

«Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη

Κώστας Μάγος, Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Αθηνών

*«Η επιστημονική έρευνα για όσα συμβαίνουν σε μια σχολική τάξη είναι κάτι που επειγόντως χρειαζόμαστε, αλλά παράλληλα γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολη τόσο που τη φοβόμαστε»
(McIntyre, 1996, σ. 20)*

Περίληψη

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια μέσα στις σχολικές τάξεις. Όπως υποστηρίζουν πολλοί έμπειροι ερευνητές, η έρευνα της σχολικής τάξης έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Ένας σημαντικός παράγοντας για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων από τη σχολική τάξη αποτελεί η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας και των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων. Στο άρθρο παρουσιάζεται ο γενικότερος προβληματισμός που αφορά την αξιοποίηση ποιοτικών ή/και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων για την έρευνα της σχολικής τάξης και προσεγγίζονται τρεις ερευνητικές τεχνικές: η συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και η συστηματική ή δομημένη παρατήρηση.

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις ή στο σχολείο γενικότερα. Υποκείμενα των ερευνών αυτών είναι οι εκπαιδευτικοί ή/και οι μαθητές, ενώ τα

Ο κ. Κώστας Μάγος είναι Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής και εργάζεται στο Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ερωτήματα της έρευνας καλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων που συνήθως αφορούν τη διερεύνηση συγκεκριμένων απόψεων και στάσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, την αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων, τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. Οι ερευνητές που πραγματοποιούν τις παραπάνω έρευνες είναι στην πλειοψηφία τους και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είτε συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης είτε εκπονούν μεταπτυχιακές εργασίες ή διδακτορικές διατριβές. «Ένα από τα πρώτα πράγματα που μαθαίνει κανείς, όταν κάνει έρευνα τάξης, είναι ότι μια τάξη είναι δύσκολο να ερευνηθεί» επισημαίνουν οι Anderson και Burns (1989, σ. 16), υπογραμμίζοντας τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής έρευνας μέσα στη σχολική τάξη. Συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη ο McIntyre (1996) προτείνει στους υποψήφιους ερευνητές να επιλέξουν ένα διαφορετικό ερευνητικό χώρο αν ενδιαφέρονται για γρήγορα συμπεράσματα, γιατί οι έρευνες τάξης είναι αφενός πολύ χρονοβόρες και αφετέρου μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής από πολλές πλευρές.

Ένα πρώτο ερώτημα που έχει να απαντήσει ο ερευνητής μιας σχολικής τάξης αφορά την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να επιτύχει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων. Η επιλογή *ποιοτικών* εργαλείων, όπως είναι η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση, ή *ποσοτικών*, όπως η συστηματική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο, καθώς και ο πιθανός συνδυασμός των παραπάνω, απασχολούν την πλειοψηφία των ερευνητών που αποφασίζουν να ερευνήσουν τη σχολική τάξη. Εξάλλου ο προβληματισμός αυτός είναι κοινός μεταξύ των ερευνητών που ασχολούνται στο χώρο των κοινωνικών ερευνών αφού, όπως υποστηρίζει ο Trochim (2002), στο χώρο αυτό έχει ξοδευτεί περισσότερη ενέργεια στη συζήτηση για τις διαφορές ανάμεσα στα πλεονεκτήματα των ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων απ' ό,τι για οποιοδήποτε άλλο θέμα.

Η «ποιοτική-ποσοτική συζήτηση» αποτελεί αντικείμενο σοβαρών αντιπαράθεσεων ανάμεσα στους ερευνητές. Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ενώ άλλοι εστιάζουν στα κοινά τους σημεία. Οι Denzin και Lincoln (2000) υπογραμμίζουν τρεις βασικές διαφορές μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Η πρώτη αφορά στην αντίληψη του κατά πόσο τελικά υπάρχει μια πραγματικότητα που μπορεί να συλληφθεί, μελετηθεί και ερμηνευθεί, η δεύτερη αναφέρεται στους τρόπους μελέτης των προσωπικών απόψεων των υποκειμένων και την αξιοποίηση των περιγραφών και τέλος η τρίτη διαφορά σχετίζεται με την αποδοχή ή μη της μεταμοντέρνας προσέγγισης που προτείνει διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης της έρευνας (π.χ. προσωπική υπευθυνότητα, συναισθηματική προσέγγιση, πολιτική πράξη, πολυφωνικά κείμενα κ.ά.). Τα παραπάνω σημεία σύμφωνα με τους ερευνητές αντανακλούν διαφορετικές επιστημολογικές απόψεις και τύπους αναπαράστα-

σης, αφού κάθε παράδοση έχει τα δικά της δεδομένα και τους δικούς της τύπους ερμηνείας, αξιοπιστίας και αξιολόγησης.

Αντίθετη με την παραπάνω άποψη εκφράζει ο Phillips (1993), ο οποίος υποστηρίζει ότι τελικώς δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, δεδομένου ότι σε όλα τα είδη έρευνας που ενδιαφέρονται για αξιόπιστα συμπεράσματα υπάρχει μια βασική επιστημολογική ομοιότητα. Παρόμοια ο Trochim (2002) υπογραμμίζει ότι η υποστήριξη της μιας ή της άλλης μεθόδου αποτελεί υποβάθμιση ενός θέματος πολύ πιο σύνθετου από την απλή διχοτόμηση. Και οι δύο μέθοδοι στηρίζονται πάνω σε πλούσιες και ποικίλες παραδόσεις που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και έχουν και οι δύο χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη ποικιλία ερευνών. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι κάθε εφαρμοσμένο κοινωνικό ερευνητικό πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αξιόπιστο και έγκυρο εφόσον χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Ο συνδυασμός αυτός είναι ευρύτερα γνωστός ως *τριγωνισμός*, καθώς και ως *πολυμεθοδική προσέγγιση*.

Με την πολυμεθοδική προσέγγιση συμφωνούν όλο και περισσότεροι κοινωνικοί ερευνητές (Anderson & Burns, 1989· Hopkins, 1995· Flick, 1998· Dragonas et al., 1999) οι οποίοι επιλέγουν το συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων με σκοπό να αξιοποιήσουν το σύνολο των πλεονεκτημάτων που ο παραπάνω συνδυασμός μπορεί να προσφέρει. Οι ερευνητές αυτοί θεωρούν ότι τα δεδομένα των δύο προσεγγίσεων αλληλοσυμπληρώνονται κυκλικά μεταξύ τους αναδεικνύοντας τελικά εκείνα τα στοιχεία της έρευνας που απαιτούν αναθεώρηση ή ιδιαίτερη προσοχή.

Υπάρχουν πολλές εκπαιδευτικές έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν τη πολυμεθοδική προσέγγιση. Ενδεικτική είναι η έρευνα του M. Mac an Ghail (1995), ο οποίος ερευνήσε τη στάση μειονοτικών μαθητών απέναντι στο σχολείο, καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μειονοτικούς μαθητές χρησιμοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους. Στην αρχή συνέλεξε ποσοτικά στοιχεία, ενώ στη συνέχεια εργάστηκε με συνεντεύξεις και παρατήρηση. Ο ερευνητής υπογραμμίζει ότι οι διαφορετικές μεθοδολογίες αλληλοσυμπληρούμενες οδήγησαν σε μια πιο ακριβή και ολοκληρωμένη θεώρηση των κοινωνικών διαδικασιών που εμπλέκονται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

Αντίστοιχα, συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης χρησιμοποίησε η Bird (Bird & Hammersley, 1999) για τον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων. Εργάστηκε με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση και η ίδια συστήνει τη χρήση και των δύο μεθόδων, γιατί ο συνδυασμός τους επιτυγχάνει γονιμότερη και ακριβέστερη έρευνα.

Στην πλειοψηφία των ερευνών που πραγματοποιούνται μέσα στις σχολικές τάξεις τα περισσότερα συνηθισμένα ερευνητικά εργαλεία είναι η *συνέντευξη* και

η παρατήρηση. Η τελευταία μπορεί να είναι είτε *συμμετοχική*, μορφή που υπηρετεί τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, είτε *συστηματική* που ακολουθεί τις μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Στη συνέχεια θα προσεγγισθούν αναλυτικότερα τα τρία παραπάνω ερευνητικά εργαλεία.

Η συνέντευξη

Μιλώντας γενικά για τις συνεντεύξεις, ο Woods (1991, σ. 62) εκφράζει την άποψη ότι «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις *ημιδομημένες* συνεντεύξεις, όπου υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας (Κυριαζή, 2001). Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του.

Ο Mishler (1996, σ. 64) υποστηρίζει ότι η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά ένα «διάλογο» μεταξύ συνομιλητών που εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους «ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων». Πολλοί ερευνητές υπογραμμίζουν την ιδιαιτερότητα της σχέσης μεταξύ συνεντευκτή και εκείνου που δίνει συνέντευξη. Ο Woods (1991, σ. 89) αναφέρεται στην «αλληλεπίδραση», οι Verma και Mallick (2004) στην ειλικρίνεια, ενώ ο Walker (1996, σ. 191) εστιάζει στην «ψυχολογική ευκινησία» και τη «συναισθηματική νοημοσύνη» του ερευνητή.

Συμφωνώντας με τα πλεονέκτηματά των ημιδομημένων συνεντεύξεων όπως προαναφέρθηκαν, είναι πολλοί οι ερευνητές που επιλέγουν αυτόν τον τύπο συνέντευξης προκειμένου να διερευνήσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών και των μαθητών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας. Ένα πρόβλημα που αρκετά συχνά έχει να αντιμετωπίσει ο ερευνητής που χρησιμοποιεί τις συνεντεύξεις για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αφορά τη χρήση μαγνητοφώνου. Σε πολλές εκπαιδευτικές έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, (Hannan, 1975· Nias, 1991· Φρειδερίκου & Φολερού, 1991· Φραγκουδάκη & Ασκοϋνή, 1999) οι ερευνητές υπογραμμίζουν τη μεγάλη διστακτικότητα και καχυποψία των εκπαιδευτικών να μιλήσουν σε μαγνητόφωνο, ιδιαίτερα όταν η συνέντευξη ερευνά θέματα που αφορούν άμεσα την τάξη τους, τη δουλειά τους και το ρόλο τους. Η διστακτικότητα αυτή οφείλεται κυρίως στη μη εξοικείωση πολλών εκπαιδευτικών με τις ερευνητικές διαδικασίες και στη σύνδεση της συνέντευξης με την αξιολόγηση.

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω της συνέντευξης αποτελεί το πρώτο στάδιο της έρευνας. Εξίσου σημαντικό, αν όχι σημαντικότερο, είναι το επόμενο στάδιο που αφορά την επεξεργασία του υλικού. Μία από τις μεθόδους την οποία πολύ συχνά χρησιμοποιούν οι ερευνητές τάξης για την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων είναι η μέθοδος της *ανάλυσης περιεχομένου* και ειδικότερα η τεχνική της *μικροανάλυσης*. Με τον όρο αυτό οι Strauss και Corbin (1996, σ. 56) ορίζουν τη λεπτομερή «γραμμική-γραμμική» ανάλυση, που είναι απαραίτητη για τη δημιουργία των αρχικών κατηγοριών και την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων. Πολλοί ερευνητές γνωρίζουν ότι οι κατηγορίες τους είναι «υποθετικές κατασκευές» (Silverman, 2000, σ. 827), που είναι μεν χρήσιμες, ποτέ όμως δεν είναι απολύτως ακριβείς, ώστε να αντιστοιχήσουν με απόλυτο τρόπο τις πλευρές της πραγματικότητας που προσπαθούν να προσεγγίσουν. Σύμφωνα με τον Berelson (1971, σ. 16), οι κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου πρέπει να οριστούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, ώστε και διαφορετικοί αναλυτές, αν τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο, να εξασφαλίσουν τα ίδια αποτελέσματα.

Εξάλλου, η ανάλυση περιεχομένου μιας συνέντευξης δεν πρέπει να σταματά στη δημιουργία ενός καταλόγου στοιχείων πάνω στις απόψεις και στάσεις αυτών που δίνουν τη συνέντευξη. Τα στοιχεία που προκύπτουν πρέπει να συνδυαστούν μεταξύ τους για να δώσουν στο τέλος «κάτι ζωντανό και αυθεντικό» που αντιστοιχεί στη ζωντανή επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας (Silverman, 2000, σ. 825).

Τέλος, στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μιας έρευνας απαιτείται συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή αυτού που οι Strauss και Corbin (1996, σ. 97) αποκαλούν *κυματισμό της κόκκινης σημαίας*, δηλαδή την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας.

Η παρατήρηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνισμού, γιατί η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και, από την άλλη, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Patton, 1990· Bird et al., 1999).

Μέσα από τις συνεντεύξεις ανιχνεύεται πώς οι άνθρωποι «βλέπουν τα πράγματα», όχι όμως πώς «πράττουν». Προτάσσοντας το επιχείρημα αυτό, ο Silverman (2000, σ. 832) προτείνει το συνδυασμό των συνεντεύξεων με άλλες «εναλλακτικές προσεγγίσεις». Εξειδικεύοντας το παραπάνω για την περίπτωση των εκπαιδευτι-

κών, ο Woods (1991, σ. 85) υποστηρίζει ότι «δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι σε κάποια πλαίσια υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο τι λένε οι δάσκαλοι ότι κάνουν και στο τι πραγματικά κάνουν».

Σχετικά με την αξιοπιστία της παρατήρησης ως ερευνητικής μεθόδου οι Anderson και Burns (1989) πιστεύουν ότι η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων μέσω της παρατήρησης είναι μερικώς υποκειμενική και μερικώς αντικειμενική. Για εκείνους που χρησιμοποιούν τη συστηματική ή δομημένη παρατήρηση, η υποκειμενικότητα υπεισέρχεται στον καθορισμό των κατηγοριών και του εργαλείου, ενώ οι συμμετοχικοί παρατηρητές αφήνουν την υποκειμενικότητα να περάσει στις καταγραφές και την ανάλυση των δεδομένων τους. Λόγω των διαφορετικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των δύο τύπων παρατήρησης, πολλοί ερευνητές (Benzer, 1993· Hammersley, 1996· Walker & Adelman, 1996) υποστηρίζουν την αναγκαιότητα χρήσης και των δύο μοντέλων, αφού η συστηματική παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα πλαίσιο που θα γεμίσει με το υλικό της συμμετοχικής παρατήρησης.

Η συμμετοχική παρατήρηση

Σχετικά με τη συμμετοχική ή εθνογραφική παρατήρηση ο Jorgensen (1989) πιστεύει ότι αποτελεί μια πολύ ειδική στρατηγική και μέθοδο για να κερδίσει κανείς την πρόσβαση σε εσωτερικές, φαινομενικά υποκειμενικές, όψεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσω της παρατήρησης ο ερευνητής μπορεί να παρατηρεί και να αποκτά εμπειρία στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων από την πλευρά του συμμετέχοντος. Αντίστοιχα ο Patton (1990) υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες, στοιχείο που είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης σε σχέση με τη συστηματική είναι ότι στην πρώτη ο παρατηρητής δεν αποτελεί μια «μύγα στον τοίχο» (Delamont & Hamilton, 1993, σ. 34), δηλαδή ένα στοιχείο ασύνδετο με τις καταστάσεις που παρατηρούνται, αλλά συμμετέχει σ' αυτές.

Με τον καθορισμό της κατάλληλης απόστασης ασφαλείας μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου καθώς και με τη λεγόμενη *προκατάληψη του παρατηρητή* έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές (Woods, 1991· Wilkinson, 1998· Bird et al., 1999· Altrichter et al., 2001), οι οποίοι και υπογραμμίζουν την επίδραση που μπορούν να έχουν στην αξιοπιστία της έρευνας με συμμετοχική παρατήρηση οι προκαταλήψεις του παρατηρητή.

Η επισήμανση της σπουδαιότητας της συμμετοχικής παρατήρησης ως ενός

πολύτιμου και αποτελεσματικού ερευνητικού εργαλείου συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας. Οι Elliot και Adelman (στο Hopkins, 1995, σ. 153) δηλώνουν ότι «ο συμμετοχικός παρατηρητής είναι στην καλύτερη θέση για να συλλέξει δεδομένα για τα παρατηρούμενα υποκείμενα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές». Αντίστοιχα ο Woods (1991, σ. 150), αναφερόμενος στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τη συμμετοχική παρατήρηση στην έρευνα της σχολικής τάξης, υπογραμμίζει: «Επιτέλους οπλισμένοι με την κατάλληλη μέθοδο ταξιδεύουν στις πιο απόμακρες γωνιές του σχολείου προκειμένου να ανακαλύψουν τα μυστικά του». Η Wright (1993, σ. 26), η οποία χρησιμοποίησε τη συμμετοχική παρατήρηση προκειμένου να μελετήσει ένα μεγάλο αριθμό σχολικών τάξεων, επισημαίνει ότι «αυτή η προσέγγιση έχει το πλεονέκτημα ότι συλλαμβάνει τη σχολική εμπειρία στο σύνολό της».

Η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος έρευνας της σχολικής τάξης συνοδεύεται και από συγκεκριμένες δυσκολίες, όπως από το γεγονός ότι συχνά οι ερευνητές είναι τόσο εξοικειωμένοι με το περιβάλλον της τάξης, ώστε να μην είναι σε θέση να διακρίνουν γεγονότα «ακόμα κι όταν αυτά γίνονται μπρος στα ίδια τους τα μάτια» (Becker, στο Bird et al., 1999, σ. 148) καθώς και από το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είναι «ζωντανές αντιφάσεις», δηλαδή η δουλειά τους διαμορφώνεται από εντάσεις ανάμεσα στις αξίες και τις πρακτικές τους που επηρεάζουν αυτό που ο ερευνητής συνήθως παρατηρεί (Gitlin et al, 1991, σ. 199).

Μια άλλη δυσκολία, σύμφωνα με τους Walker και Adelman (1996), προέρχεται από το γεγονός ότι ένας εξωτερικός παρατηρητής δεν μπορεί να καταλάβει το τι ακριβώς λέγεται στην τάξη, δηλαδή δεν μπορεί να ακούσει το λόγο όπως τον ακούνε οι μαθητές. Μπορεί να ακούσει μόνο τα γενικά νοήματα που είναι διαθέσιμα στον καθένα ως μέλος ενός πολιτισμού, δεν μπορεί όμως να κατανοήσει τα ειδικά νοήματα που μοιράζονται εκείνοι που συμμετέχουν σε μια ειδική σχέση, όπως είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Μερικές φορές είναι ακριβώς αυτά τα άμεσα, τοπικά και προσωπικά νοήματα που είναι από παιδαγωγική άποψη τα πιο σημαντικά και όποια ερευνητική τεχνική δεν τα υπολογίζει κινδυνεύει να ερμηνεύσει εσφαλμένα την πραγματικότητα.

Μία σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές τάξης που επιλέγουν να αξιοποιήσουν την παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αφορά την αρχική δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποδεχτούν τόσο την παρουσία του ερευνητή στην τάξη όσο και τη διαδικασία της παρατήρησης του μαθήματος. Όπως υπογραμμίζει και ο Stenhouse (1996, σ. 229), το εμπόδιο αυτό «προέρχεται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι δάσκαλοι γενικά δουλεύουν και το οποίο προσφέρει μικρή υποστήριξη σε εκείνους που αποφασίζουν να εκτεθούν. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι η από κοντά παρακολούθηση της επαγγελματικής εικόνας κάποιου πολύ συχνά εκλαμβάνεται ως προσωπική απειλή». Η πλειο-

ψηφία των εκπαιδευτικών μην έχοντας κάποια προηγούμενη εμπειρία από παρουσία παρατηρητή στις τάξεις τους ταυτίζουν, τουλάχιστον στην αρχή, τη διαδικασία της παρατήρησης με την αξιολογική επίσκεψη του συμβούλου ή του προϊσταμένου, που για πολλούς αποτελεί πηγή αρνητικών εμπειριών. Είναι απαραίτητο προτού ξεκινήσει η παρατήρηση της τάξης να γίνουν μερικές αρχικές συναντήσεις γνωριμίας και γενικότερης ανταλλαγής απόψεων μεταξύ του ερευνητή και του κάθε εκπαιδευτικού-υποκειμένου της έρευνας, προκειμένου να αναπτυχθεί μια «γενικότερη επικοινωνία» (Anderson & Burns, 1989, σ. 138) και να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης, για να γίνει τελικά αποδεκτή η παρουσία του παρατηρητή από τους εκπαιδευτικούς, τις τάξεις των οποίων πρόκειται να παρατηρήσει.

Αναζητώντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία και την απαλλαγή τους από το αρνητικό συναίσθημα του απλού υποκειμένου της έρευνας και του αξιολογούμενου, είναι σημαντικό να ακολουθούνται οι «τρεις φάσεις του κύκλου της παρατήρησης» (Hopkins, 1995, σ. 81). Η πρώτη φάση περιλαμβάνει συζήτηση για το σχεδιασμό του μαθήματος, η δεύτερη φάση ταυτίζεται με τη διαδικασία της παρατήρησης της τάξης, ενώ η τελευταία φάση αφορά στη συζήτηση ανατροφοδότησης. Η διαδικασία αυτή όχι μόνο κινητοποιεί την ουσιαστικότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών απέναντι στην έρευνα, αλλά συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της παρατήρησης, αφού, και ιδιαιτέρως στη φάση της συζήτησης ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι σε διάφορα σημεία του μαθήματος που παρατηρήθηκε, παρέχουν συχνά στον ερευνητή σημαντικές επιπλέον πληροφορίες τόσο για το συγκεκριμένο μάθημα όσο και γενικότερα για το αναλυτικό πρόγραμμα, τη δουλειά τους, τους μαθητές και τις οικογένειές τους κ.ά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο πριν από την παρατήρηση, προκειμένου να υπάρξει καλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με το ρόλο του ερευνητή ως παρατηρητή στις τάξεις τους, είναι απαραίτητη μια σειρά προ-συμφωνημένων επισκέψεων του ερευνητή στις τάξεις που πρόκειται να παρατηρηθούν. Οι επισκέψεις αυτές εξασφαλίζουν τη γνωριμία και τη σχετική εξοικείωση του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια της περιόδου παρατήρησης, ούτως ώστε η φυσική παρουσία του ερευνητή να επηρεάζει στο μικρότερο δυνατό βαθμό τη συνήθη διεξαγωγή του μαθήματος. Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εξοικείωσης στοχεύει επίσης στην προσπάθεια του ερευνητή να καταφέρει να κατανοήσει τα «λεπτά νοήματα» (Walker & Adelman, 1996, σ. 5) των λόγων δασκάλου, όπως αυτά ερμηνεύονται όχι μέσα σε ένα οποιοδήποτε πλαίσιο, αλλά στο πλαίσιο της σχέσης του συγκεκριμένου δασκάλου με τους μαθητές του. Για τον παραπάνω λόγο, ανάμεσα στους ρόλους που μπορεί να έχει ο παρατηρητής της τάξης, εκείνος του «εμπλεκόμενου

ερμηνευτή» (Anderson & Burns, 1989, 138), δηλαδή του παρατηρητή που δεν καταγράφει απλώς τα γεγονότα, αλλά συγχρόνως προσπαθεί να τα κατανοήσει, εξασφαλίζει τη συλλογή δεδομένων μεγαλύτερης εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Ο παραπάνω ρόλος του εμπλεκόμενου ερμηνευτή απαιτεί την καταγραφή από την πλευρά του ερευνητή τριών κατηγοριών σημειώσεων: τις *περιγραφικές*, τις *ερμηνευτικές* και τις *μεθοδολογικές* (Κυριαζή, 2001). Οι πρώτες αφορούν την περιγραφή των γεγονότων, όπως τα βλέπει ο παρατηρητής να εξελίσσονται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι δεύτερες σχετίζονται με τις ερμηνείες που δίνει ο ερευνητής για κάποια από τα παραπάνω γεγονότα και οι τρίτες κάποιες επιμέρους μεθοδολογικές παρατηρήσεις που θεωρεί ο ερευνητής απαραίτητες. Επίσης είναι απαραίτητο ο συμμετοχικός παρατηρητής τάξης να καταγράφει και να ερμηνεύει εκτός από τις λεκτικές και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας της σχολικής τάξης. Συχνά οι μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας παρέχουν πλούσια δεδομένα, η ερμηνεία των οποίων οδηγεί στην εξαγωγή ή επιβεβαίωση σημαντικών συμπερασμάτων.

Μια από τις βασικότερες πηγές δεδομένων κατά τη διάρκεια της παρατήρησης τάξης προέρχεται από τους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και μεταξύ των μαθητών. Μιλώντας για τους παρατηρητές που δεν αξιοποιούν το διάλογο αυτόν ο Stubbs (1996, σ. 76) υπογραμμίζει: «Το να αγνοούν το διάλογο δασκάλου-μαθητή ως ένα πλαίσιο λόγου είναι σαν “να πετάνε το μωρό μαζί με το νερό της λεκάνης” και να αγνοούν μια πολύ πλουσιότερη πηγή δεδομένων απ’ ότι απομονωμένα και επιφανειακά γλωσσολογικά σχόλια». Αφού οι παρατηρητές συγκεντρώνουν τα δεδομένα τους από την καταγραφή των παραπάνω διαλόγων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των μη λεκτικών συμπεριφορών τους, των διαφόρων τύπων σχολίων που εκφράζουν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, όπως και πριν ή μετά από αυτήν, την εικόνα της αίθουσας διδασκαλίας κ.ά., προχωρούν στην κατηγοριοποίηση και την ανάλυσή τους με βάση τους ερευνητικούς τους άξονες. Μερικές από τις συνηθέστερες κατηγορίες των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης τάξης αφορούν την εικόνα της τάξης, τις διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, την αναφορά σε συγκεκριμένα ζητήματα, όπως εκείνα που αφορούν την ταυτότητα των μαθητών και του εκπαιδευτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη σχολική επίδοση και την αξιολόγηση κ.ά.

Η συστηματική παρατήρηση

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της συστηματικής ή δομημένης παρατήρησης κατά τους Scarth και Hammersley (1993, σ. 186) είναι ότι βασίζεται σε ρητά καθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης, κάτι που

διευκολύνει τη δυνατότητα πιστής επανάληψης της έρευνας, παρέχοντας παράλληλα υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η χρήση συγκεκριμένων κατηγοριών συμπεριφοράς και η καταγραφή τους, όποτε αυτές συμβαίνουν, μειώνει σημαντικά την τάση του παρατηρητή να παρακολουθεί επιλεκτικά εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται μόνο με τις δικές του απόψεις και στάσεις.

Το βασικό χαρακτηριστικό της συστηματικής παρατήρησης, δηλαδή η χρήση καθορισμένων κατηγοριών συμπεριφοράς, ενώ για κάποιους ερευνητές αντανακλά ένα σημαντικό πλεονέκτημα, αφού εξασφαλίζει την ακριβή ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των δεδομένων, για κάποιους άλλους (McIntyre & Macleod, 1996, σ. 16) αποτελεί αιτία αρνητικής κριτικής, αφού θεωρούν ότι η συστηματική παρατήρηση καταλήγει σε στατιστικές γενικεύσεις. Την παραπάνω αντίθεση υπογραμμίζει και ο Hopkins (1995, σ. 107) υποστηρίζοντας ότι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση που ενυπάρχει στη συστηματική παρατήρηση συχνά οδηγεί σε μια «σύγκρουση ανάμεσα στη στατιστική αυστηρότητα και στην αναλυτική αφθονία».

Το βασικό μοντέλο της συστηματικής παρατήρησης είναι η *δειγματοληψία χρόνου*. Πρόκειται για μια τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ανάλυση της συμπεριφοράς που εμφανίζει ένα άτομο. Σ' αυτή τη διαδικασία η συμπεριφορά που έχει κάθε στιγμή το υποκείμενο της έρευνας καταγράφεται στο τέλος ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, ως ακριβής ή μη ακριβής σε σύγκριση με τη συμπεριφορά που ο ερευνητής ενδιαφέρεται να μετρήσει.

Τα σπουδαιότερα πλεονεκτήματα της δειγματοληψίας χρόνου είναι ότι περιορίζει τον απαιτούμενο χρόνο παρατήρησης, εστιάζει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και παράγει αξιόπιστα ποσοτικά αποτελέσματα. Τα βασικότερα μειονεκτήματα είναι ότι μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο για συμπεριφορές που συμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα και ότι απομονώνει την παρατηρούμενη συμπεριφορά από το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει.

Καθοριστικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της συστηματικής παρατήρησης είναι η δομή του συστήματος των κατηγοριών. Οι κατηγορίες απαιτείται να είναι καθορισμένες, ώστε οι παρατηρητές να μπορούν να διακρίνουν καθαρά τις αντίστοιχες συμπεριφορές, αποκλειστικές και ανεξάρτητες μεταξύ τους, ώστε κάθε συμπεριφορά να εντάσσεται σε μία και μόνο μία κατηγορία και τέλος πλήρεις, δηλαδή να περιλαμβάνουν όλες τις δυνατές συμπεριφορές που μπορεί να υπάρξουν σε μια περίοδο παρατήρησης.

Τα συστήματα κατηγοριών ποικίλλουν ανάλογα με το ποσό των πληροφοριών που αφορούν στο πλαίσιο και τις οποίες ο παρατηρητής χρειάζεται να ξέρει για να εντάξει μια συμπεριφορά σε μια κατηγορία. Σύμφωνα με τους Hutt και Hutt (1970), η *αξιοπιστία* της συστηματικής παρατήρησης, δηλαδή η εξαγωγή παρό-

μοιων αποτελεσμάτων κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες εξαρτάται από την ποσότητα των υπό παρατήρηση συμπεριφορών. Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των συμπεριφορών που παρατηρεί ένας παρατηρητής σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα τόσο μεγαλύτερη η αξιοπιστία. Αντίστοιχα με την αξιοπιστία, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η *εγκυρότητα*, δηλαδή η βεβαιότητα ότι αυτό που μετράμε είναι αυτό ακριβώς που θέλουμε να μετρήσουμε, εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: τη φυσικότητα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, την ακρίβεια της καταγραφής και την επάρκεια με την οποία έγινε η δειγματοληψία.

Προκειμένου να δοκιμασθεί και να βελτιωθεί το αρχικό σύστημα κατηγοριών είναι απαραίτητη η υλοποίηση *πilotικής έρευνας*. Ο Φίλιας (1993) προτείνει δύο περιόδους *πilotικής έρευνας*: μια αρχική διερευνητική περίοδο για την ανεύρεση και τον καθορισμό των σχετικών κατηγοριών και μια δοκιμαστική περίοδο, όπου καταγράφονται παρατηρήσεις από συγκεντρώσεις της ομάδας με σκοπό να ανακαλυφθούν, αν υπάρχουν, ελλείψεις στη φύση και στον ορισμό των κατηγοριών.

Δύο κλασικά συστήματα συστηματικής παρατήρησης για την εκπαιδευτική έρευνα είναι το *σύστημα Flanders* και το *σύστημα ORACLE*. Το σύστημα Flanders (Flanders' Interaction Analysis System) δημιουργήθηκε για να μελετήσει τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών ως συνάρτηση της στάσης του εκπαιδευτικού. Ο πίνακας συμπεριφορών του συστήματος Flanders περιλαμβάνει επτά κατηγορίες λόγου του δασκάλου (αποδέχεται τα συναισθήματα των μαθητών, επαινεί ή ενθαρρύνει, αποδέχεται τις ιδέες των μαθητών, θέτει ερωτήσεις, δίνει διάλεξη, δίνει κατευθύνσεις, εκφράζει κρίσεις), δύο κατηγορίες λόγου των μαθητών (απαντούν σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, ζητούν το λόγο για να εκθέσουν τις απόψεις τους) και μια κατηγορία που αφορά σιωπή ή σύγχυση.

Το δεύτερο σύστημα χρησιμοποιήθηκε για τις ερευνητικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος ORACLE (Observation Research and Classroom Learning Evaluation) στο πλαίσιο του οποίου παρατηρήθηκε η εκπαιδευτική πρακτική ενός μεγάλου αριθμού δασκάλων μέσα στη σχολική αίθουσα με στόχο να περιγράψει τον πλούτο και την ποικιλία όσων συμβαίνουν σε μια σύγχρονη σχολική τάξη. Προκειμένου να διαπιστωθεί η συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι και οι μαθητές εμφάνιζαν μια σειρά από συγκεκριμένες συμπεριφορές, παρόμοιες με εκείνες που αναφέρθηκαν παραπάνω για το σύστημα Flanders, χρησιμοποιήθηκαν δυο κατάλληλα διαμορφωμένα έντυπα: το Έντυπο Καταγραφής Συμπεριφοράς Μαθητή (Pupil Record) και το Έντυπο Καταγραφής Συμπεριφοράς Δασκάλου (Teacher Record).

Είναι φανερό ότι καθένα από τα ερευνητικά εργαλεία που περιγράφηκαν παραπάνω έχει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, καθώς και τις

δικές του απαιτήσεις όσον αφορά τη χρήση του. Η γνώση και η εμπειρία του ερευνητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική αξιοποίησή του και τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων από την έρευνα της σχολικής τάξης. Μια έρευνα που, παρά τις δυσκολίες και ιδιαιτερότητές της, αποτελεί ένα συναρπαστικό ερευνητικό ταξίδι. Αν ο ερευνητής-ταξιδιώτης είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός της τάξης, το ταξίδι γίνεται ακόμη περισσότερο ενδιαφέρον. Ο ρόλος του ερευνητή (Altrichter et al., 2001· Μπαγάκης, 2002) κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό να αναστοχασθεί σχετικά με τις επαγγελματικές του εμπειρίες, να ανακαλύψει τα αδύναμα και τα δυνατά του σημεία, να συνδέσει την παιδαγωγική πρακτική του με την αντίστοιχη θεωρία και να ανατροφοδοτηθεί από αυτήν. Οι παραπάνω διαδικασίες, σε συνδυασμό με τα συμπεράσματα της εκπαιδευτικής έρευνας που υλοποιεί, οδηγούν στη βελτίωση της δουλειάς του εκπαιδευτικού στην τάξη, καθώς και στη γενικότερη αναβάθμιση του επαγγελματικού του ρόλου.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in Classroom. The Study of Teachers, Teaching and Instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Benzer, W. (1993). *Seeing Young Children: A guide to observing and recording behavior*. New York: Delmar Publishers.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bird, M., & Hammersley, M. (1999). Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του Ανοικτού Κολλεγίου. Στο M. Bird, & M. Hammersley, (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Συλλογή Κειμένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Delamont, S., & Hamilton, D. (1993). Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The Discipline and Practice of Qualitative*

- Research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research, 2nd Ed.* London: Sage.
- Dragonas, Th., Androussou, A., Petroyiannis, K., & Inglessi, Ch. (1999). Évaluation d' une formation sur le terrain dans le domaine de l' éducation interculturelle. *Carrefours de l' éducation*, 8, 56-83.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research: theory, method and applications.* London: Sage.
- Gitlin, A., Siegel, M., & Boru, K. (1993). The politics of method: from leftist ethnography to educative research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research: current issues.* London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Hammersley, M. (1996). On Practitioner Ethnography. In M. Hammersley (Ed), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- Hannan, A. (1975). The problem of the 'Unmotivated' in an Open School: A Participant Observation Study. In G. Chanan, & S. Delamont (Eds), *Frontiers of Classroom Research.* London: NFER.
- Hopkins, D. (1995). *A teacher's guide to classroom research.* London: Open University Press.
- Hutt, B.J., & Hutt, C. (1970). *Direct Observation and Measurement of Behavior.* USA: Charles Thomas.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant Observation. A Methodology for Human Studies.* London: Sage.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac an Ghail, M. (1995). Young, gifted and black: Methodological reflections of a teacher researcher. In G. Walford (Ed.), *Doing Educational Research.* London: Routledge.
- McIntyre, D. (1996). Teaching Styles and Pupil Progress: A Review of Bennett's Study. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- McIntyre, D., & Macleod, G. (1996). The Characteristics and Uses of Systematic Classroom Observation. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research.* London: Open University Press.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nias, J. (1991). Primary teachers talking: a reflexive account of longitudinal research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research. Current Issues*. London: Paul Chapman and Open University.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Phillips, D. C. (1993). Subjectivity and Objectivity: An Objective Inquiry. In M. Hammersley (Ed), *Educational Research: current issues*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Scarth, J., & Hammersley, M. (1993). Questioning ORACLE: An assessment of ORACLE analysis of teachers' questions. In R. Gomm, & P. Woods (Eds), *Educational Research in Action*. London: The Open University and Paul Chapman Publishing.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research, 2nd Ed.* London: Sage.
- Stenhouse, L. (1996). The Teacher as Researcher. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Stubbs, M. (1996). Scratching the Surface: Linguistic Data in Educational Research. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Trochim, W. (2002). The Qualitative-Quantitative Debate. In www.trochim.human.cornell.edu/kb/qual.deb.htm
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α., & Ασκούνη, Ν. (1999). *Οι δάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων. Ανέκδοτη έκθεση*. Αθήνα: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Walker, R., & Adelman, C. (1996). Interaction Analysis in Informal Classrooms: A critical comment on the Flanders' system. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.

- Walker, R. (1996). The Conduct of Educational Case Studies: Ethics, Theory and Procedures. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. London: Open University Press.
- Wilkinson, J. (1998). Direct Observation. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. File-Schaw (Eds), *Research Methods in Psychology*. London: Sage.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Wright, C. (1993). School processes – an ethnographic study. In P. Woods, & M. Hammersley (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools*. London: The Open University and Routledge.