Το ποσοτικό, ο ερευνητή είναι απέξω, παρακολουθούσε σαν να είναι τα φαινόμενα έξω από αυτόν. Αυτό πια νομίζω είναι μια επιστημολογία ένα προχώρημα της επιστήμης.

Στη συνέχεια ρωτήσαμε τη Δραγώνα αν υπάρχει διαφορά στη φύση και στη διδασκαλία της μεθοδολογίας έρευνας σε σχέση με το παρελθόν και πώς έχει επηρεάσει τη Μεθοδολογία Έρευνας η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών δηλαδή το Διαδίκτυο και τα διάφορα λογισμικά. Η Δραγώνα εξάγει τη συμβολή των λογισμικών σε σύνθετες στατιστικές αναλύσεις, όπως η Path Analysis, αλλά σε γενικές γραμμές, και σε συμφωνία με την κονστρακτιβιστική της τοποθέτηση, δεν τη δέχεται σε επίπεδο ποιοτικών μεθοδολογιών, αφού σε αυτές το λογισμικό σε τελική ανάλυση «δεν μπορεί να σου κάνει τις συνθέσεις και τις συνδέσεις που κάνεις εσύ». Λέει η Δραγώνα:

Σίγουρα. Βέβαια η ανάπτυξη έχει επηρεάσει πάρα πολύ. Όταν έκανα τη διατριβή μου ο υπολογιστής ήταν σαν αυτό εδώ το δωμάτιο, σε ένα κρύο δωμάτιο και είχαμε τις κάρτες με τις 80 θέσεις και τώρα το έχεις μέσα σε ένα μικρό μηχάνημα. Τώρα είναι πιο εύκολο, αν σκεφτείς ότι προσπαθούσες να κάνεις ανάλυση παραγώγων με το χέρι. Ήταν τρομερά δύσκολο και εξελίχθηκε πάρα πολύ. Εξελίχθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Αν κοιτάξετε παλιότερες διατριβές, πενήντα χρόνων πριν, στα χωράφια των Κοινωνικών Επιστημών είναι πολύ πρωτόγονες οι στατιστικές προσεγγίσεις. Δεν μπορούσες να κάνεις Path Analysis και βέβαια όταν εξελίχθηκε η τεχνολογία μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε πιο σύνθετα ερωτήματα και να δούμε τι γίνεται αν πούμε η διακύμανση των αποτελεσμάτων μπορεί να οφείλεται σε πιο σύνθετα πράγματα με έναν πιο σύνθετο τρόπο. Άρα το έχει επηρεάσει πολύ. Εγώ προσπάθησα να κάνω...σε μερικά πράγματα

δεν ακολούθησα την τεχνολογία π.χ. ανάλυση περιεχομένου με υπολογιστή προσπάθησα να την κάνω σε συνεντεύξεις, αλλά δεν γούσταρα καθόλου δηλαδή η παλιά μέθοδος με το ψαλιδάκι και το χεράκι νομίζω είναι πιο σύνθετη, ενώ με το μηχάνημα δεν το καταφέρνεις πάντα αυτό. Μπορεί να σου κάνει κάποια ποσοτικά πράγματα αλλά δεν μπορεί να σου κάνει τις συνθέσεις και τις συνδέσεις που κάνεις εσύ. Αλλά δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχει επηρεάσει.

Στην τελευταία μας ερώτηση ζητάμε από τη Θάλεια Δραγώνα να μας αναφέρει ένα αριθμό σημαντικών σταθμών στο εν λόγω αντικείμενο που να την έχει βοηθήσει ή να την έχει σηματοδέψει επιστημονικά, όπως η έκδοση κάποιου βιβλίου, η δημιουργία ενός λογισμικού ή ένα συνέδριο. Η Δραγώνα αναφέρθηκε ξανά στον κοινωνικό κονστρακτιβισμό του Kenneth Gergen και σε ένα «πρόσφατο άρθρο» του ιδίου, το οποίο είναι το *«From Mirroring to World-Making: Research as Future Forming»* (2014). Η Δραγώνα έκλεισε τη συνέντευξή της σε προσωπικό τόνο λέγοντας:

Αυτό το άρθρο του Kenneth Gergen που είναι πρόσφατο με έχει βοηθήσει και με έχει προσανατολίσει διαφορετικά. Και εξελισσόμενη εγώ, πιο πολύ θεωρητικά άλλαξα και μετά αυτό με βοήθησε στο μάθημα. Δεν είναι ένα λογισμικό, δεν είναι ένα εργαλείο, είναι περισσότερο μια επιστημονική τοποθέτηση, μια θεωρητική τοποθέτηση που με έκανε να βλέπω τα πράγματα διαφορετικά. Δεν είναι δηλαδή ένα πράγμα αλλά είναι ας πούμε μια σταδιακή διεύρυνση και ωρίμανση η οποία με βοήθησε να δω την έρευνα διαφορετικά. Επομένως δεν είναι ένα πράγμα και δεν είναι το εργαλείο, με βοήθησε η δική μου θεωρητική διεύρυνση.

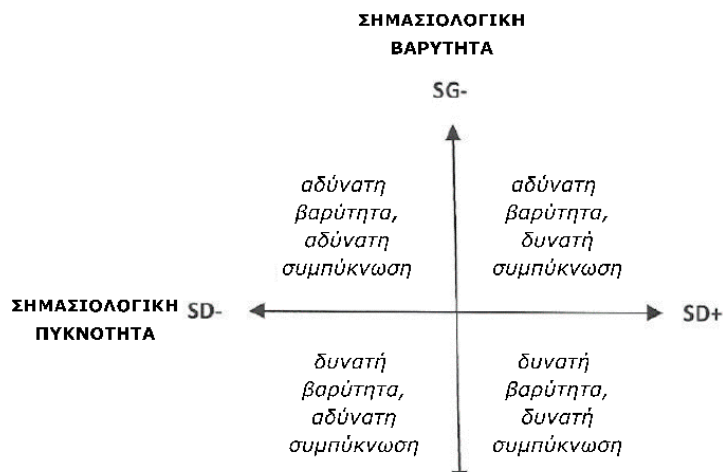
#### **7.4.Οι κώδικες στην πράξη**

Έχουμε δει μέχρι τώρα το πώς η Θεωρία των Νομιμοποιητικών κωδίκων έχει περιγράψει τους κώδικες (τις γνώσεις) της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και τους τρόπους με τους οποίους «νομιμοποιούνται» οι «γνώστες» αυτών των γνώσεων. Στο σημείο αυτό, θα ασχοληθούμε με τους τρόπους με τους οποίους εμφανίζονται οι κώδικες. Η εμφάνιση των κωδίκων θα γίνει με τη βοήθεια ενός

πλαίσιου της LCT, το οποίο αναφέρεται στη *σημασιολογική βαρύτητα* (“semantic gravity” ή SG) και τη *σημασιολογική πυκνότητα* (“semantic density” ή SD) των κωδίκων (βλ. Maton, 2014α:106-147 βλ. Ενότητες 6 & 7 στην παρούσα εργασία). Όπως έχουμε δει στα σχετικά κεφάλαια, οι έννοιες της σημασιολογικής πυκνότητας και βαρύτητας έχουν τις ρίζες τους στη μερυσταϊνική ιδέα των δομών οριζόντιας και ιεραρχικής γνώσης (βλ. Bernstein & Solomon, 1999:268-274). Να πώς περιγράφει ο Maton (2014) τη λειτουργία της σημασιολογικής πυκνότητας και βαρύτητας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες:

Οι ανθρωπιστικές επιστήμες τείνουν να είναι οριζόντιες δομές γνώσης και φυσικές δομές της ιεραρχικής γνώσης των επιστημών. Οποιαδήποτε περιοχή της γνώσης έχει ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο που συμπυκνώνει πολύπλοκες ιδέες της καθημερινότητάς μας σε σύντομες φράσεις. Σε μια ιεραρχική δομή γνώσης, η συμπύκνωση μπορεί να απαιτεί τη χρήση των κατάλληλων γνώσεων σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο (Maton, 2014α:68-69).

Ο Maton (2014α), στο *Knowledge and Knowers* αλλά και μέσα από διάφορα άλλα κείμενα (βλ. Maton 2011, 2014β), περιγράφει τη σημασιολογική βαρύτητα ως τον *βαθμό που μια έννοια σχετίζεται με το γλωσσικό της πλαίσιο, δηλαδή με τον βαθμό αφαίρεσης (-) μιας έννοιας μέσα στο γλωσσικό πλαίσιο*. Η σημασιολογική πυκνότητα, από την άλλη μεριά, είναι ο βαθμός στον οποίο μια έννοια συμπυκνώνεται μέσα σε σύμβολα (όρους, έννοιες, φράσεις, εκφράσεις, χειρονομίες και ούτω καθεξής). Εν ολίγοις, η σημασιολογική πυκνότητα σχετίζεται με τον βαθμό πολυπλοκότητας μιας έννοιας. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω νοητικό χάρτη, η βαρύτητα και η πυκνότητα είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (οι άξονες είναι σε ορθή γωνία) και έτσι είτε η πυκνότητα είτε η βαρύτητα μπορεί να είναι σχετικά ισχυρότερες ή ασθενέστερες σε κάθε περίπτωση διδακτικής επικοινωνίας (βλ. Blackie, 2014:463-464).



**Νοητικός χάρτης 17. Σημασιολογική πυκνότητα και σημασιολογική βαρύτητα κατά Maton (2011:66).**

Η σημασιολογική πυκνότητα (SD) και η σημασιολογική βαρύτητα (SG) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναλυτικά εργαλεία είτε χωριστά είτε μαζί και μπορούν να ποικίλουν ως προς τη δύναμη κατά μήκος ενός συνεχούς κύματος και σε σχέση μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ένας διδάσκων θα μπορούσε να ξεκινήσει τη διδασκαλία του σε μια τάξη με έναν αφηρημένο ορισμό της έννοιας της «εξουσίας», για παράδειγμα, που θα είχε ασθενέστερη σημασιολογική βαρύτητα και ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα (SG-, SD +) χάρη σε όλες τις πιθανές έννοιες που έχουν συσκευαστεί σε αυτόν τον όρο και δεν έχουν ακόμη αποσυσκευάσει και αποδειχτεί εξ ολοκλήρου κατά τη διάρκεια του διδακτικού εξαμήνου (βλ. Clarence, 2016:127-128).

Οι ιδέες της σημασιολογικής βαρύτητας και της σημασιολογικής πυκνότητας έχουν χρησιμοποιηθεί σε αρκετές άλλες εργασίες και διδακτορικές διατριβές για την ανάλυση της διδασκαλίας. Η Blackie (2014:464), για παράδειγμα, αναφέρει τη χρήση της βαρύτητας και της πυκνότητας σε έναν αριθμό γνωστικών αντικειμένων, όπως στη νοσηλευτική (βλ. McNamara, 2010), στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Macken-Horarik, 2011), καθώς και στη διδασκαλία της Ιστορίας (βλ. Matruggio et al., 2013. Macnaught et al., 2013). Στη δική μας εργασία θα επιχειρήσουμε παρόμοια ανάλυση για το αντικείμενο της μεθοδολογίας έρευνας.

Μια από τις βασικότερες έννοιες των Νομιμοποιητών Κωδίκων σε σχέση με την γλωσσική πυκνότητα και βαρύτητα είναι το σημασιολογικό κύμα, το οποίο αποτελείται από διαφορετικές εντάσεις βαρύτητας (SG+/ SG-) και πυκνότητας (SD+/SD-).

Χρησιμοποιούμε την ασθενέστερη (-) σημασιολογική βαρύτητα εκεί όπου οι ιδέες είναι περισσότερο αφηρημένες και λιγότερο δεμένες με το περιεχόμενο. Όταν έχουμε δυνατή/ισχυρή (+) σημασιολογική βαρύτητα συμβαίνει το αντίθετο, οι ιδέες είναι πιο συγκεκριμένες και με περισσότερες λεπτομέρειες.

**Πίνακας 14. Διδάσκοντες και μαθήματα προς σχολιασμό.**

Διδάσκων Διδάσκουσα	Πανεπιστημιακό Τμήμα	Μάθημα	Ενότητα	Ψηφιακός τύπος μαθήματος
<b>Λελούδα Στάμου</b> , Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Μουσικής	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης	«Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας» (2016)	Έννοια, χρησιμότητα και χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας	Ανοιχτά Πανεπιστημιακά Μαθήματα ΕΚΠΑ
<b>Εμμανουήλ Σκούρτσος</b> , Επίκουρος Καθηγητής Τεκτονικής Γεωλογίας και Υδρογεωλογίας	Εθν. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος	«Σεμινάριο μεθοδολογίας έρευνας και συγγραφής εργασιών» (2017)	Οδηγίες για τη συγγραφή εργασιών	<i>YouTube</i>
<b>Φαίη Σπέη</b> , Διδάκτωρ του Cardiff Metropolitan University	Aegean College, Σχολή Υγείας	«Σεμινάριο μεθοδολογίας έρευνας και συγγραφής εργασιών» (2017)	Η χρήση της βιβλιογραφία στην έρευνα	<i>YouTube</i>
<b>Graham Gibbs</b> , Reader in Research Methods	Πανεπιστήμιο Huddersfield (U.K.), Department of Behavioural and Social Sciences	«Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας» (2020)	Εκπαιδευτική έρευνα και ο ρόλος του δείγματος	Ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Victoria (Australia)

#### 7.4.1. Μάθημα μεθοδολογία έρευνας (Λελούδα Στάμου - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)

Το πρώτο παράδειγμα δημιουργίας σημασιολογικών κυμάτων με διαφορετικό βαθμό βαρύτητας και πυκνότητας προέρχεται από το μάθημα «Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας», έτσι όπως προσφέρεται από τη Λελούδα Στάμου στο Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το βιντεοσκοπημένο υλικό του μαθήματος βρίσκεται αναρτημένο στο Διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση των Ανοιχτών Μαθημάτων<sup>33</sup>. Μετά από παρακολούθησης δώδεκα διδακτικών ενοτήτων του συγκεκριμένου μαθήματος, επιλέξαμε να αναλύσουμε ενδεικτικά το πρώτο μάθημα της Στάμου με θέμα «τι είναι επιστημονική

<https://opencourses.gr/opencourse.xhtml?jsessionid=3274A557B7ED2C160C0C9819FF149928?id=15683&ln=el>

έρευνα, ποια η χρησιμότητα της, ποια τα χαρακτηριστικά της». Όπως αναφέρεται στη σχετική ιστοσελίδα, στόχος της διδασκαλίας της Στάμου ήταν να γίνουν κατανοητές «οι έννοιες, τα χαρακτηριστικά και τα στάδια της επιστημονικής έρευνας και να γνωρίσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τα διάφορα είδη έρευνας».

Προσεγγίζοντας την έννοια της «έρευνας»

Στο πρώτο λεπτό της διδασκαλίας της, η Στάμου έθεσε στους φοιτητές και τις φοιτήτριές της ερωτήματα σχετικά με το τι είναι «έρευνα» και ποια η χρησιμότητά της. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο όρος «έρευνα» εντός του επιστημονικού κώδικα της *Μεθοδολογίας της Έρευνας*, συνδέεται από τη Στάμου με την πειραματική μέθοδο και την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων. Έτσι η Στάμου επιχειρεί να «αποσυσκευάσει» την έννοια της «έρευνας» και να συνδέσει τους όρους του μαθήματος με απλούστερους όρους της καθημερινής ζωής. Λέει χαρακτηριστικά στο βίντεο (βλ. 0:01’):

Τι εννοούμε όταν συναντάμε «έρευνα» στον καθημερινό κόσμο; Ερχόμαστε σε επαφή με την έρευνα; Και πώς; Πού; Στις διαφημίσεις; Στα περιοδικά; Πείτε μου ένα παράδειγμα. Μια μορφή έρευνας που ερχόμαστε σε επαφή [απαντάει η ίδια] κατά την προεκλογική περίοδο και τη βραδιά των εκλογών είναι η δημοσκόπηση ή το “exit poll”. Ξέρουμε ποιο κόμμα θα βγει. Αυτό γίνεται με δειγματοληπτική έρευνα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Περιοδικά. Ολοσέλιδη διαφήμιση. Η τάδε κρέμα σε 14 μέρες από τη χρήση της μειώνει τις ρυτίδες κατά 35 τοις εκατό και βελτιώνει την υφή του δέρματος και υπάρχει αστερίσκος κάτω-κάτω κατά 80% και από κάτω γράφει «**κλινική έρευνα** σε γυναίκες από 18 έως 40 ετών». Έτσι λέει. «**Κλινική**» σημαίνει «σε εργαστήριο», [για παράδειγμα] με 15 γυναίκες από ηλικίας 18 μέχρι 40 ετών, αλλά δεν μας λέει πώς διαπιστώθηκε αυτό. Μελέτησαν το δέρμα των γυναικών αυτών

*Τετριμμένοι κώδικες και κώδικες μοτίβου. Υψηλή σημασιολογική βαρύτητα. Η σημασιολογική πυκνότητα αυξάνεται με τον ορισμό της Ειδωχωγή στην έννοια της έρευνας*

*Κώδικες «μοτίβου» και υψηλή σημασιολογική βαρύτητα μέσω χρήσης παραδειγμάτων*



και είδαν ότι είχαν βελτίωση ή απλώς ρώτησαν τις γυναίκες σε τι ποσοστό είδαν βελτίωση; Έχει διαφορά. Έχει το τι νομίζω εγώ ότι έγινε όταν μου προσφέρουν μια κρέμα και ιδίως δωρεάν έχει διαφορά από τι πραγματικά έγινε και σε πόσο χρόνο έγινε. Και επίσης οι γυναίκες από 18 με 40 είναι εντάξει αλλά τι συμβαίνει από 40 και πάνω; Μια 18χρονη δεν έχει ρυτίδες και τρελό βάθος και πόσες ήταν οι δεκαοχτάχρονες αν ήταν οι 18χρονες 13 και οι 2 ήταν μία 32 και η άλλη 40. Φάνηκε ότι ήταν καλή [η κρέμα] γιατί το υπόβαθρο ήταν ήδη καλό, οι ηλικίες οι νεαρές είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση από ότι οι μεγαλύτερες. Με την έρευνα ερχόμαστε σε επαφή καθημερινά. [...] Με την έρευνα ερχόμαστε σε επαφή καθημερινά απλά δεν το επεξεργαζόμαστε με τέτοιο τρόπο ώστε να το συνειδητοποιούμε. Πολλά πράγματα από αυτά που ακούμε είναι αποτέλεσμα ερευνών. [...] Ένας μορφωμένος άνθρωπος θα έπρεπε να φιλτράρει αυτά που του λένε ή βγαίνοντας από το ακαδημαϊκό περιβάλλον να διερευνήσετε πράγματα του ενδιαφέροντος σας.

*Τετριμμένοι και μονότονοι κώδικες για την ηλικία και τις ρυτίδες, καθώς και κώδικες μοτίβου. Υψηλή σημασιολογική βαρύτητα.*

*Κώδικες μοτίβου που αφορούν το κάνουμε με την έρευνα. Η σημασιολογική βαρύτητα αρχίζει να μειώνεται.*

Προσεγγίζοντας την έννοια της «γνώσης»

Στη συνέχεια, η Στάμου χρησιμοποιεί παραδείγματα και εμπειρίες από την καθημερινή ζωή για να αποκωδικοποιήσει την έννοια της «γνώσης», ώστε αυτή, όπως και η έννοια της «έρευνας» πιο πάνω, να γίνει αντιληπτή από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Λέει χαρακτηριστικά η Στάμου (βλ. βίντεο, 0:05):

Υπάρχουν πολλά είδη γνώσεων: Αν φας πολύ θα παχύνεις. Είναι μια κοινώς αποδεκτή αλήθεια; Το δεχόμαστε σαν κάτι προφανές. Κάναμε έρευνα για αυτό; [...] Υπάρχει κάποιος που να έφαγε πάρα

*Κώδικες μοτίβου*

πολύ και να πάχυνες, παρόλα αυτά δέχεσαι αντρωσ πάρα πολύ για μια μεγάλη χρονική περίοδο θα παχύνεις. Άρα υπάρχουν κάποιες αλήθειες που τις δεχόμαστε με μια λογική επεξεργασία παρόλο που δεν την έχουμε βιώσει οι ίδιοι. Άρα υπάρχει η γνώση που προέρχεται από τη **λογική ανάλυση** των πραγμάτων. Υπάρχει όμως και μια άλλη γνώση. Λέει [για παράδειγμα] ο τάδε γνωστός μου ότι «ο γάμος σκοτώνει τον έρωτα». Αυτό σημαίνει ότι ολονών ο γάμος θα σκοτώσει τον έρωτα; Εκείνος το λέει, το πιστεύει σαν να το προπαγανδίζει και σε άλλους. Στη δική του περίπτωση, η γνώση που έχει για το συγκεκριμένο πράγμα και προέρχεται από τη δική του προσωπική εμπειρία είναι η λεγόμενη **εμπειρική γνώση** από εντελώς προσωπικά βιώματα. «Για όλα φταίει η μητέρα». Μπορεί να είναι η δική του άποψη και ότι «ο καλύτερος τρόπος να πειθαρχήσει ένα παιδί είναι το ξύλο», γιατί μπορεί ο ίδιος να το έζησε ή να το βιώνει με τους δικούς του μαθητές. Αυτά είναι πράγματα που προέρχονται από την **εμπειρική γνώση**.

*Συνέχεια με «εικονικούς κώδικες» για το τι είναι «λογική ανάλυση και «εμπειρική γνώση».*

*Η σημασιολογική βαρύτητα αρχίζει να μειώνεται*

*Παράδειγματα με υψηλή σημασιολογική βαρύτητα, η οποία όμως μειώνεται με τον συμπεριληπτικό ορισμό της «εμπειρικής γνώσης»*

Η λέξη «γνώση», όπως τη χρησιμοποιεί η Στάμου στο πιο πάνω απόσπασμα, συνδέεται με ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα γιατί αναφέρεται στο νόημα το οποίο είναι πιο συμπτυκνωμένο και περισσότερο συνυφασμένο με τη λέξη «γνώση από αυθεντίες» και «εμπειρική γνώση». Εδώ έχουμε ισχυρή πυκνότητα διότι η έννοια της «γνώσης» συνδέεται με πολλές άλλες έννοιες. Για παράδειγμα η «γνώση» μπορεί να αναφέρεται στη «θεωρητική» ή την «πρακτική» κατανόηση ενός θέματος. Μπορεί, κατά τη Στάμου, να αποκτηθεί με την «εμπειρία», την «εκπαίδευση», την «ανακάλυψη», την «μάθηση». Από την άλλη μεριά, κατά την «καθημερινή» ερμηνεία της λέξης «γνώση», χωρίς πολλές συν-υποδηλώσεις ή νοήματα, η πυκνότητα της λέξης είναι αδύνατη.

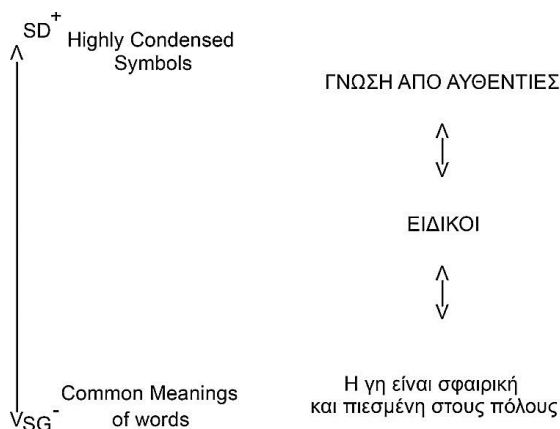
Όπως παρακολουθούμε στο σχετικό βίντεο, η Στάμου αρχίζει με την τρίτη

κατηγορία γνώσεων που είναι «η γνώση από αυθεντίες» και στη συνέχεια για να την αποκωδικοποιήσει και να την κάνει κατανοητή στους φοιτητές και στις φοιτήτριες, φέρνει παραδείγματα από την Ιερά Εξέταση. Πιο συγκεκριμένα η διδάσκουσα αναφέρει:

Η γη είναι σφαιρική και πεπιεσμένη στους πόλους.  
 Το δεχόμαστε αυτό; Το τρίτο είδος γνώσης είναι αυτό που μας το είπαν **αυθεντίες**, μας το είπαν οι ειδικοί, άρα το δεχόμαστε και δεν το αμφισβητούμε. Παλιά πίστευαν ότι η γη είναι επίπεδη και κάηκαν στην πυρά από την Ιερά Εξέταση όμως η αμφισβήτηση και η αμφιβολία είναι αυτή που κάνει τη γνώση να προοδεύει το πνεύμα το ανήσυχο και αυτό πνεύμα της διερεύνησης μας βοηθάει να μαθαίνουμε και να ανακαλύπτουμε πράγματα, γιατί η αλήθεια δεν είναι μονοδιάστατη (βίντεο, 0:10).

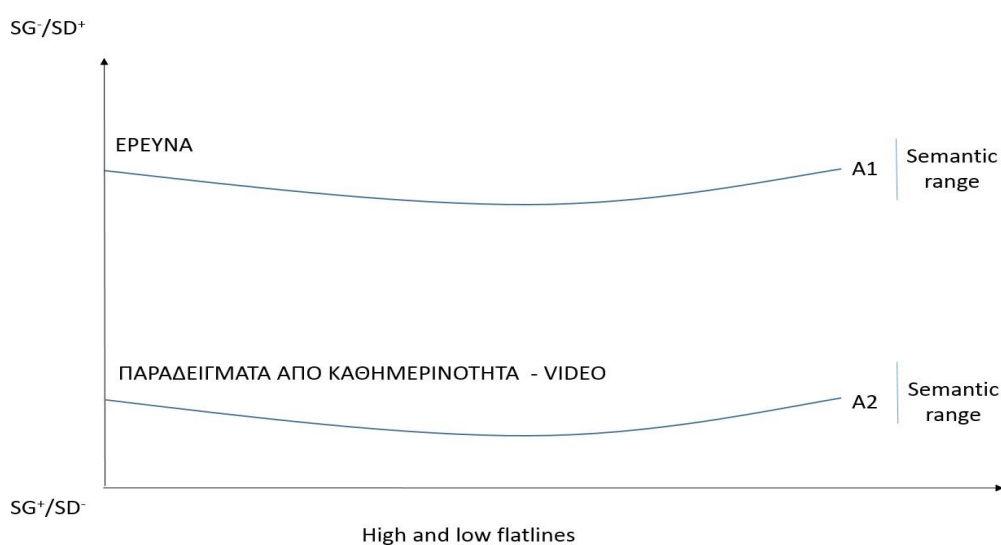
Υψηλή  
σημασιολογική  
πυκνότητα,  
χαμηλή  
σημασιολογική  
βαρύτητα

Η παραπάνω συνομιλία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες αναφέρεται στη γνώση που προέρχεται από ειδικούς, από αυθεντίες επομένως αποτελεί ένα είδος επιστημονικής γνώσης, καθώς τείνει να είναι περισσότερο ομοιόμορφη με τις προδιαγραφές και τους κανόνες της επιστήμης.



**Νοητικός χάρτης 18. Παράδειγμα σημασιολογικής πυκνότητας κατά τη διδασκαλία της έννοιας «γνώση» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου).**

Συνεχίζοντας η Στάμου επισημαίνει στους φοιτητές της ότι η έρευνα γίνεται για να δώσει λύσεις σε προβλήματα και απαντήσεις σε ερωτήματα της υπάρχουσας πραγματικότητας και «για να επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση σε υψηλότερα επίπεδα». Εδώ παρατηρούμε πλέον ότι, η έννοια της «γνώσης» ενισχύεται σημασιολογικά, καθώς απομακρύνεται από τις γενικότητες και τις έννοιες εκείνες που την καθιστούν αρκετά αφηρημένη. Με τη δημιουργία των ανωτέρω σημασιολογικών ανακατατάξεων στον προφορικών λόγο της Στάμου, δημιουργείται μια κίνηση του λόγου προς μια ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα και μια ασθενέστερη σημασιολογική πυκνότητα.



**Νοητικός χάρτης 19. Δεύτερο παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου).**

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Στάμου δημιουργούνται «σημασιολογικά κύματα» τα οποία κινούνται από μια ασθενέστερη σημασιολογική βαρύτητα, στην οποία το νόημα συνδέεται λιγότερο με το περιβάλλον του (SG-) και είναι αφηρημένο ή γενικευμένο, προς μια ισχυρότερη σημασιολογική βαρύτητα (SG +), στην οποία η έννοια γίνεται πιο στενή και συνδέεται με την περίσταση του κάθε παραδείγματος. Αυτά τα «σημασιολογικά κύματα» ενέχουν περαιτέρω μια σημασιολογική πυκνότητα, η οποία αναφέρεται στη συσσώρευση ή τη συμπίκνωση του νοήματος γύρω από έναν όρο, έννοια ή σύμβολο (όπως έχουμε ήδη δει και αναφέρει ο Maton σε πολλά έργα του (2011, 2014α, 2014β)). Η σημασιολογική πυκνότητα αναφέρεται στον αριθμό σημασιών που θα μπορούσε να έχει ένας όρος,

έννοια, σύμβολο, χειρονομία κλπ. Η ασθενέστερη σημασιολογική πυκνότητα σηματοδοτεί μια μικρή ή χαμηλή συμπύκνωση πιθανών σημασιών, ενώ η ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα σηματοδοτεί μια μεγαλύτερη συμπύκνωση πιθανών σημασιών γύρω από έναν όρο (Maton 2011, 2014α, 2014β).

Σε ένα σημασιολογικό κύμα όπου η σημασιολογική βαρύτητα και η σημασιολογική πυκνότητα ενισχύουν και εξασθενούν αντιστρόφως, θα πρέπει βλέπουμε ανοδικές και καθοδικές σημασιολογικές κινήσεις και άρα σημασιολογικά «κύματα», με τη βοήθεια των οποίων οι φοιτητές και οι φοιτήτριες όχι μόνο μπορούν να συνδέσουν τη νέα γνώση (κώδικες του μαθήματος) με την υπάρχουσα γνώση (κώδικες της καθημερινής ζωής), αλλά μαθαίνουν επίσης να αφηγούνται και να γενικεύουν χρησιμοποιώντας θεωρητικούς ή εννοιολογικούς φακούς που μπορούν να τους βοηθήσουν να οδηγήσουν τη μάθηση και τη γνώση τους σε περιβάλλοντα πέρα από αυτά που βρίσκονται σήμερα (Maton 2014α, 2014β). Περαιτέρω, η μετάβαση από την αδύναμη σε ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα με την πάροδο του χρόνου αποτελεί απαραίτητο μέρος της συσσωρευτικής δημιουργίας της γνώσης.

#### *Διδάσκοντας την έννοια του «πειράματος»*

Στη συνέχεια η Στάμου προσπαθεί να βοηθήσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να «σπάσουν» και να κατανοήσουν τους κώδικες. Συγκεκριμένα, διδάσκει «πώς σχεδιάσουμε μια έρευνα». Χαρακτηριστικά (βίντεο, 0:32):

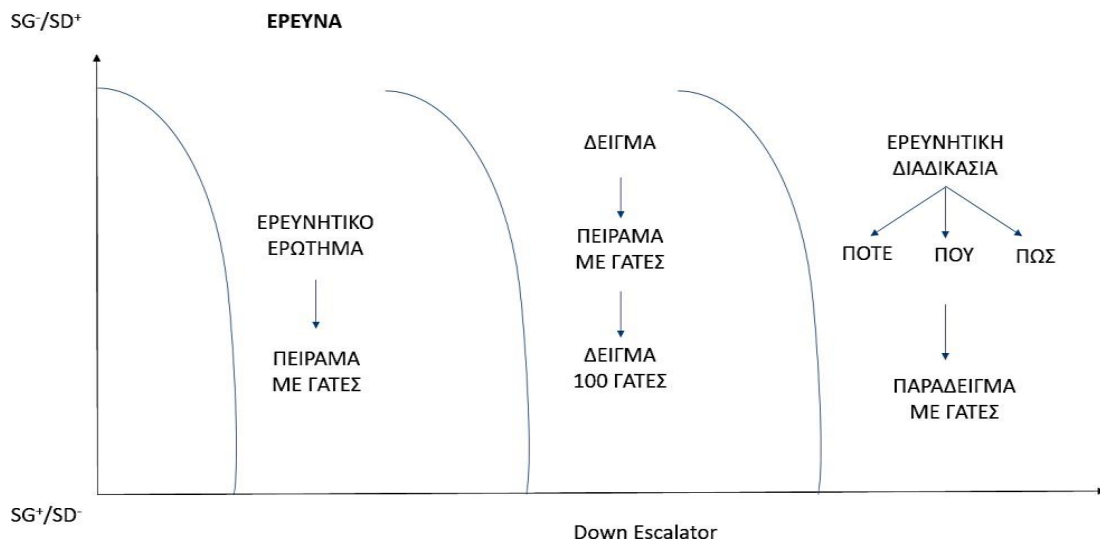
Όταν κάνω ένα **πείραμα** για να δω ποια περίοδος είναι πιο σημαντική για την οπτική ανάπτυξη των γατών, με το που γεννιούνται τα γατάκια, βάζω έναν επίδεσμο και την αφαιρώ δυο βδομάδες μετά και θέλω να δω τι ποσοστό από τα γατάκια είναι τυφλά και εάν επανέρχεται η όραση τους μετά από κάποιο διάστημα ή όχι Το **ερευνητικό** μου **ερώτημα** είναι ποια είναι η κρίσιμη περίοδος πρόσληψης οπτικών ερεθισμάτων για να έχει ένα γατί ολοκληρωμένη όραση. [...] Το **δείγμα** είναι 100 γατιά νεογέννητα, άρα ηλικίας μηδέν και θα μπορούσα να δώσω περισσότερες πληροφορίες

*Παρουσίαση της έννοιας του «πειράματος»*

*Τετριμμένοι και μονότονοι κώδικες περί «γατών» και εικονικού πειράματος. Υψηλή σημασιολογική βαρύτητα.*

για τη ράτσα ή που γίνεται το πείραμα, σε ποια χώρα, σε τι περιβάλλον τα έχω είναι σε φυσικό ή σε κλινικό. [...] Άρα το δείγμα μου είναι 100 γατιά σε ένα αστικό περιβάλλον της Ελλάδας. Το τρίτο μέρος αφορά την ερευνητική στρατηγική δηλαδή τη διαδικασία τι κάνω; πότε το κάνω; Ποια είναι η διαδικασία; Παίρνω τα 100 γατάκια τη στιγμή που γεννιούνται και βάζω τον επίδεσμο στα μάτια τους τα τοποθετώ σε περιβάλλον που δεν υπάρχει φως. Δυο βδομάδες μετά αφαιρώ τον επίδεσμο. Με ειδικά **τεστ** [...] Αναφέρω τα τεστ. Ελέγχω και καταγράφω την οπτική τους ικανότητα την ημέρα που αφαιρώ τους επιδέσμους, μια βδομάδα και μια βδομάδα μετά, τρεις μήνες μετά αυτό είναι η **ερευνητική διαδικασία**. [...] Και τέλος υπάρχουν τα **ερευνητικά εργαλεία**.

Παρουσίαση της έννοιας του «πείραματος» και άλλων εννοιών



**Νοητικός χάρτης 20. Παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου).**

Στην παραπάνω λεκτική επικοινωνία της Στάμου, παρατηρούμε τη μορφή ενός σημασιολογικού κύματος και εντοπίζουμε σημεία της εισόδου και της εξόδου του. Η

έννοια της «έρευνα» αρχίζει και τελειώνει στο πάνω μέρος του Νοητικού Σχήματος 24, εκεί δηλαδή που έχουμε μικρή σημασιολογική βαρύτητα (SG-) και μεγάλη σημασιολογική πυκνότητα (SD+). Παρατηρούμε πώς στο μάθημα της Στάμου υλοποιούνται διαδοχικές σημασιολογικές μετατοπίσεις προς τον οριζόντιο άξονα που δείχνει τον χρόνο εξέλιξης του μαθήματος ως οριζόντιο βελάκι με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, καθώς από μια γενική έννοια όπως είναι «τι είναι το ερευνητικό ερώτημα», μεταβαίνουμε σε κάτι πιο ειδικό για παράδειγμα το «πείραμα με τις γάτες», για να μπορέσουμε να αποκωδικοποιήσουμε την έννοια.

#### *Διδάσκοντας τους «παράγοντες» ενός πειράματος*

Συνεχίζοντας η Στάμου παρουσιάζει ένα βίντεο με θέμα την υπακοή στην εξουσία γνωστό και ως το «Πείραμα του Milgram» (βίντεο, 0:36)<sup>34</sup>, και ζητάει από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αφού παρακολουθήσουν το βίντεο, να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η Στάμου γράφει στον λευκό πίνακα, που έχει πίσω της, με τον μαρκαδόρο τις ερωτήσεις (η παρακάτω έμφαση στους όρους έχει δοθεί από εμάς):

Ποιο ήταν το **ερευνητικό ερώτημα**; Τι θέλανε να βρουν;

Ποιο ήταν το **δείγμα**; Ποιοι μελετήθηκαν και ποια ήταν τα χαρακτηριστικά του δείγματος;

[Ποια ήταν] Η **ερευνητική στρατηγική**: Τι κάνω; Πώς το κάνω; Πότε το κάνω;

[Ποια ήταν] Τα **ερευνητικά εργαλεία**;

Μέσα λοιπόν από το παράδειγμα με το πείραμα του Μίλγκραμ<sup>35</sup>, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Στάμου ήρθαν σε επαφή με τον κώδικα του «**ελέγχου των παραγόντων**». Η έννοια του ελέγχου των παραγόντων συνδέεται με μεγάλη σημασιολογική πυκνότητα, αφού η έννοια των «παραγόντων» και του ελέγχου τους συνδέεται με πολλούς και συγκεκριμένους κώδικες νοημάτων και γνώσεων. Η πυκνότητα του συγκεκριμένου κώδικα στη μεθοδολογία έρευνας φαίνεται, για

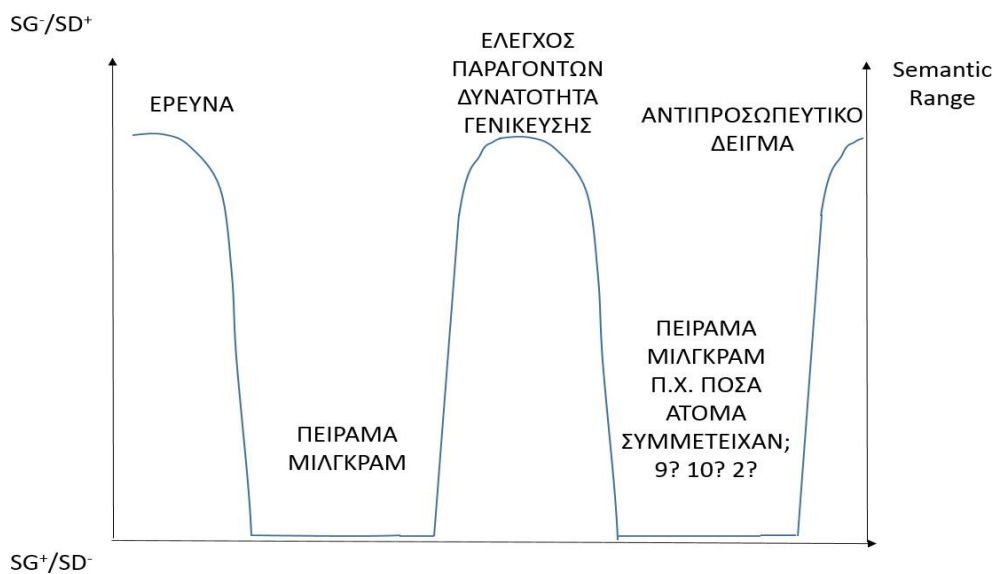
---

<sup>34</sup> Το γνωστό και ως «πείραμα υπακοής στην εξουσία» διενεργήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Yale από τον καθηγητή Stanley Milgram. Στο πείραμα οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες φοιτητές και φοιτήτριες έδιναν όλο και πιο ισχυρά (ψευδή) «ηλεκτροσόκ» σε υποτιθέμενους άλλους συμμετέχοντες, οι οποίοι και οι οποίες όμως ήταν βοηθοί του Milgram στο πείραμα αυτό. Τα ευρήματα του εν λόγω πειράματος έχουν αμφισβητηθεί ως προς την εγκυρότητά τους.

<sup>35</sup> Βλ. Milgram, Stanley (1963). Behavioral Study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371–378.

παράδειγμα, στο παρακάτω κείμενο των Σταφυλοπάτη και Σιόλα (2015).

Το εξαγόμενο ενός πειράματος (η μετρούμενη επίδοση) είναι η **μεταβλητή απόκρισης του πειράματος**. Οι **μεταβλητές** που επηρεάζουν την απόκριση είναι οι **παράγοντες του πειράματος** και οι τιμές που μπορεί να λάβει ένας παράγων είναι οι στάθμες του παράγοντα. Οι παράγοντες των οποίων η επίδραση μελετάται ποσοτικά μέσω του πειράματος ονομάζονται **πρωτεύοντες παράγοντες**, ενώ οι υπόλοιποι ονομάζονται **δευτερεύοντες [παράγοντες]**. Η σχεδίαση αφορά τον καθορισμό του αριθμού των πειραμάτων, των συνδυασμό των σταθμών των παραγόντων για κάθε πείραμα και των αριθμό των επαναλήψεων σε κάθε πείραμα (Σταφυλοπάτης & Σιόλας, 2015: 14).



Νοητικός χάρτης 21. Τρίτο παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου).



Στο σημασιολογικό κύμα που παρουσιάζουμε στον Νοητικό Χάρτη 24 αποτυπώνουμε τα σημεία εισόδου και εξόδου του κύματος που δημιουργεί η Στάμου. Πιο συγκεκριμένα το σημείο εκκίνησης και το σημείο κατάληξης του κύματος είναι αμφότερα «ψηλά» στον Νοητικό Χάρτη 24, ενώ παρατηρούμε διαδοχικές ανακατατάξεις σε μορφή «Π» και «U» ανάλογα με την πορεία του σημασιολογικού κύματος. Στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζουμε τις διαδοχικές λεκτικοποιήσεις της Στάμου. Στον κατακόρυφο άξονα παρουσιάζουμε τις κατακόρυφες μετατοπίσεις των κωδίκων. Τα διαδοχικά «Π» και «U» φαίνεται να δημιουργούν στον Νοητικό Χάρτη 23 μια «σημασιολογική ροή» προς τα δεξιά, δηλαδή μια ασυνεχή «κλίμακα» που ανεβαίνει όταν υπάρχει ασθενής σημασιολογική βαρύτητα και ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα και κατεβαίνει όταν υπάρχει ισχυρή σημασιολογική βαρύτητα και ασθενής σημασιολογική πυκνότητα.

#### **7.4.2. Σεμιναριακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας και συγγραφής εργασιών (Εμμανουήλ Σκούρτος και Φαίη Σπέη – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).**

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αποσπάσματα από ένα σεμιναριακό μάθημα συγγραφής και μεθοδολογίας έρευνας που οργανώθηκε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών το 2017, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ειδικευση «Στρατηγικές διαχείρισης περιβάλλοντος, καταστροφών και κρίσεων». Στο συγκεκριμένο σεμινάριο συμμετείχαν ως διδάσκοντες ο Εμμανουήλ Σκούρτος, ο οποίος είναι Καθηγητής Γεωλογίας στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και η Φαίη Σπέη, η οποία είναι διδάκτωρ του Cardiff Metropolitan University της Βρετανίας και επιστημονικός συνεργάτης τα τελευταία χρόνια του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα βίντεο της διδασκαλίας είναι διαθέσιμα στην πλατφόρμα *YouTube*<sup>36</sup>. Από το σεμινάριο επιλέξαμε για να αναλύσουμε μία ωριαία διδασκαλία του Σκούρτσου και αντίστοιχα μία ωριαία διδασκαλία της Σπέη.

Σύμφωνα με τον Σκούρτσο, στόχος του εν λόγω σεμιναριακού μαθήματος είναι να μάθουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες πώς να γράφουν επιστημονικά. Ο Σκούρτσος εξηγεί στους φοιτητές και στις φοιτήτριες, ότι ο στόχος του μαθήματός του είναι να αναλύσει έννοιες και ορισμούς, όπως αυτός της «έρευνας». Να επικεντρωθεί, δηλαδή,

---

<sup>36</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=x4e4bheB74E> και <https://www.youtube.com/watch?v=s2A8ELsHUj0>

στο «τι είναι εργασία» και στο «τι είναι επιστημονική έρευνα». Όπως αναφέρει στο βίντεο (0: 29):

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού καλείστε να παρακολουθήσετε μια σειρά από μαθήματα, τα οποία για να πάρετε το βαθμό σας χρειάζεται να συγγράψετε κάποια εργασία και στο τέλος για να πάρετε το πτυχίο, καλείστε να γράψετε μια **διπλωματική εργασία**. Στα πλαίσια λοιπόν να σας βοηθήσουμε στο πώς πρέπει να γίνονται να προετοιμάζονται αυτές οι εργασίες, ώστε να μην σπαταλάτε και να μην χάνετε το πολύτιμο χρόνο σας, αποφασίσαμε να φτιάξουμε αυτό το Σεμινάριο. Την πρώτη χρονιά του μεταπτυχιακού αυτά τα μαθήματα γινόντουσαν ήταν μονάχα ένα δίωρο, το οποίο γινόταν στη διπλωματική εργασία, τότε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εκείνης της περιόδου μας είπαν ότι αυτό είναι πολύ χρήσιμο και καλύτερο να γίνεται από τότε που μπαίνουμε, που εισαγόμαστε μέσα στο μεταπτυχιακό, γιατί χρησιμεύει και για τις εργασίες μας και να μην περιμένουμε να το κάνουμε στη διπλωματική μας. Έτσι το μεταφέραμε στην αρχή και δώσαμε μεγαλύτερη βάση και στην ύλη λίγο περισσότερη σημασία από αυτήν που είχαμε δώσει, αφού φάνηκε ότι έχει αντίκρυσμα σε εσάς όλους.

*Εισαγωγή στην έννοια της «διπλωματικής εργασίας»*

Ο Σκούρτσος αναγνωρίζει τις δυσκολίες που αντιμετωπίσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σχετικά με το μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας, διότι, όπως αναφέρει, προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Όπως λέει σχετικά (0:12):

Ξέρω ότι είστε άτομα, οι οποίοι προέρχετε από διαφορετικές ειδικότητες, από διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες, από διαφορετικά πεδία. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας από εσάς έχει ένα διαφορετικό υπόβαθρο γνωσιακό.

*Κώδικες: Οι διαφορετικές αφετηρίες δημιουργούν δυσκολίες στην κατανόησή τους*

*Τι είναι «έρευνα»*

Ο Σκούρτσος ξεκινάει το μάθημά του ως εξής (βλ. βίντεο, 6:34):

«Έρευνα». Τι περιλαμβάνει; Πρώτα από όλα [είναι] **συλλογή δεδομένων**, συλλογή **πληροφοριών**, συλλογή **στοιχείων**. Πρέπει να συλλέξουμε στοιχεία, πληροφορίες, τα οποία μας ενδιαφέρουν για το θέμα για το οποίο κάνουμε την έρευνα μας. Γιατί τα μαζεύουμε; Για να επιλύσουμε ένα **πρόβλημα** ή για να απαντήσουμε σε ένα **ερώτημα**. Πολλές φορές εσείς, για να σας δώσω να καταλάβετε, ψάχνετε ένα θέμα π.χ. έχω ένα πονοκέφαλο και θέλω να δω πού υπάρχει φαρμακείο. Αυτό που κάνετε είναι «έρευνα»: είναι ένα είδος έρευνας. Πολλές φορές βλέπετε τηλεόραση, ακούτε ένα θέμα στις ειδήσεις και αλλάζετε το κανάλι για να δείτε πώς παρουσιάζουν και πώς το βλέπουν το ίδιο θέμα και τα άλλα κανάλια. Αυτό που κάνετε είναι επίσης «έρευνα». Αλλά έρευνα είναι και μια κριτική ματιά στον τρόπο που παρουσιάζεται το ίδιο θέμα από τρία διαφορετικά κανάλια [πηγές]: στον τρόπο που παρουσιάζονται από τις ιστοσελίδες τις ενημερωτικές, οι οποίες υπάρχουν πλέον στο Internet ή παλιότερα από τις εφημερίδες σε γραπτό κείμενο. Παλιά αυτό ήταν και μια κριτική ματιά πάνω σε αυτό που διαβάζετε. Αυτό είναι έρευνα, τα περιοδικά. Τι είναι η **επιστημονική έρευνα**, όμως; Τότε μιλάμε για την πραγματοποίηση μιας «**μεθοδικής, συστηματικής και αντικειμενικής μελέτης**, προκειμένου να **αποδειχθεί** μια **υπόθεση** ή να απαντηθεί ένα **ερώτημα** ή να λύσουμε ένα **πρόβλημα**».

Αναφορά σε βασικά στοιχεία της επιστημονικής έρευνας με χρήση εικονικών-μεταφορικών κωδίκων

Υψηλή σημασιολογική βαρύτητα, χαμηλή σημασιολογική πυκνότητα

Ορισμός της έννοιας της «έρευνας» μέσω τετριμμένων-μονότονων

Κώδικες μοτίβου κατά την διαδικασία ορισμού της έννοιας της έρευνας

Ο Σκούρτσος παρουσιάζει στους φοιτητές και στις φοιτήτριες την έννοια της «έρευνας», η οποία ενώ αρχικά εμφανίζεται με υψηλή σημασιολογική βαρύτητα, αφού το περιεχόμενο της είναι πιο ειδικό, αργότερα ενισχύεται σημασιολογικά. Στη συνέχεια ο Σκούρτσος επιμένει στην έννοια της «έρευνας», η οποία αποκτά τώρα όλο και ισχυρότερη σημασιολογική πυκνότητα, αφού εμπεριέχει όλο και περισσότερα νοήματα και έννοιες. Λέει συγκεκριμένα ο Σκούρτσος (0:08):

Τι είναι η **«εργασία»**; Ολα αυτά τα βήματα [σημ. «κώδικες»] που κάναμε στην έρευνα τώρα ερχόμαστε εμείς να τα παρουσιάσουμε, να τα γράψουμε, να τα δείξουμε στο κοινό μας, να τα δείξουμε στους άλλους επιστήμονες, να τα δείξουμε στον καθηγητή μας, στον διδάσκων μας. Αυτά θα τα παρουσιάσουμε. Αυτή η παρουσίαση πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ευανάγνωστη και αυτή η εργασία. Πρέπει να σκέφτεστε πάντα ότι κρίνεστε από πίσω. Άρα θα πρέπει να ακολουθεί τους **κανόνες** [σημ. τους «κώδικες»] που πρέπει να ακολουθεί μια εργασία. Άρα τι είναι μια εργασία; Είναι η παρουσίαση ενός θέματος με **συστηματικό τρόπο**, με αξιοποίηση της υπάρχουσας **επιστημονικής γνώσης** με απώτερο σκοπό την **παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης**. Η επιστημονική εργασία προϋποθέτει τη **συγκέντρωση** και την **αξιοποίηση**, δηλαδή την **ανάλυση, παρουσίαση πληροφοριών και δεδομένων**, τη διαμόρφωση της **απάντησης** ή της **λύσης** σε ένα συγκεκριμένο **πρόβλημα** και την εφαρμογή μιας **διαδικασίας**, η οποία πρέπει να ακολουθεί **αυστηρά λογικά βήματα** [δηλ. τους «κώδικες»].

*Ορισμός της έννοιας της «εργασίας» μέσω τετριμμένων - μονότονων κωδίκων*

*Κώδικες μοτίβου και ορισμοί νέων εννοιών. Σταδιακή αύξηση του ποσού της σημασιολογικής πυκνότητας*

Καθώς ο διδάσκων προσπαθεί να απλοποιήσει την έννοια της «επιστημονικής εργασίας» φέρνοντας απλά παραδείγματα, για να γίνει ο συγκεκριμένη έννοια αντιληπτή από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, έχουμε εξασθενημένη πυκνότητα.

## Η χρήση της βιβλιογραφίας

Σύμφωνα με τη δεύτερη διδάσκουσα, την Φαίη Σπέη, στόχος του μαθήματός της είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να μπορούν να επιλέγουν σωστά την **βιβλιογραφία** μιας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα λέει χαρακτηριστικά στο πρώτο λεπτό της διδασκαλίας της (0:01):

Να προσεγγίζουμε κριτικά τη **βιβλιογραφία** μέσα από ένα παράδειγμα, θα πούμε γιατί επιμένουμε τόσο πολύ στο τρόπο που γίνεται η επιλογή της βιβλιογραφίας. Γιατί έχει σημασία για πράγματα πέραν από τον ακαδημαϊκό χώρο, πέραν δηλαδή για όσους από εσάς ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν μια ακαδημαϊκή καριέρα, μια ερευνητική καριέρα και πέρα από το πλαίσιο του μεταπτυχιακού, που πρέπει οι εργασίες που παρουσιάζονται εδώ να περιέχουν **έγκυρη και εμπειριστατωμένη βιβλιογραφία** και στην καθημερινότητα μας και στην απλή ζωή, όπου πολύ συχνά στο τύπο διαβάζουμε ένα σωρό **άρθρα** που αναφέρονται σε έρευνες και είναι πολύ σημαντικό και σε αυτό το επίπεδο να αξιολογούμε αυτά που διαβάζουμε.

*Τετρισμένοι και καθημερινοί κώδικες για τον ορισμό και την διδασκαλία της έννοιας της βιβλιογραφικής επισκόπησης.*

Η διδάσκουσα προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει τη λέξη «εγκυρότητα της έρευνας», η οποία έχει ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα, επειδή εμπεριέχει πολλά νοήματα. Η εγκυρότητα δεν είναι μια απλή έννοια, την οποία μπορούν να κατανοήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες διαβάζοντας απλώς ορισμούς γιατί είναι μια εννοιολογική δομή, της οποίας τα μέρη είναι πολλά και αλληλοπροσδιοριζόμενα. Διακρίνονται πολλές διαστάσεις της εγκυρότητας για παράδειγμα : η εγκυρότητα μιας δομής, η εγκυρότητα μιας συμφωνίας, η εγκυρότητα της βάσης δεδομένων, η εγκυρότητα μιας έρευνας. Για παράδειγμα η διδάσκουσα αρχίζει και ρωτάει αν μια συγκεκριμένη έρευνα είναι αληθής ή ψευδής, όπως για παράδειγμα (1:55):

Είχα διαβάσει σε ένα άρθρο ότι το τάδε τρόφιμο αυξάνει τις πιθανότητες να νοσήσεις από μια σπάνια ασθένεια και τις αυξάνει 30% και το διαβάσεις και λες να παραμείνω μακριά από τα αναψυκτικά αυτού του είδους. Αλλά πρέπει να ανατρέξω στο αρχικό **ερευνητικό άρθρο** που πολύ συχνά στον τύπο δεν αναφέρεται για να βρεις ότι αυτό το εξαιρετικά σπάνιο νόσημα είναι στα 2% του πληθυσμού. Οπότε το γεγονός ότι αυξάνεται κατά 30% είναι μεν σοβαρό αλλά ποιο είναι το **εύρος** του σε κανονικές συνθήκες και ίσως σε κάποιο επίπεδο μας βοηθά στην προσωπική μας ζωή να λαμβάνουμε ορθές αποφάσεις για πράγματα όπως είναι [το] τι θα φάμε και [το] πώς θα ζήσουμε τη ζωή μας. Υπάρχει ένα βιβλίο που λέγεται «*Bad science*» και μιλάει για όλες αυτές τις επιστημονικές έρευνες που διαμόρφωσαν τον τρόπο που προσεγγίζουμε την υγεία, την ομορφιά με τη χρήση καλλυντικών και τον τρόπο που θεωρούμε κάποια υλικά επικίνδυνα ενώ δεν ήταν και όλο αυτό είχε να κάνει με έρευνες που δεν είχαν ακολουθήσει τη σωστή μεθοδολογία για να φτάσουν σε έγκυρα αποτελέσματα. Τα εμβόλια προκαλούν αυτισμό, βασίζεται σε μια έρευνα, η οποία ποτέ ξανά όταν δοκίμασαν οι επόμενοι επιστήμονες να επαληθεύσουν δεν επαληθεύονταν και έχει γίνει με ένα δείγμα 16 παιδιών. Οι έρευνες πρέπει να είναι **επαληθεύσιμες** και **αντικειμενικές**. Να υπάρχει ανεξαρτησία στις παρατηρήσεις και να είναι πολλαπλές οι παρατηρήσεις. Όταν μιλάμε για την **εγκυρότητα** αναφερόμαστε πρώτον στην ορθότητα των επιχειρημάτων, αλλά όσον αφορά τη δομή, τη λογική αλληλουχία και σειρά των

Υψηλή  
σημασιολογική  
βαρύτητα,  
χαμηλή  
σημασιολογική  
πυκνότητα. Η  
Σπέη  
μετακινείται  
σημασιολογικά  
και με χρήση  
διαφορετικών  
κωδίκων  
περνάει από  
καθημερινούς  
κώδικες σε  
κώδικες  
μοτίβου.

επιχειρημάτων, έχει να κάνει πώς αναλύεται το επιχείρημα.

Η Σπέη, όπως παρατηρούμε στο παραπάνω απόσπασμα, χρησιμοποιεί παραδείγματα από περιοδικά και εφημερίδες που είναι πιο οικεία στους φοιτητές και στις φοιτήτριες για να μπορέσουν να καταλάβουν την έννοια της εγκυρότητας και για αυτό το λόγο εκείνο το μέρος της διδασκαλίας της χαρακτηρίζεται από εξασθενημένη σημασιολογική πυκνότητα.

### 7.4.3. Research Methods for Studies in Education (Graham Gibbs, Πανεπιστήμιο Huddersfield)

Στο τέταρτο και τελευταίο παράδειγμα θα δούμε πώς ο καθηγητής Graham Gibbs διδάσκει στο Πανεπιστήμιο του Huddersfield στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του τις έννοιες της «έρευνας» και του «δείγματος». Για τους σκοπούς της διδασκαλίας του, ο Gibbs αναφέρει στο πρώτο τρίλεπτο της διδασκαλίας του (βλ. βίντεο 0:03)<sup>37</sup> τα εξής:

Θα μιλήσω για δυο πράγματα. Το ένα είναι πώς κάνουμε μια **έρευνα**, ποια είναι τα **στάδια σχεδιασμού** και τέλος θα αναφερθώ στα **είδη έρευνας**. Πιο αναλυτικά θα μιλήσω για το **δείγμα** της έρευνας και για το πώς θα πρέπει να συλλέγουμε ένα καλό δείγμα. Στο τέλος θα δώσω ασκήσεις που θα έχουν ερωτήσεις που αφορούν το δείγμα ή να μου γράψετε κάποιες ιδέες για το πώς θα παίρνατε ή θα βρίσκατε το δείγμα.

*Παρουσίαση εννοιών και όρων.*

Από μια γενική έννοια της «έρευνας», που περιέχει πολλούς συμβολισμούς και γι' αυτό έχει ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα, ο Gibbs καταλήγει μέσα από παραδείγματα σε κάτι πολύ πιο ειδικό, δηλαδή στο «δείγμα» και στη «δειγματοληψία» ως συστατικά της «έρευνας» (βίντεο, 1:49):

Η **έρευνα** έχει τυποποιημένη **δομή**. Η πιο κοινή δομή είναι το **ερωτηματολόγιο**, αλλά μπορείς να κάνεις έρευνα χωρίς το ερωτηματολόγιο. Μπορείς

<sup>37</sup> Το βίντεο είναι διαθέσιμο στον ακόλουθο σύνδεσμο:  
<https://libguides.uvic.ca/educationresearchmethods/education/researchmethods/books/survey>

να κάνεις έρευνα με **συνεντεύξεις** ή έρευνα βασισμένη στην **παρατήρηση** ως μέσο **συλλογής δεδομένων**. Όμως το ερωτηματολόγιο παραμένει το πιο συνηθισμένο είδος έρευνας. Υπάρχουν και άλλοι τρόποι συλλογής των δεδομένων όπως η παρατήρηση, η **συνέντευξη**, αλλά η πιο διαδεδομένη μέθοδος είναι το ερωτηματολόγιο. Παρόλα αυτά όποιον τρόπο και να επιλέξεις, υπάρχει μια σταθερή δομή. Αυτό σημαίνει ότι σε καθένα από τους συμμετέχοντες που προσεγγίζεις για το δείγμα σου δίνεις τις ίδιες ερωτήσεις. Οι **απαντήσεις** των συμμετεχόντων μπορεί να διαφέρουν. Για παράδειγμα κάποιες **ερωτήσεις** που μπορεί να μιλάνε για παιδιά. Μπορεί κάποιος να απαντήσει ότι δεν έχει οικογένεια. Όμως οι ερωτήσεις παραμένουν οι ίδιες. Η **τυποποιημένη δομή** της έρευνας είναι ίδια για όλους. Υπάρχει ένα σημείο στην έρευνα που πρέπει να προσέξουμε και αυτό είναι το **μέγεθος του δείγματος**. Το δείγμα είναι πιο μεγάλο στην **ποσοτική έρευνα** και μπορεί να είναι εκατοντάδες ή χιλιάδες οι συμμετέχοντες, ενώ στην **ποιοτική έρευνα** είναι μικρότερο, μπορεί 10 ή 12 συμμετέχοντες. Το κλειδί στην έρευνα είναι ότι το δείγμα πρέπει να είναι **αντιπροσωπευτικό στον πληθυσμό**. Άρα τίθενται ερωτήματα. Πώς θα γίνει αντιπροσωπευτικό το δείγμα; Πώς θα γνωρίζεις τον πληθυσμό;

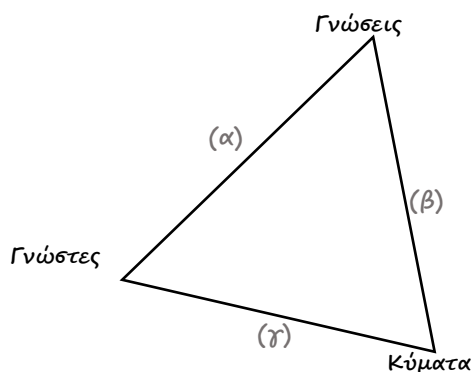
*Σταδιακή αύξηση της σημασιολογικής πυκνότητας*

*Παρουσίαση εννοιών με χαμηλή σημασιολογική βαρύτητα. Οι κώδικες μοτίβου βοηθούν στον ορισμό των εννοιών.*



## 8. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και είναι συμβατά με τη λογική της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Στο πλαίσιο της ιδέα της Ιστορικού της Εκπαίδευσης Ellen Lagemann (2002), σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική έρευνα είναι μια «ρέουσα επιστήμη» ή, κατά μια άλλη μετάφραση, «απροσδιόριστη επιστήμη» (elusive science), προσπαθήσαμε στην παρούσα διατριβή να στηρίξουμε την ιδέα ότι η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων, ως μια νέα κοινωνιογλωσσολογική θεωρία που συνθέτει ιδέες των Basil Bernstein και Pierre Bourdieu, μπορεί να μειώσει τον βαθμό «απροσδιοριστία» της εκπαιδευτικής έρευνας ως ακαδημαϊκής επιδίωξης και ως διδακτικού αντικειμένου. Προς τον σκοπό αυτόν, ακολουθήσαμε ένα νοητικό σχήμα που θα μπορούσε να διατυπωθεί με τις λέξεις: «γνώσεις», «γνώστες» και σημασιολογικά «κύματα». Οι τρεις αυτές λέξεις, ως κεντρικές έννοιες στη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων, αποτελούν «προμετωπίδες» αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 6.



Γράφημα 30. Τρία στοιχεία της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων που συζητούνται.

## **8.1.Πρώτο συμπέρασμα: Οι κώδικες «νομιμοποίησης» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας ως γνωστικού αντικειμένου**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε τους κώδικες που «νομιμοποιούν» τη θέση της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτό που είναι φανερό πριν την απόπειρα κάποιας απάντησης είναι ότι οι «γνώσεις» στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο δεν είναι δεδομένες και συμφωνημένες, αλλά, περισσότερο από κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης, αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, και μάλιστα μέσα στο συγκρουσιακό πεδίο του «πολέμου των επιστημονικών παραδειγμάτων», όπως τον συζητήσαμε εκτενώς στην παρούσα εργασία στις σελίδες 54 ως 78 και αλλού. Φαίνεται λοιπόν ότι πέρα από την «παιδαγωγική λειτουργία» των κωδίκων, όπως την είδαμε στον Bernstein (2005:156) και την παρουσιάσαμε και στην παρούσα εργασία στον Νοητικό Χάρτη 15 (σελ. 139) αλλά και αλλού, θα πρέπει να στηρίζουμε τη θέση περί ύπαρξης μιας «επιστημονικής λειτουργίας» των κωδίκων, στην οποία οι διδάσκοντες και διδάσκουσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποφασίζουν τι από όσα οι ίδιοι γνωρίζουν και από όσα οι ίδιοι πρεσβεύουν θεωρείται «νόμιμη γνώση» στο γνωστικό αντικείμενο τη θέση του οποίου διερευνούμε.

### **8.1.1. Η κυριαρχία της στατιστικής και η δυσκολία του μαθήματος**

Η σύντομη απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ότι η εκπαιδευτική έρευνα «νομιμοποιείται» με τους ίδιους σχεδόν επιστημονικούς κώδικες που «νομιμοποιήθηκε» εκατό χρόνια πριν, δηλαδή τους κώδικες της φισεριανής Στατιστικής και της Πειραματικής Ψυχολογίας. Σε αυτό συνηγορούν πέντε σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας:

1. Σύμφωνα με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που έλαβα μέρος την έρευνα, το λογισμικό SPSS κυριαρχεί ως αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα (βλ. Γράφημα 7, σελ. 186).
2. Η λέξη «στατιστική» αναφέρεται 781 φορές στην ανάλυση περιεχομένου των ανοιχτών απαντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών ως αναγκαία και συνδεδεμένη με τη μεθοδολογία έρευνας (βλ. Πίνακα 13, σελ.189) σε αντίθεση με τις 94 φορές που αναφέρεται η φράση «ποιοτική έρευνα». Η «στατιστική» φαίνεται να

κυριαρχεί και στην ανάλυση περιεχομένου που παρουσιάζεται ως «γράφημα νέφους» λέξεων στην (Εικόνα 7, σελ. 188).

3. Σε ένα βαθύτερο επίπεδο ανάλυσης περιεχομένου των ανοιχτών ερωτήσεων (βλ. Πίνακα 12, σελ. 197), βλέπουμε ότι για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα η «στατιστική» είναι αυτή που κάνει το μάθημα της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας «δύσκολο» (32 περιπτώσεις), «δύσκολο υπό προϋποθέσεις» (28 περιπτώσεις) αλλά ταυτοχρόνως και «ενδιαφέρον» (72 περιπτώσεις). Σε γενικές γραμμές, παρατηρήθηκε μικρή και μη (ουσιαστικά) σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος και του εκλαμβανόμενου ενδιαφέροντος του μαθήματος από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμμετέχουν στην έρευνα ( $r_s = -0,104, p = 0,002$ ). Γενικά οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούν το μάθημα αυτό κυρίως στο δεύτερο έτος, ενώ πολλοί και πολλές θα το επέλεγαν ακόμα κι αν ήταν προαιρετικό.
4. Γενικά, η Στατιστική προβληματίζει τους συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες κυρίως στις εξετάσεις του μαθήματος (100 περιπτώσεις). Αυτό που κατά δήλωσή τους δυσκολεύει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε σχέση με τη στατιστική είναι το γεγονός ότι στο λύκειο παρακολούθησαν προγράμματα σπουδών στα οποία η έκθεσή τους στους κώδικες των μαθηματικών ήταν μικρή (45 περιπτώσεις). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την κεντρική ιδέα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων και ιδιαίτερα με τις μπερνσταϊνικές του βάσεις (βλ. Bernstein, 2015), όπως είδαμε στην Ενότητα 1.3 της εργασίας μας (σελ. 13), αφού οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που δυσκολεύονται στη μαθηματική πλευρά της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας είτε δεν κατέχουν από τις εγκύκλιες σπουδές τους μαθηματικούς «κώδικες» που θα τους επέτρεπαν να κατακτήσουν το κυρίαρχο ποσοτικό μέρος του μαθήματος είτε οι κώδικες αυτοί διαφέρουν πολύ από τους κώδικες των άλλων μαθημάτων που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρακολουθούν στο πανεπιστήμιο. Τέτοιους κώδικες παρουσιάσαμε ενδεικτικά στη σελίδα 28 της εργασίας μας, με αναφορά στο βιβλίο του Δημήτρη Καραγιώργου «Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής» (2002).
5. Η άποψη των διδασκόντων ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τους χρειάζεται να διδαχθούν την «χρήση λογισμικών» και έχουν «εργαστηριακή εκπαίδευση στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (βλ. Γράφημα 28, σελ. 227).

6. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες και διδάσκουσες για το γνωστικό αυτό αντικείμενο έχουν μαθηματικό υπόβαθρο (βλ. Πίνακα 15 στο Παράρτημα)
7. Οι απόψεις και το έργο (ενδεικτικά) των δύο πρωτεργατών στο αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας, των Μιχάλη Βάμβουκα και Μιχάλη Κασσωτάκη, σχετικά με «το αναγκαίο μαθηματικό υπόβαθρο για τη μάθηση της Στατιστικής, Περιγραφικής και Επαγωγικής».

### **8.1.2. Σκέψεις για την κυριαρχία της στατιστικής στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας**

Είδαμε στην εργασία μας ότι σε διεθνές επίπεδο και στον πυρήνα της εκπαιδευτικής έρευνας, οι θετικιστικοί κώδικες της Ψυχολογίας και της φισεριανής Στατιστικής είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, αρχής γενομένης από την εποχή κατά την οποία οι σχετικές θέσεις του ψυχολόγου Edward Thorndike, ως μέσα στο λεγόμενο «πνεύμα των καιρών» (“zeitgeist”), «νίκησαν» τις θέσεις του φιλοσόφου John Dewey σε μια φαντασιακή -θα λέγαμε- «μάχη» για την «καρδιά» της εκπαιδευτικής έρευνας. Είδαμε επίσης ότι οι ίδιες αυτές θετικιστικές-πειραματικές-ποσοτικές θέσεις πέρασαν και στην Ελλάδα κατά την εποχή του Μεσοπολέμου και ένθεν, μέσα από το έργο του Νικόλαου Εξαρχόπουλου και των συνεργατών και συνεργατριών του στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Αυτές οι ιδέες κυριαρχούν ως σήμερα, όπως φαίνεται και από τις τρέχουσες πολιτικές για την εκπαίδευση χώρα μας.

Δεν είναι τυχαίο ότι με πρόσφατη (2020) κεντρική πολιτική απόφαση εισάγεται στην Ελλάδα η θεσμική εκπαιδευτική έρευνα, μέσω της ίδρυσης «σχολικών μονάδων» πειραματισμού και αριστείας, οι οποίες, σύμφωνα με το Άρθρο 12 (παρ. 1) του ιδρυτικού νόμου 4692 (2020: 1996), «στοχεύουν στην υποστήριξη του πειραματισμού και της πιλοτικής εφαρμογής εκπαιδευτικών καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε τυχαίο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού, ενώ σκοπός τους είναι «η προαγωγή της έρευνας στη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, καθώς και στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, σε συνεργασία με τμήματα και σχολές Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π.» (ό. π.). Έτσι, σε ένα και μόνο άρθρο του νόμου 4692 έχουμε την περιγραφή μιας νέας και ταυτοχρόνως παλιάς εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία (α) βασίζεται σε έναν θεσμικό (σχεδόν κρατικό) «πειραματισμό», σαν κι αυτόν που εισήγαγε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος εκατό χρόνια πριν και (β) εμπεριέχει το γνωστό από τη συνέντευξη του

Μιχάλη Βάμβουκα «ψυχοπαιδαγωγικό» πλαίσιο, δηλαδή την ηγεμονία μιας Ψυχολογίας τοποθετημένη στην ίδια λέξη με την λέξη «Παιδαγωγική».

Δεν υπάρχει φυσικά αμφιβολία για το ότι στην επιστήμη της Ψυχολογίας επικρατούν οι θετικιστικοί-πειραματικοί-ποσοτικοί- κώδικες των μαθηματικών. Οι Ashworth και Chung (2006) περιγράφουν την κυριαρχία αυτή ως εξής:

Οι Ψυχολόγοι έχουν σε μεγάλο βαθμό επιλέξει έναν φυσιοκρατικό μοντέλο έρευνας, στο ίδιο πλαίσιο με τη θετικιστική θέση (αν και όχι πλήρως θετικιστική αφού το κριτήριο της αλήθειας δεν είναι πάντα ότι τα «γεγονότα» είναι άμεσα παρατηρήσιμα ούτε οι σχέσεις μεταξύ τους παρατηρήσιμες). Είναι όμως ορθό να πούμε ότι η επιστήμη της Ψυχολογίας υποθέτει, χωρίς να αναστοχάζεται, ότι υπάρχει ένας και μόνο αληθινός κόσμος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, και ότι σκοπός της επιστήμης είναι να φτιάξει μοντέλα γι' αυτόν τον κόσμο, μέσω θεωριών. Οι θεωρίες αυτές θα καταδείξουν [στην Ψυχολογία] το πώς διάφορες μεταβλητές αλληλοσχετίζονται, με έμφαση στο πώς [οι μεταβλητές] συνδέονται μέσω σχέσεων αιτίας και αιτιατού. Με όλες τις διαθέσιμες δυνάμεις, αυτές οι συνδέσεις εκφράζονται [στην Ψυχολογία] με μαθηματικά σύμβολα [«κώδικες»] (Ashworth & Chung (2006: 197).

Πρόκειται λοιπόν, κατά την άποψή μας, για την ενίσχυση στην χώρα μας της έννοιας της “evidence based policy” στην Εκπαίδευση (βλ. Bridges, Smeyers, & Smith 2009), μέσω μιας θεσμοθετημένης, ποσοτικής και «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας που θα γίνεται σε ειδικά σχολεία από «ειδικούς» γνώστες (όχι τους απλούς εκπαιδευτικούς) σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα πρωτογενή στατιστικά στοιχεία δεν χορηγούνται στους απλούς ερευνητές και ερευνήτριες

Οι θέσεις της ποσοτικοποίησης της εκπαιδευτική έρευνας εμφανίζονται πολύ ισχυρές στη χώρα μας και αλληλένδετες με τους «γνώστες» που τις υπηρετούν. Για παράδειγμα, ο Μιχάλης Κελπανίδης (2007), συγγραφέας του βιβλίου *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής* (1999), γράφει τα εξής στον

«Χαριστήριο Τόμο» προς στον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών  
Ιωάννη Μαρκαντώνη:

Αυτά που συμβαίνουν μέσα στο σύστημα της πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής πρέπει να γίνουν γνωστά «προς τα έξω». Εννοώ ότι η εγκατάλειψη των στατιστικών βάσεων, δηλαδή η ουσιαστική κατάργηση της διδασκαλίας της Στατιστικής στο πρόγραμμα σπουδών της Παιδαγωγικής και η συνακόλουθη αδυναμία παραγωγής γενικεύσιμης γνώσης από τη συντριπτική πλειονότητα των «ποιοτικών» παιδαγωγικών ερευνών σήμερα, οι οποίες ασχολούνται με 5-10 περιπτώσεις, όλα αυτά πρέπει να γίνουν γνωστά εκτός του χώρου της Παιδαγωγικής. Πρέπει δηλαδή να γίνουν γνωστά πρώτα στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, στους οικονομολόγους, βιολόγους, γιατρούς, οι οποίοι εφαρμόζουν τη Στατιστική στις έρευνές τους και κατανοούν πλήρως, ότι είναι αδύνατο να παραχθεί γενικεύσιμη γνώση χωρία τα εργαλεία της Εφαρμοσμένης Στατιστικής. Στη συνέχεια πρέπει όλα αυτά τα «εν οίκω» της Παιδαγωγικής να γίνουν γνωστά και να τεθούν ως θέματα στη δημόσια συζήτηση «εν δήμω». Μόνο έτσι θα προέλθει πίεση και «απόδοση λόγου» (accountability) προς την Παιδαγωγική και από την πίεση αυτή ενδέχεται, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να παραχθεί ενέργεια για αλλαγή, για «μετακίνηση της αδρανούς μάζας» (Κελπανίδης, 2007, σελ.83 )

Στο πιο πάνω κείμενο, βλέπουμε καθαρά πώς ένας σημαντικός μελετητής της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας περιγράφει σε τόμο-αφιέρωμα προς έναν άλλον σημαντικό μελετητή του ίδιου αντικειμένου τους κοινούς τους κώδικες της μεθοδολογίας έρευνας. Οι κώδικες αυτοί είναι θετικιστικοί, «επιστημονικοί» και ποσοτικοί. Ο Κελπανίδης (2007) αναφέρεται με σχετική απαξίωση (βάζει σε εισαγωγικά), τους «ποιοτικούς» ως ερευνητές της εκπαίδευσης που «ασχολούνται με 5-10 περιπτώσεις», αν και ο ίδιος, παρότι “statistics enthousiast”, δεν είχε σπουδές στη στατιστική ή στα μαθηματικά. Ο Κελπανίδης (ό. π.) θαυμάζει τους κώδικες των

οικονομολόγων, των ιατρών και των βιολόγων και πιστεύει ότι με μια κάποια εξωτερική «πίεση» προς την «αδρανή μάζα» των παιδαγωγών θα έρθει η πολυπόθητη αλλαγή στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Η αλλαγή που ευαγγελίζεται ο Κελπανίδης (2007) θα είναι για τη «σωτηρία» της εκπαιδευτικής έρευνας. Πράγματι, το «εν όλω» κύρος του γνωστικού αντικειμένου θα περισωθεί κατά τον Κελπανίδη (ό. π.) μόνο αν όσοι και όσες υπηρετούν την εκπαιδευτική έρευνα επιλέξουν να ακολουθήσουν (κατά το «κατά εικόνα και καθ' ομοίωσιν») τους κώδικες άλλων πανεπιστημιακών δασκάλων και ερευνητών που εργάζονται έξω από το πεδίο των Επιστημών της Αγωγής και έχουν περισσότερο κύρος. Αυτοί οι πανεπιστημιακοί δείχνουν, κατά τον Κελπανίδη (ό. π.), τον δρόμο μέσω του οποίου θα πρέπει κατά το επίσης θεολογικό «ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν» να περάσει η εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου η Παιδαγωγική να βρει μια θέση πλάι στις άλλες επιστήμες.

Ο αποδέκτης του κειμένου του Κελπανίδη (του «χαριστικού τόμου»), καθηγητής Ιωάννης Μαρκαντώνης, είχε κι ο ίδιος σημαντική παρουσία στην υπόθεση της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, αν και κατά την ταπεινή μας άποψη όχι τόσο σημαντική όσο αυτή των Βάμβουκα και Κασσωτάκη. Ο Μαρκαντώνης εκπόνησε το 1960 την πρώτη διδακτορική διατριβή στη χώρα μας με εμπειρικά-στατιστικά δεδομένα<sup>38</sup> και είναι συγγραφέας του πρώτου βιβλίου μεθοδολογίας έρευνας στην Ελλάδα (Μαρκαντώνης 1974), το οποίο μάλιστα εκδόθηκε από το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Μεγάλη συνεισφορά στο εν λόγω βιβλίο του Μαρκαντώνη (1974) είχε και ο νεαρός -τότε- βοηθός του στο Πειραματικό Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών και σήμερα συμμετέχων στις διαδικασίες των συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας, Ομότιμος Καθηγητής Μιχάλης Κασσωτάκης.

Οι απόψεις του Κελπανίδη (2007) για την εκπαιδευτική έρευνα είναι πολύ σημαντικές. Η υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας, όπως εμμέσως τεκμαίρεται από τον Νόμο 4692 (2020), αφορά μια στοχευμένη, ποσοτική και θετικιστική αναπαράσταση του κόσμου της εκπαίδευσης, με βάση κάθε φορά ένα «τυχαίο δείγμα του μαθητικού πληθυσμού», το οποίο προφανώς και θα δώσει θεσμικές

---

<sup>38</sup> Επόπτης της διατριβής του Μαρκαντώνη ήταν ο Σπυρίδων Καλιάφας. Τίτλος της διατριβής ήταν «Η σχέση μεταξύ επιδόσεως εν τω γυμνασίω και εξελίξεως εν τω βίω των ποτέ γυμνασιακών αποφοίτων».

γενικεύσεις, θεσμικές συγκρίσεις, θεσμικούς διαχωρισμούς και θα βασίζεται υποχρεωτικά -επί της ουσίας αλλά και βάσει νόμου- στους καλά μελετημένους κώδικες της στατιστικής γενίκευσης. Απούσα από αυτή τη σύγχρονη κρατική θέση περί μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, και προφανώς απούσα και τα θεσμικώς «πιστοποιημένα» ή στη διαδικασία πιστοποίησης πανεπιστημιακά τμήματα των επιστημών της αγωγής και εκπαίδευσης, είναι οι «χαμένες» ποιοτικές έννοιες και ποιοτικές μεθοδολογίες, όπως η εθνογραφία του σχολείου, η ουσιαστική (και όχι απλώς στατιστική) σημαντικότητα των ποσοτικών ευρημάτων, οι αφηγήσεις ζωής μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών, οι ερμηνείες των συμμετεχόντων, η «φωνή» των ερευνώμενων, οι «κώδικες» των πανεπιστημιακών που σύμφωνα με τον Κελπανίδη (2007) «ασχολούνται με 5-10 περιπτώσεις», οι κώδικες της φαινομενολογικής έρευνας, καθώς και οι κώδικες μιας μεταδομιστικής, αποαποικιακής, ενδυναμωτικής, ποιητικής, ζωντανής, ουσιαστικής και έντεχνης αναπαράστασης της παιδαγωγικής σχέσης και του ερβαρτιανού τριγώνου «δάσκαλος-μαθητής-διδακτικό αντικείμενο», όπως το περιγράφουν οι Ball και Forzani (2007), καθώς και οι άλλοι ερευνητές που αναφέρουμε στην Ενότητα 1.2 της εργασίας μας (σελ. 13-26). Εκείνων των πραγμάτων, δηλαδή, που έχουν σημασία στην αγωγή και την εκπαίδευση.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στο μάθημα της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, έχουν να κάνουν με αυτό που ο Bourdieu ανέφερε ως «επιστημονική αντανάκλαστικότητα». Κατά τη Greene (1995) λίγοι είναι εκείνοι οι άνθρωποι που έχουν τη δυνατότητα να σπάσουν τους κώδικες - στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στους κώδικες της Στατιστικής - για να αποκαλύψουν εκείνο στο οποίο είναι ενταγμένοι (Greene, 1995:48). Σύμφωνα με τη Green (1995) κύριος στόχος της επιστημονικής αντανάκλαστικότητας είναι να προσπαθήσουμε να «σπάσουμε τους κώδικες» μέσα στην πειθαρχία μας, να μελετήσουμε μαζί όλους εκείνους τους αόρατους συμβολισμούς τι μας διδάσκουν τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, να αναρωτηθούμε τι υπάρχει εκεί και εάν χρειαστεί να φανταστούμε νέες δυνατότητες μαζί. (Kinsella & Whiteford, 2009:251-252). Η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί τόσο μια έννοια-εμμονή για τον Bourdieu, όσο και μία έννοια που χρησιμοποιήθηκε αργότερα και από τον Maton στη θεωρία του. Η «επιστημονική αντανάκλαστικότητα» παρείχε στις κοινωνικές επιστήμες ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση και εξέλιξη των περιγραφών του κοινωνικού κόσμου, αλλά



και τη βάση πάνω στην οποία θα μπορούσε να θεμελιωθεί με μεγαλύτερη πρακτική επάρκεια και επιστημολογική ευκρίνεια (Maton, 2003:53. Wacquant, 1992:51).

### **8.1.3. Ο «εκπαιδευτικός» χαρακτήρας της εκπαιδευτικής έρευνας**

Στη Ενότητα 1.2. της εργασίας μας είδαμε στα κείμενα των Kemmis, Stephen και Grotelueschenj (1977), Lagemann (2008), Ball και Forzani (2007) και κυρίως στο κείμενο των Zapp, Marques και Powell (2017) τη δυναμική μεταξύ της «παιδαγωγικής επιστήμης» ως ενιαίου πεδίου και ενός συνόλου επιστημών που ονομάζονται «επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης» και αποτελούν τμήματα των «κανονικών» επιστημών, στις οποίες η παιδαγωγική πλευρά έρχεται ως συστατικό συνεκδοχής. Γενικά, οι περισσότεροι και περισσότερες καθηγητές και καθηγήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα εργασία θεωρούν ότι αυτό που κάνει την εκπαιδευτική έρευνα «εκπαιδευτική» είναι το αντικείμενο και ο στόχος της έρευνας (βλ. Γράφημα 29, σελ. 231). Υπήρχαν όμως και απόψεις που χαρακτήρισαν ως «αστείους διαχωρισμούς» τις κατά καιρούς «διακρίσεις» μεταξύ Εκπαιδευτικής, Κοινωνικής και Ψυχολογικής Έρευνας.

Στην παρούσα εργασία αφιερώσαμε ένα μεγάλο μέρος της ερευνητικής μας προσπάθειας (βλ. Ενότητα 7.2.3, σελ. 202-222) και προσπαθήσαμε σε συνολικά 23 γραφικές παραστάσεις (Γραφήματα 11 ως 23) να περιγράψουμε τον σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων καθηγητών και καθηγητριών βαθμό αυτοτέλειας του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Το Γράφημα 19 (σελ.214) συμπυκνώνει την πληροφορία αυτή και, όπως φαίνεται σε μια κλίμακα από το 1 ως το 7, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες που συμμετείχαν στην εργασία μας συνδέουν το αντικείμενο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας περισσότερο με το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη και εξηγείται και ιστορικά, αφού τόσο στις απαρχές της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας με την ανακάλυψη της «νέας μεθόδου» (βλ. Εικόνα 4, σελ. 64 της εργασίας μας), όσο και σήμερα με τις διεθνείς συγκριτικές έρευνες τύπου PISA, η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται ότι συνδέεται με την ποσοτική αξιολόγηση, τη σύγκριση, την κατάταξη και τον διαχωρισμό.

Ιδιαίτερη σημασία, όμως, έχει και η διαδικασία της περιγραφής της «δομής» μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που προσφέρονται στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σχέση με κάποια κοινή ερευνητική μεθοδολογία και, αν το δούμε ευρύτερα, σε σχέση με έναν κοινό «εκπαιδευτικό χαρακτήρα». Ο «θερμοχάρτης» του Σχήματος 25 (σελ. 221) δείχνει ομαδοποιήσεις γνωστικών αντικειμένων στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης σε σχέση με τη μεθοδολογία έρευνας σε αυτά (απόψεις καθηγητών και καθηγητριών πανεπιστημίου). Το γεγονός ότι μία και μόνη συνιστώσα (ή «παράγοντας») «εξηγεί» περί το εβδομήντα οκτώ τοις εκατό (0,778) της διακύμανσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σημαίνει ότι οι «επιστήμες» (sciences) στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπως τις αναφέρουν οι Lagemann (2008), Ball και Forzani (2007) και κυρίως οι Zapp, Marques και Powell (2017) στην Ενότητα 1.2, έχουν, για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αλλά και στον βαθμό που με ασφάλεια μπορούμε να γενικεύσουμε, αρκετά κοινή μεθοδολογία έρευνας. Έτσι, στο εύρημα των Zapp, Marques και Powell (2017) ότι τουλάχιστον τρεις διαφορετικές επιστημονικές περιοχές (πεδία ή «επιστήμες») συνεργάζονται ως προς την εκπαιδευτική έρευνα στη Βρετανία και τουλάχιστον 1,5 για τη Γερμανία, έρχεται να συμβάλλει η δική μας έρευνα, αφού οι σκούρες γκρι περιοχές στον θερμοχάρτη του Γραφήματος 25 (σελ. 221) καταδεικνύουν αντίστοιχες πιθανές μελλοντικές ή και παροντικές συνεργασίες μεταξύ «επιστημών» αγωγής και εκπαίδευσης στη χώρα μας. Όπως χαρακτηριστικά έχει αποτυπώσει ο Μιχάλης Βάμβουκας στη συνέντευξή του στην παρούσα εργασία (σελ. 234-248):

Τα παιδαγωγικά αντικείμενα και οι παιδαγωγικές καταστάσεις είναι από τη φύση τους πολύπλοκα, πολυσύνθετα και πολυδιάστατα. Ένα τέτοιο αντικείμενο μπορεί να γίνει αντικείμενο εξέτασης και έρευνας από τη σκοπιά της Εκπαίδευσης, από τη σκοπιά της Ψυχολογίας, τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας κ.ά. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής το προσεγγίζει από τη σκοπιά της Αγωγής του, ο Ψυχολόγος από άποψη ψυχολογική και ο Κοινωνιολόγος από την κοινωνιολογική του όψη. Προϋπόθεση επιτυχούς προσέγγισής του είναι καθένας τους να είναι γνώστης του πεδίου της Αγωγής και Εκπαίδευσης ή να γνωρίζει το πεδίο δυο ή και τα τρία γνωστικά πεδία ή να έχει μάθει να συνομιλεί και να συνεργάζεται αρμονικά

με τον ένα ή τους δύο άλλους. Με την παραπάνω διάκριση εκπαιδευτική είναι η έρευνα που εξετάζει τις όψεις της αγωγής και εκπαίδευσης του αντικειμένου της, ενώ ψυχολογική [είναι] αυτή που εξετάζει ψυχολογικές πλευρές του και κοινωνική ή καλύτερα κοινωνιολογική η έρευνα που μελετά κοινωνιολογικές διαστάσεις του.

## **8.2.Δεύτερο συμπέρασμα: Η «νομιμοποίηση» των κατόχων της γνώσης στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας**

Η αθέλητη και χρονικά συμπίπτουσα «συνομιλία» των απόψεων του Κοινωνιολόγου της Εκπαίδευσης Μιχάλη Κελπανίδη (2007), όπως τις παρουσιάσαμε στις σελίδες 291-299 της εργασίας μας και των απόψεων της Ιστορικού της Εκπαίδευσης Ellen Lagemann (2008), όπως αντιστοίχως τις παρουσιάσαμε στη σελίδα 59, αποτελούν, παρόλη τη διαφωνία μεταξύ τους, «γέφυρα» μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου κύριου συμπεράσματος της παρούσας διατριβής ή σχηματικά την πλευρά (α) του ισόπλευρου «τριγώνου νομιμοποίησης» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας που παρουσιάζουμε στο Γράφημα 30 (σελ. 287).

Το θεωρητικό σχήμα στο Γράφημα 30 ορίζει λογικά ότι οι νόμιμοι διδάσκοντες του γνωστικού αντικειμένου είναι αυτοί και αυτές που κατέχουν τις «νόμιμες» γνώσεις. Και οι γνώσεις αυτές, όπως τις είδαμε στην προηγούμενη Ενότητα 8.1, είναι οι κώδικες της φισεριανής στατιστικής και της ψυχολογίας. Εξάλλου, και η ίδια η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ «γνώσεων» και κατόχων των γνώσεων στο επιστημονικό πεδίο, όπως αυτές περιγράφονται στην Ενότητα 4.3 της παρούσας εργασίας (σελ. 110-114) και εικονοποιούνται στον Νοητικό Χάρτη 8 (βλ. σελ. 112).

Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, όμως, δεν είναι τόσο απλή. Η «συνομιλία» για τη «νομιμοποίηση» και το επιστημονικό κύρος των διδασκόντων και των διδασκουσών συνεχίζεται στις απόψεις των πρωτεργατών της διδασκαλίας της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας από τους οποίους πήραμε συνέντευξη, δηλαδή (με χρονολογική σειρά) τους Μιχάλη Βάμβουκα, Μιχάλη Κασσωτάκη και Θάλειας Δραγώνα. Η συνομιλία αυτή έχει και αρκετές αντανάκλασεις και στις απόψεις των 71 καθηγητών πανεπιστημίου που συμμετείχαν, μέσω

απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο, στο ποσοτικό τμήμα των δεδομένων της παρούσας εργασίας.

Όλα τα δεδομένα που συνοπτικά αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο, κατατείνουν σε ένα ιδιαίτερο και κύριο τμήμα της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων που δεν είναι άλλο από την ιδέα για το «νομιμοποιημένο βλέμμα» των κατόχων της γνώσης. Πρόκειται για κάτι που είδαμε στην παρούσα εργασία στην Ενότητα 4.5 (σελ. 114 ως 124) και ιδιαίτερα στον Νοητικό Χάρτη 15 (σελ. 139) και που αφορά το κατά Maton (2014:95-96) «νομιμοποιημένο βλέμμα» -στην ουσία τέσσερα διαφορετικά «βλέμματα»- των ειδικών της γνώσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πέρα από το «βλέμμα» ή τα «βλέμματα» των ειδικών, η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων μάς προσφέρει κι άλλο ένα εργαλείο ανάλυσης απόψεων σαν κι αυτών του Κελπανίδη (2007) ή της Lagemann (2008). Συγκεκριμένα, η έκκληση του Κελπανίδη (2007) για «εξωτερική» βοήθεια κάποιων «ανώτερων» *homines academicus* (ο Κελπανίδης τους ονομάζει με τις ειδικότητές τους) προς τη θεωρούμενη ως «κατώτερη» εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και η αιχμηρή για δημοσιευμένο πανεπιστημιακό λόγο (και μάλιστα σε κορυφαίο περιοδικό εκπαιδευτικής έρευνας) περιγραφή της Lagemann (2008) ότι «οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης ταπεινώνονται και περιφρονούνται» (ό. π.: 426), καταδεικνύουν τη μορφή της σύγκρουσης που η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων «προβλέπει» μέσω της χρήσης νομιμοποιητικών κωδίκων, σε μελετημένα μπουρντιεανά «πεδία» συγκρούσεων.

Πρόκειται φυσικά για στοιχεία που όπως είδαμε η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων υιοθετεί και για στοιχεία τα οποία έχουμε ήδη δει στις Ενότητες 5.3.1 και 5.3.2 της παρούσας εργασίας (σελ. 143 ως 151). Να πώς φαίνεται το μπουρντιεανό πεδίο σύγκρουσης στην αφήγηση του Μιχάλη Βάμβουκα και πώς συνδέεται με τις απόψεις των Κελπανίδη (2007) και Lagemann (2008). Ο «αγώνας» του Βάμβουκα στα πεδία των συγκρούσεων συμπυκνώνεται στη φράση «να γίνει ο δάσκαλος επιστήμονας, να παύσει να υποτιμάται από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες, να καταξιωθεί κοινωνικά, να αποκτήσει υψηλό κοινωνικό γόητρο» μέσω της έρευνας (σελ. 239-240 στην παρούσα εργασία).

Οι αφηγήσεις ζωής των πρωτεργατών στο αντικείμενο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας, δηλαδή των Μιχάλη Βάμβουκα και Μιχάλη Κασσωτάκη (σε χρονολογική σειρά) και αργότερα της Θάλειας Δραγώνα, είναι γεμάτες από απόψεις που αναδύονται από τους συνεντευξιαζόμενους αβίαστα και μέσα από λόγο τόσο χειμαρρώδη και αληθινό, που μοιάζει να δικαιολογεί την απόφασή μας για μια (φαινομενικά και μόνο) «χαλαρή» και «φιλική» δομή<sup>39</sup> στις συνεντεύξεις μαζί τους. Οι απόψεις αυτές καταδεικνύουν όχι μόνο κάποιους σκληρούς και μαζί συναρπαστικούς προσωπικούς μπουρντιεανούς αγώνες «δύναμης» αλλά και μια σχεδόν ψυχοδυναμική σχέση μεταξύ πατέρα προς υιό, στη διαδικασία κατάκτησης των κωδίκων ενός συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου. Ο «πατέρας» είναι κατά κανόνα ο ξένος καθηγητής, ενώ ο «υιός» θα επιστρέψει από την Εσπερία στην πατρίδα του, στο γεωγραφικό και επιστημονικό του «σπίτι», και θα μεταφέρει στους συναδέλφους και συναδέλφισσές του, δηλαδή στους δασκάλους και στις δασκάλες, στους φιλόλογους, στους φοιτητές και στις φοιτήτριες των παιδαγωγικών ακαδημιών, των πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων και των φιλοσοφικών σχολών, τους νόμιμους κώδικες ενός χρήσιμου και «καλού»-με όλη τη σημασία της λέξης- γνωστικού αντικειμένου. Αυτού της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.

Οι λεπτομέρειες από τις αφηγήσεις των Βάμβουκα, Κασσωτάκη και (λιγότερο) της Δραγώνα δεν έχουν τόση σημασία ως προς τα ονόματα, τις σχολές και τις χρονολογίες, αφού σκοπός των συνεντεύξεων δεν ήταν κάποιος υποτιθέμενος «κορεσμός» απόψεων ή κάποια υποτιθέμενη θεμελίωση καινούργιων «θεματικών ενοτήτων». Το γεγονός ότι ο Μιχάλης Βάμβουκας, για παράδειγμα, έγραψε το πρώτο βιβλίο «ψυχοπαιδαγωγικής» έρευνας στην Ελλάδα, καθώς και το γεγονός ότι ο Μιχάλης Κασσωτάκης έκανε την πρώτη στατιστική ανάλυση στις επιστήμες της αγωγής με τη βοήθεια του SPSS (βλ. σελ. 73) έχει καταρχάς σημασία ως ιστορική καταγραφή. Αυτό που έχει περισσότερη σημασία, όμως είναι ότι όλα αυτά καταδεικνύουν την πρωταρχική, πηγαία και αληθινή ουσία (τους κώδικες) του γνωστικού αντικειμένου της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας όπως τη οραματίστηκαν αυτοί που τη δημιούργησαν, τη στιγμή ακριβώς που τη δημιούργησαν. Όπως είπε ο Βάμβουκας, «επιθυμία μου [είναι] να δώσω στον

---

<sup>39</sup> Μεθοδολογική σημείωση: Δεν χρησιμοποιούμε τον όρο «ημιδομημένη συνέντευξη, ούτε τον καταλαβαίνουμε, αφού κάθε συνέντευξη –ακόμα και η ελεύθερη ερευνητική «συνάντηση» με τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα– δημιουργεί «δομή», «σχέσεις εξουσίας» (μεταξύ των συνεντεύξεων και των συνεντευξιαζόμενων), καθώς και «τόπους» κοινών λεκτικών και άλλων νοηματοδοτήσεων.

αρχάριο και ανεξοικείωτο με τη «γλώσσα» [τους κώδικες] της έρευνας αναγνώστη να κατανοήσει αυτό που στοχεύω να του μεταδώσω, να του μεταλαμπαδεύσω» (βλ. σελ. 238 στην παρούσα εργασία). Δεν χρειάζονται πολλοί διδάσκοντες ούτε πολλές συνεντεύξεις για να εμφανιστεί η αναλυτική δύναμη της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων ως προς το μάθημα της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Αυτό που έχει σημασία, όμως, είναι η βαρύτητα, η μοναδικότητα και η σημασία των συγκεκριμένων συνεντεύξεων και των συγκεκριμένων ανθρώπων.

Κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα, 49 από τους 71 καθηγητές και καθηγήτριες πανεπιστημίου που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμφωνούν ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο πρέπει να προσφέρεται μόνο από εξειδικευμένους καθηγητές και καθηγήτριες (βλ. Γράφημα 10, σελ. 201). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι καθηγητές και καθηγήτριες που έλαβαν μέρος στη σχετική δημοσκόπηση θεωρούν τους εαυτούς τους «ποιοτικούς» ερευνητές και «ποιοτικές» ερευνήτριες (βλ. Γράφημα 26, σελ. 238). Αυτό έρχεται σε αντίθεση τόσο με την όλη συζήτηση περί ποσοτικών νομιμοποιητικών κωδίκων νομιμοποίησης του γνωστικού αντικειμένου, όσο και με τις ειδικότητες, τις επιστημονικές καταβολές και τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των διδασκόντων, όπως αυτά φαίνονται στους Πίνακες 1 ως 8 της εργασίας μας, σε όλη την Ενότητα 3.3, καθώς και στο *Παράρτημα* της (Πίνακας 15). Οι θεωρητικές «αποσκευές» των διδασκόντων και των διδασκουσών είναι στις λεγόμενες Θετικές Επιστήμες και την Ψυχολογία και είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες καθηγητές και οι συμμετέχουσες καθηγήτριες να θεωρούν ως «ποιοτική έρευνα» και συνεπώς ως «ποιοτική» προσωπική τους ταυτότητα στην έρευνα τις γνώσεις τους για ανάλυση ποιοτικών (με την έννοια του «μη αριθμητικών») δεδομένων και όχι μια σοβαρή διαφοροποίησή τους από τους κώδικες της κυρίαρχης επιστημολογίας στην υπόθεση της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.

Τέλος, κάτι που έλειπε από τη συζήτηση για τους «ιδεατούς γνώστες» της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας (έτσι θα τους ονόμαζε ο Maton, 2014α), τόσο στο ποιοτικό κομμάτι της παρούσας εργασίας (τις συνεντεύξεις), όσο και στο ποσοτικό κομμάτι (τις δύο δημοσκοπήσεις), είναι μια συζήτηση για την οντολογία και την επιστημολογία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. Μόνο η Θάλεια Δραγώνα, με δύο ξεχωριστές αναφορές στις επιστημολογικές θέσεις του Kenneth Gergen (2014) και στο άρθρο του «From mirroring to world-making: research as future forming» (σελ. 282 και σελ. 266 στην παρούσα εργασία) φαίνεται να μπαίνει σε αυτή

την πλευρά της γνώσης, αλλά δεν μπορούμε να γενικεύσουμε, ούτε να βγάλουμε συμπεράσματα από μία και μόνο συνέντευξη ως προς το αν πολλοί άλλοι διδάσκοντες και πολλές άλλες διδάσκουσες έχουν παρόμοιες αναζητήσεις με αυτές της Δραγώνα. Το πιο πιθανό είναι ότι δεν έχουν, αλλά αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μιας μελλοντικής εργασίας.

### **8.3.Τρίτο συμπέρασμα: Σημασιολογικά κύματα μεταφοράς της γνώσης**

Στον βαθμό που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στα μαθήματα της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας κατακτούν τους κώδικες της γνώσης –και είδαμε σε προηγούμενη ενότητα τι τους δυσκολεύει σε σχέση με αυτή τη γνώση (π.χ. οι στατιστικοί κώδικες), θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι η κατάκτηση της γνώσης (ουσιαστικά η «μάθηση») συμβαίνει με «ταλαντώσεις» στη σημασιολογική βαρύτητα και στη σημασιολογική πυκνότητα των νοημάτων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ανεξαρτήτως από το πώς γίνεται το μάθημα (π.χ. με διάλεξη από την διδάσκουσα, ομαδοσυνεργατικά από τις διδασκόμενες και τους διδασκόμενους, με ανάγνωση και ανάλυση δημοσιευμένων άρθρων κτλ.), η συζήτηση μπορεί να μετακινηθεί από το συγκεκριμένο πρόβλημα το οποίο εξετάζουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και τη συγκεκριμένη καθημερινή περίσταση στη γενίκευση και στην αφηρημένη γνώση στο πεδίο της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας. Οι γνώσεις στο αντικείμενο της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να είναι θεωρητικές και αφηρημένες αλλά ταυτοχρόνως μπορεί να είναι συγκεκριμένες και εφαρμοσμένες σε πρακτικό επίπεδο (π.χ. στη συγγραφή μιας φοιτητικής εργασίας). Αυτές οι γνώσεις περιέχουν όρους και νοήματα, τα οποία μπορεί να λεκτικοποιούνται σε μαθηματικό επίπεδο (π.χ. «διακύμανση», «συσχέτιση», «παράγοντας κτλ., αλλά ταυτοχρόνως να λεκτικοποιούνται και σε καθημερινό γλωσσικό λόγο, τόσο κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού και της μάθησης, όσο και κατά τη διαδικασία της διεξαγωγής.

Αυτή η κίνηση στο επίπεδο των νοημάτων, σύμφωνα με τη Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων, σηματοδοτεί μια αλλαγή στο επίπεδο της σημασιολογικής βαρύτητας των εννοιών από ένα υψηλό σημείο (για παράδειγμα τους κώδικες μιας συγκεκριμένης περιστάσης εκπαιδευτικής έρευνας που απαιτεί μέτρηση μιας μεταβλητής σε μια συγκεκριμένη εργασία) προς ένα επίπεδο χαμηλής σημασιολογικής βαρύτητας (για παράδειγμα μια γενική συζήτηση στην αίθουσα διδασκαλίας περί

κλιμάκων μέτρησης στην εκπαιδευτική έρευνα). Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να έχουμε αλλαγές και στο επίπεδο της σημασιολογικής πυκνότητας των εννοιών και να μετακινηθούμε από ένα χαμηλό επίπεδο, όπως είναι η χρήση του όρου «διακύμανση», ή της φράσης «μέσος όρος», προς ένα υψηλότερο επίπεδο σημασιολογικής πυκνότητας που θέλει τη διακύμανση να γράφεται ως  $\sigma^2$  ή  $s^2$  και τον αριθμητικό μέσο όρο να γράφεται ως  $\bar{x}$ . Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα σύμβολα αυτά έχουν ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα διότι αυτός που τα διαβάζει και τυχαίνει να κατέχει τους «κώδικες», τα συνδέει με πολλές και συγκεκριμένες ιδιότητες και σχέσεις μεταξύ τους. Για παράδειγμα, τις ιδιότητες και τη μαθηματική κατανομή της διακύμανσης, τους διαφορετικούς παρονομαστές στον μαθηματικό της τύπο, την αντίληψη γι' αυτήν ως «ροπή» γύρω από έναν αριθμητικό μέσο όρο κτλ.

Όπως είδαμε στις σελίδες 122-124 της εργασίας μας και ιδιαίτερα στον Νοητικό Χάρτη 14 (σελ. 129), οι μεταβολές στη σημασιολογική πυκνότητα και βαρύτητα δημιουργούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις αντίστοιχες γλωσσικές περιστάσεις ένα «σημασιολογικό κύμα», το οποίο συνδέει τους καθημερινούς κώδικες των φοιτητών και των φοιτητριών με τους επιστημονικούς κώδικες του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας. Σύμφωνα με τις θέσεις της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (βλ. Maton, 2014αβ), στη λεκτική επικοινωνία μπορούμε να διακρίνουμε «ριζωματικούς» κώδικες, «τετριμμένους» κώδικες, «κώδικες μοτίβου» και «εικονικούς» κώδικες. Με βάση την ιδέα περί δημιουργίας σημασιολογικών κυμάτων, αναφερθήκαμε στη σελίδα 129 (α) στη «σημασιολογική κλίμακα» μιας συνομιλίας, δηλαδή το εύρος των διαφορών στη σημασιολογική πυκνότητα και βαρύτητα, (β) στα «σημεία εισόδου και εξόδου» της συνομιλίας, (γ) στη «σημασιολογική ροή», καθώς και (δ) στο «σημασιολογικό κατάφλι».

Με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο παρακολουθήσαμε έναν αριθμό μαθημάτων μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας (δυστυχώς όχι πάντα «εκπαιδευτικής, λόγω μικρής διαθεσιμότητας των δημόσιων μαθημάτων στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας) και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε σε αυτά κάποια στοιχεία από το σημασιολογικό πεδίο της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Στο πλαίσιο αυτό, επιλέξαμε να παρουσιάσουμε αποσπάσματα από τέσσερα μαθήματα, με πρώτο κριτήριο το να μοιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο ως προς τα θέματα τα οποία διαπραγματεύονται (π.χ. την έννοια της «έρευνας») και με δεύτερο κριτήριο το να είναι διαθέσιμα και να μην τίθεται σε αυτά θέμα προσωπικών δεδομένων.



Στην Ενότητα 7.4. (σελ. 266 ως 287) είδαμε πώς τα σημασιολογικά κύματα ως διαδοχικά «Π» και «Υ» σηματοδοτούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μια χρονικά εξελισσόμενη «σημασιολογική ροή», δηλαδή μια ασυνεχή «κλίμακα» που ανεβαίνει όταν υπάρχει ασθενής σημασιολογική βαρύτητα και ισχυρή σημασιολογική πυκνότητα στις έννοιες και κατεβαίνει όταν αντιστοίχως υπάρχει ισχυρή σημασιολογική βαρύτητα και ασθενής σημασιολογική πυκνότητα. Με λίγα λόγια πώς οι δύο διδάσκοντες και οι δύο διδάσκουσες, τις διδασκαλίες των οποίων παρατηρήσαμε χρησιμοποιούν τους κώδικες για να πάνε από το «γνωστό» για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες της καθημερινής ζωής προς το «άγνωστο» της επιστημονικής γνώσης, ακολουθώντας τη γνωστή και ως «αρχή της τάξης» παιδαγωγική ιδέα του Κομενίου. Σκοπός της παρατήρησής μας αυτής δεν ήταν μια υποτιθέμενη δική μας «συμβολή» στη διδακτική της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά η θεμελίωση της ιδέας ότι οι κώδικες δεν είναι απλώς κάποια ζητήματα που αφορούν μια γλωσσοκοινωνιολογική απόπειρα «νομιμοποίησης» των γνώσεων και των κατόχων των γνώσεων, αλλά είναι συγκεκριμένοι και φανεροί στην αίθουσα διδασκαλίας και εντάσσονται στο ερβαριανό παιδαγωγικό τρίγωνο και στο «δούναι και λαβείν» της τάξης, όπως το περιγράψαμε στη σελίδα 26 της εργασίας μας.

## Επίλογος

Η τελευταία ενότητα της παρούσας εργασίας είναι ένα κατάλληλο σημείο για αναστοχασμό και προτάσεις. Ένα σημείο αναστοχασμού, για παράδειγμα, είναι η παρατήρηση μιας «κυκλικής» λογικής πορείας στο κείμενό μας, με την έννοια ότι η εργασία μας εξετάζει κάποιους «κώδικες νομιμοποίησης», χρησιμοποιώντας όμως και η ίδια τους ίδιους «νομιμοποιημένους» κώδικες. Αναφερόμαστε, για παράδειγμα, σε πολλά σημεία στην εργασία μας στην «κυριαρχία» των κωδίκων της «φισεριανής στατιστικής» και την ίδια στιγμή χρησιμοποιούμε την ίδια φισεριανή στατιστική και τους κώδικες της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (σελ. 192) για να «νομιμοποιηθούμε» στην κριτική ματιά των αναγνωστών και των αναγνώστριών μας. Αναλύουμε στο κείμενό μας τη βιβλιογραφία σχετικά με τη σύμπραξη των «επιστημών» της αγωγής και της εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική έρευνα στην Γερμανία και στην Αγγλία την στιγμή που και εμείς εμπλεκόμαστε σε μια σύμπραξη κοινωνιολογικής έρευνας (Bourdieu), κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας (Bernstein) και φυσικά «εκπαιδευτικής έρευνας». Και αυτή η τριπλή σύμπραξη είναι δυνατή στην εργασία μας στον βαθμό που η εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται ως κάτι το ευρύτερο από την έρευνα μέσα στο ερβαριανό παιδαγωγικό τρίγωνο «διδάσκων-διδασκόμενοι-διδακτικό αντικείμενο». Κάτι, όμως, με το οποίο που η παρούσα εργασία αφήνει να εννοηθεί ότι δεν συμφωνεί ή τουλάχιστον εξετάζει κριτικά (σελ. 156). Αυτός είναι και ο λόγος ύπαρξης του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και η αναζήτηση κωδίκων και σημασιολογικών κυμάτων μέσα στη διαδικασία του μαθήματος.

Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε την αυτοκριτική μας και να προσθέσουμε κι άλλα παραδείγματα «ασυνέπειας», αν και όχι με τόσο σημαντική βαρύτητα όσο αυτά που ήδη αναφέραμε. Ελπίζουμε, όμως, να είναι φανερό ότι οι αντιφάσεις που περιγράψαμε στην προηγούμενη παράγραφο δεν είναι αντιφάσεις του κειμένου μας ή της προσωπικής θέσης<sup>40</sup> μας ως ερευνητών, αλλά εσωτερικές αντιφάσεις και ασταθείς ισορροπίες μέσα στην ίδια εκπαιδευτική έρευνα και μέσα στις επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης εν γένει στην Ελλάδα και αλλού. Για παράδειγμα, ο Εξαρχόπουλος

---

<sup>40</sup> “Thesis” ή “dissertation” ονομάζεται η διδακτορική διατριβή στο αγγλόφωνο χώρο. Το “thesis” προέρχεται φυσικά από την ελληνική «θέση», ενώ το “dissertation” από το λατινικό “dissertātiō”, που σημαίνει «συζήτηση».

προσπάθησε να πείσει τους καθηγητές της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ότι η παιδαγωγική είναι μια ακριβής και πειραματική επιστήμη και ότι καλό θα ήταν (στην ουσία ήταν «υποχρεωτικό»), πριν οι φοιτητές τους εισέλθουν στο καθηγητικό λειτούργημα, να ασκηθούν με τους τρόπους των θετικών επιστημών στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το αντιφατικό σε αυτό είναι ότι εκατό χρόνια μετά, οι μαθηματικοί και οι φυσικοί που κάποτε θεωρούσαν την παιδαγωγική ως υποδεέστερη και χάσιμο χρόνου (δεν την θεωρούσαν καν επιστήμη), είναι σήμερα οι «νόμιμοι» γνώστες (knowers) της της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και τη διδάσκουν στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι αναρωτηθήκαμε για τις παραπάνω αντιφάσεις και ότι συνομιλήσαμε για αυτές με τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, αποτελεί για εμάς κάτι που μείωσε την ασάφεια που είχαμε στο μυαλό μας σε σχέση με το τι είναι εκπαιδευτική έρευνα και κυρίως κάτι που θεμελίωσε μια γραμμή επικοινωνίας με τους τρεις αυτούς ανθρώπους, καθώς και μια προσωπική αίσθηση «συνέχειας», σαν κι αυτή που και οι ίδιοι περιέγραψαν για τους εαυτούς τους και τους δασκάλους τους. Οι ταυτόχρονη ποσοτική διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων διδασκόντων και διδασκομένων στα πανεπιστημιακά τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι κάτι που κατά τη γνώμη μας πρόσθεσε ένα συστατικό γενίκευσης και βεβαιότητας, μέσα φυσικά σε καταγεγραμμένα και αποδεκτά περιθώρια στατιστικού λάθους<sup>41</sup>. Τέλος, η πρώτη ανάλυση τεσσάρων διδασκαλιών σε σχέση με τους κώδικες της μεθοδολογίας έρευνας καταδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους μεταφέρεται η γνώση και αποτελεί, κατά την άποψή μας, ένα πεδίο για περαιτέρω έρευνα.

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο αυτοκριτικής μας είναι το στοιχείο της εγκυρότητας της εργασίας μας. Ο βαθμός, δηλαδή, που το θεωρητικό μας μέρος, η έρευνά μας και τα συμπεράσματά μας είναι τεκμηριωμένα, σημαντικά και χρήσιμα. Είναι αλήθεια ότι στο πεδίο των ανθρωπιστικών σπουδών οι έρευνες δεν έχουν την ίδια «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» με αυτή άλλων πεδίων όπως είναι η Ιατρική ή Χημεία, καθώς και ότι καμία έρευνα στο κοινωνικό πεδίο δεν μπορεί να είναι «άριστη». Οι δυνατότητες δειγματοληψίας είναι διαφορετικές· οι ερμηνείες των συμμετεχόντων είναι διαφορετικές· οι έννοιες δεν είναι καθαρές και «τελικές», αλλά είναι

---

<sup>41</sup> Διαστήματα εμπιστοσύνης για πιθανότητα σφάλματος Τύπου Α ίση με 0,05 (βλ. σελ. 172).

διαπραγματεύσιμες και «ευαισθητοποιούσες». Έτσι, η εγκυρότητα των ερευνών στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως είναι και η παρούσα έρευνα, είναι τελικά ζήτημα κρίσης της επιστημονικής κοινότητας και όχι ζήτημα πρωτοκόλλων αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η συνολική «θέση» (thesis) της παρούσας εργασίας, η μεθοδολογική της προσέγγιση και η ερμηνευτική της δύναμη θα κριθούν σε σύγκριση με αντίστοιχες θέσεις, μεθόδους και ερμηνείες σε άλλες σχετικές δημοσιευμένες εργασίες, στο ίδιο πλαίσιο της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων. Εργασίες που είτε υπάρχουν και έχουν δημοσιευτεί είτε –ελπίζουμε– ότι θα δημοσιευτούν στο μέλλον.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### 8.4.Ελληνικές

- Bernstein, Basil (2015 [1989]). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Εισαγ. – Μτφρ. : Ιωσήφ Σολομών. 3η έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1993). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος – Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα: Κοινωνιολογία και αυτό-κοινωνιοανάλυση. Bourdieu Pierre 1930-2002*. Μτφρ: Αγκαβανάκης Νίκος Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, Pierre (2015[1979]). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*. Μτφρ. Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκη.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. 2η έκδ. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Cottingham, John (2003). *Φιλοσοφία της Επιστήμης: 1<sup>ος</sup> τομ. Οι Ορθολογιστές*. μτφρ: Σοφία Τσούρτη. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Creswell, John (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση. Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Durkheim, David Émile (2014). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Μτφρ. Ηλίας Αθανασιάδης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Kant, Immanuel (1971). *Δοκίμια*. Μτφρ - Εισαγωγή – σχόλια: Ε. Π. Παπανούτσος, Αθήνα: Δωδώνη.
- Kant, Immanuel (2004). *Κριτική του Πρακτικού Λόγου*. Εισαγωγή-Μετάφραση- Παρατηρήσεις: Μιχαήλ Δημητρακόπουλος. Αθήνα.

- Kraft, Victor (1986). *Ο Κύκλος της Βιέννης και η γένεση του Νεοθετικισμού : (Schlick, Wittgenstein, Carnap, Popper)*. Μτφρ. Μανάκος, Γιάννης. Αθήνα: Γνώση.
- Landsheere, Gilbert (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση. Επεξεργασμένη για το διεθνές γραφείο εκπαίδευσης*. Μτφρ.: Γιώργος Δίπλας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Mason, Jennifer (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας / Qualitative researching*. Μτφρ. Ελένη Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, Rob (2004). *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, U.K. : Polity Press. Απόσπασμα με τίτλο: *Ταξινόμηση και περιχάραξη, ορατές και αόρατες παιδαγωγικές*. 136-142 (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη Μένη Κούρου, επιμ. Άννα Τσατσαρώνη).
- Popper, Karl (1991). *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*. Τόμ. 1. *Η γοητεία του Πλάτωνα*. Μτφ. Ειρήνη Παπαδάκη. Αθήνα: Δωδώνη.
- Williams, Bernard (2009). *Η ηθική και τα όρια της φιλοσοφίας*. Μτφ. Χ. Γραμμένος. Αθήνα: Αρσενίδης.
- Wittgenstein, Ludwig (1978). *Tractatus logico-philosophicus*, μτφρ. Θανάσης Κιτσόπουλος. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αναπολιτάνος, Διονύσιος (2004). *20ός αιώνας: Σχέσεις λογικής, φιλοσοφίας και επιστήμης*. Στο *Φιλοσοφία και θετικές επιστήμες στον 20ο αιώνα*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. 107-114.
- Αριστοτέλης (1994). *Όργανον 5: Αναλυτικών υστέρων Α, Β. (Αριστοτέλους Άπαντα Τόμ. 27)*. Μτφ. Η. Π. Νικολούδης. Αθήνα: Κάκτος.
- Βάμβουκας, Μιχάλης (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. 5η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βέρδης, Αθανάσιος. & Αικατερίνη Τσέκου (2020). *Η εκπαιδευτική έρευνα και η Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων*. Στα πρακτικά του 1ου Συνεδρίου του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα «Παιδαγωγική-Επιστήμη της Αγωγής-Επιστήμες της Αγωγής: επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα» (σελ. 316-347).

- Δανασσής - Αφεντάκης, Αντώνης (1993). *Η εξέλιξη της διδακτικής και παιδαγωγικής σκέψης (17ος – 20ος αι.)*. Τόμος Β. Αθήνα.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1929). *Εξέλιξη της σύγχρονης παιδαγωγικής*. (Αντιφώνηση του ακαδημαϊκού Νικόλαου Εξαρχόπουλου, στη δεξίωση που έγινε στη Συνεδρία της 23ης Μαΐου 1929 και ομιλία με θέμα την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και τις σύγχρονες κατευθύνσεις της) *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*. 142-158.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1930). *Η εξέλιξις του σχήματος του θώρακος των Ελληνοπαίδων προϊούσης της ηλικίας*. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών (Συνεδρία: 20 Φεβρουαρίου 1930). 82-92.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1931). *Η διάγνωσις του βαθμού της νοημοσύνης επί τη βάσει πειραματικών ερευνών-νέα μορφή της κλίμακος Binet-Simon*. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών (Συνεδρία: 5 Νοεμβρίου 1931). 356-374.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1934). *Rapport sur les recherches scientifiques du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'université d'Athènes pendant les années 1923-1933 (Εκθεση επιστημονικών ερευνών του Πειραματικού Παιδαγωγικού Εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά το διάστημα 1923-1933)*. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών (Συνεδρία: 1 Φεβρουαρίου 1934). 38-45.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία & Ευαγγελία Καλεράντε (2013). *Εκπαιδευτικές στιγμές στη δεκαετία του 1950: Ο Ν. Πετρολάκης στην Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Επίκεντρο. 276-294.
- Ίσαρη, Φιλία & Μάριος, Πουρκός, (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα:  
[https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf).
- Κασσωτάκης, Μιχάλης (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*

- Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης (1999). *Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας: Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του*. Στο Κ. Χάρης - Ν. Πετρουλάκη & Σ. Νικόδημος (Επιμ.) *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός. 61-71.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης (2006). *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από το 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Κελπανίδης, Μιχάλης (1990). *Εμπειρική παιδαγωγική*. Στο: *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τόμ. 4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 1853-1856.
- Κελπανίδης Μιχάλης (1999), *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*. Αθήνα. Κώδικας.
- Κελπανίδης Μιχάλης (2007). «*Η παιδαγωγική ως επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1982: Προέλευση, ακαδημαϊκή εξέλιξη και προσανατολισμοί το διδακτικού-ερευνητικού προσωπικού της*», Στο Μιχάλης Κασσωτάκης, Θεόδωρος Παπακωνσταντίνου & Αθανάσιος Βερτσέτης (Επιμ) *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σελ. 17-42). Αθήνα Gutenberg.
- Κισσάβου, Μαρία (1955). *Νικόλαος Εξαρχόπουλος ο επιστήμων*. Στο *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Περίοδος Β' τομ. 5 (1954-1955)*. Αφιέρωμα εις Νικόλαον Εξαρχόπουλον.9-30.
- Ματσαγούρας, Ηλίας (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρίδης, Ηρακλής (2015). *Γνώση, εκπαίδευση, κοινωνία: Κοινωνική θεωρία και επιστημολογία στο έργο του Basil Bernstein*. Κοινωνιολογική Επιθεώρηση. τχ.2- 3. 207-242.
- Μοσχονάς, Σπύρος (2002). *Η κοινωνική πρακτική και ο Πιερ Μπουρντιέ*. Η Καθημερινή / Τέχνες και Γράμματα. 24/3/2002. 7.



- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Ιωάννης (1986). *Κοινωνική γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Διδακτορική Διατριβή υποβαλλόμενη στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μυλωνάς, Θεόδωρος (1999). *Ο Πλάτων και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στον Bourdieu*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών. Τόμ. Στ'. τεύχ. 25-26. 83-102.
- Νούτσος, Χαράλαμπος (1994). *Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu*. Στο Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη & Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιμ.). *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας* (Δέκα ανακοινώσεις). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.49-53.
- Ντάλτας, Περικλής (1988). *Περιορισμένος και ανεπτυγμένος κώδικας, προφορικός και γραπτός λόγος, και η θεωρία της γλωσσικής υστέρησης*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 9ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. 18-20 Απριλίου 1988. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη. 559-579.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης (1989). *Παιδαγωγική επιστήμη*. Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. τόμ. 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παναγιωτόπουλος, Νίκος (2015). *Πρόλογος. Η διάκριση της διάκρισης*. Bourdieu, Pierre Η διάκριση: *Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα: Πατάκη. 11-50.
- Πεδιαδίτης, Αλέξανδρος (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (διδακτορική διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πλάτων (2008). *Σοφιστής*. Μτφ. Μιχαηλίδης Νικόδημος. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Πουρκός, Μάριος & Δαφέρμος, Μανώλης (2010). *Εισαγωγή – Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου*. Στο Μάριος Α. Πουρκός & Μανώλης Δαφέρμος (επιμ.) Ποιοτική

- έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος, 21-75.
- Πουρνάρη, Μαρία (2004). *Η πειραματική μέθοδος συλλογισμού στα ηθικά θέματα*. Repository of UOI "Olympias" (Περιοδικές Εκδόσεις Επιστημονικές Επετηρίδες Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Δωδώνη Επετηρίδα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας) Τόμος 33. 207-215.
- Ραφτόπουλος Βασίλης & Θεοδώρα Θεοδοσοπούλου (2002). *Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας*. Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 19. 577-589.
- Ρουσόπουλος, Γιώργος (1998). *Αναλυτική της Παράστασης: Η γνωσιοθεωρία του κύκλου της Βιέννης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρωμανός, Βασίλης (2007). *Το ζωντανό κυριεύει το πεθαμένο; δομή, δράση και υποκειμενικότητα στον Pierre Bourdieu*. στο Σ. Παπαϊωάννου (επιμ.) Ζητήματα Θεωρίας και Μεθόδου των Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική. 338-361.
- Σταφυλοπάτης, Ανδreas, & Γεώργιος Σιόλας 2015. *Ανάλυση επίδοσης υπολογιστικών συστημάτων*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6064>
- Τριλιανός, Θανάσης (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* Τόμος Α. *Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα.
- Τσάφος, Βασίλης (2018). *Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά*. Στο Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος (επιμ.) Ορίζοντας στην έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συμποσίου (Ρέθυμνο, 27-06-2015). 14-23. Αθήνα και Ρέθυμνο.
- Τσιώλης, Γεώργιος (2013). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας*. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (σελ. 271-292). Αθήνα: Ίων.
- Τσινόρεμα, Σταυρούλα (2014). *Γλώσσα και κριτική: Ο Wittgenstein για το νόημα, τη γνώση, τις αξίες*, Liberal Books, Αθήνα.

## 8.5. Ξενόγλωσσες

- Alastalo, Marja (2008). *The history of social research methods*. Pertti Alasuutari, Leonard Bickman, Julia Brannen (eds.) The SAGE Handbook of Social Research Methods. London, Thousand Oaks: Sage Publications. 26-41.
- Allen, William Barclay & Cloonan, Kevin (2000). *The federalist papers: A commentary: The Baton Rouge lectures*. New York: Peter Lang.
- Almalki, Sami (2016). *Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research—Challenges and benefits*. Journal of Education and Learning. Vol. 5, No. 3. 288-296.
- Anderson, Gary & Nancy Arsenault (2002). *Fundamentals of educational research*. London & Philadelphia/Pennsylvania: Routledge Falmer.
- Archer, Margaret et al. (2016). *What is critical realism? Perspectives*. (38, 2). 4-9  
Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα: <http://www.asatheory.org/current-newsletter-online/what-is-critical-realism>.
- Ary, Donald et al. (2018). *Introduction to research in education*. 10<sup>th</sup> edition. US: Cengage Learning.
- Ashworth Peter, Man Cheung Chung (2006). *Conclusion: Phenomenology and psychological science*. In: Peter Ashworth. & Man Cheung Chung (Eds) Phenomenology and Psychological Science. History and Philosophy of Psychology (197-205). Springer, New York, NY.
- Atkinson, Paul (1985). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Atkinson, Paul (2014). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. (Routledge Revivals). London & New York: Routledge.
- Babbie, Earl (2013). *The practice of social research*. 13<sup>th</sup> edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.

- Babbie, Earl (2016). *The basics of social research*. 7<sup>th</sup> edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Ball, Deborah Loewenberg & Francesca M. Forzani (2007). *Wallace foundation distinguished lecture—What makes education research ‘educational?’* Educational Researcher 36(9):529–40.
- Ball, Stephen (2016). *Foucault as educator*. London: Springer.
- Barbour, Rosaline (2014). *Introducing qualitative research: A student's guide*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barker, Chris, Nancy Pistrang, Robert Elliott (2016). *Research methods in clinical psychology: An introduction for students and practitioners*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Bernstein, Basil & Solomon, Joseph (1999). *Pedagogy, identity, and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon*. British Journal of Sociology of Education. Vol. 20, No. 2. 265-279. doi:10.1080/01425699995443.
- Bernstein, Basil (1964). *Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences*. American Anthropologist. Vol. 66. No. 6. 55-69.
- Bernstein, Basil (1971). *Education cannot compensate for society*. In Cosin BR, Dale LR, Esland GM, et al. (eds.) *School and Society: A Sociological Reader*. London: Routledge and Kegan Paul.64–69.
- Bernstein, Basil (2003[1990]). *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse*. Vol. IV. London & New York: Routledge.
- Bernstein, Basil (2004). *Applied studies towards a sociology of language*. Vol.2. London & New York: Routledge.
- Bhaskar, Roy (1978). *On the possibility of social scientific knowledge and the limits of naturalism*. Journal for the Theory of Social Behaviour. 8 (1). 1–28.
- Bhaskar, Roy (2008 [1975]). *A realist theory of science*. New York & London: Routledge.

- Blackie, Margaret (2014). *Creating semantic waves: using Legitimation Code Theory as a tool to aid the teaching of chemistry*. *Chemistry Education Research Practice*. (15). 462-469. DOI: 10.1039/c4rp00147h.
- Bornstein, Marc H. (eds.) (1984). *Psychology and its allied disciplines: Psychology and the social sciences*. Vol. B. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1986). *The forms of capital*. Στο J. G. Richardson (eds.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press. 241-258.
- Bourdieu, Pierre (1987). *What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups*. *Berkeley Journal of Sociology*. Vol. 32. 1-17.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo academicus*. Transl. in English: Peter Collier. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990 [1980]). *The logic of practice*. Transl. in English: Richard Nice. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Edition: John B. Thompson, Trans. in English: Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Bradburn, Norman M., Sudman, Seymour & Wansink, Brian (2004). *Asking questions, the definitive guide to questionnaire design— For market research, political polls, and social and health questionnaires*. Revised Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Brar, Victor (2017). *A tale of two schools: A practitioner's use of Bourdieu's theory to understand academic underachievement among students at his inner-city school*. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*. Volume 15, Number 1, 2017. 17-41. Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα: <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/.../36260>.

- Bryman, Alan (2004). *Multimethod-multitrait research*. In Michael Lewis-Beck, Alan Bryman, Tim Futing Liao (eds.), *The Sage Encyclopedia of social science research methods* Vol. 1 (677-681), Sage.
- Brown, Robert (2003). *Comte & positivism*. In C.L. Ten (eds.). *The Nineteenth Century: Routledge History of Philosophy*, Vol 7. London & New York: Routledge. 148-176.
- Burion Jean (1968) *Vers une formation psychopédagogique prolongée et une synergie éducationnelle centrée sur l'homme et sur la coopération sociale*. *Revue Internationale de l'Education* Vol. 14, No. 4 (pp. 421-432) <https://www.jstor.org/stable/i368245>.
- Chawla, Deepak & Neena Sodhi (2011). *Research methodology: Concepts and cases*. New Delhi: Vikas Publishing House.
- Chenail, Ron (2008). *Case study*. In Lisa M. Given (eds.) *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. London, Thousand Oaks: Sage Publications. 68-73.
- Cherkaoui, Mohamed (2001). *Bernstein and Durkheim: Two theories of change in educational systems*. In Pickering, W. S. F. (eds.) *Emile Durkheim: Critical Assessments of Leading Sociologists* Vol. 4. London & New York: Routledge. 404-413.
- Choi, Jaehwa, Sunhee Kim, Jinsong Chen, and Sharon Dannels. 2011. *A comparison of maximum likelihood and bayesian estimation for polychoric correlation using Monte Carlo simulation*. *Journal of Educational and Behavioral Statistics - J EDUC BEHAV STAT* 36 (July): 523–49. <https://doi.org/10.3102/1076998610381398>.
- Christie, Frances (2006). Introduction. In Frances Christie (eds.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London & New York: Continuum. 1-9.
- Christie, Frances (2008). *Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian socio- logical perspectives on education*. In Frances Christie & J. R. Martin

- (eds.). *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London & New York: Continuum. 3-13.
- Cladis, M. (1998). *Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society*. In Geoffrey Walford & W. S. F. Pickering (eds.) *Durkheim and Modern Education*. London and New York: Routledge. 18-29.
- Clarence, Sherran (2016). *Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using legitimation code theory semantics*. *Teaching in Higher Education*. 21:2.123-137. Doi: 10.1080/13562517.2015.1115972
- Clarence, Sherran Lyn (2013). *Enabling cumulative knowledge-building through teaching: A legitimation code theory analysis of pedagogic practice in law and political science*. Unpublished PhD, Grahamstown: Rhodes University.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7<sup>th</sup> edition: London & New York: Routledge.
- Colbeck, Carol (1998). *Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research*. *The Journal of Higher Education*. 69(6).647–671. doi:10.1080/00221546.1998.11780746.
- Cooper, Joy A. Palmer (επιμ.) (2016). *Routledge encyclopedia of educational thinkers*. New York & London: Routledge.
- Corbetta, Piergiorgio (2003). *Social research: theory, methods and techniques*. London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crawford, Ian. M. (1997). *Marketing research and information systems*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Cremin, Lawrence Arthur (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New York: VintageBooks.
- Croucher, Stephen, Daniel Cronn-Mills (2015). *Understanding communication research methods: A theoretical and practical approach*. New York & London: Routledge.
- Delaney, Tim (2016). *Classical and contemporary social theory: Investigation and application*. New York: Routledge.

- Dentith, Audrey, Measor, Lynda & O'Malley, Michael (2012). *The research imagination amid dilemmas of engaging young people in critical participatory work*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Volume 13, No. 1, Art. 17 – January 2012. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201176>.
- Denzin, Norman (1987). *Treating alcoholism: An alcoholics anonymous approach*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, Norman (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman (2001). *Interpretive interactionism*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks (California): Sage.
- Denzin, Norman (2009). *Qualitative inquiry under fire: Toward a new paradigm dialogue*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (επιμ.). *Handbook of Qualitative Research*, 3η έκδοση. Thousand Oaks (California): Sage. 1-32.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (2018). *The sage handbook of qualitative research*. United States: Sage Publications, Inc
- Dewey, John (2001). *Democracy and education*. A Penn State Electronic Classics Series Publication, The Pennsylvania State University.
- Dewey, John (2004). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Aakar Books (Indian Edition).
- Dewey, John (2005) [1934]. *Art as experience*. New York: Penguin.
- Durkheim, Emile. (1885). *Review of 'Fouillée, a la propriété sociale et la démocratie*. *Revue Philosophique*, XIX:446–453.
- Durkheim, Emile., (1956). *Education and sociology*. New York & London: The Free Press.
- Durkheim, E., (1964). *Émile Durkheim: Selections from his work*. New York: Crowell.



- Earley, Mark A. (2014). *A synthesis of the literature on research methods education*. *Teaching in Higher Education* 19 (3): 242–53. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>.
- Ely, Margot et al (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London & New York: Routledge.
- Fagan, Dominique (2020). *Using acts as a pedagogical resource to facilitate epistemological access in science with teacher education students*. PhD thesis, University of the Western Cape, South Africa.
- Falkenstein, Lorne (2016). *Hume and the contemporary “common sense” critique of Hume*. In Paul Russell (επιμ.) *The Oxford Handbook of Hume*, Oxford, and New York: Oxford University Press. 729-754.
- Ferrando, Pere & Urbano Lorenzo-Seva (2017). *Program factor at 10: Origins, development, and future directions*. *Psicothema*, 29(2), 236-241. doi: 10.7334/psicothema2016.304
- Fine, Michelle & Weis, Lois (1996). *Writing the "wrongs" of fieldwork: Confronting our own research/writing dilemmas in urban ethnographies*. *Qualitative inquiry*. 2(3), 251-274.
- Fine, Michelle, Weist, Lois, Weseen, Susan & Wong, Loonrnnun (2003). *For whom: Qualitative research, representations, and social responsibilities*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (επιμ.). *The landscape of qualitative research*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 167- 207.
- Flower, Linda, Long, Elenore & Higgins, Lorraine (2000). *Learning to rival: A literate practice for intercultural inquiry*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flyvbjerg, Bent (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. (Transl. in English: Steven Sampson). London & New York: Cambridge University Press.
- Frey, Bruce (2018). *The sage encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- Georgiou, H., Maton, K. & Sharma, M. (2014). *Recovering knowledge for science education research: Exploring the "icarus effect" in student work*. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 14 (3). 252-268. Doi: 10.1080/14926156.2014.935526.
- Giboney, Richard (2006). *Intelligence by design: Thorndike versus Dewey*. *Phi Delta Kappan*, 88(2),170–172. Διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα: <http://www.jstor.org/stable/20442203>.
- Giglioli, Pier Paolo (1972). *Language, socialization and subcultures*. In Giglioli, Pier Paolo (επιμ.) *Language and social context: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. σσ. 155-156.
- Glenn, Eleanor (2016). *From clashing to matching examining the legitimation codes that underpin shifting views about climate change, institute for sustainable futures*. Doctorate Thesis, University of Technology Sydney, Australia.
- Gobo, Giampietro (2011). *Back to Likert: Towards the conversational survey*. In Malcolm Williams, W Paul Vogt (Eds.) *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*. London, Thousand Oaks: Sage Publications. 228-248.
- Green Judith L. & Monaliza M. Chian (2010). *Triangulation*. In Bruce Frey (Ed) *The Sage Encyclopedia in Educational Research, Measurement, and Evaluation*. 4023-4028, Sage
- Greene, Maxine (1985). *Consciousness and the public space: Discovering a pedagogy*. *Phenomenology + Pedagogy*. Vol: 3 No.2.69 -83.
- Greene, Maxine (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grenfell, Michael (2004). *Pierre Bourdieu: Agent provocateur*. London & New York: Continuum.
- Grenfell, Michael, Hood, Susan, Barrett, Brian & Schubert, Daniel (2017). *Legitimation code theory: Towards a realist sociology of education: a polyphonic review essay*. *Educational Theory*. Volume 67. Number 2. University of Illinois.193- 208.

- Creswell, John (2015). *Revisiting mixed methods and advancing scientific practices in Sharlene*. In Hesse-Biber R. Burke Johnson (eds.) *The Oxford Handbook of multimethod and Mixed Research Methods research inquiry* (57-71).
- Groff, Ruth (2004). *Critical realism, post positivism and the possibility of knowledge*. New York & London: Routledge.
- Hall, Christopher, Smith, Patrick & Wicaksono, Rachel (2011). *Mapping applied linguistics: A guide for students and practitioners*. New York & London: Routledge.
- Hessenbruc, Arne (eds.) (2013). *Reader's guide to the history of science*. London & New York: Routledge.
- Horn, Raymond (2002). *Understanding educational reform: A reference handbook*. Santa Barbara-California: ABC-CLIO.
- Howard, Sarah & Maton, Karl (2011). *Theorizing knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle*. *Research in Learning Technology*. 19 (3). 191-206.
- Howe, Michael (1980). *The psychology of human learning*. NY: Harper & Row.
- Howell, K. (2013). *An introduction to the philosophy of methodology*. Los Angeles/New Delhi/London/Singapore/Washington DC: SAGE.
- Hume, David (2007) [1748]. *An enquiry concerning human understanding and other writings*. Cambridge University Press, Cambridge & New York 2007.
- Ingram, Nicola (2009). *Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture*. *British Journal of Sociology of Education*. 30(4), 421- 434.
- Jackson, Fiona (2014). *Knowledge and knowers by Karl Maton: A review essay*. *Journal of Education*. No. 59.127-146. Doi: <https://www.researchgate.net/publication/274940863>.
- Jacobs, Andrea (2007). *Examinations as cultural capital for the victorian schoolgirl: 'thinking' with Bourdieu*. *Women's History Review*. 16(2). 245-261.

- Janesick, Valerie (2010). *Oral history for the qualitative researcher: choreographing the story*. New York & London: The Guilford Press.
- Janesick, Valerie (2016). *Contemplative qualitative inquiry: Practicing the Zen of research*. New York: Taylor & Francis.
- Jenkins, Richard (1992). *Pierre Bourdieu*. (Key Sociologists). London and New York: Routledge.
- Johnson, Doyle Paul (2008). *Contemporary sociological theory: An integrated multi-level approach*. USA: Springer.
- Jones, Peter (2013). *Bernstein's codes and the linguistics of deficit*. Journal Language and Education. Volume 27, Issue 2.161-179. doi:10.1080/09500782.2012.760587.
- Jonich, Geraldine (1968). *The sane positivist: A biography of Edward L. Thorndike*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Joseph, Jonathan (1998). *In defense of critical realism*. Capital and Class. (65). 73-106.
- Kagay, Michael (1992). *Variability without fault: Why even well-designed polls can disagree*. In Thomas E. Mann, Gary R. Orren (Eds) Media Polls in American Politics. Washington D.C. : The Brookings Institution. 95-124.
- Keeves, John (1988). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Cambridge: Elsevier Science & Technology Books.
- Kemmis, Stephen and Arden Grotelueschenj. 1977. "What is 'educational' about educational research?" *Journal of Educational Research* 71(1):48–52.
- Kerlinger, Fred (1973) *Foundations of behavioral research*. 2<sup>nd</sup> edition. Holt, Rinehart and Winston.
- Khan, J. A. (2008). *Research methodology*. New Delhi: APH Publishing.
- Kinsella, Elizabeth Anne & Whiteford, Gail Elizabeth (2009). *Knowledge generation and utilization in occupational therapy: Towards epistemic reflexivity*. Australian Occupational Therapy Journal. 56. 249–258. Doi: 10.1111/j.1440- 1630.2007.00726.x.

- Kitto, Simon & Higgins, Vaughan (2010). *Pedagogical machines: Acts & neoliberal governance of the university*. New York: Nova Science Publishers.
- Koustourakis, Gerasimos, Spiliopoulou, Georgia και Asimaki, Anna (2016). *The influence of a family's cultural capital on the formation of the educational and occupational expectations of native and immigrant primary school students*. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. 3(1). 8-27.
- Kracauer, Siegfried (1952). *The challenge of qualitative content analysis*. *Public Opinion Quarterly*. 16(4). 631-642.
- Kwon, Yoo Jin, (2007). *Taste in appearance: Self, cultivated dispositions, and cultural capital*. Retrospective Theses and Dissertations. Ames, Iowa: Iowa State University. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://lib.dr.iastate.edu/rtd>. (τελευταία επίσκεψη:26/04/2018).
- Labaree, David (2005). *Progressivism, schools and schools of education: An American romance*. *Paedagogica Historica*, Vol. 41, Nos. 1&2, February 2005. London & New York: Routledge. 275–288.
- Labaree, David F. (2003). *The peculiar problems of preparing educational researchers*. *Educational Researcher* 32 (4): 13–22.
- Lagemann, Ellen Condliffe. 2008. *Comments on Bulterman-Bos: Education research as a distributed activity across universities*. *Educational Researcher* 37(7): 424–28.
- Lagemann, Ellen Condliffe (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lagemann, Ellen Condliffe (1989). *The plural worlds of educational research*. *History of education quarterly*. (Volume 29. Issue 2). 83-214.
- Levinson, David, Cookson, Peter & Sadovnik, Alan (eds.) (2002). *Education and sociology: An encyclopedia*. New York & London: Routledge.
- Lévi-Strauss, Claude (1966). *The savage mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lewthwaite, Sarah & Melanie Nind (2016). *Teaching research methods in the social sciences: Expert perspectives on pedagogy and practice*. British Journal of Educational Studies, 64(4), 413–430. doi:10.1080/00071005.2016.1197882.
- Lietz, Petra (2017). *Design development and implementation of contextual questionnaires in large-scale assessments*. In Petra Lietz, John C. Cresswell, Keith F. Rust, Raymond J. Adams (eds.) *Implementation of Large-Scale Education Assessments*. UK: John Wiley & Sons. 92-132.
- Lovell, Kenneth & R.S. Lawson (1970). *Understanding research in education*. London: University of London Press.
- Lucket, Kathy (2009). *The relationship between knowledge structure and curriculum: A case study in sociology*. Studies in Higher Education Vol. 34, No. 4, June 2009. 441–453.
- Lund, Nick (2003). *Language and thought*. London & New York: Routledge.
- Macken-Horarik, Mary (2011). *Building a knowledge structure for english: Reflections on the challenges of coherence, cumulative learning, portability and face validity*. Australian Journal of Education. Vol. 55. No. 3.183–278. Doi:10.1177/000494411105500303.
- Macnaught L., Maton K., Martin J. R. and Matruglio E., (2013). *Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training*. Linguistics and Education. 24. 50–63.
- Malik, Beatriz και Aguado, Teresa (2005). *Cultural diversity and guidance: Myth or reality?* In Barrie A. Irving, Beatriz Malik (eds.). *Critical Reflections on Career Education and Guidance: Promoting Social Justice Within a Global Economy*. London and New York: Routledge. 56-71.
- Martin, Jodie (2013). *On notes and knowers: The representation, evaluation and legitimization of jazz*. PhD thesis, University of Adelaide, Australia.
- Martin, James Robert & Maton, Karl (2017). *Systemic functional linguistics and legitimization code theory on education: Rethinking field and knowledge structure*. Revista semestral de Lingüística, Filología y Traducción. Número especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento. 12-45.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N-SFL/SFL02- MartinMaton.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N-SFL/SFL02-MartinMaton.pdf).

- Martin-Kerr, Keitha-Gail (2019). *Fostering critical colonial consciousness through queer pedagogy*. In Stacey N. J. Blackman & Dennis A. Conrad Launcelot I. Brown (Eds.) *Achieving Inclusive Education in the Caribbean and Beyond. From Philosophy to Praxis*. Pittsburgh: Springer. 193-204.
- Maton Karl (2014α). *Knowledge and knowers: Toward a realist sociology of education*. London & New York: Routledge.
- Maton Karl (2014β). *Building powerful knowledge: The significance of semantic waves*. In Barrett B., Rata E. (eds.) *Knowledge and the Future of the Curriculum. Palgrave Studies in Excellence and Equity in Global Education*. London: Palgrave Macmillan. 181-198. Doi: [https://doi.org/10.1057/9781137429261\\_12](https://doi.org/10.1057/9781137429261_12)
- Maton, K. & Chen, R. T-H. (2019). *Specialization from legitimation code theory: How the basis of achievement shapes student success*. In Martin, J. R., Maton, K., Wang Pin & Wang Zhenhua (eds.) *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory (in press)*. Shanghai: Beijing Higher Education Press. 1-22.
- Maton, K. (2007). *Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields*. In Frances Christie and J.R. Martin (eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London & New York: Continuum.87-108.
- Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2016). *LCT and systemic functional linguistics: Enacting complementary theories for explanatory power*. In K. Maton, S. Hood & S. Shay (eds.) *Knowledge-building: educational studies in Legitimation Code Theory*. Abingdon, United Kingdom: Routledge. 93-113.
- Maton, Karl & Doran, Y. J. (2017). *Semantic density: A translation device for revealing complexity of knowledge practices in discourse, part 1-wording*. Número especial LSF y TCL sobre educación y conocimiento, 46-76.

- Maton, Karl & Moore, Rob (2010). *Introduction: Coalitions of the mind*. In Karl Maton & Rob Moore (eds.) *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*. London, England: Continuum.
- Maton, Karl & Muller, Johan (2007). *A sociology for the transmission of knowledges*. In Frances Christie, J.R. Martin (eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives*. London, New York City: Continuum. 14–33.
- Maton, Karl & Rainbow Tsai-Hung Chen (2015). *LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy*. In Karl Maton, Susan Hood, Suellen Shay (eds.). *Knowledge-building: educational studies in Legitimation Code Theory*. London & New York: Routledge. 27-71.
- Maton, Karl & Rainbow Tsai-Hung Chen (2020). *Specialization codes: Knowledge, knowers and student success*. In Martin, J. R., Maton, K. & Doran, Y. J. (eds) *Accessing Academic Discourse: Systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory*. London: Routledge. 35–58.
- Maton, Karl & Rainbow, Tsai-Hung Chen (2016). *LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy*. In Karl Maton, Susan Hood, Suellen Shay (eds.). *Knowledge-building: educational studies in Legitimation Code Theory*. London & New York: Routledge. 27-71.
- Maton, Karl & Rainbow, Tsai-Hung Chen (2017). *Specialization from legitimation code theory: How the basis of achievement shapes student success*. In Martin, J. R., Maton, K., Wang Pin & Wang Zhenhua (eds.) *Understanding Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory* (in press). Shanghai : Beijing, Higher Education Press. 1-22.
- Maton, Karl (2008). *Habitus*. In Michael Grenfell (ed.) *Pierre Bourdieu: Key concepts*. United Kingdom: Acumen Publishing. 49-66 DOI: <https://doi.org/10.1017/UPO9781844654031.006>.
- Maton, Karl (2011). *Knowledge-building: Analyzing the cumulative development of ideas*. In Gabrielle Ivinson, Brian Davies, John Fitz (eds.) *Knowledge and*



- Identity: Concepts and Applications in Bernstein's Sociology. London & New York: Routledge. 23-38.
- Maton, Karl (2011). *Theories and Things: The semantics of disciplinarity*. In Frances Christie, Karl Maton (eds.) *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London & New York: Continuum. 62-86.
- Maton, Karl (2013). *Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building*. *Linguistics and Education*. Volume 24, Issue 1.8-22. doi:10.1016/j.linged.2012.11.005.
- Maton, Karl (2013). *Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building*. *Linguistics and Education*. Volume 24, Issue 1.8-22.
- Matruglio, E., Maton, K. & Martin, J. R. (2013). *Time travel: The role of temporality in enabling semantic waves in secondary school teaching*. *Linguistics and Education*. 24 (1). 38-49.
- Mattelart, Armand, & Michèle Mattelart (2004). *Theories of communication: A short introduction*. (transl. in English: Susan Gruenheck Taponier and James Cohen). London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mattisson, Jane (2002). *Knowledge and survival in the novels of Thomas Hardy*. Sweden: Lund University.
- Mayer, Richard (2003). *E. L. Thorndike's enduring contributions to educational psychology*. In Barry J. Zimmerman, Dale H. Schunk (eds.). *Educational Psychology: A Century of Contributions: A Project of Division 15 (educational Psychology) of the American Psychological Society*. New York & London: Routledge. 113- 154.
- McLennan, Gregor (2001). *Maintaining Marx*. In George Ritzer & Barry Smart (eds.). *Handbook of Social Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE. 43-53.
- McNamara, Martin (2010). *What lies beneath? The underlying principles structuring the field of academic nursing in Ireland*. *Journal of Professional Nursing*. 26(6). 377–384. Doi: 10.1016/j.profnurs.2010.08.004

- McNaught, Carmel & Lam, Paul. (2010). *Using wordle as a supplementary research tool*. *Qualitative Report*. 15(3), 630-643. Doi: 10.46743/2160-3715/2010.1167.
- Milne, Anna-Louise (2011). *Decentering the events*. In Julian Jackson, Anna-Louise Milne, James S. Williams (eds.) *May 68: Rethinking France's Last Revolution*. New York: Palgrave Macmillan. 163-177.
- Mingers, John (2014). *Systems thinking, critical realism and philosophy: A confluence of ideas*. London & New York: Routledge.
- Moore, R. (2009). *Towards the sociology of truth*. London, England: Continuum.
- Moore, Rob (2000). *For knowledge: Tradition, progressivism and progress in education – Reconstructing the curriculum debate*. *Cambridge Journal of Education*. 30, (1).17–36. doi:10.1080/03057640050005753
- Moore, Rob (2004). *Education and society. Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, U.K. : Polity Press. Απόσπασμα με τίτλο: Ταξινόμηση και Περιχάραξη, Ορατές και Αόρατες Παιδαγωγικές, 136-142 (ελεύθερη απόδοση στην ελληνική γλώσσα από τη Μένη Κούρου, επιμ. Άννα Τσατσαρώνη).
- Moore, Rob (2006). *Knowledge structures and intellectual fields: Basil Bernstein and the sociology of knowledge*. In Rob Moore, Madeleine Arnot, John Beck and Harry Daniels (eds.) *Knowledge, Power and Educational Reform Applying the sociology of Basil Bernstein*. London & New York: Routledge. 28-43.
- Moore, Rob (2007). *Sociology of knowledge and education*. London & New York: Continuum.
- Moore, Rob (2011). *Making the Break: Disciplines and interdisciplinarity*. In F. Christie & K. Maton (eds.). *Disciplinarity: Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. London: Bloomsbury. 87-105.
- Moore, Rob (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. London & New York: Routledge.
- Morris, Clarence (eds.) (1959). *The great legal philosophers: Selected readings in jurisprudence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Morris, Marla (1998). *Existential and phenomenological influences on Maxine Greene*. In William F. Pinar (eds.) *The Passionate Mind of Maxine Greene: 'I Am...Not Yet' Maxine Greene: Literary Influences*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.122-134.
- Morse, Janice (2003). *Principles of mixed methods and multimethod research design*. In Abbas Tashakkori, Charles Teddlie, Charles B. Teddlie (eds) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks & London: SAGE Publications. 189-208.
- Mouly, George (1978). *Educational research: The art and science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Muijs, Daniel (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications.
- Murphy, R. (2011). *Dynamic assessment, intelligence and measurement*. John Wiley & Sons. UK.
- Murray, Christopher John (2013). *Encyclopedia of modern french thought*. New York & London: Routledge.
- Muthun, B., & Kaplan D. (1985). *A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal likert variables*. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189. doi:10.1111/j.2044-8317.1985.tb00832.x
- Ncube, Kevin (2020) *In Marketing, it's either you have it or you don't: A study of knowledge and knowers legitimated in the marketing diploma curriculum in South Africa*. Doctorate Thesis, Rhodes University, South Africa.
- Nightingale, Paul (2019). *Did Gove read Bernstein? On revisiting education cannot compensate for society*. *Power and education*. Vol. 11(1). 16–29. DOI: 10.1177/1757743818806924.
- Nind, Melanie, Michelle Holmes, Michela Insenga, Sarah Lewthwaite, and Cordelia Sutton. 2020. *Student perspectives on learning research methods in the social sciences*. *Teaching in Higher Education* 25 (7): 797–811. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1592150>.

- OECD – CERI (1994). *What works in innovation: The assessment of school performance – strategies for the assessment of school performance*. Paris.
- OECD – Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs (1994). *Effectiveness of schooling and of educational resource management: Synthesis of country studies*. Paris.
- OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991). *The effectiveness of schooling and of educational resource management: The role of the inspectorate and inspectors in the development and monitoring of school management and effectiveness*. Paris.
- Oldroyd, David (1986). *The arch of knowledge: An introductory study of the history of the philosophy and methodology of science*. New York : Methuen, 1986.
- Pappas, Gregory Fernando (2008). *John Dewey's ethics: Democracy as experience*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Parkerson, Donald Hugh & Parkerson, Jo Ann (2001). *Transitions in American education: A social history of teaching*. New York & London: Routledge Farmer.
- Petrakis, Panagiotis & Pantelis Kostis (2020). *The evolution of the Greek economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Phillips, Denis Charles (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks (California): SAGE.
- Polkinghorne, Donald (2004). *Practice and the human sciences: The case for a judgment-based practice of care* (SUNY Series in the Philosophy of the Social Sciences). Albany: State University of New York Press.
- Popper, Karl (1994). *Knowledge and the body-mind problem: In defense of interaction*. London & New York: Routledge.
- Poulin, Jessica (2015). *Pierre Bourdieu's homo academicus: Objectifying the academic object*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://newanthro.wordpress.com/2015/03/18/Pierre-Bourdieu-homo-academicus-objectifying-the-academic-object/>.

- Pring, Richard (2004). *Philosophy of educational research* (2nd ed.). New York: Continuum.
- Provenzo, Eugene, & Renaud, John (eds.) (2002). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Thousand Oaks (California): SAGE.
- Punch, Keith (2005). *Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.
- Richards, Lyn & Morse, Janice (2013). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, David (2001). *Reaction-time experiments in Wundt's institute and beyond*. In Robert W. Rieber, David K. Robinson (eds.) *Wilhelm Wundt in History: The Making of a Scientific Psychology*. New York: Springer. 161-204.
- Rossides, D. (1998). *Social theory: Its origins, history, and contemporary relevance*. Dix Hills, New York: Rowman & Littlefield.
- Sadovnik, Alan (1991). *Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach*. *Sociology of Education*. Vol. 64, No. 1 Special Issue on Sociology of the Curriculum. 48-63.
- Sadovnik, Alan (2008). *School, social class and youth: A bernsteinian analysis*. In Lois Weis (eds.) *The Way Class Works: Readings on School, Family, and the Economy*. London & New York: Routledge. 315-328.
- Seo, MinGyu (2014). *Reality and self-realization: Bhaskar's metaphilosophical journey toward non-dual emancipation*. New York & London: Routledge.
- Silverman, David (1985). *Qualitative methodology and sociology: Describing the social world*. Aldershot: Gover.
- Singh, Parlo (2002). *Pedagogic knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device*. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 23(4). 571-582. DOI: 10.1080/0142569022000038422.
- Singh, Parlo (2015). *Bernstein, Bourdieu and beyond*. Extended Review. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 36, No.3, σσ. 487-494. DOI: 10.1080/01425692.2015.1005956

- Steffes, Tracy (2012). *School, society, and state: A new education to govern modern America, 1890-1940*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Stempel, Guido Hermann & Jacqueline Nash Gifford (1999). *Historical dictionary of political communication in the United States*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Stepansky, Paul (2012). *In Freud's shadow: Adler in context*. New York & London: Routledge.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Strauss, Anselm (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Swartz, David (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Szenes, Eszter, Namala, Tilakaratna & Maton, Karl (2015). *The knowledge practices of critical thinking*. In M. Davies, R. Barnett (eds) *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan.573- 592.
- Thomas, David (1975). *Naturalism and social science: A post-empiricist philosophy of social science*. London & New York: Cambridge University Press.
- Thomas, Murray (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Thomdike, Robert Ladd (1991). *Edward L. Thorndike: A professional and personal appreciation*. In G. A. Kimble, M. Wertheimer, & C. White (eds.), *Portraits of pioneers in psychology (Vol. 1)*. Washington, DC: American Psychological Association. 139-151.
- Thorndike, Edward Lee (1903). *Educational psychology*. New York: Lemcke and Buechner.

- Thorndike, Edward Lee (1910). *The contribution of psychology to education*. Journal of Educational Psychology. (1).5-12.
- Thorndike, Edward Lee (1924). *Mental discipline in high school studies*. Journal of Educational Psychology, 15(2),83-98.
- Trainor, Audrey & Graue, Elizabeth (eds) (2013). *Reviewing qualitative research in the social sciences*. New York & London: Routledge.
- Tsilimpounidi, Myrto (2017). *Sociology of crisis: Visualizing urban austerity*. London & New York: Routledge.
- Turner, J. (2001). *The origins of positivism. The contributions of Auguste Comte and Herbert Spencer*. In George Ritzer, Barry Smart (eds.) Handbook of Social Theory, London: SAGE, 30-44.
- Tweed, Brian (2016) *Tātai Kōrero i Ngāro, Tātai Kōrero eRangona. Legitimation and the learning of curriculum mathematics in an indigenous Māori school*. Doctorate Thesis, Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Van Den Born, Riyan & de Groot, Wouter (2009). *The authenticity of nature: An exploration of lay people's interpretations in the Netherlands*. In Martin A. M. Drenthen, F.W. Jozef Keulartz, James Proctor (eds.) New Visions of Nature: Complexity and Authenticity. London & New York: Springer. 47-66.
- Verma, Gajendra & Kanka Mallick (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Wacquant, Loïc (1989). *For a socio-analysis of intellectuals: On "Homo Academicus"*. Berkeley Journal of Sociology. Vol. 34, Symposium on the Foundations of Radical Social Science.1-29. <https://www.jstor.org/stable/41035401>.
- Wacquant, Loïc (2009). *Habitus as topic and tool: Reflections on becoming a prizefighter*. In A.J. Puddephatt, W. Shaffir, & S.W. Kleinknecht (Eds.), *Ethnographies revisited: Constructing theory in the field*. London: Routledge. 137–151.
- Wacquant, Loïc (2014). *Homines in extremis: What fighting scholars teach us about habitus*. *Body & Society*. Vol. 20(2). 3-17.

- Wallace, Danny & Van Fleet, Connie (2012). *Knowledge into action: Research and evaluation in library and information science*. Santa Barbara-California: ABC-CLIO.
- Ward, L. (1895). *Static and dynamic sociology*. In *Political Science Quarterly* Vol.9 No. 2. 203-220. [https://www.jstor.org/stable/2139729?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2139729?seq=1#page_scan_tab_contents).
- Wei, Wang (2020). *Philosophy of science: An introduction to the central issues*. New York & London: Routledge.
- Weis, Lois, & Fine, Michelle (2000). *Speed bumps: A student-friendly guide to qualitative research*. New York: Teacher College Press.
- Wenger, Etienne & McDermott, R (2002): *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press
- Wenger, Etienne (1999): *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press
- Wheelahan, Leesa (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. London & New York: Routledge.
- Williams, Bernard (1999). "Replies". In J. E. J. Altham, James Edward John Altham, Ross Harrison (eds.) *World, mind, and ethics: Essays on the ethical philosophy of Bernard Williams*. Cambridge & New York: Cambridge University Press. 185-224. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621086.011>.
- Williams, Bernard (2002). *Truth and truthfulness: An essay in genealogy*. Princeton: Princeton University Press.
- Williams, Patrick (2008). *Symbolic Interactionism*. In Lisa M. Given (eds.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks (California): SAGE Publications. 848-853.
- Wilmot, Kirstin (2019) *Enacting knowledge in dissertations: An exploratory analysis of doctoral writing using Legitimation Code Theory*. Doctorate Dissertation University of Sydney, Australia.



- Young, Michael & Muller, Johan (2010). In Karl Maton, Rob Moore (eds.) *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London & New York: Continuum.110-130.
- Zapp, Mike, Marcelo Marques, and Justin J. W. Powell. 2017. *Two worlds of educational research? Comparing the levels, objects, disciplines, methodologies, and themes in educational research in the UK and Germany, 2005–2015*. *Research in Comparative and International Education* 12(4):375–97.

## Παράρτημα

**Το ερωτηματολόγιο των καθηγητών και καθηγητριών είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:**

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoKAYKMXCYCdp87jshTWIw\\_EVUeYM2S1iYeRHhE322nwjLtVg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoKAYKMXCYCdp87jshTWIw_EVUeYM2S1iYeRHhE322nwjLtVg/viewform?usp=sf_link)

Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών και φοιτητριών είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevuMANQB3wgrgMbzhubOxqibRLIEP5KuJVzOfw7Q8TgKtvdQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSevuMANQB3wgrgMbzhubOxqibRLIEP5KuJVzOfw7Q8TgKtvdQ/viewform?usp=sf_link)

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προστατεύονται με βάση τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων. Υπεύθυνη συλλογής και επεξεργασίας κατά νόμο είναι η συγγραφέας της εργασίας. Τα ανωνυμοποιημένα μικροδεδομένα καθώς και το ηχητικά ντοκουμέντα είναι διαθέσιμα σε άλλους ερευνητές και ερευνήτριες ύστερα από προσωπική επικοινωνία με τη συγγραφέα.



Το Τμήμα »

Διασφάλιση Ποιότητας »

Προσωπικό »

Σπουδές »

Έρευνα »

Συ

23  
JAN  
2018

## Συμμετοχή σε έρευνα ερωτηματολογίου

by Administrator • Comments are off

Αγαπητοί/ες φοιτητές/τριες σας προωθούμε την ακόλουθη ενημέρωση για τη συμμετοχή σε μια έρευνα της φοιτήτριας κ. Ευαγγελίας Δορλή από το ΦΠΨ του ΕΚΠΑ που διερευνά την «νομιμοποίηση» του αντικειμένου «Μεθοδολογία Έρευνας», μέσω της γλωσσολογικής θεωρίας των «νομιμοποιητικών κωδίκων» του Karl Matton, η οποία με την σειρά της βασίζεται στις ιδέες του Basil Bernstein.

Στο βαθμό που έχετε διαθεσιμότητα μπορείτε να συμπληρώσετε το σύντομο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που βρίσκεται στον ακόλουθο διαδικτυακό τόπο:

[https://docs.google.com/forms/d/1oi1FdBdRb\\_dlnZ-RLpIcKAcGsttfaSzjSeQ9bR5ZNk/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1oi1FdBdRb_dlnZ-RLpIcKAcGsttfaSzjSeQ9bR5ZNk/viewform?edit_requested=true)

Εκ μέρους του Προέδρου του Τμήματος.

### Social Share



## Συνεντεύξεις

1

### 2 *Μιγάλης Βάμβουκας*

3 Για να γίνουν καταληπτά τα όσα θα εκθέσω ως αποκρίσεις στα τιθέμενα ερωτήματα  
4 θα δώσω αρχικά μερικές πληροφορίες σχετικά με τις πανεπιστημιακές σπουδές μου και  
5 τη σταδιοδρομία μου.

6 Τα ακαδημαϊκά έτη 1960-61 και 1961-62 φοίτησα στην Παιδαγωγική Ακαδημία  
7 Ηρακλείου. Τα ακαδημαϊκά έτη 1971-1974 φοίτησα στην Ψυχοπαιδαγωγική  
8 Παιδαγωγική του γαλλόφωνου Πανεπιστημίου της MONS Βελγίου, όπου περάτωσα τα  
9 δύο πρώτα έτη σπουδών και έτυχα του Διπλώματος CANDIDATURE των  
10 Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών. Στο Βέλγιο βρέθηκα ως δάσκαλος αποσπασμένος στα  
11 Ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα ακαδημαϊκά έτη 1974-1977 φοίτησα στα Χ  
12 και V Πανεπιστήμια του Παρισιού ως υπότροφος του ΙΚΥ και απόκτησα τα πτυχία:  
13 \*Licence Επιστημών Αγωγής, \*Licence Ψυχολογίας, \*Maitrise Επιστημών Αγωγής,\*  
14 Maitrise Ψυχολογίας και\* DEA Επιστημών Αγωγής. Το διδακτορικό το απέκτησα το  
15 1980 όντας διορισμένος καθηγητής Παιδαγωγικών στην Παιδαγωγική Ακαδημία  
16 Ηρακλείου. Από το 1985-2008 υπήρξα μέλος ΔΕΠ(επίκουρος αναπληρωτής  
17 καθηγητής και καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης).

18

19 Α. Όταν άρχισα τη σταδιοδρομία μου ως καθηγητής Παιδαγωγικών, η Εκπαιδευτική  
20 έρευνα ήταν στα σπάργανα. Το 1976 εισάγεται στα προγράμματα Σπουδών των  
21 Διδασκαλείων Δ.Ε η διδασκαλία του μαθήματος *Έρευνα στην Ψυχολογία και*  
22 *Παιδαγωγική και Στατιστική και Ψυχοτεχνική* και το 1983 εισάγεται στα προγράμματα  
23 σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών το μάθημα  
24 *Πειραματική Παιδαγωγική με στοιχεία Στατιστικής* με μία ώρα εβδομαδιαία διδασκαλία  
25 και μόνο κατά το πρώτο έτος σπουδών. Η διδασκαλία του μού ανατέθηκε και οπότε  
26 για τις ανάγκες παροχής σχετικού βοηθητικού διδακτικού Εγχειριδίου στους  
27 Σπουδαστές σχεδίασα *Σημειώσεις* που αποτέλεσαν κατά κάποιο τρόπο την απαρχή του  
28 συγγράμματος *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* που η 1η  
29 του έκδοση χρονολογείται το 1988.

30 Β. Η ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος στους σπουδαστές της Παιδαγωγικής  
31 Ακαδημίας ήταν και προσωπική επιλογή μου. Από σπουδαστής της Σχολής ο εξάιρετος  
32 Παιδαγωγός και αργότερα ανώτατος εκπαιδευτικός Σύμβουλος και Σύμβουλος του

33 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Νικόλαος Πετρουλάκης με είχε στοιχειωδώς μνήσει στην  
34 επιστημονική προσέγγιση των αντικειμένων της Εκπαίδευσης και της Αγωγής.  
35 Αργότερα, ως φοιτητής της Ψυχοπαιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου της MONS  
36 είχα την καλή τύχη να έχω καθηγητή στο μάθημα της *Πειραματικής Παιδαγωγικής*  
37 έναν άριστο δάσκαλο, τον Jean BURION, ο οποίος μας δίδασκε όχι την απλή θεωρία  
38 της έρευνας αλλά και τη διαδικασία ,τη μεθοδολογία της πειραματικής προσέγγισης  
39 ενός παιδαγωγικού αντικειμένου με χρησιμοποίηση συγκεκριμένων παραδειγμάτων  
40 από προσωπικές του έρευνες. Αυτός ο άνθρωπος που ήταν και ο Κοσμήτορας της  
41 Σχολής, με γοήτευε με το παιδαγωγικό και διδακτικό του τάκτ, την πατρική του  
42 συμπεριφορά απέναντι στους φοιτητές γενικά, αλλά και με την κατανόηση που έδειχνε  
43 στα προσωπικά προβλήματά μου καθώς είχα αρκετά, δεδομένου ότι το πρωί ήμουν  
44 φοιτητής και το απόγευμα δάσκαλος στο ελληνικό Σχολείο. Στο Παρίσι επίσης  
45 συνάντησα δυο εξέχουσες ακαδημαϊκές προσωπικότητες, τον ψυχολόγο René ZAZZO  
46 και τον ψυχοπαιδαγωγό Antoine LEON. Στον πρώτο οφείλω τη μνήσή μου στις  
47 μεθόδους και τεχνικές ψυχολογικής εξέτασης του παιδιού (με θεωρία και πρακτική  
48 άσκηση σε ιδρύματα Ειδικής Εκπαίδευσης και Νοσηλείας). Στον δεύτερο υποκλίνομαι  
49 με σεβασμό στη μνήμη του γιατί , μολονότι αυστηρός, άτεγκτος , απαιτητικός, απέναντί  
50 μου ήταν πατρικός χωρίς να το δείχνει, από τον οποίο μνήθηκα σε τεχνικές ανίχνευσης  
51 κινήτρων ανθρώπινης συμπεριφοράς και κοινωνιολογικών και ψυχολογικών  
52 παραγόντων επιλογής των επαγγελμαμάτων. Αγάπησα αυτούς τους άριστους δασκάλους  
53 μου και δια αυτών το αντικείμενο της διδασκαλίας τους.

54 Γ. Κατά τα δύο έτη των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο της MONS μνήθηκα αρκετά  
55 καλά στις ποσοτικές μεθόδους έρευνας και τη Στατιστική(Α' έτος Περιγραφική και Β'  
56 έτος Επαγωγική),ενώ στο Παρίσι κυρίως στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπου  
57 παρακολούθησα ποιοτικές μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (*Συνέντευξη,*  
58 *Ερωματολόγιο, Ανάλυση περιεχομένου, κοινωνιομετρικές τεχνικές* ). Έτσι μνήθηκα  
59 στο πεδίο, ενασχολήθηκα με τη διδασκαλία του, διάβαζα ό,τι σχετικό βιβλίο ή άρθρο  
60 και εμπλούτιζα το μεθοδολογικό μου οπλοστάσιο Επίσης συμμετείχα και  
61 παρακολουθούσα επιστημονικά συνέδρια ακόμη και ως φοιτητής στο Παρίσι.  
62 Γνωρίζω ότι και ο Μιχάλης Κασσωτάκης ,με τον οποίο είχα πρωτογνωρισθεί στο  
63 Παρίσι ,όταν επέστρεψε στην Ελλάδα και ως βοηθός στην έδρα της Παιδαγωγικής του  
64 ΕΚΠΑ καλλιέργησε τη μεθοδολογία και τη στατιστική στις Επιστήμες Αγωγής. Η

65 προσφορά του είναι επίσης σημαντική και στην ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας  
66 Ελλάδος.

67 Δ. Στο μυαλό μου πάντα είχα και επεδίωκα να εισαγάγω τον επιστημονικό τρόπο του  
68 σκέπτεσθαι στην προσέγγιση των αντικειμένων της Εκπαίδευσης, να κάνω τον  
69 εκπαιδευτικό να προσεγγίζει με ορθολογιστικό τρόπο το αντικείμενο της διδασκαλίας  
70 και να ελέγχει το βαθμό αποτελεσματικότητάς της , να είναι, με δυο λόγια,  
71 επιστημονικός δάσκαλος. Να είναι επαρκής στην προσκόμιση αποδείξεων στα όσα  
72 πρεσβεύει και να θεμελιώνει επιστημονικά τις γνώμες και απόψεις του. Να γίνει ο  
73 δάσκαλος επιστήμονας , να παύσει να υποτιμάται από άλλες επαγγελματικές  
74 κατηγορίες, να καταξιωθεί κοινωνικά, να αποκτήσει υψηλό κοινωνικό γόητρο.

75 Ε. Η ενασχόληση με την έρευνα σε ένα επιστημονικό πεδίο δεν προσδίδει την  
76 επιστημονική ταυτότητα στον δραστηριοποιούμενο στο πεδίο αυτό. Η ερευνητική  
77 δραστηριότητα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του θεράποντα ενός  
78 γνωστικού πεδίου. Επομένως, ένας παιδαγωγός, Ψυχολόγος, Κοινωνιολόγος.  
79 Ψυχοπαιδαγωγός που δεν είναι σε θέση να διεξάγει Έρευνα του πεδίου της ειδικότητας  
80 του υπολείπεται στην επιστημονική του ταυτότητα. Με την έννοια αυτή η ενασχόλησή  
81 μου με την έρευνα στο πεδίο της μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου, πιστεύω  
82 ότι προσδιόρισε την επιστημονική μου ταυτότητα.

83 ΣΤ. Το αναγκαίο μαθηματικό υπόβαθρο για τη μάθηση της Στατιστικής, Περιγραφικής  
84 και Επαγωγικής, το είχα από τη φοίτησή μου στη Μέση Εκπαίδευση. Είχα στη Β' τάξη  
85 του Γυμνασίου ένα εξαιρετο καθηγητή Μαθηματικών, το Γεώργιο Γιαπιτζάκη, που με  
86 έκανε με την ανθρωπιά του να αγαπήσω τα Μαθηματικά και να αριστεύω στο μάθημα  
87 αυτό τις επόμενες γυμνασιακές τάξεις. Στο Πανεπιστήμιο της MONS Βελγίου στο  
88 μάθημα της Περιγραφικής Στατιστικής δεν συνάντησα ιδιαίτερες δυσκολίες, στο Β'  
89 έτος στο μάθημα της Επαγωγικής Στατιστικής υπερηφανεύομαι, γιατί άριστευσα. Η  
90 μόνη στατιστική τεχνική που δε διδάχτηκα και δεν μπόρεσα να την εφαρμόσω είναι  
91 αυτή της παραγοντικής ανάλυσης. Όταν χρειαζόταν να προσφεύγω στην τεχνική αυτή  
92 είχα αμέριστη τη βοήθεια του αγαπημένου συναδέλφου μου, του Νίκου Ανδρεαδάκη,  
93 σήμερα Αναπληρωτή Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

94 Ζ. Όπως σημείωσα πιο πάνω, ως καθηγητής Παιδαγωγικών στην Παιδαγωγική  
95 Ακαδημία Ηρακλείου δίδαξα το μάθημα της Πειραματικής Παιδαγωγικής με στοιχεία  
96 Στατιστικής τα ακαδημαϊκά έτη 1983-84 και 1984-85(Διδασκαλία του μαθήματος

97 εισήχθη το 1983 μια ώρα εβδομαδιαίως και μόνο στο Α' έτος σπουδών)Ο πολύς  
98 περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας,(32-35 ώρες το εξάμηνο) δεν επέτρεπε να δοθούν  
99 παρά βασικά στοιχεία της ερευνητικής μεθοδολογίας στην Εκπαίδευση και βασικές  
100 έννοιες της Περιγραφικής Στατιστικής(κατανομές συχνοτήτων, δείκτες κεντρικής  
101 τάσης/υπολογισμός μέσου όρου και βασικοί δείκτες συνάφειας). Από το ακαδημαϊκό  
102 έτος 1985-86 και ως το 2008 που υπηρέτησα το Πανεπιστήμιο, περιορίστηκα στη  
103 διδασκαλία της Ερευνητικής Μεθοδολογίας στην Ψυχοπαιδαγωγική και σε συνεργασία  
104 με τον αγαπητό μου Νίκο Ανδρεαδάκη, ο οποίος ανελάμβανε τη διδασκαλία της  
105 Στατιστικής.

106 Η. Όπως είπα προηγουμένως τη «μαγιά» του συγγράμματός μου *Εισαγωγή στην*  
107 *Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* , (1η έκδοση, 1988), απετέλεσαν οι  
108 δακτυλογραφημένες σημειώσεις μου που μοίραζα ως διδακτικό βοήθημα στους  
109 σπουδαστές της Ακαδημίας δυο χρόνια και στους φοιτητές του Πανεπιστημίου επί τρία  
110 ακαδημαϊκά έτη(1985-88). Εννοείται ότι οι πρώτο σώμα των *Σημειώσεων*  
111 εμπλουτιζόταν κάθε χρόνο υπό το φως των σχετικών βιβλιογραφικών αναγνώσεων και  
112 μελετών μου. Ιδέες και σκέψεις σχετικές με τη συγγραφή άρθρων αντάλλαξα με  
113 συναδέλφους (Μ. Κασσωτάκη, Ν. Ανδρεαδάκη, Ι. Κανάκη, Σ. Τάνταρο ,J. Fijalkof  
114 κ.α.) με τους οποίους συνέπραξα στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών και τη  
115 δημοσίευση σχετικών επιστημονικών άρθρων και μελετών.

116 Στη ζωή μου έμαθα να δουλεύω συνεχώς και να αποκτώ με το ιδρώτα του  
117 προσώπου μου τα αγαθά, την Παιδεία και τη μόρφωσή που απέκτησα. Η σέλλα του  
118 εδράνου /καθίσματός μου θερμαινόταν από την πολύωρη μελέτη μου.

119 Θ. Τα παιδαγωγικά αντικείμενα και οι παιδαγωγικές καταστάσεις είναι από τη φύση  
120 τους πολύπλοκα, πολυσύνθετα και πολυδιάστατα. Ένα τέτοιο αντικείμενο μπορεί να  
121 γίνει αντικείμενο εξέτασης και έρευνας από τη σκοπιά της Εκπαίδευσης, από τη σκοπιά  
122 της Ψυχολογίας, τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας κ.ά. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής το  
123 προσεγγίζει από τη σκοπιά της Αγωγής του, ο Ψυχολόγος από άποψη ψυχολογική και  
124 ο Κοινωνιολόγος από την κοινωνιολογική του όψη. Προϋπόθεση επιτυχούς  
125 προσέγγισης του είναι καθέννας τους να είναι γνώστης του πεδίου της Αγωγής και  
126 Εκπαίδευσης ή να γνωρίζει στο πεδίο και τα δύο ή και τα τρία γνωστικά πεδία ή να έχει  
127 μάθει να συνομιλεί και να συνεργάζεται αρμονικά με τον ένα ή τους δύο άλλους. Με  
128 την παραπάνω διάκριση *εκπαιδευτική* είναι η έρευνα που εξετάζει τις όψεις της αγωγής

129 και εκπαίδευσης του αντικειμένου της, *ψυχολογική* αυτή που εξετάζει ψυχολογικές  
130 πλευρές του και *κοινωνική ή καλύτερα κοινωνιολογική η έρευνα* που μελετά  
131 κοινωνιολογικές διαστάσεις του.

132 I. Η γνώση του υπολογισμού των κατανομών συχνοτήτων, δεικτών κεντρικής τάσης  
133 και κυρίως του μέσου όρου, των δεικτών διασποράς και συνάφειας είναι τα βασικά  
134 κεφάλαια της περιγραφικής Στατιστικής. Η μάθηση και οικειοποίησή τους δεν απαιτεί  
135 παρά μαθηματικές γνώσεις επιπέδου Μέσης Εκπαίδευσης και έφεση γνώσης και  
136 κατάκτησης νέων γνώσεων. Από την επαγωγική Στατιστική προέχει η γνώση  
137 υπολογισμού και ελέγχου της σημαντικότητας της διαφοράς δύο ή περισσότερων  
138 μέσων όρων(δειγμάτων), της σημαντικότητας της διαφοράς αναλογιών και δύο  
139 δεικτών συνάφειας. Και στο πεδίο αυτό η γνώση των βασικών μαθηματικών γνώσεων  
140 και εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων με τη χρήση μάλιστα σήμερα υπολογιστικών  
141 μηχανών και Η/Υ διευκολύνει και επιταχύνει το έργο. Χρειάζεται να απελευθερωθεί  
142 κανείς από το φόβο των Μαθηματικών, να προσεγγίσει με θετικά συναισθήματα το  
143 αντικείμενο και να πιστέψει στον εαυτό του.

144 IA Οι σπουδές μου τόσο στις Επιστήμες της Αγωγής όσο και στην Ψυχολογία σε δυο  
145 διαφορετικά Πανεπιστήμια, MONS Βελγίου και Παρισιού, όπου στο πρώτο δινόταν  
146 έμφαση στις *ποσοτικές μεθόδους*, ενώ στο X κυρίως Πανεπιστήμιο του Παρισιού είχαν  
147 προνομιακή θέση *οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*, μού επέτρεψε να μνηθώ επαρκώς και  
148 στους δυο τύπους έρευνας και να τις χρησιμοποιώ ανάλογα ή συνδυαστικά και  
149 προσφυώς προς τον τύπο των δεδομένων που είχα ανάγκη να συλλέξω ή να  
150 επεξεργαστώ ή το επίπεδο ακριβείας και ερμηνείας στο οποίο απέβλεπα.

151 IB. Κάθε επιστημονικός κλάδος έχει μια ειδική ορολογία με την οποία δηλώνονται οι  
152 έννοιες και η ουσία των αντικειμένων του, των δομών του και των αναμεταξύ τους  
153 σχέσεων καθώς και των σχέσεων τις οποίες διατηρεί με συγγενείς επιστημονικούς  
154 κλάδους .Η γνώση ενός επιστημονικού κλάδου προϋποθέτει την πλήρη γνώση και  
155 κατοχή της ειδικής του ορολογίας που παραπέμπει σε έννοιες και ιδέες κοινές μεταξύ  
156 αυτών που θεραπεύουν το ίδιο επιστημονικό πεδίο. Έτσι, επιτυγχάνεται η επικοινωνία  
157 μεταξύ των ειδικών του κλάδου, συν-εννοούνται και προάγεται ο επιστημονικός  
158 κλάδος. Τούτο αυτό ισχύει και με την ειδική/τεχνική ορολογία της επιστημονικής  
159 έρευνας. Ο εκπαιδευτικός ερευνητής οφείλει να κατέχει τόσο την ορολογία των  
160 Επιστημών Αγωγής , της Παιδαγωγικής και των δομών και λειτουργιών της



161 Εκπαίδευσης και συνάμα την ορολογία της Επιστημονικής έρευνας, ώστε να  
162 χρησιμοποιεί αυτή την ειδική /τεχνική γλώσσα τόσο κατά την προφορική του  
163 επικοινωνία με τους συνομιλητές συναδέλφους όσο και κατά την γραπτή επικοινωνία  
164 μαζί τους με την παραγωγή γραπτών κειμένων(άρθρων, μελετών, βιβλίων). Συνοπτικά,  
165 ο ειδικός γλωσσικός κώδικας της επιστημονικής εκπαιδευτικής είναι η τεχνική γλώσσα  
166 που χρησιμοποιείται κατά την παραγωγή τόσο προφορικών όσων και γραπτών  
167 επιστημονικών εκπαιδευτικών κειμένων. Επειδή, ωστόσο, τα πορίσματα της έρευνας  
168 πρέπει να γίνουν κτήμα των εκπαιδευτικών και να βρίσκουν εφαρμογή στη διδακτική  
169 τους πρακτική, επιβάλλεται αυτοί να μούνται στη γλώσσα της επιστημονικής  
170 ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας ή να γίνεται περιοδική έκδοση δελτίων με εκλαϊκευμένη  
171 μορφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

172 Η έρευνα δεν είναι πανάκεια, δεν λύνει όλες τις απορίες, όλα τα προβλήματα ή  
173 όλες τις προβληματικές καταστάσεις. Η έρευνα είναι ανθρώπινο έργο και ,επομένως,  
174 έχει αδυναμίες και ελλείψεις τις οποίες ο ερευνητής οφείλει να τις επισημαίνει, όταν  
175 τις αντιλαμβάνεται, αλλά είναι πια αδύνατο να τις επανορθώσει. Ως ανθρώπινο έργο  
176 αξίζει όσο και ο δημιουργός της, που οφείλει να είναι πριν απ' όλα αντικειμενικός,  
177 ουδέτερος, αποστασιοποιημένος από το αντικείμενο και τα πιστεύω του και να τηρεί  
178 με ευλάβεια τις γενικές δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής έρευνας.

179 Αν ακόμη και σήμερα τα κείμενα μου, σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας,  
180 εξακολουθούν να διαβάζονται, ίσως, οφείλεται στο ότι π.χ., το *Εισαγωγή στην*  
181 *Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* είναι ένα σύγγραμμα σχεδόν πλήρες και  
182 εξαντλητικό σχεδόν όλων των θεμάτων της ψυχοπαιδαγωγική έρευνας ,σε σύγκριση  
183 με άλλα του είδους και κατατοπιστικός οδηγός για την εκπόνηση ερευνών. Σε πολλά  
184 κεφάλαια γίνομαι ,ίσως, κουραστικός από την επανάληψη των ίδιων πραγμάτων, αλλά  
185 αυτό γίνεται συνειδητά στην επιθυμία μου να δώσω στον αρχάριο και ανεξοικείωτο  
186 με τη «γλώσσα» της έρευνας αναγνώστη να κατανοήσει αυτό που στοχεύω να του  
187 μεταδώσω, να του μεταλαμπαδεύσω.

188 ΠΓ. Σε πολύ μεγάλο βαθμό ο διδάσκων ορίζει και προσδιορίζει το αντικείμενο της  
189 διδασκαλίας και της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, ανάλογα με το σχετικό γνωστικό του  
190 υπόβαθρο, τη βούλησή να δώσει σε εκείνους που έχει απέναντί του, να θέλει να τους  
191 δώσει και να ξέρει πώς να το δώσει. *Έχω να δώσω, θέλω να δώσω και ξέρω πώς να το*  
192 *δώσω.* Αν συνδυάζονται αρμονικά τα τρία αυτά στοιχεία στο πρόσωπο του

193 διδάσκοντας ,τότε η διδασκαλία του δεν μπορεί παρά να είναι αποτελεσματική. Με την  
194 έννοια αυτή προσδιορίζεται το διδακτικό ύφος/στυλ του δασκάλου και το ίδιο  
195 αντικείμενο διδασκαλίας διδάσκεται διαφορετικά από τους διαφορετικούς  
196 εκπαιδευτικούς ή εκπαιδευτές.

1

2

3

4

5

6

7

8 **Μιχάλης Κασσωτάκη**

9

10 **Ερώτηση 1:Πως ασχοληθήκατε με την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας;**

11

12 Κίνητρο για την ενασχόληση μου με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας  
13 αποτέλεσαν οι σπουδές μου στις Επιστήμες της Αγωγής στο Παρίσι .Πριν από αυτές  
14 δεν είχα καμία ενημέρωση για το αντικείμενο αυτό, αν και είχα αποφοιτήσει από το  
15 Φιλολογικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για να λάβω βασικό πτυχίο (License)  
16 και ( Maitrise) από το Πανεπιστήμιο της Σορβόνης έπρεπε να επιλέξω υποχρεωτικά  
17 το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας και της Στατιστικής. Το αντικείμενο αυτό ήταν  
18 εντελώς νέο για μένα. Ενθουσιάστηκα από την παρακολούθηση του και έδωσα  
19 ιδιαίτερη σημασία σε αυτό γιατί συνειδητοποίησα για να συνεισφέρω κάτι νέο στην  
20 ελληνική εκπαίδευση και γενικά στην Παιδαγωγική Επιστήμη έπρεπε να μάθω να  
21 ερευνώ. Νέα γνώση προκύπτει από την διαδικασία της έρευνας.

22 Μετά την επιστροφή μου στην Ελλάδα και την πρόσληψη μου ως άμισθου βοηθού της  
23 Τακτικής Έδρας της Παιδαγωγικής, ο τότε έκτακτος καθηγητής κ. Ι. Μαρκαντώνης  
24 μου έδωσε την ευκαιρία να διδάξω το αντικείμενο αυτό σε φοιτητές της Σχολής  
25 Θετικών Επιστημών, υπό τη μορφή φροντιστηρίου σε προπτυχιακούς φοιτητές του  
26 Φυσικού τμήματος και μάλιστα για τις διπλωματικές ,τότε δεν υπήρχαν οργανωμένα

27 μεταπτυχιακά προγράμματα, και να συνεργαστώ μαζί του στη συγγραφή ενός από τα  
28 πρώτα πανεπιστημιακά βιβλία Μεθοδολογίας Έρευνας και Στατιστικής. Τα γεγονότα  
29 αυτά αποτέλεσαν πρόσθετο κίνητρο για μένα να ασχοληθώ με το εν λόγω αντικείμενο  
30 και να αναπτύξω ποικίλες δραστηριότητες για τη διάδοση και εφαρμογή  
31 εμπειρικοστατιστικών μεθόδων στην εκπαίδευση που αποτελούσε μέχρι τότε (τέλη της  
32 δεκαετίας του 1970) πεδίο σχεδόν άγνωστο στον ακαδημαϊκό χώρο.

33 Ο Εξαρχόπουλος διορίζεται ο πρώτος καθηγητής Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας, ο  
34 οποίος είναι θεμελιωτής της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Ίδρυσε τα πειραματικά  
35 εργαστήρια και τα πειραματικά εργαστήρια για να κάνει πειραματική έρευνα. Μετά  
36 τον Εξαρχόπουλο, ο οποίος πέθανε την δεκαετία του 40' εξελέγη καθηγητής της  
37 Παιδαγωγικής ο Καλιάφας, επηρεασμένος από το σχολείο της εργασίας. Είχε  
38 σπουδάσει την Γερμανία. Ας σημειώσουμε ότι μέχρι πρόσφατα ήταν  
39 γερμανοκρατούμενη. Οι ιδέες μεταφέρονταν από την Γερμανία στην Ελλάδα. Ο  
40 Καλιάφας μετέφρασε στα ελληνικά γερμανικά βιβλία αλλά και αυτός δεν ασχολήθηκε  
41 με την έρευνα. Ο εξαρχόπουλος έκανε μια προσπάθεια να ασχοληθεί με την έρευνα  
42 αλλά όχι την έρευνα όπως την εννοούμε σήμερα αλλά με την έρευνα της Παιδομετρίας  
43 δηλαδή την ανάπτυξη των παιδιών, το βάρος των παιδιών, προσπάθησε να  
44 προσαρμόσει διάφορα τεστ από τα γερμανικά στην ελληνική πραγματικότητα, με  
45 βοηθό και τον Μαρκαντώνη, ο οποίος ήταν βοηθός στο εργαστήριο του. Αποτέλεσαν  
46 αυτά θα μπορούσαμε να πούμε μια πρώτη προσπάθεια να αναπτυχθεί η έρευνα αλλά  
47 όχι με τη σημερινή μορφή αλλά πιο κοντά στην ψυχολογική έρευνα, ήταν οι  
48 ανθρωπολογικές μελέτες, οι οποίες σταμάτησαν αργότερα. Στο εργαστήριο αυτό  
49 συμμετείχαν σημαντικοί Παιδαγωγοί όπως η Σοφία Γεδαιών, η οποία ασχολήθηκε με  
50 την έρευνα και άλλοι βοηθοί του, οι οποίοι αργότερα έγιναν καθηγητές στο  
51 Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης.

52 Προσπάθησαν να ξεκινήσουν μια μορφή έρευνας και αγόρασαν όργανα τα οποία  
53 υπάρχουν στο μουσείο Παιδαγωγικής. Μετά έρχεται ο Σπετσιέρης, για την  
54 προσωπικότητα του οποίου ο καθηγητής Μαρκατώνης έλεγε τα εξής: ο φιλόσοφος και  
55 ο Παιδαγωγός Σπετσιέρης. Χωρίζει τα έργα του σε 3 κατηγορίες. Ασχολήθηκε με  
56 περισσότερο με θέματα ψυχολογικά « Η ψυχική ζωή του ανθρώπου» είναι ένα έργο  
57 που θεωρείται ότι ήταν το πιο σημαντικό του Σπετσιέρη σε μια 3<sup>η</sup> κατηγορία ανήκουν  
58 κυρίως έργα που έχουν να κάνουν με την παιδεία. Μετά τον Σπετσιέρη ανέλαβε ως  
59 έκτακτος ο Μελανίτης Ν. ο οποίος έγραψε ένα βιβλίο για την εφηβική ηλικία και ενώ

60 είχε σπουδάσει στην Αμερική, η ενασχόληση του με την έρευνα δεν θεωρείται  
61 σημαντική. Μιλάμε πάντα για το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο  
62 Θεσσαλονίκης είναι άλλη ιστορία. Μέχρι το 1926 είναι η μοναδική φιλοσοφική Σχολή  
63 που λειτούργησε στην Ελλάδα άρα και ο μοναδικός χώρος θεραπείας της  
64 Παιδαγωγικής Επιστήμης ήταν η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.

65 Η φιλοσοφική Σχολή της Θεσσαλονίκης άρχισε να λειτουργεί το 1926 και πολύ  
66 αργότερα δημιουργήθηκαν οι Φιλοσοφικές Σχολές στα Γιάννενα και στην Κρήτη, η  
67 οποία άρχισε να λειτουργεί 1978 -79 για πρώτη φορά. Μετά για ένα χρονικό διάστημα  
68 ήρθε ο Μποχλόγυρος ως καθηγητής της Παιδαγωγικής, ο οποίος είχε ασχοληθεί  
69 περισσότερο με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είχε κάνει τεστ επαγγελματικού  
70 προσανατολισμού και είχε κάνει μετρήσεις για επαγγελματικά ενδιαφέροντα αλλά δεν  
71 μπορώ να πω ότι συνέβαλλε στην Παιδαγωγική Έρευνα όπως την εννοούμε σήμερα.  
72 Μετά τον νόμο του ΠΑΣΟΚ το 1982 δημιουργείται έδρα Παιδαγωγικής .Το μάθημα  
73 της Μεθοδολογίας της Έρευνας εμφανίζεται το 1979 ως ανεξάρτητο μάθημα στην  
74 τακτική έδρα της Παιδαγωγικής, όπου και χρησιμοποιείται πρώτη φορά ηλεκτρονικός  
75 υπολογιστής.

76

77 **Ερώτηση 2 :Τι είδους αντικείμενο είναι η ΜΕΕ σε σχέση με τη φύση της; και πώς**  
78 **κατά τη γνώμη σας διαφέρει από άλλα αντικείμενα που προσφέρονται στα**  
79 **Τμήματα της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ( π.χ. Διδακτικές, Ψυχολογίες κτλ.)**

80

81 Η ΜΜΕ είναι βασικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της  
82 Αγωγής ή της Εκπαίδευσης. Εγώ θα έλεγα ότι κάποιος δεν είναι δυνατόν να ασχολείται  
83 σοβαρά με την Παιδαγωγική αν δεν έχει μια βασική ιδέα από την ιστορική έρευνα  
84 ανεξάρτητα από το αντικείμενο ακόμα και αυτοί που διδάσκουν Φιλοσοφία, Ιστορία  
85 και για να κατανοήσουν άρθρα που διαβάζουν και για να μπορούν να κάνουν μια  
86 στοιχειώδη έρευνα. Υπάρχει βέβαια εξειδίκευση. Το αντικείμενο της ΜΕΕ είναι ειδικό  
87 και υπάρχουν εξειδικευμένα άτομα. Όλοι πρέπει να έχουν ιδέα. Κάποιος από αυτούς  
88 που προσπαθεί να βελτιώσει τις μεθόδους αυτές ή να επινοήσει νέες μεθόδους ή να  
89 αλλάξει ορισμένα πράγματα, οφείλει να έχει το αντικείμενο της εξειδίκευσης.  
90 Παράλληλα όμως είναι και μια γενική γνώση που οφείλουν να έχουν όλοι. Αυτό είναι  
91 και η ιδιαιτερότητα του μαθήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα.

92 Θα έλεγα ότι όλοι όσοι θεραπεύουν κλάδους των Επιστημών – ακόμη και τους πιο  
93 θεωρητικούς (π.χ. ~Φιλοσοφία της Αγωγής, Ιστορία της Εκπαίδευσης κτλ.) – πρέπει  
94 να διαθέτουν βασικές γνώσεις σχετικές με τη Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής  
95 Έρευνας (ποιοτικής και ποσοτικής). Η κατοχή αυτή προϋποθέτει αν φιλοδοξούν να  
96 παράγουν νέα γνώση. Υπό το πρίσμα αυτό, η ΜΕΕ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως  
97 διακλαδικό μάθημα. Για την εφαρμογή του στους διάφορους τομείς πρέπει να  
98 λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα καθενός από αυτούς. Υπάρχει, ασφαλώς, και η  
99 εξειδίκευση στον τομέα αυτό, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία και  
100 εφαρμογή γνωστών μεθόδων αλλά και στη βελτίωση τους ή στην επινόηση νέων. Αλλά  
101 και όσοι εξειδικεύονται στη ΜΕΕ πρέπει να διαθέτουν μια γενική σφαιρική αντίληψη  
102 για τα αντικείμενα και την προβληματική των λοιπών κλάδων των Επιστημών της  
103 Αγωγής. Όλα αυτά δείχνουν τη διαφοροποίηση του σε σύγκριση με τους λοιπούς  
104 κλάδους των Επιστημών της Αγωγής.

105

106 **Ερώτηση 3: Πιστεύετε ότι υπάρχουν « είδη» «ιεραρχίες» «φυλές» στον χώρο της**  
107 **ΜΜΕ από την άποψη των καθηγητών που τη θεραπεύουν; Ποια είναι η αίσθησή**  
108 **σας;**

109 Δεν μπορούμε να πούμε ότι μια μορφή έρευνας είναι ανώτερη από την άλλη αυτό  
110 εξαρτάται από την προσέγγιση και το επιστημολογικό παράδειγμα που υιοθετεί και  
111 το αντικείμενο που μελετάς. Δεν αντιλαμβάνομαι τι εννοείς με τους όρους « είδη»  
112 «ιεραρχίες» «φυλές» στον χώρο της ΜΕΕ από την άποψη των καθηγητών που τη  
113 θεραπεύουν. Αν με τον όρο είδη εννοείς είδη εννοείς διαφορετικές μορφές έρευνας,  
114 υπάρχουν ασφαλώς διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες ανάλογα με την  
115 προσέγγιση που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής και το προς διερεύνηση αντικείμενο ( π.χ.  
116 ιστορική έρευνα, εμπειρικό-στατιστική ή ποσοτική έρευνα, ποιοτική έρευνα κτλ.). Αν  
117 επικρατήσει μια ορισμένη τάση εξαρτάται από την περίοδο και την σχολή. Υπάρχουν  
118 σχολές της ποιοτικής και άλλοι οπαδοί της ποσοτικής. Αν με τον όρο ιεραρχίες  
119 εννοείς τις επικρατούσες τάσεις, αυτές προσδιορίζονται με βάση το επιστημολογικό  
120 παράδειγμα που υιοθετείται από τις διάφορες Σχολές.

121

122 **Ερώτηση 4: Σε προπτυχιακό επίπεδο είναι πιο σημαντικό στη ΜΕΕ, ο διδάσκων ή**  
123 **το διδακτικό αντικείμενο ή και τα δυο αυτά περίπου ισότιμα;**

124

125 Πρέπει να είναι υποχρεωτικό στις Επιστήμες της Αγωγής και σε συναφή ζητήματα η  
126 διδασκαλία της ΜΜΕ κατηγορηματικά. Η διδασκαλία της ΜΜΕ πρέπει να εντάσσεται  
127 στο πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων Επιστημών της Αγωγής και των συναφών με  
128 αυτά επί δύο εξάμηνα τουλάχιστον. Οφείλει να καλύπτει όλες τις πτυχές και τις μορφές  
129 της ΜΕΕ ( και τις ποιοτικές και τις ποσοτικές). Εμβάθυνση και εξειδίκευση μπορεί να  
130 γίνεται σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Εκείνος που θα το διδάξει οφείλει να είναι  
131 εξειδικευμένος στη ΜΕΕ και να έχει πραγματοποιήσει ο ίδιος έρευνες ή να έχει  
132 συμμετέχει σε σημαντικά ερευνητικά προγράμματα και δημοσιεύσεις. Άρα και οι  
133 προϋποθέσεις είναι αναγκαίες. Σημαντικό είναι και ο διδάσκων και το διδακτικό  
134 αντικείμενο. Δεν μπορεί οποιασδήποτε να κάνει εκπαιδευτική έρευνα άσχετα με το ότι  
135 πρέπει να έχει γνώση επί του θέματος. Το πρόγραμμα πρέπει να καλύπτει όλο το  
136 φάσμα.

137

138 **Ερώτηση 5: Τελικά το αντικείμενο αυτό είναι περιχαρακωμένο από άποψη**  
139 **ειδίκευσης ή ανοιχτό σε άλλους συναδέρφους και ο καθένας μπορεί να διδάξει;**  
140 Βλέπε προηγούμενη απάντηση

141

142 **Ερώτηση 6: Υπάρχει κατά τη γνώμη σας αντίθεση μεταξύ ποιοτικώς και**  
143 **ποσοτικός προσανατολισμένων συναδέρφων; Εάν , ναι, υπερισχύει κάποια από τις**  
144 **δύο πλευρές;**

145 Κατά τη γνώμη παρατηρείται συχνά αντιπαράθεση μεταξύ των θιασωτών των  
146 ποσοτικών μεθόδων έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και των οπαδών των  
147 ποιοτικών μεθόδων. Κατά καιρούς παρατηρείται επικράτηση είτε της μίας είτε της  
148 άλλης τάσης.

149

150 **Ερώτηση6: Υπάρχει διαφορά στη φύση και στη διδασκαλία λόγω αντικειμένου σε**  
151 **σχέση με το παρελθόν ; Πως έχει επηρεάσει τους κώδικες της ΜΜΕ, η ανάπτυξη**  
152 **των ψηφιακών τεχνολογιών ( διαδίκτυο, λογισμικά στατιστικής ανάλυσης κτλ.);**

153

154 Ναι υπάρχει τεράστια διαφορά στη χώρα μας τουλάχιστον ανάμεσα στην παιδαγωγική  
155 και στην εκπαιδευτική έρευνα του παρελθόντος και σήμερα. Οι ΤΠΕ έχουν ασκήσει  
156 μεγάλη επίδραση στην εξέλιξη της έρευνας. Όποιος διδάσκει σήμερα ΜΕΕ οφείλει να  
157 γνωρίζει πολύ καλά τη χρήση Η/Υ. και τα κυριότερα λογισμικά που έχουν σχέση με

158 την καταγραφή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων . Ακόμη και αυτοί που  
159 ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα πρέπει να έχουν καλή γνώση της χρήσης Η/Υ.  
160 Ακόμα και η ποιοτική έρευνα έχει ενισχυθεί από τους Η/Υ. Όποιος κάνει μαθήματα  
161 στο Πανεπιστήμιο και δεν ξέρει από Η/Υ είναι ακατάλληλος να διδάξει.

1

2 **Θάλεια Δραγώνα**

3

4 **Ερώτηση 1: Πως ασχοληθήκατε με το αντικείμενο της μεθοδολογίας της έρευνας,**  
5 **μιας και το αντικείμενο σας είναι η Ψυχολογία; Τι ήταν αυτό που σας παρακίνησε**  
6 **να ασχοληθείτε με το συγκεκριμένο αντικείμενο;**

7

8 Νομίζω ότι το κομμάτι της έρευνας μπορεί να το διδάξει οποιοσδήποτε είναι ερευνητής  
9 στις κοινωνικές επιστήμες, εγώ λοιπόν είμαι κοινωνική ψυχολόγος και νομίζω ότι αυτό  
10 το μάθημα μπορεί να το διδάξει και ένας νευροψυχολόγος, κοινωνιολόγος και ένας  
11 ψυχολόγος πάντα με κάποιες ιδιαιτερότητες ας πούμε. Εγώ το έφερε η μοίρα να το  
12 διδάξω, γιατί το δίδαξα στα Γιάννενα και δεν υπήρχε στην ουσία κάποιος που ήθελε να  
13 το διδάξει. Εμένα με ενδιέφερε η έρευνα, γιατί με ενδιέφερε πάρα πολύ η συνομιλία  
14 μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Άρχισα την έρευνα μου στα πρώτα μου  
15 βήματα πολύ πιο εμπειρικά, δίδαξα ποσοτικές ας πούμε και με εμπειρικό τρόπο  
16 έρευνας και σιγά-σιγά ανακάλυψα πιο ποιοτικές μεθόδους και άρχισα να με  
17 ενδιαφέρουν άλλου τύπου προσεγγίσεις. Μου άρεσε όλη αυτή η συνομιλία ανάμεσα  
18 στο ποιοτικό και ποσοτικό κομμάτι και το βρήκα πάρα πολύ διασκεδαστικό. Είναι από  
19 τα μαθήματα που το ευχαριστήθηκα πάρα πολύ και το δίδασκα με τέτοιο τρόπο, επειδή  
20 μου άρεσε πάρα πολύ. Αυτό που προσπάθησα να κάνω συνήθως σε αυτό το μάθημα  
21 όταν πρωτάρχισε να διδάσκεται ήταν σε δυο εξάμηνα. Το πρώτο εξάμηνο ήταν  
22 ποσοτικό και το δεύτερο εξάμηνο ήταν ποιοτικό. Εμένα δεν μου άρεσε καθόλου αυτή  
23 η προσέγγιση. Με ενδιέφερε να διδάξω δυο εξάμηνα παράλληλα το ποσοτικό και το  
24 ποιοτικό, άρα αφού εισήγαγα τα παιδιά σε ένα επιστημολογικό προβληματισμό και  
25 ανάπτυξη θεωρίας της επιστήμης σχετικά μικρή, αλλά πάνω σε αυτό, ώστε τα παιδιά  
26 να μην αισθάνονται ότι η έρευνα είναι ένα βιβλίο μαγειρικής που ανοίγουμε και  
27 βρίσκουμε μια συνταγή, αλλά που μπορούμε να το εντάξουμε μέσα σε ένα ευρύτερο  
28 προβληματισμό για τα κοινωνικά φαινόμενα, τα ψυχοκοινωνικά φαινόμενα.

29 Προσπαθούσα με τον ίδιο τρόπο που προσεγγίζουμε τα φαινόμενα, δηλαδή είτε μέσα  
30 από λόγο τον γραπτό ή τον προφορικό, είτε μέσα από το βλέμμα (δηλαδή μέσω της  
31 παρατήρησης), είτε γιατί τα προσεγγίζουμε επειδή είναι ήδη εκεί γραπτά ή τέλος  
32 πάντων κατατεθειμένα ερήμην υμών δεδομένα να μπορούμε να δούμε πως θα τα  
33 προσεγγίζαμε αν είχαμε δυο προσεγγίσεις. Από την μια πιο θετικιστική και η άλλη ήταν  
34 λιγότερο. Μου άρεσε αυτός ο διαχωρισμός και αυτός ο τρόπος που να μπορούν τα  
35 παιδιά και να καταλάβουν δηλαδή αυτό που έλεγα πάντα για το μάθημα της  
36 μεθοδολογίας της έρευνας για αυτό και μου άρεσε τόσο πολύ είναι ότι για μένα από  
37 όλα όσα έχω διδάξει η μεθοδολογία ήταν η πιο αυτό-βιογραφική. Τώρα τα παιδιά δεν  
38 μπορούσαν να καταλάβουν γιατί μιλάμε για τον εαυτό μας όταν μιλάμε για έρευνα,  
39 αλλά αυτό που προσπαθούσα να τους εξηγήσω μέσα στο εξάμηνο, είναι ότι όταν  
40 ερευνούμε κοιτάμε και μέσα μας δηλαδή κοιτάμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Για αυτό η  
41 έρευνα είναι τόσο συνδυασμένη με το ποιοι είμαστε και τι πιστεύουμε για τον κόσμο.  
42 Για αυτό επειδή το έβρισκα ένα αυτοβιογραφικό μάθημα ήταν κάτι που με ενδιέφερε  
43 πάρα πολύ

44

45 **Ερώτηση 2: Αναφέρατε προηγουμένως ότι είναι ανοιχτό το μάθημα και ότι ο**  
46 **καθένας μπορεί να το διδάξει έχοντας κάποιες ιδιαιτερότητες. Τι εννοείτε;**

47

48 Είπα ότι κάθε κοινωνικός επιστήμονας και ερευνητής στις κοινωνικές επιστήμες  
49 μπορεί να το διδάξει αυτό το μάθημα. Βέβαια ένας ανθρωπολόγος είναι από πριν  
50 καθορισμένο ότι έχει έναν πιο ποιοτικό τρόπο και καθόλου ποσοτικό καθόλου έναν  
51 τρόπο που είναι...δεν έχεις μεταβλητές. Οπότε αν είσαι ανθρωπολόγος είναι πιο  
52 δύσκολο να διδάξεις το σύνολο του μαθήματος. Εγώ είχα τη χαρά να μπορώ να διδάξω  
53 το σύνολο του μαθήματος, γιατί έχω χρησιμοποιήσει ερευνητικά εργαλεία όλων των  
54 ειδών, έχω ερευνήσει τα πάντα, με όλες τις μεθόδους, με όλους τους τρόπους στη ζωή  
55 μου

56

57 **Ερώτηση 3: Ποια πιστεύετε πως είναι η ουσιαστική συμβολή του μαθήματος της**  
58 **μεθοδολογίας για τους φοιτητές. Θεωρείτε ότι αυτό το μάθημα θα πρέπει να γίνει**  
59 **εντατικά σε προπτυχιακό επίπεδο; Γιατί ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα έχουν**  
60 **λίγες ώρες στο αναλυτικό πρόγραμμα και αλλού γίνεται πιο εντατικά;**



61

62 Επειδή εγώ ήμουν πολύ κομβική στην λειτουργία του τμήματος μου από την αρχή,  
63 ήμουν πολύ πάρα πολύ σίγουρη ότι χρειάζεται η μεθοδολογία έρευνας πολύ εντατικά.  
64 Για αυτό το λόγο το τμήμα μας σιγά- σιγά έχει κάνει ένα πτυχίο που σχεδόν μπορεί να  
65 πει κανείς ότι είναι «by research». Έχουμε δύο εξάμηνα εισαγωγικά, τα οποία δίδασκα  
66 εγώ, ένα εξάμηνο στατιστικής, ένα εξάμηνο παρατήρησης και ένα εξάμηνο στο τρίτο  
67 έτος που είναι ένα μάθημα που παίρνουν οι φοιτητές, πρέπει να διαλέξουν μόνο ένα  
68 από όλα (π.χ. μπορεί να είναι ένα μάθημα Κοινωνιολογίας, Ιστορίας ή οτιδήποτε άλλο),  
69 στο οποίο πρέπει να δουλέψουν ερευνητικά. Άρα καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι η  
70 μεθοδολογία είναι συνδεδεμένη με αυτό που μαθαίνουν θεωρητικά στα άλλα τους  
71 μαθήματα και επομένως βγαίνουν από αυτό το τμήμα έχοντας πάρει 5 μαθήματα  
72 μεθοδολογίας υποχρεωτικά. Είναι κάτι που σε άλλα τμήματα όχι μόνο στα  
73 Παιδαγωγικά αλλά και στις Κοινωνικές Επιστήμες, στην Ψυχολογία όπως και στις  
74 Πολιτικές δεν γίνεται. Για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικό και έχουμε παιδιά, επειδή  
75 τα μεταπτυχιακά μας προγράμματα από πεποίθηση είναι ανοιχτά σε πολλά άλλα πτυχία  
76 και έχουν άγνοια μεθοδολογίας. Το μάθημα της μεθοδολογίας είναι ουσιαστικό γιατί  
77 σε μαθαίνει να σκέφτεσαι. Αυτά που μαθαίνεις στο Πανεπιστήμιο είναι από την φύση  
78 τους είτε είναι θεωρητικά αφηρημένα μαθήματα, όπως η Φιλοσοφία .....ή είναι στις  
79 Κοινωνικές Επιστήμες πατάνε πάνω στην παρατήρηση του κοινωνικού κόσμου και  
80 στην διερεύνηση του. Επομένως είναι αδύνατον να μην ξέρεις καλή μεθοδολογία, είναι  
81 το Άλφα και το Ωμέγα και για αυτό το κάνουμε στο δεύτερο εξάμηνο στο πρώτο έτος.  
82 Παλιότερα γινότανε στο δεύτερο έτος, υπήρχε μια λογική ότι τα παιδιά είναι καλό να  
83 το κάνουν τότε, όμως πρέπει να γίνεται από την αρχή. Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να  
84 διδάσκεται στο πρώτο έτος, οποιοσδήποτε πρώτο έτος και αυτό που έχει σημασία, είναι  
85 αυτός που το διδάσκει πρώτον να το γουστάρει (όπως το γούσταρα εγώ) και δεύτερον  
86 να το συναντά στα παιδιά με την καθημερινή ζωή δηλαδή εγώ τους είπα το να μάθετε  
87 τι είναι έρευνα, να καταλάβετε τι είναι αυτό το μάθημα, η έρευνα είναι σαν να  
88 διαβάζετε ένα αστυνομικό μυθιστόρημα, που ψάχνετε στο τέλος ποιος είναι ο  
89 δολοφόνος. Έτσι αν σας γεννηθούν ερευνητικά ερωτήματα καταλάβετε ότι ο κόσμος  
90 που παρατηρούμε γύρω μας είναι προς διερεύνηση τότε έχει γίνει το μάθημα. Άρα  
91 παίρνω παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, από την προσωπική, την κοινωνική...

92

93 **Ερώτηση 4: Τι είδος αντικείμενο πιστεύετε ότι είναι η μεθοδολογία έρευνας σε**  
94 **σχέση με τη φύση της; Και πως διαφέρει από άλλα αντικείμενα που προσφέρονται**  
95 **σε τμήματα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης;**

96

97 Διαφέρει γιατί έχει ένα συγκεκριμένο ζητούμενο που είναι τα παιδιά να μάθουν να  
98 ερευνούν τον κόσμο και έχει ομοιότητες γιατί αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να πατάει  
99 σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα. Όπως έχω ήδη αναφέρει στο τρίτο έτος κάνουμε το  
100 μάθημα της μεθοδολογίας της έρευνας το οποίο μπορεί να είναι πάρα πολύ διαφορετικό  
101 για τον καθένα, γιατί ο ένας μαθαίνει να κάνει και το μαθαίνει σε βάθος π.χ. μαθαίνει  
102 ιστορική ανάλυση αν πάρει μάθημα Ιστορίας, μαθαίνει να κάνει συνέντευξη αν πάρει  
103 μάθημα Κοινωνιολογίας, μαθαίνει να αναλύει εικόνα αν πάρει ένα μάθημα που έχει  
104 σχέση με τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης, μαθαίνει να κάνει παρατήρηση. Άρα κάθε  
105 ένα είναι συνδυασμένο με το μάθημα για αυτό από την μια μεριά διαφέρει και από την  
106 άλλη δεν διαφέρει καθόλου.

107

108 **Ερώτηση 5: Το αντικείμενο της μεθοδολογίας της Έρευνας είναι περιχαρακωμένο**  
109 **από άποψη ειδίκευσης ή είναι ανοιχτό και σε άλλους συναδέλφους και ο καθένας**  
110 **μπορεί να το διδάξει;**

111 Ο καθένας και έτσι πρέπει. γιατί τι θα πει μεθοδολόγος; Όλοι όσοι είναι  
112 Πανεπιστημιακοί καθηγητές είναι ερευνητές.

113

114 **Ερώτηση 6: δηλαδή μπορεί ένας φιλόσοφος που είναι βιβλιογραφική η έρευνα του**  
115 **να διδάξει το μάθημα μεθοδολογία της έρευνας;**

116

117 Δύσκολο. Ουσιαστικά νομίζω η μόνη προϋπόθεση που χρειάζεται είναι ο άνθρωπος  
118 αυτός να είναι ερευνητής και βέβαια όσες πιο πολλές τεχνικές έχει χρησιμοποιήσει  
119 τόσο καλύτερα. Γιατί αυτό το μάθημα δεν μαθαίνετε θεωρητικά, δεν μαθαίνετε από το  
120 βιβλίο, πρέπει αυτός που το διδάσκει να τη νιώθει την τεχνική να την έχει κάνει, να  
121 έχει καταλάβει πως ψάχνεις, τι ψάχνεις γιατί διαφορετικά δεν τον βρίσκεις τον  
122 δολοφόνο

123

124 **Ερώτηση 7: Σε προπτυχιακό επίπεδο τι είναι σημαντικό στην Μεθοδολογία της**  
125 **Έρευνας να είναι πολύ καλός ο διδάσκων, να έχει ακριβής γνώση του αντικειμένου**  
126 **ή το διδακτικό αντικείμενο πιο πολύ ή και τα δυο μαζί;**

127

128 Και τα δυο μαζί αλλά όπως και όλα τα μαθήματα οι φοιτητές τα διαβάζουν μόνοι τους  
129 ή από τον υπολογιστή. Ο δάσκαλος έχει πολύ μεγάλη σημασία. Έχει σημασία να σε  
130 κάνει να καταλάβεις γιατί είναι ωραίο αυτό το μάθημα, να σου δώσει τα κίνητρα. Όλοι  
131 έρχονται σε αυτό το μάθημα λέγοντας ότι είναι άσχημο και δύσκολο. Εάν δεν είσαι  
132 στην τάξη δεν μαθαίνεται από μακριά ούτε από το βιβλίο ούτε τίποτα. Εμένα στο δικό  
133 μου μάθημα τα παιδιά κάνουν και μια προσπάθεια χρήση μιας τεχνικής. Είναι  
134 υποχρεωτική για όλους. Επιπλέον κάνω παραπάνω μαθήματα από 13 βδομάδες γύρω  
135 στις 15 ίσως και 16 βδομάδες και αφιερώνουμε ένα ολόκληρο μάθημα ένα τετράωρο  
136 όπου τα παιδιά παρουσιάζουν σε μικρές ομάδες π.χ. ένα ερωτηματολόγιο, μια  
137 παρατήρηση, μια ανάλυση περιεχομένου φτιάχνουν κάτι το οποίο είναι να το φέρουν  
138 στην τάξη να το δουν να γίνεται και να καταλάβουν μέσα στην τάξη μιλώντας ο ένας  
139 με τον άλλον που είναι το σωστό και που είναι το λάθος. Εγώ αρχίζω αυτό το μάθημα  
140 πολύ σύντομα, αφού τελειώσω το επιστημολογικό και τη περιγραφή των ερευνητικών  
141 μεθόδων όχι των τεχνικών, των μεθόδων. Δίνω σε όλους σε ομάδες των τριών μια  
142 δημοσιευμένη εργασία και τους μαθαίνω να την διαβάζουν δηλαδή να καταλάβουν από  
143 ποιες επιστημονικές προϋποθέσεις ξεκινάει, τι προσέγγιση χρησιμοποιεί, τι σημαίνει  
144 κάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση και να το δουν εκείνη την ώρα πάνω σε μια  
145 δημοσιευμένη έρευνα. Διαλέγω μια σειρά από έρευνες που να τους είναι προσιτές και  
146 αμέσως έρχονται σε επαφή δηλαδή να το κάνουν δεν γίνεται. Είναι head zone μάθημα.  
147 Είναι και θεωρητικό και πρακτικό. Δεν πιστεύω ότι υπάρχει μάθημα το οποίο να είναι  
148 μόνο θεωρητικό ή μόνο πρακτικό.

149

150 **Ερώτηση 8: Υφίσταται κατά τη γνώμη σας αντίθεση μεταξύ ποσοτικός και**  
151 **ποιοτικός προσανατολισμένων στην έρευνα συναδέλφους σας καθηγητών στο**  
152 **χώρο του Πανεπιστημίου; Θεωρείται ότι υπερισχύει κάποια από τις δυο πλευρές;**  
153 **Και αν ναι, αν δηλαδή υπερισχύει η ποιοτική ή η ποσοτική μπορεί να λειτουργήσει**  
154 **θετικά στην διαδικασία της έρευνας;**

155

156 Παλιότερα ήταν περισσότερο ποσοτικά προσανατολισμένοι, δεν ήταν πολύ  
157 επεξεργασμένο το ποιοτικό κομμάτι στα παλιά χρόνια. Στο κεφάλι τους η έρευνα ήταν  
158 ένα ερωτηματολόγιο. Υπήρχε μια πιο ποσοτική προσέγγιση και στο παρελθόν έχουν  
159 δοθεί πολλές μάχες ανάμεσα στους ποσοτικούς και στους ποιοτικούς. Πιστεύω ότι  
160 έχουμε περάσει την περίοδο της μάχης και όλοι καταλαβαίνουν ότι τα πράγματα πρέπει  
161 να τα προσεγγίσεις πολυπρισματικά, άρα και έτσι και αλλιώς. Δεν είναι ή το ένα ή το  
162 άλλο. Εμάς στο τμήμα μας τώρα κυριαρχεί θα έλεγα μια περισσότερη ποιοτική  
163 προσέγγιση παρά ποσοτική. Και εγώ η ίδια χρησιμοποιώ περισσότερο ποιοτικές  
164 μεθόδους όχι αποκλειστικά αλλά υπάρχει μια μεγαλύτερη τάση.

165

166 **Ερώτηση 9: Αυτό πως το εξηγείτε;**

167 Μπήκε πιο αργά στη ζωή μας, ενώ το ποσοτικό ήταν πιο παλιό. Βέβαια αυτό που με  
168 ενδιαφέρει εμένα τώρα πάρα πολύ, είναι ένα ενδιαφέρον άρθρο του Kenneth J. Gergen  
169 που είναι η έρευνα πια και η φύση των τμημάτων μας. Η έρευνα έχει πάρα πολύ μεγάλη  
170 σημασία να είναι έρευνα που να είναι και μετασχηματιστική του κόσμου δηλαδή δεν  
171 είναι μόνο για να αποτυπώνει τον κόσμο, είναι και για να τον μετασχηματίζει. Άρα η  
172 έρευνα δράσης έχουμε πολλά πράγματα που είναι δράση. Η έρευνα δράσης κάτι που  
173 το δοκιμάζεις και το βλέπεις να αλλάζει, πως αλλάζει το αντικείμενο το οποίο ερευνάς  
174 αλλά και το οποίο έχεις στόχο να μετασχηματίσεις, νομίζω ότι αυτό είναι το  
175 ενδιαφέρον και στα δικά μας χωράφια είναι αυτό που κυριαρχεί σαν ενδιαφέρον. Η  
176 έρευνα είναι relation, είναι κάτι που είναι σχεσιακό, και ποια το ξέρουν στις σύγχρονες  
177 επιστημολογίες. Ο ερευνητής και το αντικείμενο της έρευνας του είναι σε μια σε  
178 συνεχή αλληλόδραση και ο ένας επηρεάζει τον άλλον, άρα για αυτό μας ενδιαφέρει πιο  
179 πολύ το ποιοτικό. Το ποσοτικό, ο ερευνητή είναι απέξω, παρακολουθούσε σαν να είναι  
180 τα φαινόμενα έξω από αυτόν. Αυτό πια νομίζω είναι μια επιστημολογία ένα  
181 προχώρημα της επιστήμης.

182

183 **Ερώτηση 10: Υπάρχει διαφορά στη φύση και στη διδασκαλία του εν λόγω**  
184 **αντικειμένου σε σχέση με το παρελθόν; Και πως έχει επηρεάσει την Μεθοδολογία**  
185 **Έρευνας η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών δηλαδή διαδίκτυο, λογισμικά;**

186

187 Σίγουρα. Βέβαια η ανάπτυξη έχει επηρεάσει πάρα πολύ. Όταν έκανα την διατριβή μου  
188 ο υπολογιστής ήταν σαν αυτό εδώ το δωμάτιο, σε ένα κρύο δωμάτιο και είχαμε τις  
189 κάρτες με τις 80 θέσεις και τώρα το έχεις μέσα σε ένα μικρό μηχάνημα. Τώρα είναι  
190 πιο εύκολο, αν σκεφτείς ότι προσπαθούσες να κάνεις ανάλυση παραγώγων με το χέρι.  
191 Ήταν τρομερά δύσκολο και εξελίχθηκε πάρα πολύ. Εξελίχθηκαν οι στατιστικές  
192 μέθοδοι με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Αν κοιτάξετε παλιότερες διατριβές, πενήντα  
193 χρόνων πριν, στα χωράφια των Κοινωνικών Επιστημών είναι πολύ πρωτόγονες οι  
194 στατιστικές προσεγγίσεις. Δεν μπορούσες να κάνεις path analysis και βέβαια όταν  
195 εξελίχθηκε η τεχνολογία μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε πιο σύνθετα ερωτήματα και  
196 να δούμε τι γίνεται ως πούμε η διακύμανση των αποτελεσμάτων μπορεί να οφείλεται  
197 σε πιο σύνθετα πράγματα με έναν πιο σύνθετο τρόπο. Άρα το έχει επηρεάσει πολύ. Εγώ  
198 προσπάθησα να κάνω...σε μερικά πράγματα δεν ακολούθησα την τεχνολογία π.χ.  
199 ανάλυση περιεχομένου με υπολογιστή προσπάθησα να την κάνω σε συνεντεύξεις, αλλά  
200 δεν γούσταρα καθόλου δηλαδή η παλιά μέθοδος με το ψαλιδάκι και το χεράκι νομίζω  
201 είναι πιο σύνθετη, ενώ με το μηχάνημα δεν το καταφέρνεις πάντα αυτό. Μπορεί να σου  
202 κάνει κάποια ποσοτικά πράγματα αλλά δεν μπορεί να σου κάνει τις συνθέσεις και τις  
203 συνδέσεις που κάνεις εσύ. Αλλά δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχει επηρεάσει.

204

205 **Ερώτηση 11: Θα μπορούσατε να αναφέρετε ένα αριθμό σημαντικών σταθμών στο**  
206 **εν λόγω αντικείμενο που σας έχει βοηθήσει ή σας έχει σημαδέψει επιστημονικά**  
207 **π.χ. η έκδοση κάποιου βιβλίου, η δημιουργία ενός λογισμικού ή ένα συνέδριο;**

208

209 Αυτό το άρθρο του Kenneth Gergen, «**From Mirroring to World-Making: Research**  
210 **as Future Forming (2014)**», που είναι πρόσφατο με έχει βοηθήσει και με έχει  
211 προσανατολίσει διαφορετικά. Και εξελισσόμενη εγώ, πιο πολύ θεωρητικά άλλαξα και  
212 μετά αυτό με βοήθησε στο μάθημα. Δεν είναι ένα λογισμικό, δεν είναι ένα εργαλείο,  
213 είναι περισσότερο μια επιστημονική τοποθέτηση, μια θεωρητική τοποθέτηση που με  
214 έκανε να βλέπω τα πράγματα διαφορετικά. Δεν είναι δηλαδή ένα πράγμα αλλά είναι ως  
215 πούμε μια σταδιακή διεύρυνση και ωρίμανση η οποία με βοήθησε να δω την έρευνα  
216 διαφορετικά. Επομένως δεν είναι ένα πράγμα και δεν είναι το εργαλείο, με βοήθησε η  
217 δική μου θεωρητική διεύρυνση

**Πίνακας 15 Διδάσκοντες και διδάσκουσες το μάθημα της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας**

Διδάσκων	Πανεπιστήμιο	Τμήμα	Γνωστικό Αντικείμενο	Μάθημα	Εγχειρίδιο	Εξάμηνο	Υποχρεωτικό/επιλογής	Διατριβή
Μπενικέζα Λουτσιάνα	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής & Ψυχολογία Παιδαγωγικό Τμήμα	Παιδαγωγική	Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Παιδαγωγικής Έρευνας	Αποτελεσματικά σχολεία, Πασαρής Πέτρος	E	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό	Διδακτορικός τίτλος (Ph.D.) στη Συγκριτική και Διεθνή Παιδαγωγική, Πανεπιστήμιο Στοκχόλμης
Αμπακούμιν Γεώργιος	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Προσχολικής Εκπαίδευσης	Κοινωνική Ψυχολογία	Στατιστική και εκπαιδευτικές εφαρμογές	Baur, F., & Kripp, M. (2013) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Morrison, K., Manion, L. & Cohen, L.	Z	Επιλογής	Διδακτορικό από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Διδάκτορας Στατιστικής και Μεθοδολογίας Έρευνας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Αναστασιάδου Σοφία	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού ή Σχεδιασμού	Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Cohén, L., Manion, L., Morrison, K. (2008)	Γ	Επιλογής	Διδακτορικό στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Στουτγάρδης
Αναστάσιος Κοντάκος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγική - Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας Δεδομένων	Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Cohén, L., Manion, L., Morrison, K. (2008)	Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Στουτγάρδης
Αυγητίδου Σοφία	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην	Κοινωνιολογία των σχολικών πρακτικών	Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας Δεδομένων	Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες, Μάριος Πουρκός-Μανώλης Δαφέρμος	ΣΤ	Κατ' Επιλογή Υποχρεωτικό	(D.Phil.) του Πανεπιστημίου του Sussex της Αγγλίας
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής & Ψυχολογία	Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση Στατιστική - Πληροφορικά Συστήματα Διαχείρισης Κινδύνου στην Εκπαίδευση	Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες II	B	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα (Ph.D.) στην Κοινωνιολογία, Πανεπιστήμιο του Έσσεξ, Μ. Βρετανία
Βέρδης Αθανάσιος	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής & Ψυχολογία	Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση Στατιστική - Πληροφορικά Συστήματα Διαχείρισης Κινδύνου στην Εκπαίδευση	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Γ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό στην Έρευνα Σχολικής Αποτελεσματικότητας PhD του Πανεπιστημίου του Bradford, Αγγλίας
Βουδούρη Αγγελική	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (TEAΠΗ)	Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων	Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου	Γ, Ε, ΣΤ	Ελεύθερης επιλογής	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Γαλαμιάς Βασίλης	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων	Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου : ανάλυση δεδομένων με στατιστικό λογισμικό	Γ	Υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Γαλαμιάς Βασίλης	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων	Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου : ανάλυση δεδομένων με στατιστικό λογισμικό	H	Υποχρεωτικό επιλογής	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Δάρρα Μαρία	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Σχολική Ψυχολογία με έμφαση στην Ψυχολογία της Γραπτής Γλώσσας	Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	εαρινό	Επιλογής	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Δημάκος Ιωάννης	Πανεπιστήμιο Πατρών	Δημοτικής Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (TEAΠΗ)	Κοινωνική Ψυχολογία	Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	B	Επιλογής	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Δραγώνα Θάλεια	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική επεξεργασία ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	A	Υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Δραμαλίδης Αχλλέας	Πανεπιστήμιο Θράκης	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μαθηματικά και Ανάλυση Δεδομένων	Μεθοδολογία της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I	Z	Υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Εμβλωτής Αναστάσιος	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	ΣΤ	Υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Εμβλωτής Αναστάσιος	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	H	Επιλογής	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Ζαράγκας Χαρίλας	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Νηπιαγωγών	Κινητική Αγωγή και Μάθηση	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	Γ	Υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE
Μαμάμαλης Θωμάς	Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Καθηγητής Ψυχοκοινωνιολογία α της σχολικής τάξης	Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας	Κοινωνική & Μεθοδολογία έρευνας με το SPSS, Δαφέρμος Βασίλης	Γ	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό	UNIVERSITY OF BRADFORD CONTINUOUS DISTRIBUTIONS ARISING IN FINANCE

Καίλα Μαρία	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού ή Σχεδιασμού	Ψυχοπαιδαγωγική Κοινωνική Διαισθητικότητα, Κοινωνιολογική Εκπαιδευτική Έρευνα και Κοινωνική Στατιστική με χρήση Η/Υ	Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας	Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, Καίλα, Μ. (2007) Περιγραφή στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, Κατσάλης Ιωάννης	A	Υποχρεωτικό	Doctorat - René Descartes - Sorbonne University Paris V. Dept. of Sciences of Education
Κατσάλης Ιωάννης	Πανεπιστήμιο Πατρών	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Θεατρική Αγωγή στην Α'θμια Εκπαίδευση	Εφαρμοσμένη Στατιστική Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	E	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό στην Κοινωνιολογία, του Florida State University με εξειδίκευση στην Κοινωνική Στρατηγική και τη Μεθοδολογία
Κλαδάκη Μαρία	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Θεατρική Αγωγή στην Α'θμια Εκπαίδευση	Εφαρμοσμένη Στατιστική Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Creswell	εαρινό	Επιλογή	Διδακτορικό του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παινέιου Πανεπιστημίου Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουϊμέτη Ελένη Μαρία	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Αγωγής	Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Μεθοδολογία της Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I	A και B	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Paris X - Nanterre
Κούρη Ευαγγέλιο	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Επιστημών της Προσχολικής Ηλικίας (TEAΠΗ)	Κοινωνική Ψυχολογία των Μέσων Επικοινωνίας	Μεθοδολογία της Έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες I	Η κοινωνιολογική έρευνα, Νότα Κυριαζή	A	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό δίπλωμα (Ph.D.) από τη Νομική Σχολή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης & Δημόσιας Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αθηνών στην Κοινωνιολογία με έμφαση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
Κυριάς Αργύρης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Κοινωνιολογία του σχολείου και της εκπαιδευτικής πράξης Οργάνωση και Διδασκαλία Ηλεκτρονικών Περιβαλλόντων για την Στήριξη της Πρακτικής Άσκησης	Μεθοδολογία Έρευνας	Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Robson Colin	E/Η'	Μάθημα προαναπολυμιο ή - επιλογής	Διδακτορική διατριβή από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου
Απόστολος Κόστος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Creswell	εαρινό	Επιλογή	Διδακτορικό του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αιναρδάκης Μιχάλης	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική	Στατιστική στην Εκπαίδευση II	E	Υποχρεωτικό Περιορισμένης Επιλογής	Διδακτορικό του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αιναρδάκης Μιχάλης	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική	Στατιστική στην Εκπαίδευση I	Γ/Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
Μανουλίτσας Γεώργιος	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας	Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας I	Γ	Υποχρεωτικό	Διδακτορική Διατριβή (Ph.D.), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένων Πληροφορικής Θεσσαλονίκη
Μάρκος Άγγελος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μαθηματικά Μοντέλα Ανάλυσης Δεδομένων	Εισαγωγή στη Στατιστική	Δ	Επιλογή	Διδακτορική Διατριβή (Ph.D.), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένων Πληροφορικής Θεσσαλονίκη
Μάρκος Άγγελος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μαθηματικά Μοντέλα Ανάλυσης Δεδομένων	Ποιοτική και Ποσοτική Ανάλυση Ερευνητικών δεδομένων	Γ	Επιλογή	Διδακτορικό δίπλωμα στη Στατιστική, Τμήμα Στατιστικής, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαυρίδης Δημήτριος	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Στατιστική στην εκπαίδευση	Εισαγωγή στη Στατιστική	E	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα (Ph.D.) Educational Psychology & Individual Differences, University of Houston, Houston, Texas, USA
Μουζάκη Άγγελικη	Πανεπιστήμιο Κρήτης	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μαθησιακές Δυσκολίες	Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής	Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορική διατριβή στη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Γιόχαν Βολφγκανγκ Γκαίτε της Φρανκφούρτης
Μπρούζος Ανδρέα	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική με έμφαση στην Επαγγελματική και Εκπαιδευτική Συμβουλευτική Πληροφορική και Εφαρμοσμένα Μαθηματικά με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας I	Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παγγέ Πολυξένη	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Νηπιαγωγών	Νηπιαγωγών	Νηπιαγωγών	Εφαρμοσμένη Στατιστική στην Εκπαίδευση	Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ρούση Χριστίνα	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	E	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό από το King's College London του Πανεπιστημίου του Λονδίνου στη Μαθηματική Εκπαίδευση
Σακονίδης Χαράλαμπος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Διδακτική των Μαθηματικών	Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Έρευνας	Δ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό δίπλωμα (Ph.D.) στην Κοινωνική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο του Lancaster, UK
Σαπουντζής Αντώνιος	Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Ηλικίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Ηλικίας	Κοινωνική Ψυχολογία	Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας I	Γ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα (Ph.D.) στην Κοινωνική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο του Lancaster, UK
Σιδερίδης Γεώργιο	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ψυχολογία	Εφαρμοσμένη Στατιστική με τη Χρήση Λογισμικών SPSS	Γ, E, ΣΤ	Ελεύθερης επιλογής	Διδακτορικό στην Αναπτυξιακή και Παιδική Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο του Κάνσας

								ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ, ΣΙΑΕΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΜΒΑΛΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ	
Σοφός Λοΐζος	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων	Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Έρευνα	Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Creswell	εαρινό	Επιλογή	Διδακτορικό στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής του Johannes Gutenberg-Universität
Σταμοβλάσης Δημήτριος	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Φιλοσοφία & Παιδαγωγικά	Μέθοδοι Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών και Στατιστική	Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Έρευνα	Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	Στατιστικής, ΣΤΑΜΟΒΛΑΣΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	Γ	Υποχρεωτικό	PhD Σχολή Φυσικών Επιστημών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Χημεία)
Συνδιδασκαλία: Λουπουρή Ελέν	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Γνωστική Ψυχολογία	Εφαρμοσμένη Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα	Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής	Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Creswell	εαρινό	Επιλογή	Διδάκτορ, του School of Psychology, Cardiff University, UK
Τσακνιδίου Ελένη	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εφαρμοσμένη Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα	Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής	Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, Γιαλαμάς Βασίλης	K, Manion, L. & Cohen, L. Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής, Γιαλαμάς Βασίλης	B	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήματος Μαθηματικών Α.Π.Θ
Τσακνιδίου Ελένη	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εφαρμοσμένη Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα	Εφαρμοσμένη Στατιστική	Εφαρμοσμένη Στατιστική	Κατσίλλης Ιωάννης Μ	A	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήματος Μαθηματικών Α.Π.Θ
Τσακνιδίου Ελένη	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Εφαρμοσμένη Στατιστική και Εκπαιδευτική Έρευνα	Εφαρμοσμένη Στατιστική	Εφαρμοσμένη Στατιστική	Κατσίλλης Ιωάννης Μ	E	Κατ' επιλογήν υποχρεωτικό	Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήματος Μαθηματικών Α.Π.Θ
Τσέλιου Ελευθερία	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Μεθοδολογία Έρευνας και Ποιοτικές Μέθοδοι	Μεθοδολογία της Έρευνας	Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα	,Babie, E. (2011)	Γ	Υποχρεωτικό	Διδακτορικό δίπλωμα (Ph.D.) στην ψυχολογία, από το Ινστιτούτο Ψυχιατρικής του King's College του Πανεπιστημίου του Λονδίνου
Τσέλιου Ελευθερία	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Μεθοδολογία Έρευνας και Ποιοτικές Μέθοδοι	Εφαρμογές μεθοδολογίας έρευνας: Ποιοτικές προσεγγίσεις	Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας,	Mason, J. (2011)	E	Επιλογή	Διδακτορικό δίπλωμα (Ph.D.) στην ψυχολογία, από το Ινστιτούτο Ψυχιατρικής του King's College του Πανεπιστημίου του Λονδίνου
Τσιμπιάκη Ασημίνα	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Ειδική Αγωγή	Παιδαγωγικές Μέθοδοι & Τεχνικές Έρευνας Εκπαιδευτικών Πεδίων	Η Έρευνα στην Εκπαίδευση,	Creswell	εαρινό	Επιλογή	Διδακτορικό Δίπλωμα Τμήματος Μαθηματικών Α.Π.Θ

## Νοητικοί χάρτες

Νοητικός χάρτης 1. Τα χαρακτηριστικά του «Λογικού Θετικισμού» ή «Λογικού Εμπειρισμού».....	38
Νοητικός χάρτης 2. Τα δομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιστημονικής γνώσης από τον 19ο αιώνα και μετά.....	39
Νοητικός χάρτης 3. Η γνώση κατά Karl Maton.....	93
Νοητικός χάρτης 4. Η διάκριση μεταξύ «ακρίβειας» και «ειλικρίνειας» κατά τον Bernard Williams. ....	94
Νοητικός χάρτης 5. Τα τρία χαρακτηριστικά της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων .....	96



Νοητικός χάρτης 6. Η εγκλωβισμένη γνώση μεταξύ κονστρουκτιβιστικού σχετικισμού, θετικιστικού απολυταρχισμού και «γνωσιακής τύφλωσης».....	100
Νοητικός χάρτης 7. Τα στοιχεία της κατά Maton «τύφλωσης της γνώσης».....	101
Νοητικός χάρτης 8. Γνώση και κάτοχοι της γνώσης (γνώστες-knowers) κατά Maton. ....	105
Νοητικός χάρτης 9. Γνώστες και γνώσεις κατά Maton (2013:57).....	107
Νοητικός χάρτης 10. Οι κατά Maton κώδικες στο σημασιολογικό πεδίο.....	113
Νοητικός χάρτης 11. Τα τέσσερα είδη επιστημονικού «βλέμματος» κατά Maton: Τα «βλέμματα» των κατόχων των γνώσεων σε σχέση με τη «γραμματική» των γνώσεων (από Maton, 2014α:95).....	117
Νοητικός χάρτης 12. Τα επιστημονικά «βλέμματα» στο κοινωνικό πεδίο της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (από Maton, 2014α:186). ....	121
Νοητικός χάρτης 13. Σημασιολογικά κύματα (βλ. Maton, 2014αβ:190).....	122
Νοητικός χάρτης 14. Σημασιολογικό κύμα κατά Maton (2013: 14) .....	129
Νοητικός χάρτης 15. Η κατά Bernstein (1964) «παιδαγωγική λειτουργία» και «αναπλαισίωση της γνώσης» (από Maton, 2014, σελ. 51, μετάφραση Βέρδης & Τσέκου 2020, σελ. 337).....	139
Νοητικός χάρτης 16. Η κατά Bourdieu (1984) πιθανή κοινωνική θέση των καθηγητών πανεπιστημίου (από Maton, 2000:159, μετάφραση Βέρδης & Τσέκου 2020:339). ..	146
Νοητικός χάρτης 17. Σημασιολογική πυκνότητα και σημασιολογική βαρύτητα κατά Maton (2011:66).....	268
Νοητικός χάρτης 18. Παράδειγμα σημασιολογικής <i>πυκνότητας</i> κατά τη διδασκαλία της έννοιας «γνώση» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου). ....	273
Νοητικός χάρτης 19. Δεύτερο παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου).....	274
Νοητικός χάρτης 20. Παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου). ....	276

Νοητικός χάρτης 21. Τρίτο παράδειγμα σημασιολογικού κύματος με μεταβαλλόμενες τη σημασιολογική πυκνότητα και τη σημασιολογική βαρύτητα κατά τη διδασκαλία της έννοιας «έρευνα» σε ένα πανεπιστημιακό μάθημα μεθοδολογίας έρευνας (διδάσκουσα Λελούδα Στάμου). .....	278
---	-----

## Γραφήματα

Γράφημα 1. (α) Η δυσκολία και (β) το ενδιαφέρον για το μάθημα της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας. ....	181
Γράφημα 2. Ποσοστά εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας Μεθοδολογίας για τους φοιτητές και από χαμηλές (1-4) έως υψηλές τιμές (7-10). ....	182
Γράφημα 3. Σχέση μεταξύ εκλαμβανόμενης δυσκολίας του μαθήματος (κάθετος άξονας) και εκλαμβανόμενου ενδιαφέροντος (οριζόντιος άξονας). ....	182
Γράφημα 4. Επιλογή του μαθήματος της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, αν αυτό ήταν προαιρετικό. ....	183
Γράφημα 5. Ποσοστά φοιτητών για το έτος στο οποίο παρακολουθούν το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας. ....	184
Γράφημα 6. Απόψεις φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με το έτος που θα προτιμούσαν να προσφέρεται το μάθημα της Μεθοδολογίας Εκπαιδευτικής Έρευνας. ....	185
Γράφημα 7. Η χρήση στατιστικών πακέτων στο μάθημα της Μεθοδολογίας.....	186
Γράφημα 8. Ύπαρξη μαθήματος επιλογής στην εκπαιδευτική έρευνα πέρα από το υποχρεωτικό.....	187
Γράφημα 9. Διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στα πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης συνδέονται με διαφορετικές μεθοδολογίες έρευνας. ....	199
Γράφημα 10. Το μάθημα της Μεθοδολογίας Έρευνας στα τμήματα επιστημών αγωγής και εκπαίδευσης πρέπει να προσφέρεται από εξειδικευμένο γνώστη. ....	201

Γράφημα 11. Απαντήσεις 71 καθηγητών σε τμήματα επιστημών αγωγής και εκπαίδευσης σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της «εκπαιδευτικής έρευνας» και της «ψυχολογικής έρευνας».....	203
Γράφημα 12. Απαντήσεις 71 καθηγητών τμημάτων αγωγής και εκπαίδευσης, σχετικά με τον βαθμό κατά τον οποίο υπάρχει αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της κοινωνιολογικής έρευνας. ....	204
Γράφημα 13. Πόσο σχετίζεται η διδασκαλία της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας με τα αντικείμενα των ειδικών διδακτικών στα τμήματα των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης (1= «εμπεριέχεται», 7= «είναι ανεξάρτητη»). ....	207
Γράφημα 14. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (από το 1= «εμπεριέχεται» ως το 7= «είναι ανεξάρτητη»). ....	208
Γράφημα 15. . Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Οικονομικών της Εκπαίδευσης. ....	209
Γράφημα 16. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. ....	210
Γράφημα 17. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. ....	211
Γράφημα 18. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ....	212
Γράφημα 19. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ....	214
Γράφημα 20. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων των Ψηφιακών Τεχνολογιών (N= 1003).....	215
Γράφημα 21. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ....	216
Γράφημα 22. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Συγκριτικής Εκπαίδευσης.....	218

Γράφημα 23. Πώς σχετίζεται η διδασκαλία της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας με την διδασκαλία των αντικειμένων της Οργάνωσης και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....	219
Γράφημα 24. Εκλαμβανόμενος βαθμός σύνδεσης του αντικείμενου της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας με άλλα γνωστικά αντικείμενα που συνήθως προσφέρονται στα πανεπιστημιακά τμήματα Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης (κλίμακα 1 ως 7, $n=75$ ).....	220
Γράφημα 25. «Θερμοχάρτης» (heat map) πολυχρωρικών συντελεστών συνάφειας (polychoric correlation coefficients) ανάμεσα σε μαθήματα που διδάσκονται σε προπτυχιακό επίπεδο στα Τμήματα των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης (κατασκευή μέσω <i>Factor</i> και <i>Jamovi</i> -ελεύθερα λογισμικά). ....	221
Γράφημα 26. Απαντήσεις σε κλίμακα από το 1 ως το 7 (μέσος όρος 3,41) σχετικά με το κατά πόσο οι καθηγητές-καθηγήτριες θεωρούν τον εαυτό τους ποιοτικό ερευνητή-ερευνήτρια (σκούρες ράβδοι) ή ποσοτικό ερευνητή-ερευνήτρια (γκρι ράβδοι). ....	224
Γράφημα 27. Το επίπεδο γνώσεων Στατιστικής που πρέπει να έχουν οι προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριές σύμφωνα με τους διδάσκοντες. ....	225
Γράφημα 28. Οι κυριότερες ανάγκες φοιτητών και φοιτητριών σύμφωνα με τους διδάσκοντες και διδάσκουσες τους. ....	227
Γράφημα 29. Τι χαρακτηρίζει μια έρευνα ως «εκπαιδευτική» και τη διαχωρίζει από την κοινωνική ή την ψυχολογική (Απαντήσεις 61 διδασκόντων και διδασκουσών).231	
Γράφημα 30. Τρία στοιχεία της Θεωρίας των Νομιμοποιητικών Κωδίκων που συζητούνται. ....	287

