

ΤΟΠΟΣ
Επιστημονικές Εκδόσεις

Επιμέλεια-Διόρθωση: Μαρία Αποστολοπούλου
Ηλεκτρονική επεξεργασία: Μαρία Παπαδάκη
Εξώφυλλο: ΜΟΤΙΒΟ Α.Ε.

© 2010 Εκδόσεις Τόπος & Μάριος Πουρκός-Μανόλης Δαφέρμος
[Οι εκδόσεις Τόπος είναι εμπορικό σήμα της ΜΟΤΙΒΟ Α.Ε.]

ISBN 978-960-6863-76-9

Κεντρική διάθεση:
Πλαπούτα 2 & Καλλιδρομίου,
11473, Αθήνα
Τηλ.: 2 10 8222835-856
Fax: 2 10 8222684

Βιβλιοπωλείο:
Γενναδίου 6
10678, Αθήνα
Τηλ.: 2 10 3221580
Fax: 2 10 3211246

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

www.toposbooks.gr

Οι συγγραφείς του τόμου

Θανάσης Αλεξίου, Ph.D., Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Παμφίλης 6, 81100 Μυτιλήνη. Τηλ.: 22510-43004 (οικία), 22510-36515 (γραφείο), Ηλεκτρονική διεύθυνση: A.Alexiou@soc.aegean.gr

Ευρονόμη Αυδή, Ph.D., Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, 54124 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997363. Ηλεκτρονική διεύθυνση: andie@psy.auth.gr

Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου, Ph.D., Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα. Ηλεκτρονική διεύθυνση: avasil@enl.uoa.gr, τηλέφωνο: 210 7643630

Ευγενία Γεωργάκα, Ph.D., Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας, 54124 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997374. Ηλεκτρονική διεύθυνση: georgaca@psy.auth.gr

Ηβη Δασκαλάκη, Ph.D., Ομήρου 50, Νέα Σμύρνη, 171 21, Αθήνα, Τηλ. 210-9331546. Ηλεκτρονική διεύθυνση: ividaskalaki@hotmail.com

Μανόλης Δαφέρμος, Ph.D., Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-77521 (γραφείο). Ηλεκτρονική διεύθυνση: mdafermo@psy.soc.uoc.gr

Κώστας Θεριανός, Ph.D., Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ των Επιστημών της Αγωγής. Καλλιφρονά 19, Αθήνα, Τ.Κ. 11256. Τηλ.: 210-8644448. Ηλεκτρονική διεύθυνση: ktherianos@yahoo.gr

Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, Ph.D., Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αργοναυτών και Φιλελλήνων 1, Βόλος 38221. Τηλ.: 0030-24210-74989. Ηλεκτρονική Διεύθυνση: pankanel@ece.uth.gr, pankanel@gmail.com

Ηλίας Καρασαββίδης, Ph.D., Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αργοναυτών και Φιλελλήνων 1, 38221 Βόλος, Τηλ.: 24210-74994. Ηλεκτρονική διεύθυνση: ikaras@uth.gr

Ελένη Κατσαρού, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-77229 (γραφείο), 28310-51983 (οικία), 6945155432. Ηλεκτρονική διεύθυνση: Katsarou@fks.uoc.gr.

Γιώργος Μ. Μεταξάς, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Ψυχολογίας. Διεύθυνση αλληλογραφίας: Λόρδου Βύρωνος 16, 303 Α, Στρόβολος 2062, Κύπρος. Τηλ.: 00357-22103124. Ηλεκτρονική διεύθυνση: metaxasgiorgos1@cytanet.com.cy

Αγγελική Νικολοπούλου, Ph.D., Lehigh University, Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Bethlehem, PA, 18015, USA. Τηλ.: 610-758-3618. Ηλεκτρονική διεύθυνση: agn3@lehigh.edu

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης, Ph.D., Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. 3ο χλμ. Μάρκρης-Χηλής, 68100 Αλεξανδρούπολη. Τηλ.: 25510-30075. Ηλεκτρονική διεύθυνση: kpetrogi@psed.duth.gr

Πόπη Πηγιάκη, Ph.D., Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-77213 (γραφείο). Ηλεκτρονική διεύθυνση: pigiaki@phl.uoc.gr

Αγγελική Πολύζου, Ph.D., Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-77618 (γραφείο). Ηλεκτρονική διεύθυνση: apolyzou@edc.uoc.gr ή A.Polyzou@exeter.ac.uk

Μάριος Α. Πουρκός, Ph.D., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ψυχολογικών Ερευνών και της Μονάδας Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-53961 (οικία), 77666 (γραφείο), 6936550791 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: pourkos@psy.soc.uoc.gr

Λέσποινα Σταματοπούλου, Ph.D., Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74100, Ρέθυμνο, Κρήτη, Τηλ.: 28310-77232. Ηλεκτρονική διεύθυνση: stamatop@phl.uoc.gr

Σπύρος Τάνταρος, Ph.D., Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ψυχολογίας. Τηλ.: 6976692323. Ηλεκτρονική διεύθυνση: sgtan@psych.uoa.gr

Μένη Τσίγκρα, Ph.D., Κοινωνική Ανθρωπολόγος και Νηπιαγωγός, Παγκαλοχώρι, 74100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-71884, Ηλεκτρονική διεύθυνση: mtsigra@sch.gr

Αννα Χρονάκη, Ph.D., Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αργοναυτών και Φιλελλήνων 1, 38221 Βόλος. Τηλ.: 0030-24210-74749. Ηλεκτρονική διεύθυνση: chronaki@uth.gr

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία αναπτύσσεται η συζήτηση και ο προβληματισμός για θέματα επιστημολογίας και μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας αναφορικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό, τα ερευνητικά εργαλεία και τις τεχνικές συλλογής και ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Παρά την κυριαρχία της ποσοτικής έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα και ευρύτατη διάδοση αποκτούν νέες προσεγγίσεις και ερευνητικές στρατηγικές (κριτική θεωρία, σημειωτική, δομισμός, μεταδομισμός, αποδόμηση, ερμηνευτική θεωρία, έρευνα-δράση, βιογραφική προσέγγιση, οικοσυστημική προσέγγιση, μικρογενετική προσέγγιση, αφηγηματική προσέγγιση, κονστρουκτιβισμός κ.ά.).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας φανερώνει ότι τα περισσότερα άρθρα και βιβλία σχετικά με την ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα είναι κυρίως εστιασμένα στην παρουσίαση επιμέρους ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών. Όμως, είναι ελάχιστες οι εργασίες στις οποίες επιχειρείται η πραγμάτευση του επιστημολογικού υποβάθρου της ψυχολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας, η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης των ποικίλων μορφών τους και η ανάλυση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους¹.

Η ανάγκη για κριτικό αναστοχασμό και μία γενικότερη εξέταση των επιστημολογικών ζητημάτων της ψυχολογικής και εκπαιδευτικής έρευνας μας ώθησε στην εκπόνηση του παρόντος βιβλίου. Πρώτα απ' όλα, θεωρούμε ότι ένα βιβλίο για την έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινά από την παρου-

1. Το παρόν βιβλίο αποτελεί συνέχεια του βιβλίου των Μάριου Α. Πουρκού και Μανόλη Δαφέρμου (επιμ.) (2010), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες-Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (εκδ. Τόπος), όπου το ζήτημα του επιστημολογικού υποβάθρου και των περιορισμών μιας έρευνας εξετάζεται ευρύτερα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Στο βιβλίο αυτό πραγματεύονται καίρια θεωρητικά, οντολογικά, επιστημολογικά, αξιολογικά, ηθικά, πολιτικά και μεθοδολογικά ζητήματα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, ζητήματα σχετικά με: (1) τις θεωρητικές προσεγγίσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και τον ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στον ερευνητικό σχεδιασμό, (2) τις προϋποθέσεις και στις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και στις εν γένει διαδικασίες ανάπτυξης και εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης, (3) τη μεθοδολογική προβληματική της ποιοτικής έρευνας και τις απόπειρες άρσης του διπόλου των ποιοτικών και ποσοτικών μονομερειών με την ανάπτυξη κριτικών διαλεκτικών μεθοδολογιών. Παρουσιάζονται, επίσης, οι βασικές παραδοχές, οι ιστορικές καταβολές, το ερευνητικό βεληνεκές και οι δυνατότητες και τα όρια ορισμένων ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως η βιογραφική-αφηγηματική μέθοδος, η φαινομενολογική μέθοδος, η συμμετοχική παρατήρηση καθώς και ζητήματα που αφορούν στις μεικτές μεθόδους έρευνας.

σίαση των φιλοσοφικών (οντολογικών, επιστημολογικών, μεθοδολογικών, ηθικών) θεμελιών ή παραδοχών, στις οποίες εδράζονται οι επιμέρους ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές. Ο μονοδιάστατος εμπειρισμός και αναγωγισμός που συνεχίζει να κυριαρχεί στην ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα πηγάζει κυρίως από τη θετικιστική αντίληψη ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί άμεση προεκβολή των μεθόδων των φυσικών επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία κ.ά.) στη μελέτη του ανθρώπου και της κοινωνίας. Στην πεποίθηση αυτή, όμως, ασκήθηκε κριτική από τους διανοητές και ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες δεν μπορούν να εξομοιωθούν με τις φυσικές επιστήμες και ότι η έρευνα των ανθρωπινων δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, θα πρέπει να εξεταστούν με διαφορετικούς, εναλλακτικούς τρόπους λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Οι σύγχρονες μέθοδοι ψυχολογικής, εκπαιδευτικής και γενικότερα κοινωνικής έρευνας έχουν τις καταβολές τους σ' αυτή τη θεμελιώδη φιλοσοφική-επιστημολογική διχοτομία, που διαφάνηκε ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα. Σε αντιδιαστολή με τις ευρέως διαδεδομένες τάσεις εργαλειοποίησης και τεχνοποίησης των ερευνητικών μεθόδων, εμείς θεωρούμε ότι είναι αναγκαίος ο κριτικός αναστοχασμός τους, η επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών τους, όπως, επίσης, η κατανόηση του νοήματος, των αποτελεσμάτων και των συνεπαγωγών τους (όχι μόνο των άμεσων, αλλά κυρίως των μακροπρόθεσμων) στον άνθρωπο και στην κοινωνία.

Το παρόν βιβλίο έρχεται να καλύψει σημαντικά κενά στην πραγμάτευση κομβικών θεωρητικών, οντολογικών, επιστημολογικών, αξιολογικών, ηθικών, πολιτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων της ποιοτικής έρευνας στη σύγχρονη Ψυχολογία και την εκπαίδευση, που αφορούν: (1) τις βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα (θετικιστική, δομιστική, ερμηνευτική, οικοσυστημική, πολιτισμική-ιστορική, κονστρουκτιβιστική, διαλογική, κριτικο-ρεαλιστική κ.ά.) και την κριτική που τους έχει ασκηθεί, (2) θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της εθνογραφικής διερεύνησης της παιδικής ηλικίας, και (3) ορισμένες ποιοτικές μεθόδους έρευνας που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι: (α) οι ιστορίες ζωής, (β) η έρευνα-δράση, (γ) το «διδακτικό» και σχεδιαστικό πείραμα, (δ) η ανάλυση συνομιλίας, και (ε) η φαινομενολογική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση.

Το παρόν βιβλίο μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και νέους ερευνητές.

Μάριος Α. Πουρκός

Μανόλης Δαφέρμος

Εισαγωγή - Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου

Μάριος Α. Πουρκός* & Μανόλης Δαφέρμος**

Περίληψη

Η ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση εδράζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με τη φύση των ψυχολογικών και παιδαγωγικών διαδικασιών. Στο εισαγωγικό κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου επιχειρείται η θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση. Αρχικά, αναφερόμαστε στην ιδιαιτερότητα της ποιοτικής έρευνας και επιχειρείται η ανάλυση των βασικών παραδοχών του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού «παράδειγματος». Στη συνέχεια, σκιαγραφούμε την ιστορική εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, παρουσιάζουμε συνοπτικά τον προβληματισμό που ενυπάρχει στα κεφάλαια του παρόντος βιβλίου.

Λέξεις-κλειδιά: Ανθρωπιστικό «παράδειγμα», Εκπαιδευτική έρευνα, Κονστρουκτιβισμός και κοινωνικός κονστρουξιονισμός, Κριτικό «παράδειγμα», Μεικτές μέθοδοι έρευνας, Ποιοτική έρευνα, Ποσοτική έρευνα, Φυσιοκρατικό «παράδειγμα», Ψυχολογική έρευνα

1. Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ποικιλία ποιοτικών προσεγγίσεων στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση. Η αντιπαράθεση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας συνδέεται με τις παραδοχές (οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές, αξιολογικές και ρητορικές), στις οποίες οι εν λόγω τύποι έρευνας εδράζονται. Οι ποικίλες ποιοτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Ψυχολογίας και των παιδαγωγικών επιστημών (π.χ., ερμηνευτικές, φαινομενολογικές, εθνογραφικές, διαλογικές, αφηγηματικές, οικο-συστημικές, κονστρουκτιβιστικές, κοινωνικο-πολιτισμικές κ.ά.) υιοθετούν ένα σύνολο κοινών τέτοιων παραδοχών, που γενικά θα μπορούσε κανείς να τις εντάξει στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα». Ποιες είναι οι κοινές αυτές παραδοχές;

* Μάριος Α. Πουρκός, Ph.D., Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ψυχολογικών Ερευνών και της Μονάδας Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-53961 (οικία), 77666 (γραφείο), 6936550791 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: pourkos@psy.soc.uoc.gr

** Μανόλης Δαφέρμος, Ph.D., Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ.: 28310-77521 (γραφείο). Ηλεκτρονική διεύθυνση: mdafermo@psy.soc.uoc.gr

Κατ' αρχήν, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι αν υπάρχει κάτι κοινό που συνδέει τις ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις είναι το ενδιαφέρον των ερευνητών για την ανθρώπινη εμπειρία, ο πλούτος, η ποικιλία και η πολυπλοκότητά της. Μερικοί από τους ερευνητές αυτούς (π.χ., οι φαινομενολόγοι) αναφέρονται στον «βιόκοσμο» των συμμετεχόντων σε μία έρευνα και επιχειρούν μέσω της χρήσης διαφόρων ποιοτικών μεθόδων (π.χ., συνεντεύξεις, παρατήρηση, εθνογραφική ανάλυση κ.ά.) να περιγράψουν και να κατανοήσουν τη ζωή τους στο πλαίσιο αυτής της ιδιαίτερης βιωματικής τους πραγματικότητας (βλ. Πουρκός, 2010γ). Άλλοι ερευνητές αναφέρονται στον ευρύ χαρακτήρα των κοινωνικών ερμηνειών των συμβάντων που είναι διαθέσιμες στα υποκείμενα, υποστηρίζοντας ότι οι ερμηνείες αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία, γιατί δίνουν μορφή και περιεχόμενο στην ατομική εμπειρία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε εν συντομία στον πίνακα 1 τις βασικές παραδοχές του ανθρωπιστικού «παραδείγματος» σε σύγκριση με αυτές του φυσιοκρατικού «παραδείγματος» (για μία αναλυτικότερη συζήτηση για το ζήτημα αυτό, βλ. Marecek, 2003· Πουρκός, 2010α, 2010β).

Πίνακας 1.

Βασικές παραδοχές του φυσιοκρατικού και ανθρωπιστικού «παραδείγματος»

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παραδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παραδειγμα»
1. Ποια είναι η φύση της πραγματικότητας;	Η πραγματικότητα είναι αντικειμενική (οι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους για το τι παρατηρούν).	Η πραγματικότητα είναι υποκειμενική/διυποκειμενική, προσωπική και κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη.
2. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα «γεγονότα»;	Τα γεγονότα είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα γεγονότα και ο ερευνητής αλληλοεξαρτώνται.
3. Ποια είναι η σχέση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας;	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι ανεξάρτητα από τον ερευνητή.	Τα υποκείμενα της έρευνας είναι αλληλοεξαρτώμενα με τον ερευνητή.
4. Τι ρόλο παίζει το πλαίσιο στη διαδικασία της έρευνας;	Ο ερευνητής θα πρέπει να αποσπάσει από το πλαίσιο το φαινόμενο.	Ο ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει το φαινόμενο ως άρρηκτα συνδεδεμένο με το πλαίσιο, που σημαίνει ότι το νόημα είναι πλαίσιο-θετημένο.

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»
5. Τι ρόλο παίζουν οι αξίες στη διαδικασία της έρευνας;	Η έρευνα είναι (ή θα έπρεπε να είναι) ανεξάρτητη από αξίες.	Η έρευνα δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από αξίες και γι' αυτό ο ερευνητής θα πρέπει να συνειδητοποιήσει σε ποιες αξίες βασίζεται.
6. Ποια θέση έχει ο ερευνητής σε σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας;	Ο ερευνητής είναι σε ανώτερη θέση από τα υποκείμενα της έρευνας ως γνώστης και παρατηρητής.	Ο ερευνητής και τα υποκείμενα της έρευνας ως συμμετέχοντες στο ίδιο πλαίσιο επηρεάζονται από αυτό και έτσι κανένας δεν έχει κάποια προνομιακή θέση.
7. Πώς αποκτάται η γνώση;	Η γνώση αποκτάται μέσω της χρήσης αναλυτικών, αναγωγιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται καθολικοί αιτιοκρατικοί νόμοι σε ένα μικροεπίπεδο.	Η γνώση αποκτάται μέσω της χρήσης ολιστικών προσεγγίσεων, όπου αναζητούνται πρότυπα σχέσεων με πλαισιοθετημένο νόημα.
8. Ποια είναι τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης;	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την πρόβλεψη και τον έλεγχο των φαινομένων και την ανακάλυψη των σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος.	Τα κριτήρια ανάπτυξης της γνώσης σχετίζονται με την κατανόηση των προτύπων της ανθρώπινης δραστηριότητας με την ανακάλυψη διαφόρων μορφών αιτιότητας.
9. Ποια είναι η μέθοδος που χρησιμοποιείται;	Χρησιμοποιείται συνήθως η ποσοτική μέθοδος όπου ο ερευνητής με βάση τη θεωρία παράγει τις ερευνητικές του υποθέσεις τις οποίες επιβεβαιώνει ή διαψεύδει στατιστικά.	Χρησιμοποιείται η ποιοτική μέθοδος (από κάτω προς τα πάνω): ο ερευνητής δημιουργεί καινούργιες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει στο ερευνητικό πεδίο και στη βάση αυτών θεμελιώνει τη θεωρία του.
10. Πώς γίνεται αντιληπτή η ανθρώπινη συμπεριφορά;	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ότι ελέγχεται από φυσικούς νόμους και γι' αυτό είναι προβλέψιμη.	Η ανθρώπινη συμπεριφορά θεωρείται ρευστή, δυναμική, πλαισιοθετημένη, κοινωνικο-ιστορική, πολιτισμική και προσωπική.

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»
11. Ποιοι είναι οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι;	Οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η εξήγηση και η πρόβλεψη.	Οι συνήθεις ερευνητικοί στόχοι είναι η περιγραφή, η ανίχνευση ή διερεύνηση και η ανακάλυψη.
12. Ποια είναι η κύρια εστίαση της έρευνας;	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η στενή προοπτική, ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων μέσω της χρήσης μεταβλητών.	Η κύρια εστίαση της έρευνας είναι η πλατιά και βαθιά προοπτική, όπου το υπό μελέτη φαινόμενο εξετάζεται σε εύρος και βάθος, προκειμένου να πάρουμε όσο περισσότερες πληροφορίες μπορούμε.
13. Ποια είναι η φύση της παρατήρησης;	Ο ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει τη συμπεριφορά κάτω από αυστηρά ελεγχόμενες συνθήκες.	Ο ερευνητής μελετά τη συμπεριφορά στο φυσικό πλαίσιο που αυτή συμβαίνει.
14. Ποια είναι η μορφή των δεδομένων που συλλέγονται;	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι κυρίως ποσοτικά. Βασίζονται στην ακριβή μέτρηση, κάνοντας χρήση δομημένων και σταθμισμένων εργαλείων συλλογής δεδομένων (π.χ., ερωτηματολόγια με κλειστές ερωτήσεις, κλίμακες κατάταξης, καταγραφή αντιδράσεων σε ένα πειραματικό εργαστήριο). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή θεωρείται ότι δεν επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.	Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι κυρίως ποιοτικά (π.χ., συνεντεύξεις σε βάθος, συμμετοχική παρατήρηση, σημειώσεις πεδίου, συνεντεύξεις με ανοικτές ερωτήσεις κ.ά.). Τα χαρακτηριστικά του ερευνητή (π.χ., φύλο, τάξη, εμπειρίες κ.ά.) θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.
15. Ποια είναι η φύση των δεδομένων;	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με μεταβλητές (εξαρτημένες και ανεξαρτητες).	Η φύση των δεδομένων σχετίζεται με τις λέξεις, τις εικόνες, τις κατηγορίες.
16. Ποια είναι η φύση της ανάλυσης των δεδομένων;	Η φύση της ανάλυσης είναι στατιστική και φορμαλιστική.	Η φύση της ανάλυσης είναι διερευνητική με την αναζήτηση προτύπων, μοτίβων, θεμάτων και ολιστικών χαρακτηριστικών.

Βασικά ερωτήματα	Φυσιοκρατικό «παράδειγμα»	Ανθρωπιστικό «παράδειγμα»
17. Τι είδους αποτελέσματα παράγονται;	Τα αποτελέσματα έχουν νομοθετικό χαρακτήρα, σχετίζονται με τη διατύπωση γενικεύσεων.	Τα αποτελέσματα έχουν συγκεκριμένο, ιδιογραφικό χαρακτήρα, σχετίζονται με την παρουσίαση των επιμέρους προοπτικών των υποκειμένων (emic).
18. Τι μορφή έχει η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων;	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται συνήθως με τη χρήση στατιστικών παρουσιάσεων (π.χ., χρήση συντελεστών συνάφειας, συγκρίσεις μέσων όρων, αναφορά στα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων κ.ά.).	Η τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει συνήθως αφηγηματικό χαρακτήρα με τη χρήση πλαισιοθετημένων περιγραφών των επιμέρους περιπτώσεων και την άμεση αναφορά στα ίδια τα λόγια των υποκειμένων της έρευνας.

Για ποιους λόγους ένας ψυχολόγος ή παιδαγωγός προσφεύγει σε μία ποιοτική έρευνα; Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 1, υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους ένας ερευνητής αποφασίζει να προσφύγει στην ποιοτική έρευνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένους από αυτούς:

1. Ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μία αποσπασματική, αφαιρετική και στατική μελέτη του. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, επίσης, όταν ο ερευνητής αδυνατεί να αναγνωρίσει ή να διακρίνει συγκεκριμένες μεταβλητές για τη μελέτη του φαινομένου ή όταν δεν υπάρχει διαθέσιμη θεωρία για την εξήγηση ή την κατανόσή του.
2. Ο ερευνητής επιδιώκει να εκπονήσει μία σε βάθος, λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μία αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή του.
3. Ο ερευνητής επιδιώκει να διαμορφώσει μία γνήσια, αυθεντική, δυναμική, πλαισιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μία αποπλαισιοωμένη μελέτη του μέσω κάποιων εργαστηριακών πειραμάτων.
4. Ο ερευνητής επιδιώκει να υιοθετήσει ένα αφηγηματικό ύφος, να περιγράψει με πιο εκφραστικούς όρους (κάνοντας χρήση εκτός του κυριολεκτικού λόγου και των ρητορικών, μεταφορικών δυνατοτήτων του λόγου) την εμπειρία των υποκειμένων για ένα φαινόμενο και όχι να παραμείνει στην απρόσωπη, αφαιρετική γλώσσα της στατιστικής και των φορμαλιστικών μοντέλων.

5. Ο ερευνητής διαθέτει αρκετό χρόνο και μέσα για τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο της έρευνας, προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την πολύπλοκη, δυναμική και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει.

Στη συνέχεια, για την καλύτερη οριοθέτηση του πεδίου των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση, παρουσιάζουμε τους βασικότερους σταθμούς σκέψης που οδήγησαν σ' αυτές. Η κάθε επιστήμη έχει το δικό της ιδιαίτερο αντικείμενο και τη δική της ιδιαίτερη ιστορία. Γι' αυτό παρουσιάζουμε ξεχωριστά τους σταθμούς αυτούς ξεκινώντας από το πεδίο της Ψυχολογίας.

2. Η ιστορική εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία

Μέχρι πρόσφατα, η ποιοτική έρευνα κατείχε περιθωριοποιημένη θέση στο πεδίο της Ψυχολογίας. Όμως, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την ποιοτική έρευνα. Η Βρετανική Ένωση Ψυχολόγων αναγνωρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας θα πρέπει να διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο (Willing & Stainton-Rogers, 2008). Εργασίες στη βάση της ποιοτικής έρευνας ή ακόμα και ειδικά αφιερώματα για τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας δημοσιεύονται σε γνωστά περιοδικά (*British Journal of Social Psychology*, *Journal of Health Psychology*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *Journal of Counseling Psychology*, *Hellenic Journal of Psychology*). Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχουν εκδοθεί αξιόλογες μονογραφίες και συλλογικοί τόμοι για την ποιοτική έρευνα (Camic, Rhodes & Yardley, 2003· Smith, 2003· Willig, 2001· Willing & Stainton-Rogers, 2008). Η σταδιακή αναγνώριση της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας εγείρει ένα πλήθος επιστημολογικών, μεθοδολογικών, θεωρητικών ζητημάτων.

Η ποσοτική έρευνα ήταν συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της Πειραματικής Ψυχολογίας κατά το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα. Ιδιαίτερη σημασία είχε το έργο των Helmholtz, Weber, Fechner και Wundt στη Γερμανία, του Galton στη Μεγάλη Βρετανία και του Binet στη Γαλλία. Η εισαγωγή ποσοτικών και πειραματικών μεθόδων έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας ανέτρεψε την αντίληψη του Kant (1975), ο οποίος θεωρούσε ότι η Ψυχολογία δεν μπορεί ποτέ να γίνει πειραματική επιστήμη, διότι δεν μπορεί να εφαρμόσει τα Μαθηματικά για τη διερεύνηση των εσωτερικών αισθήσεων. Επίσης, υποστήριζε ότι ένα υποκείμενο *δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο πειραματισμού*. Ο Kant (1974) θεωρούσε ότι η ανθρωπολογική (εθνογραφική) μέθοδος εμπειρικής έρευνας είναι ιδιαίτερα γόνιμη στο πεδίο της Ψυχολογίας (Δαφέρμος, 2010· Nerlich, 2004).

Η δημιουργία του πρώτου ψυχολογικού εργαστηρίου από τον Wundt σηματοδότησε τη μετατροπή της Ψυχολογίας σε πειραματική επιστήμη. Σύμφωνα με τον Wundt, η «Φυσιολογική Ψυχολογία» διερευνά τις στοιχειώδεις ψυχικές διαδικασίες χρησιμοποιώντας πειραματικές μεθόδους. Ο σκοπός της πειραματικής ψυχο-

λογικής έρευνας στο εργαστήριο του Wundt ήταν η περιγραφή της δομής και των επιμέρους στοιχείων της συνειδητής εμπειρίας των υποκειμένων, τα οποία έπρεπε να πραγματοποιήσουν λεπτομερειακές λεκτικές αναφορές σχετικά με τους τρόπους που αντιλαμβάνονταν τα ελεγχόμενα ερεθίσματα που δέχονταν. Έτσι, η πειραματική έρευνα μέσω της ενδοσκόπησης στο ψυχολογικό εργαστήριο του Wundt δεν είχε μόνο ποσοτικό χαρακτήρα, αλλά εμπεριείχε ως συστατικό στοιχείο τη χρησιμοποίηση ποιοτικών δεδομένων² (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).

Όμως, ο Wundt υποστήριζε ότι εκτός από τη «Φυσιολογική Ψυχολογία» μπορούμε να διακρίνουμε την «Ψυχολογία των Λαών» (Völkerpsychologie), η οποία διερευνά τους μύθους, τα έθιμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία. Τα εν λόγω φαινόμενα, σύμφωνα με τον Wundt, εδράζονται στις ανώτερες ψυχικές διαδικασίες (μάθηση, γλώσσα, νόηση, κ.λπ.), οι οποίες είναι δύσκολο να ελεγχθούν σε εργαστηριακές συνθήκες και θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν άλλες μέθοδοι διερεύνησής τους (ιστορική μέθοδος, συγκριτική ανάλυση, επαγωγική παρατήρηση, κ.λπ.) (Goodwin, 2005).

Σε αντιδιαστολή με τον Wundt, ο Ebbinghaus υποστήριξε τη δημιουργία μιας ριζοσπαστικής εμπειρικής Πειραματικής Ψυχολογίας, στηριζόμενος, αφ' ενός, στη θετικιστική επιστημολογία, αφ' ετέρου, στο πειραματικό έργο του Fechner. Ο Ebbinghaus επιχείρησε την πειραματική έρευνα της μνήμης και της λήθης, χρησιμοποιώντας ως πειραματικό υλικό καταλόγους από συλλαβές με τρία γράμματα, που δεν είχαν νόημα (bok, taz, lef, var, mix, κ.λπ.) και δεν δημιουργούσαν συνειρμικές συνδέσεις στα συγκεκριμένα υποκείμενα (Δαφέρμος, 2010· Saugstad, 2008). Τις ανεπάρκειες της πειραματικής μεθοδολογίας του Ebbinghaus εντόπισε ο Bartlett (1967), ο οποίος ανέδειξε τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων και των ατομικών εμπειριών στη συγκρότηση της μνήμης. Οι κοινωνικές στάσεις, οι κοινωνικοί κανόνες, τα συμφέροντα, όπως, επίσης, οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου ασκούν επίδραση στη διαδικασία της απομνημόνευσης και ανάσυρσης. Σε αντιδιαστολή με τον Ebbinghaus, ο Bartlett (1967), ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1930, πρότεινε τη μακρόχρονη διερεύνηση της μνήμης με τη χρησιμοποίηση υλικού που έχει νόημα για τα συγκεκριμένα υποκείμενα. Οι πρωτοπόρες αντιλήψεις του Bartlett παρέμειναν περιθωριακές και ελλιπώς κατανοημένες στο πλαίσιο της βορειοαμερικανικής Ψυχολογίας και η σημασία τους διαφάνηκε όταν αναδείχθηκε στο προσκήνιο η Πολιτισμική Ψυχολογία.

Όμως, ήδη στα τέλη του 19ου αιώνα εμφανίστηκε η πρώτη κριτική προσέγγιση

2. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ακόμα και ο Binet (1898), ο δημιουργός των τεστ νοημοσύνης, θεωρούσε ότι δεν μπορούν όλα να μετρηθούν και ιδιαίτερα οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες. Γενικότερα, οι Γάλλοι ψυχολόγοι θεωρούσαν ότι η πειραματική ποσοτική Ψυχολογία στη Γερμανία, που δίνει έμφαση στη μέτρηση του χρόνου αντίδρασης, αποτελεί μία «δογματική θέση». Αυτή η «δογματική θέση» κυριαρχεί στη σύγχρονη Ψυχολογία (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).

της Πειραματικής Ψυχολογίας του Ebbinghaus. Ο Dilthey (1977) θεωρούσε ότι τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν μπορούν να εξηγηθούν μέσω πειραματικών μεθόδων, που οδηγούν στην ανάδειξη μιας αλυσίδας αιτιωδών σχέσεων, αλλά θα πρέπει να κατανοηθούν στην ολότητά τους. Ο Dilthey (1977) πρότεινε την υιοθέτηση μιας ερμηνευτικής προσέγγισης για την κατανόηση και την περιγραφή της εμπειρίας ζωής των υποκειμένων (βλ. Κεφ. 3 του Μ. Πουρκού, στον παρόντα τόμο). Έτσι, η σύγχρονη ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία έχει τις καταβολές της στην «περιγραφική Ψυχολογία» του Dilthey.

Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία άσκησαν οι αντιλήψεις του Brentano (1973), ο οποίος επιχείρησε να μελετήσει τα ενεργήματα της συνείδησης (θέασης, ακρόασης, κρίσης), απορρίπτοντας τη στατική ανάλυση των επιμέρους δομικών στοιχείων της. Βασικά γνωρίσματα της συνείδησης, σύμφωνα με τον Brentano (1973), είναι η ενεργητικότητα, η προθετικότητα (intentionalitat) και η ενότητά της. Ο Brentano θεωρούσε ότι η Ψυχολογία δεν είναι πειραματική, αλλά περιγραφική επιστήμη. Οι ιδέες του Brentano προϋδέασαν την εμφάνιση της φαινομενολογίας του Husserl. Η προσέγγιση του Brentano σχετικά με το αντικείμενο και τη μέθοδο επιστημονικής έρευνας της Ψυχολογίας άσκησε, επίσης, σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της Μορφολογικής Ψυχολογίας και της Φαινομενολογικής Ψυχολογίας (Δαφέρμος, 2010· βλ. επίσης Πουρκός 2010γ).

Όμως, στις αρχές του 20ού αιώνα, στις ΗΠΑ, ο Watson (1913) άσκησε κριτική στην ενδοσκοπική μέθοδο έρευνας της συνείδησης και πρότεινε την υιοθέτηση μιας αντικειμενικής μεθόδου μελέτης της συμπεριφοράς. Επικράτησε η άποψη ότι η συνείδηση δεν μπορεί να μετατραπεί σε αντικείμενο αντικειμενικής, επιστημονικής ανάλυσης. Στις ΗΠΑ ο συμπεριφορισμός μετατράπηκε σε κυρίαρχο ρεύμα στο πεδίο της ακαδημαϊκής Ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τον Ashworth (2003), η επικράτηση του συμπεριφορισμού οδήγησε στην παραμέληση της εξέτασης των παρακάτω σημαντικών ζητημάτων:

- Της προοπτικής του «πρώτου προσώπου», του τρόπου που τα υποκείμενα εκλαμβάνουν μία κατάσταση, διότι τα ψυχολογικά συμβάντα παρουσιάζονται στο «τρίτο πρόσωπο».
- Του τρόπου που οι συμμετέχοντες της έρευνας *αντιλαμβάνονται* την πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, εκτός του ερευνητικού ενδιαφέροντος παραμένει το ζήτημα της *αποβλεπτικότητας* ή *προθετικότητας* της συνείδησης.
- Της *ιδιογραφικής* μελέτης των ανθρώπων στη μοναδικότητά τους.
- Του *νοήματος*, που προσδίνουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους, διότι οι συμπεριφοριστές περιορίστηκαν στη μελέτη των παρατηρήσιμων αιτίων της συμπεριφοράς.
- Του *κοινωνικού* χαρακτήρα του ανθρώπου και των ψυχικών διαδικασιών.

Με άλλα λόγια, ο συμπεριφορισμός υποβάθμισε όλα αυτά τα ζητήματα, που έχουν κομβική σημασία για την ποιοτική έρευνα (Ashworth, 2003).

Στις αρχές του 20ού αιώνα η ποσοτική έρευνα κυριάρχησε στο πεδίο της Ψυχολογίας. Ο Danziger (1990) περιέγραψε τη διαδικασία επικράτησης της ποσοτικής έρευνας στα τέλη του 19ου-αρχές του 20ού αιώνα. Αυτή την εποχή κυριάρχησε η αντίληψη ότι η Ψυχολογία αποτελεί φυσική επιστήμη, ενώ υποτιμήθηκε ο κοινωνικός χαρακτήρας των ψυχικών φαινομένων. Μία από τις συνέπειες της κυριαρχίας του συμπεριφορισμού είναι ότι η οποιαδήποτε αναφορά στη συνείδηση, στην υποκειμενικότητα κ.α., θεωρήθηκε ως επιστροφή στην ενδοσκοπική Ψυχολογία, που απορρίφθηκε ως μη επιστημονική. Μία από τις εκφάνσεις της κυριαρχίας του θετικισμού στην Ψυχολογία είναι ότι η ψυχολογική έρευνα ταυτίστηκε με την πειραματική έρευνα και τη χρησιμοποίηση ποσοτικών δεδομένων (Willing & Stainton-Rogers, 2008). Από την ψυχολογική έρευνα των συγκεκριμένων υποκειμένων πραγματοποιήθηκε η μετάβαση στην έρευνα ευρύτερων συνόλων ατόμων μέσω της χρησιμοποίησης εξεζητημένων στατιστικών τεχνικών (Danzinger, 1990). Μ' αυτό τον τρόπο, μετασχηματίστηκε η σχέση ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας, όπως και ο ίδιος ο χαρακτήρας της ψυχολογικής έρευνας, που στηρίχθηκε πλέον αποκλειστικά στη θετικιστική επιστημολογία και μεθοδολογία.

Ο Ratner (1997) διακρίνει τρία βασικά χαρακτηριστικά της θετικιστικής μεθοδολογίας. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι ο *κατακερματισμός* και ο μεθοδολογικός *ατομικισμός*, που εκφράζεται στην εξέταση των ψυχικών φαινομένων ως ενός συνόλου ανεξάρτητων, διακριτών, αποσπασμένων «μεταβλητών». Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η τάση *ποσοτικοποίησης* των ψυχολογικών φαινομένων, χωρίς επαρκή οριοθέτηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών τους. Το τρίτο χαρακτηριστικό της θετικιστικής μεθοδολογίας είναι η υιοθέτηση του *λειτουργισμού*, που εκφράζεται στην οριοθέτηση των ψυχικών φαινομένων μέσω των λειτουργικών ενεργειών μέτρησής τους.

Παρά την κυριαρχία της ποσοτικής έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας, συνέχισαν να υπάρχουν ισχυρά ρεύματα που υιοθετούσαν τη μία ή την άλλη μορφή ποιοτικής έρευνας. Έτσι, στο πλαίσιο της ψυχανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, που δεν αποτελεί απλώς και μόνο μορφή θεραπείας, αλλά ταυτόχρονα στρατηγική παραγωγής ψυχολογικής γνώσης. Ο Freud θεωρούσε ότι η ψυχαναλυτική συνέντευξη δεν αποτελεί μόνο πραγμάτευση των νευρωτικών διαταραχών, αλλά, επίσης, «μία διαδικασία για την έρευνα των ψυχικών διαδικασιών, οι οποίες είναι σχεδόν απροσπέλαστες με κάθε άλλο τρόπο» (Freud, 1964: 235). Η ψυχαναλυτική συνέντευξη αποτέλεσε σημαντική πηγή της ψυχολογικής γνώσης και παράλληλα πηγή έμπνευσης για τη διαμόρφωση της ερευνητικής συνέντευξης, που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής Ψυχολογίας (Kvale, 2003).

Η κλινική μέθοδος υιοθετήθηκε και χρησιμοποιήθηκε με ποικίλους τρόπους από τους εκπροσώπους διαφορετικών ρευμάτων της Ψυχολογίας. Έτσι, ο Piaget χρησιμοποιούσε την κλινική μέθοδο στο πλαίσιο της γενετικής επιστημολογίας για την έρευνα της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι Vygotsky και Luria, θεμελιώ-

τές της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας, χρησιμοποιούσαν, επίσης, με ιδιότυπο τρόπο την κλινική μέθοδο έρευνας (Δαφέρμος, 2002· Λούρια, 1995).

Σημαντικός σταθμός στην ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας ήταν η διαμόρφωση της φαινομενολογίας και η εφαρμογή της στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Husserl, το βασικό λάθος της σύγχρονης Ψυχολογίας συνίσταται στο ότι δεν ανέπτυξε τη φαινομενολογική μέθοδο, η οποία εδράζεται στην εμμενή θέαση της ροής των συνειδησιακών φαινομένων. «Παρατηρώντας στην εμμενή θέαση (*immanentes Schauen*) τη ροή των φαινομένων, φθάνουμε από φαινόμενο σε φαινόμενο (το καθένα μία ενότητα μέσα στη ροή και συνάμα σε κατάσταση ροής και το ίδιο) και σε τίποτα άλλο εκτός από φαινόμενα» (Husserl, 1988: 69). Σε αντιστοιχία με τη φαινομενολογική προσέγγιση, αντικείμενο έρευνας θα πρέπει να γίνει η ζωντανή, ανθρώπινη εμπειρία, η οποία δεν μπορεί να κατανοηθεί στη βάση κάποιων «παραμέτρων» ή φυσικών νόμων.

Μία από τις ενδιαφέρουσες απόπειρες περαιτέρω ανάπτυξης της φαινομενολογικής μεθόδου στο μεταίχμιο Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας επιχειρήθηκε από τον Merleau-Ponty (1962), στο βιβλίο του *Φαινομενολογία της Αντίληψης*. Ιδιότυπη εφαρμογή της φαινομενολογικής μεθόδου πραγματοποιήθηκε από τον Heidegger, τον Sartre και τους άλλους εκπροσώπους του υπαρξισμού. Οι υπαρξιστές επιχειρήσαν να διερευνήσουν κομβικά ζητήματα σχετικά με την ανθρώπινη ύπαρξη, όπως είναι η ελευθερία και οι περιορισμοί της, το νόημα και η έλλειψη νοήματος, η αυθεντικότητα, η υπαρξιακή αγωνία, η επιλογή κ.ά. (Spinelli, 2009). Στο πλαίσιο της υπαρξιακής ψυχοθεραπείας συσσωρεύτηκε ένα εξαιρετικά πλούσιο ερευνητικό υλικό και τέθηκαν σημαντικά μεθοδολογικά, θεωρητικά, επιστημολογικά, ηθικά ζητήματα. Αναφέρουμε ενδεικτικά το έργο των Ludwig Binswanger, Viktor Frankl, Rollo May, Irvin Yalom, κ.ά. (βλ. κεφ. 3 του Μ. Πουρκού στο παρόν βιβλίο).

Η φαινομενολογική ψυχολογική έρευνα αποσκοπεί, σύμφωνα με τους Giorgi και Giorgi (2003), να αποσαφηνίσει τις καταστάσεις τις οποίες βιώνει το άτομο στην καθημερινή του ζωή. Οι εκπρόσωποι της εν λόγω προσέγγισης επιχειρούν να διερευνήσουν ένα φαινόμενο όχι σε κάποιο τεχνητό περιβάλλον στη βάση κάποιων παραμέτρων, αλλά στο συγκεκριμένο, στο οποίο αυτό το φαινόμενο εμφανίστηκε στον πραγματικό κόσμο. Έτσι, το ζητούμενο στη φαινομενολογική έρευνα είναι η ανίχνευση του τρόπου που τα υποκείμενα βιώνουν ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, το οποίο πραγματοποιείται στη ζωή τους (Giorgi & Giorgi, 2003).

Ο Rogers και άλλοι εκπρόσωποι της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας υιοθέτησαν τη φαινομενολογική μέθοδο έρευνας. Σύμφωνα με τον Rogers (1951), το άτομο καταλαβαίνει τον γύρω κόσμο με ένα μοναδικό τρόπο. Η ψυχολογική έρευνα μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της υποκειμενικής εμπειρίας των ανθρώπων, του τρόπου με τον οποίο καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και τον γύρω κόσμο. Η «πελατοκεντρική θεωρία» (*client-centered theory*) του Rogers εδράζεται στη φαινο-

μενολογική μέθοδο ανάδειξης της ατομικής εμπειρίας του υποκειμένου, των αντιλήψεών του για τον εαυτό του και των σχέσεών του με τους άλλους ανθρώπους³.

Ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που έθεσε το ζήτημα του μοναδικού, ανεπανάληπτου χαρακτήρα της προσωπικότητας ήταν ο Allport (1897-1967). Ο Allport (1955) διαπίστωσε ότι σε πολλούς κλάδους της Ψυχολογίας απαιτούνται γνώσεις για τον μέσο, γενικευμένο τύπο ανθρώπου, χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για την ατομικότητα. Σε αντιδιαστολή με την εν λόγω προσέγγιση, ο Allport (1955) διαπίστωσε το γίνεσθαι μιας νέας προσέγγισης, που ενδιαφέρεται για τη μοναδικότητα των συγκεκριμένων ατόμων. Έτσι, ο Allport συνέβαλε στη νομιμοποίηση της ιδιογραφικής προσέγγισης στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας, που εστιάζεται στην ανάλυση της αλληλεπίδρασης συντελεστών, οι οποίοι είναι μοναδικοί και ιδιαίτεροι για το συγκεκριμένο άτομο. Ο Allport ήταν ένας από τους πρώτους που χρησιμοποίησε προσωπικά στοιχεία και προσωπικές αναφορές για την κατανόηση του ατόμου και, υπ' αυτό το πρίσμα, μπορεί να θεωρηθεί πρόδρομος της σύγχρονης ποιοτικής έρευνας (Ashworth, 2003). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930, ο Allport ήταν επιστημονικός υπεύθυνος ενός προγράμματος που εξέταζε ιστορίες ζωής προσφύγων από τη ναζιστική Γερμανία. Στην έρευνά του ο Allport (1942) χρησιμοποίησε προσωπικά τεκμήρια για να διερευνήσει την ατομική ζωή και την καθημερινή εμπειρία των ανθρώπων.

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη θεωρία του Kelly (1991a/1955, 1991b/1955) για τις προσωπικές νοπτικές κατασκευές. Ο άνθρωπος διαμορφώνει νοπτικές κατασκευές για να οργανώσει τα φαινόμενα, προκειμένου να προβλέψει το μέλλον, παρατηρώντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Σύμφωνα με τον Kelly (1955), δεν υφίσταται κάποια απόλυτη αλήθεια, αλλά υπάρχουν εναλλακτικές κατασκευές μεταξύ των οποίων οι άνθρωποι επιλέγουν. Σε αντιδιαστολή προς τις κυρίαρχες αντιλήψεις, που προσέδιδαν μεγάλη σημασία στις μετρήσεις, ο Kelly πρότεινε την κατανόηση των ανθρώπων μέσω της διερεύνησης των νοπτικών κατασκευών, τις οποίες αυτοί χρησιμοποιούν. Αυτές οι κατασκευές παρουσιάζονται ως ζεύγη αντιθέτων (πόλος ομοιότητας-πόλος αντίθεσης) και μπορούν να διερευνηθούν μέσω της δοκιμασίας *Ρεπερτορίου Ρόλων Νοπτικών Κατασκευών* (Rep test). Η εν λόγω δοκιμασία αποτελεί απόπειρα κατανόησης της προσωπικότητας μέσω της διερεύνησης των προσωπικών νοπτικών τρόπων ερμηνείας του εαυτού και του κόσμου.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960-αρχές της δεκαετίας του 1970 ενισχύθηκε η

3. Ταυτόχρονα, ορισμένοι ερευνητές αναδεικνύουν τις σημαντικές διαφορές της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας. Σύμφωνα με την εκτίμηση του Yalom, η Ανθρωπιστική Ψυχολογία είναι η «φανταχτερή Αμερικανίδα εξαδέλφη» της Υπαρξιακής Ψυχολογίας (παράπομπή στο Spinelli, 2009: 224). Σύμφωνα με τον Spinelli (2009: 225), «οι περισσότερες ανθρωπιστικές τεχνικές προωθούν –έστω και ακούσια– τον ανταγωνισμό, την αυτοεξύψωση και την περιφρόνηση για τις συσχετιστικές προέλευσης εμπειρίες».

«κρίση» της Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τον Parker (1994), το «παλαιό παράδειγμα» της ψυχολογικής έρευνας, που στηρίζεται στη θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης, βρέθηκε σε κατάσταση «κρίσης». Αυτή την περίοδο ενισχύθηκε η απογοήτευση από την παραδοσιακή Ψυχολογία, που χαρακτηρίζεται από την ηγεμονία της ποσοτικής έρευνας, και η ποιοτική έρευνα παρουσιάστηκε ως μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική προσέγγιση. Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στην προοπτική αλλαγής επιστημολογικού «παραδείγματος» στην Ψυχολογία. Σύμφωνα με τους Smith, Harré και Langenhove (1995), το «παλιό», «Νευτώνειο» επιστημολογικό παράδειγμα στην Ψυχολογία στηρίζεται στη μέτρηση, τον υπολογισμό και τον έλεγχο, ενώ το «νέο», μεταθετικιστικό επιστημολογικό «παράδειγμα» εστιάζεται στην κατανόηση, στην περιγραφή και στην ερμηνεία των προσωπικών νοημάτων στον κοινωνικό κόσμο. Ο Harré (1995) αναφέρεται στη «δεύτερη γνωσιακή επανάσταση», που συνδέεται με τη στροφή στη μελέτη των «λόγων», οι οποίοι αναπτύσσονται στη διαντίδραση των συγκεκριμένων ατόμων. Αυτή η «δεύτερη γνωσιακή επανάσταση» συνδέεται με την έλευση της «Ψυχολογίας του λόγου» («Discursive Psychology»), που διαμορφώθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 υπό την επίδραση των ιδεών του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, της σημειολογίας και της εθνομεθοδολογίας (Harré, 1995). Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ποιοτική έρευνα στην Ανθρωπολογία και στην Κοινωνιολογία άσκησε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας. Γενικότερα, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πολλές ιδέες και προσεγγίσεις του «νέου παραδείγματος» δεν ήταν καθόλου καινούργιες, αλλά είχαν μια μακρά ιστορία.

Ο Bruner (1997) ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που άσκησαν κριτική στον γνωστικισμό. Σε αντιδιαστολή με τις ευρέως διαδεδομένες προσεγγίσεις του νου ως υπολογιστικού συστήματος, ο Bruner υποστήριξε ότι το νόημα και οι πολιτισμικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης που οδηγούν στη δημιουργία νοημάτων αποτελούν κομβική κατεύθυνση για την κατανόηση της ανθρώπινης Ψυχολογίας. Ο Bruner (1997) υποστήριξε ότι ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία νοήματος μέσω της σύνδεσης μιας σειράς γεγονότων μέσα στον χρόνο. Ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της «λαϊκής Ψυχολογίας» (folk psychology), που, κατά την άποψή του, θα πρέπει να γίνει αντικείμενο της ψυχολογικής έρευνας.

Στο πεδίο της Ψυχολογίας εμφανίστηκε μία μεγάλη ποικιλία μεθόδων έρευνας, που είχαν περιθωριοποιηθεί από τους εκπροσώπους της κυρίαρχης θετικιστικής κατεύθυνσης. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ιδιογραφική έρευνα και τη μελέτη επιμέρους περιπτώσεων (Smith, Harré & Langenhove, 1995), τη φαινομενολογική ψυχολογική έρευνα (Giorgi & Giorgi, 2003), την ανάλυση λόγου (Parker, 1992· Potter & Wetherell, 1987, 1995), την ανάλυση συνομιλίας (Drew, 2003), την αφηγηματική ανάλυση (Bruner, 2004· Murray, 1995), τις ομάδες εστίασης (Wilkinson, 2003b), τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας (Rennie, 2006), τη συ-

νεργατική διερεύνηση (Reason, 2003), την ψυχαναλυτική ερευνητική συνέντευξη (Kvale, 2003), την εθνογραφική έρευνα (Miller, Hengst & Wang, 2003), τη συμμετοχική έρευνα-δράση (Fine, Torre, Boudin etc, 2003) κ.ά. Σύμφωνα με τη Mertens (1998), μπορούν να διακριθούν έξι βασικές στρατηγικές έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας και της εκπαίδευσης: η εθνογραφική έρευνα, η μελέτη περίπτωσης, η φαινομενολογική έρευνα, η συμμετοχική διερεύνηση, η κλινική έρευνα και οι ομάδες εστίασης.

Μεγάλη διάδοση αποκτά η φεμινιστική ψυχολογική έρευνα, που χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία επιμέρους ειδών και κατευθύνσεων. Οι φεμινίστριες ψυχολόγοι δεν περιορίστηκαν στην κριτική των μορφών ψυχολογικής έρευνας, οι οποίες δεν υπολογίζουν τις εμπειρίες των γυναικών, αλλά έθεσαν γενικότερα ζητήματα επιστημολογίας και κοινωνικής θεωρίας (οι σχέσεις εξουσίας στην έρευνα, το ζήτημα της υποκειμενικότητας του ερευνητή, ο αναστοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας κ.ά.) (Burman, 1994). Έντονη κριτική ασκήθηκε στην «ουδέτερη» επιστημολογία, που εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στις φορμαλιστικές επιστημονικές πρακτικές και υποβαθμίζει τις κοινωνικές, πολιτικές, ηθικές διαστάσεις της παραγωγής και της χρησιμοποίησης της γνώσης (Haraway, 1997· Harding, 1986· βλ. Chronaki, 2008 για μία εισαγωγή στο θέμα).

Οι φεμινίστριες ψυχολόγοι επιχειρούν μέσω της αξιοποίησης μιας ποικιλίας μεθόδων (ανάλυση λόγου, ανάλυση συνομιλίας, μελέτη ιστοριών ζωής, ομάδες εστίασης, έρευνα-δράση, κ.λπ.) να αναδείξουν τις φωνές και τις εμπειρίες των γυναικών, που προέρχονται από τις καταπιεσμένες, περιθωριοποιημένες ομάδες, από άλλες εθνικότητες και όχι μόνο των λευκών Βορειοαμερικανίδων (Marshall, Woollet & Dosanjh, 1998· Wilkinson, 2003a). Ένας από τους λόγους της υιοθέτησης των ποιοτικών μεθόδων στη φεμινιστική έρευνα είναι να δώσουν «φωνή» στον λόγο των συμμετεχόντων, προκειμένου να εκφράσουν τους δικούς τους τρόπους κατανόησης των εμπειριών τους (Willing & Stainton-Rogers, 2008· Gilligan, 1982).

Οι εκπρόσωποι της ποιοτικής έρευνας ασκούν κριτική στη «μεθοδολατρία» της κυρίαρχης θετικιστικής Ψυχολογίας, οι εκπρόσωποι της οποίας παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως μοναδικούς αρχιτέκτονες νόμιμης γνώσης για τη συμπεριφορά (Willing & Stainton-Rogers, 2008). Οι εκπρόσωποι της ποιοτικής έρευνας δεν περιορίστηκαν στην εισαγωγή επιμέρους ερευνητικών τεχνικών και μεθόδων, αλλά έθεσαν ευρύτερα κομβικά, επιστημολογικά, μεθοδολογικά, ηθικά, πολιτικά ζητήματα, τα οποία είχαν αποσιωπηθεί από τη θετικιστική Ψυχολογία.

Η ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία στηρίχθηκε κυρίως σε δύο βασικές θεωρητικές κατευθύνσεις. Η πρώτη σημαντική θεωρητική κατεύθυνση που επέδρασε στη διαμόρφωση του επιστημολογικού υποβάθρου της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία είναι η *ερμηνευτική*. Η ερμηνευτική έχει τις καταβολές της στη θεωρία του Friedrich Schleiermacher, στη διάκριση φυσικών και κοινωνικών επιστημών του Wilhelm Dilthey και στη φιλοσοφική θεωρία του Hans-Georg Gadamer. Οι εκ-

πρόσωποι της ερμηνευτικής θέτουν το ζήτημα της *υποκειμενικότητας* και δίνουν έμφαση στη διερεύνηση του *νοήματος* των ανθρώπινων πράξεων (Baronov, 2004).

Η δεύτερη σημαντική θεωρητική κατεύθυνση που επέδρασε στη διαμόρφωση του επιστημολογικού υποβάθρου της ποιοτικής έρευνας είναι ο *κονστρουκτιβισμός* και ιδιαίτερα μία ιδιότυπη εκδοχή του, ο *κοινωνικός κονστρουξιονισμός* (Gergen, 1999). Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός⁴ αποτελεί μία από τις πολλές μορφές κονστρουκτιβισμού⁵ (Neimeyer & Raskin, 2001· Raskin, 2002), που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο κυρίως της Ψυχολογίας (βλ. Botella, 1995· Chiari & Nuzzo, 1996a, 1996b· Lyddon, 1995· Mahoney, 1988, 1991, 1995· Rosen, 1996· Sexton, 1997). Οι υποστηρικτές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού αναδεικνύουν τις πολύπλοκες διαδικασίες συνδιαμόρφωσης νοημάτων στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσω της γλώσσας. Ο ερευνητής στοχεύει στη μελέτη της ποικιλομορφίας των νοημάτων, τα οποία εμφανίζονται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα (για μία σύνοψη των θέσεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, βλ. Crotty, 1998· Gergen, 1985· Lincoln & Guba, 2000· Neuman, 2000· Schwandt, 2001).

Βασικές παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι οι ακόλουθες (βλ. Burr, 1995· Gergen, 1985, 1991, 1994· Sampson, 1989):

1. Οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές θεωρούν ότι δεν υπάρχει αληθινή περιγραφή της φύσης, της ουσίας των πραγμάτων, αλλά οι έννοιες που υιοθετούμε για να γνωρίσουμε τον κόσμο είναι ιστορικά και πολιτισμικά καθορισμένες στις αμοιβαίες ανταλλαγές μεταξύ των ανθρώπων (Gergen, 1999). Όλα αυτά στα

4. Πολλοί ερευνητές που προτιμούν να χρησιμοποιούν τον όρο «κοινωνικός κονστρουξιονισμός» (social constructionism) αντί του όρου «κοινωνικός κονστρουκτιβισμός» (social constructionism) για να τονίσουν τη διαφοροποίησή τους από τις προσεγγίσεις του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού. Ο Gergen, για παράδειγμα, ασκώντας κριτική στον ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό υποστηρίζει ότι είναι πολύ ατομικιστικός, καθότι καταδικάζει τα υποκείμενα να είναι εγκλωβισμένα στη δική τους, ατομικιστική εμπειρία (Gergen, 1995). Αντίθετα, οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές τονίζουν την «πρωτοκαθεδρία των οχρειακών, συνομιλιακών, κοινωνικών πρακτικών ως πηγή της ατομικής ψυχικής ζωής» (Stam, 1998: 199).

5. Βασικός στόχος όλων των ειδών κονστρουκτιβισμού είναι η έρευνα και η προώθηση της θεωρίας για το πώς οι άνθρωποι κατασκευάζουν διάφορα συστήματα νοήματος, προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο, τις εμπειρίες και τον εαυτό τους. Μερικές από τις βασικές κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία είναι: (1) η προσέγγιση των προσωπικών νοητικών κατασκευών του Kelly (1970, 1991a/1955, 1991b/1955), (2) η προσέγγιση του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού των von Glaserfeld (1995) και Maturana (1988· Maturana & Varela, 1992· Varela, 1984), και (3) η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Kenneth Gergen (1985, 1994). Παρά τις προσπάθειες ορισμένων μελετητών (Neimeyer, 2001· Neimeyer & Mahoney, 1995· Neimeyer & Raskin, 2000, 2001) στη θεωρία και έρευνα, μέχρι στιγμής ο κονστρουκτιβιστικός τρόπος σκέψης δεν έχει αναπτυχθεί ως ένα θεωρητικά και μεθοδολογικά ενιαίο, συνεπές και συνεκτικό ερευνητικό πρόγραμμα.

οποία αναφερόμαστε και αντιλαμβανόμαστε ως «πραγματικότητα» βρίσκονται σε μία συνεχή και αβέβαιη διαδικασία κατασκευής και ανα-κατασκευής. Η γνώση θεωρείται τοπική, ρευστή και προσωρινή.

2. Τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν είναι φυσικές, σταθερές και αναλλοίωτες οντότητες, αλλά κοινωνικές κατασκευές. Το κάθε άτομο έχει πολλαπλούς, ρευστούς εαυτούς, που διαμορφώνονται στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών διατιθέσεων και γλωσσικών και πολιτισμικών πρακτικών.
3. Η γλώσσα ως συμβολικό μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διαμόρφωσης της εμπειρίας και του κόσμου.
4. Η επιστημονική έρευνα είναι μία ετερογενής κοινωνική πρακτική, η οποία διεξάγεται από ερευνητές που συμμετέχουν ενεργητικά στον κόσμο (τον οποίο ταυτόχρονα περιγράφουν και κατασκευάζουν). Ο ερευνητής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης, την οποία δεν αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική και ουδέτερη, αλλά ως μία κοινωνική και πολιτική (σχεσιακή) δραστηριότητα, η οποία συντελείται πάντοτε εντός ενός συγκεκριμένου ιστορικού, πολιτισμικού πλαισίου. Η γνώση είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσιοθετημένη.
5. Η γνώση δεν στηρίζεται στην εμπειρική εγκυρότητα, αλλά συντηρείται μέσα από πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες και γλωσσικές πρακτικές ή «λόγους» (discourses).
6. Οι περιγραφές και οι εξηγήσεις των κοινωνικών διαδικασιών δεν είναι ουδέτερες ή απρόσωπες. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι ερμηνείες τους πηγάζουν από σύνθετες διατομικές, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Οι M. Gergen και K. Gergen (2000) θεωρούν ότι *οι περισσότερες ποιοτικές μεθοδολογίες είναι εμποτισμένες με ατομιστικές έννοιες και ιδεολογίες*. Αυτές οι μεθοδολογίες εστιάζουν στις ατομικές εμπειρίες, ταυτότητες, ιστορίες ζωής και υιοθετούν την πρωτοκαθεδρία του ατομικού νου. Σε αντιδιαστολή προς τον μεθοδολογικό και ιδεολογικό ατομικισμό, οι M. Gergen και K. Gergen (2000) προτείνουν την ανάπτυξη εναλλακτικών ποιοτικών μεθόδων, που θα έχουν σχεσιακό προσανατολισμό: συμμετοχική διερεύνηση, διαλογικές, πολυφωνικές προσεγγίσεις, κ.λπ. Η εν λόγω προτίμηση των M. Gergen και K. Gergen υπαγορεύεται από την υιοθέτηση των μετανεωτερικών αντιλήψεων περί «θανάτου του υποκειμένου».

Στη μετανεωτερική Ψυχολογία η ερευνητική διαδικασία δεν εξετάζεται πλέον ως χαρτογράφηση κάποιας αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά θεωρείται ότι εμπλέκεται στη συν-διαμόρφωση των υπό διερεύνηση αντικειμένων και σε αλληλεπίδραση με τα εν λόγω αντικείμενα (Kvale, 1992). Στο σημείο αυτό εκφράζεται η επίδραση των φουκωικών αντιλήψεων περί «discourse» ως ενός συστήματος δηλώσεων, μεταφορών, νοημάτων, που κατασκευάζουν ένα αντικείμενο στη διαμόρφωση της μετανεωτερικής Ψυχολογίας (Burr, 1995· Parker, 1992). Γενικότερα, ο μεταδομισμός, οι μετανεωτερικές ιδέες περί «αποδόμησης» και κυρίως

οι αντιλήψεις του Michel Foucault άσκησαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση πολλών κατευθύνσεων της ποιοτικής έρευνας στο πεδίο της Ψυχολογίας. Ένα από τα συμπεράσματα των εκπροσώπων της εν λόγω κατεύθυνσης εκφράζεται στην έμφαση στην ερευνητική διαδικασία παρά στα αντικείμενα, τα οποία επιχειρούμε να γνωρίσουμε (Parker, 2005). Μία από τις συνέπειες της εν λόγω προσέγγισης είναι η σχετικοποίηση της επιστημονικής γνώσης, η απόρριψη οποιασδήποτε αντικειμενικότητας της κοινωνικής έρευνας και η αναγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας σε αυθαίρετες γλωσσικές ή άλλες συμβολικές κατασκευές. Πολλοί ερευνητές ασκούν κριτική στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, υποστηρίζοντας ότι ακολουθεί τα σχετικιστικά ρεύματα, που βασικό τους σύνθημα είναι ότι «όλα επιτρέπονται» (βλ. Gillett, 1998· Held, 1995· Matthews, 1998· Parker, 1999). Οι εν λόγω ερευνητές υποστηρίζουν ότι χωρίς την αποδοχή μιας ενιαίας, σταθερής πραγματικότητας, οι άνθρωποι αισθάνονται χαμένοι και μετέωροι.

Σύμφωνα με τον Brinkmann (2006), οι σύγχρονες καταναλωτικές κοινωνίες λειτουργούν σε αντιστοιχία με τη λογική της κοινωνικής κατασκευής και για πολλούς ανθρώπους ο κονστρουξιονισμός έχει μετατραπεί σε φιλοσοφία της ζωής τους. Η εστίαση στη μορφοποίηση ταυτοτήτων και στην αισθητικοποίηση της ζωής είναι μερικά σημεία σύγκλισης του καταναλωτισμού και του κονστρουξιονισμού (Brinkmann, 2006). Οι κοινωνικοί κονστρουξιονιστές περιγράφουν με οξυδέρκεια και γλαφυρότητα τάσεις που βρίσκονται στην επιφάνεια της κοινωνικής ζωής κατά τη συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική συγκυρία, αλλά δεν καταφέρνουν να εξηγήσουν τη βαθύτερη προέλευσή τους (Δαφέρμος, 2008).

Βέβαια, στη σύγχρονη Ψυχολογία έχουν διαμορφωθεί ορισμένες νέες κατευθύνσεις ποιοτικής έρευνας, που διαφοροποιούνται όχι μόνο από τη θετικιστική Ψυχολογία, αλλά και από τον σχετικισμό του κοινωνικού κονστρουξιονισμού και των άλλων μετανεωτερικών προσεγγίσεων. Ο Parker (2003) προτείνει τη θεμελίωση μιας Ψυχολογίας του λόγου στη βάση του κριτικού ρεαλισμού. Σε αντιδιαστολή με τον επιστημολογικό σχετικισμό, οι εκπρόσωποι του κριτικού ρεαλισμού αναγνωρίζουν την ύπαρξη μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από την αντίληψη των επιμέρους ατόμων. Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπρόσωποι του κριτικού ρεαλισμού αναδεικνύουν τις ανεπάρκειες της θετικιστικής επιστημολογίας και αναγνωρίζουν τον σύνθετο, πολύπλοκο χαρακτήρα των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία δεν μπορούν να διερευνηθούν μέσω μιας μηχανιστικής προεκβολής της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η ποιοτική πολιτισμική μεθοδολογία, που επεξεργάζεται ο Ratner (1997, 2008) στη βάση της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της δραστηριότητας. Ο Ratner (1997) αναδεικνύει τις ανεπάρκειες των κυρίαρχων τάσεων στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας:

1. Οι παρούσες γενιές των ερευνητών στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις τεχνικές διαδικασίες και στην περιγραφή των συγκεκριμέ-

νων δεδομένων σε βάρος της εξέτασης της επιστημολογικής και οντολογικής θεμελίωσης της έρευνάς τους.

2. Οι ερευνητές στο πεδίο της ποιοτικής έρευνας παραδοσιακά εστιάζουν την προσοχή τους στην *προσωπική εμπειρία* και απορρίπτουν ή υποτιμούν τον πολιτισμικό χαρακτήρα της συγκρότησης των ψυχικών φαινομένων. Σύμφωνα με τον Ratner, η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να αναπροσανατολιστεί στη μελέτη του πολιτισμού και της κοινωνίας.
3. Οι ερευνητές που υιοθετούν ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία στην αντιπαράθεσή τους με τη θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης οδηγούνται στην απόρριψη της αντικειμενικότητας, της αιτιότητας, της εγκυρότητας κ.ά. και στην υιοθέτηση μιας *υποκειμενιστικής*, *ιμπρεσιονιστικής* προσέγγισης της έρευνας και των ψυχολογικών φαινομένων.

Σε αντιστοιχία με την πολιτισμική ποιοτική μεθοδολογία, οι άνθρωποι εξετάζονται για μακρά χρονική περίοδο και σε ποικίλες καταστάσεις. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των ερευνητών και των υποκειμένων, τα οποία αισθάνονται άνετα να εκφράζουν τις ψυχικές διαδικασίες τους (Ratner, 2008).

Η ποιοτική πολιτισμική μεθοδολογία εδράζεται στην αναγνώριση του σύνθετου χαρακτήρα των ψυχολογικών φαινομένων, που δεν αποτελούν απλό άθροισμα επιμέρους στοιχείων, παραγόντων, παραμέτρων. Σε αντιδιαστολή με την ψυχολογική έρευνα που εδράζεται στη διάκριση σε επιμέρους στοιχεία, ο Vygotsky (1993) υποστήριζε την προώθηση της ψυχολογικής έρευνας που αναδεικνύει ευρύτερες ενότητες οι οποίες δεν αποτελούν μηχανικό άθροισμα των συστατικών στοιχείων τους.

Τα ψυχολογικά φαινόμενα εξετάζονται υπό το πρίσμα της αμοιβαίας σύνδεσής τους και της ένταξής τους στο πλέγμα ευρύτερων πολιτισμικών δραστηριοτήτων. Έτσι, η έρευνα στο μικροεπίπεδο θα είναι ανεπαρκής αν δεν συνδέεται με μία ευρύτερη διερεύνηση του μακροπολιτισμικού επιπέδου συγκρότησης των ψυχικών διαδικασιών (Ratner, 2008).

Τα ψυχολογικά φαινόμενα δεν διαμορφώνονται μόνο υπό την επίδραση των συμβολικών συστημάτων (π.χ., γλώσσα), αλλά ενός ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών θεσμών, πολιτισμικών τεχνημάτων, κοινωνικού καταμερισμού εργασίας κ.ά. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδεται στην ανάδειξη της ιστορικής πολυμορφίας και μεταβλητότητας των ψυχολογικών φαινομένων (Ratner, 1997). Η υιοθέτηση της ιστορικής προσέγγισης των ψυχικών διαδικασιών αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας και της Ψυχολογίας της δραστηριότητας (Δαφέρμος, 2002· Leontyev, 2009· Πουρκός, 2006· Vygotsky & Luria, 1993).

3. Η ποιοτική έρευνα στην Εκπαίδευση

Οι ποιοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα εμφανίστηκαν σε αντιπαράθεση με τις θετικιστικές και μεταθετικιστές προσεγγίσεις που κυριαρχούσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής τη μεταπολεμική περίοδο (Crossley & Vulliamy, 1977)⁶. Τη δεκαετία του 1960 εμφανίστηκε και τις επόμενες δεκαετίες κλιμακώθηκε η κριτική του θετικισμού, που ήταν και παραμένει το κυρίαρχο επιστημολογικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα σημεία της κριτικής:

- Η μεταφορά των μεθόδων των φυσικών επιστημών για τη μελέτη των κοινωνικών (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των εκπαιδευτικών) φαινομένων έχει αναγωγιστικό χαρακτήρα και οδηγεί σε απλουστεύσεις (Cohen & Manion, 1994).
- Η οπτική γωνία του «ουδέτερου», αμερόληπτου ερευνητή, που υιοθετείται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η τυποποίηση και η αποστασιοποίηση από το ερευνητικό αντικείμενο δεν εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα, διότι οι αντιλήψεις του ερευνητή διαπερνούν ποικιλοτρόπως την ερευνητική διαδικασία (Robson, 2007).
- Η άκρατη ποσοτικοποίηση δεν βοηθά στην κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών (εκπαιδευτικών) φαινομένων, ούτε συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Robson, 2007).
- Τα ευρήματα της θετικιστικής έρευνας είναι κοινότοπα, τριτομμένα και έχουν μικρή σημασία για τους ανθρώπους για τους οποίους προορίζονται (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.) (Cohen & Manion, 1994). Βέβαια, η κριτική του θετικισμού πραγματοποιήθηκε από τις πιο διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τη φαινομενολογία, τον κονστρουκτιβισμό, τη θεωρία της «αποδόμησης» (Baronov, 2004).

Η ποιοτική έρευνα παρουσιάστηκε ως ένας νέος τύπος έρευνας, που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Freebody, 2003):

1. Παρέχει μία πιο ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας σε αντιδιαστολή με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία, παραμέτρους, κ.λπ.
2. Εκδηλώνει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας.
3. Εκδηλώνει την προτίμησή της στις «φυσικές» πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων (σε μη εργαστηριακές συνθήκες).

6. Βέβαια, θα πρέπει να υπολογίσουμε την παρατήρηση των Denzin και Lincoln (2005) ότι ιστορικά έχουν διαμορφωθεί ορισμένες κατευθύνσεις της ποιοτικής έρευνας στο πλαίσιο του θετικιστικού «παραδείγματος». Για παράδειγμα, υπήρχαν ερευνητές που επιχειρήσαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα ερευνών στη βάση της συμμετοχικής παρατήρησης με όρους της Στατιστικής.

4. Εκδηλώνει ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους.
5. Έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό (αναλυτ. βλ. Freebody, 2003).

Η στροφή στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα διαφάνηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960-αρχές της δεκαετίας του 1970. Σημαντικός σταθμός στην προώθηση της ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας αποτελούσε το βιβλίο του D. Hargreaves (1967) *Οι κοινωνικές Σχέσεις σ' ένα Δευτεροβάθμιο Σχολείο*. Ο D. Hargreaves επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επέλεγαν τους φίλους τους και τις υποκουλτούρες, που διαμορφώνονταν σε μία σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας ο D. Hargreaves (1967) χρησιμοποίησε ποικιλία μεθόδων (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές, μελέτη των αρχείων των σχολείων, κ.ά.). Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα του Lacey (1970), ο οποίος επιχείρησε να μελετήσει την περίπτωση ενός συγκεκριμένου σχολείου. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω μορφής ποιοτικής έρευνας ήταν η έμφαση στη μελέτη των ενδοσχολικών διαδικασιών.

Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της εν λόγω μορφής εκπαιδευτικής έρευνας διαδραμάτισε η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης που έχει τις καταβολές της στις έρευνες της Σχολής του Σικάγου κατά τις δεκαετίες 1920-1930. Οι θεωρητικές ιδέες του G. H. Mead (1934) και η συγκεκριμενοποίηση και περαιτέρω ανάπτυξή τους από τον Blumer (1969) και τον Goffman (1971) συνέβαλαν στη διαμόρφωση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης επιχείρησαν να διερευνήσουν τα νοήματα που προσδίδουν οι άνθρωποι στις πράξεις τους στην καθημερινή τους ζωή. Αυτά τα νοήματα διαμεσολαβούνται με τη χρήση συμβόλων, που εμφανίζονται στη διαντίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Κατά την περίοδο 1970-1980 πραγματοποιήθηκε πληθώρα εθνογραφικών ερευνών σε σχολεία στη βάση της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσέδωσαν οι ερευνητές στη μελέτη των τρόπων συγκρότησης ταυτότητας των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά βλ. Woods, 1992). Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση αυτού του ερμηνευτικού, μικρο-κοινωνιολογικού μοντέλου κοινωνικής έρευνας άσκησε, επίσης, η φαινομενολογία και η εθνομεθοδολογία. Οι εθνομεθοδολόγοι εστίαστηκαν στην έρευνα των στρατηγικών, που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές για να συγκροτήσουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ιδιαίτερη έμφαση προσδίδεται στην ανάλυση του λόγου και των λεκτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί, μαθητές) για να κατανοήσουν τα όσα συμβαίνουν στη σχολική τάξη και να συμμετάσχουν σ' αυτά (Blackledge & Hunt, 1995).

Οι εκπρόσωποι των μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων επιχείρησαν να ανακαλύψουν τι συμβαίνει στο «μαύρο κουτί» του σχολείου που δεν μπορούσαν να εξιχνιάσουν οι μεγάλης κλίμακας κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Οι απόπειρες φαινομενολογικής περιγραφής της καθημερινότητας της σχολικής ζωής – παρά το

γεγονός ότι συνέβαλαν στη συσσώρευση ενός εξαιρετικά ενδιαφέροντος υλικού για τις καθημερινές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στον χώρο του σχολείου – δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από μία υποκειμενιστική ερμηνεία των εκπαιδευτικών πρακτικών και να εξηγήσουν το υλικό υπόβαθρο και τις βαθύτερες κοινωνικές αιτίες που προκαλούν τη διαμόρφωσή τους (Δαφέρμος, 2003).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 ξεκίνησε το κίνημα της «νέας Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης». Οι εκπρόσωποι του εν λόγω κινήματος έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, του είδους της γνώσης που μεταδίδει το σχολείο, της διαδικασίας της μάθησης, της σχέσης εκπαιδευτικής και καθημερινής γνώσης (Blackledge & Hunt, 1995· Young, 1971). Τα νέα ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της «νέας Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» δεν μπορούσαν να διερευνηθούν στη βάση των ποσοτικών μορφών έρευνας και απαιτούσαν την ανάπτυξη άλλου τύπου ερευνητικών εργαλείων.

Ο Wollcott (1992) παρατηρεί ότι για την πραγματοποίηση μιας έρευνας είναι απαραίτητη η ύπαρξη κάποιας ιδέας. Δίχως θεωρία είναι αδύνατος ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η πραγματοποίηση μιας έρευνας. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις σχετικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις ή παραδόσεις στη βάση των οποίων αναπτύχθηκε η ποιοτική έρευνα. Ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε ορισμένες από αυτές: θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, δομολειτουργισμός, εθνομεθοδολογία, κριτική θεωρία, φεμινιστική θεωρία κ.ά. (Atkinson, Delamont & Hammersley, 1988· Wollcott, 1992).

Όμως, για την πραγματοποίηση μιας έρευνας απαιτείται όχι μόνο σαφώς οριοθετημένο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά, επίσης, συγκεκριμένες μέθοδοι και τεχνικές. Σύμφωνα με τον Wollcott (1992), μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές ομάδες *τεχνικών* της ποιοτικής έρευνας, που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα. Η πρώτη ομάδα εδράζεται στην *παρατήρηση* (μη συμμετοχική παρατήρηση, συμμετοχική παρατήρηση, εθνογραφικές έρευνες κ.ά.), η δεύτερη ομάδα εδράζεται στη *λήψη συνεντεύξεων* (ερευνητική δημοσιογραφία, βιογραφικές προσεγγίσεις, προφορική ιστορία κ.ά.), και η τρίτη ομάδα στις έρευνες *αρχείου* (ανάλυση περιεχομένου, ιστορική έρευνα, λογοτεχνική κριτική κ.ά.). Ορισμένες μορφές ποιοτικής έρευνας συνδυάζουν πάνω από μία ερευνητικές τεχνικές, όπως, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης αξιοποιούνται και οι τρεις προαναφερόμενες τεχνικές.

Ορισμένοι συγγραφείς απορρίπτουν τη μετωπική αντιπαράθεση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και προτιμούν να πραγματοποιούν μία *γενικότερη τυπολογία των μεθόδων της εκπαιδευτικής έρευνας*, που, στον έναν ή στον άλλο βαθμό, συνδυάζουν την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Έτσι, οι Verma και Mallick (2004) διακρίνουν τρεις βασικές προσεγγίσεις της μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας: η *ιστορική μέθοδος έρευνας*, η *περιγραφική μέθοδος έρευνας* και η *πειραματική μέθοδος έρευνας*. Η *ιστορική μέθοδος έρευνας* εδράζεται στην αναδρομική εξέταση κάποιων

εκπαιδευτικών φαινομένων και συμβάλλει στην κατανόηση της σημερινής τους κατάστασης και των προοπτικών περαιτέρω ανάπτυξής τους (Verma & Mallick, 2004). Η ιστορική μέθοδος έρευνας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεθόδους για τη μελέτη των παιδαγωγικών ιδεών, των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεσμών, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαιδευτικής πράξης κ.ά. (Borg & Gall 1983· Silver, 1985· Χουρδάκης, 1997). Τα τελευταία χρόνια παρουσιάστηκε στροφή στη μελέτη της μικρο-ιστορίας («ιστορία από τα κάτω»), στην έρευνα των ιστοριών ζωής, των «περιπλανήσεων», των βιωμάτων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χουρδάκης, 2008). Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν πολλοί τύποι ιστορικής και αφηγηματικής έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη θεματική ιστορική έρευνα, την αφηγηματική μελέτη της ζωής, την προφορική ιστορία, την αυτοβιογραφική ιστορία, τη βιογραφική ιστορία κ.ά. (αναλυτικά βλ. Mertens, 1998).

Μία από τις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις είναι η έρευνα των ιστοριών ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, η μελέτη του τρόπου που αυτοί μιλούν για τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους εντός και εκτός του σχολείου, των στάσεων ζωής τους (Hitchcock & Hughes, 1994). Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπρόσωποι αυτής της νέας και εξαιρετικά ενδιαφέρουσας ερευνητικής κατεύθυνσης είναι η ανάδειξη των διαμεσολαβητικών κρίκων μεταξύ της μικρο-ιστορίας και της μακρο-ιστορίας, της σύνδεσης των ατομικών εμπειριών των κοινωνικών υποκειμένων με το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό και οικολογικό πλαίσιο στο οποίο τα εν λόγω υποκείμενα ζουν και αναπτύσσονται.

Η *περιγραφική μέθοδος έρευνας* ασχολείται με την απεικόνιση φαινομένων του παρόντος, όπως παρουσιάζονται στην τρέχουσα συγκυρία. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004), η περιγραφική μέθοδος εμπεριέχει τις παρακάτω κατηγορίες: επισκοπήσεις πεδίου, μελέτη περιπτώσεων, εξελικτικές έρευνες, συγκριτικές έρευνες, εθνογραφικές έρευνες, μελέτες αξιολόγησης, έρευνα-δράση.

Οι *επισκοπήσεις* περιλαμβάνουν τη συλλογή και την επεξεργασία μεγάλου αριθμού περιπτώσεων για μία συγκεκριμένη περίοδο, προκειμένου να επισημανθούν οι σχέσεις ανάμεσα στα υπό διερεύνηση φαινόμενα, οι επικρατούσες τάσεις κ.ά. Στο πλαίσιο των επισκοπήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλες τεχνικές συλλογής πληροφοριών (δομημένες, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, τεστ επίδοσης, κλίμακες στάσεων) (Cohen & Manion, 1994· Mertens, 1998).

Η *μελέτη περίπτωσης* περιλαμβάνει την εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (ομάδα παιδιών, τάξη, σχολείο), κ.λπ. Στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι παρατήρησης (συμμετοχικής και μη συμμετοχικής παρατήρησης), μελέτη ημερολογίων, εγγράφων, επιστολών, σχετικών εγγράφων, βίντεο κ.ά. Έτσι, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύτατο φάσμα μεθόδων και τεχνικών έρευνας (McKernan, 1996).

Οι *αναπτυξιακές έρευνες* ασχολούνται με την ανάπτυξη των παιδιών σε χρονικό διάστημα μηνών ή ετών. Οι *διαχρονικές μελέτες* μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της ανάπτυξης των παιδιών και της διαμόρφωσης συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς. Ο εν λόγω τύπος έρευνας έχει τις καταβολές του στις έρευνες του Piaget για την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών (Inhelder & Piaget, 1958) και του Kohlberg (1981, 1984) σχετικά με την ηθική τους ανάπτυξη.

Ο Vygotsky άσκησε κριτική στον νατουραλιστικό εξελικτικισμό και ανέδειξε ότι η μάθηση δεν είναι απλή ουρά της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού, αλλά προπομπός της. Κατά συνέπεια, το ζητούμενο της εκπαιδευτικής και της ψυχολογικής έρευνας δεν είναι η απλή φωτογραφική απεικόνιση επιμέρους πτυχών της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά η οργάνωση παιδαγωγικών, μαθησιακών δραστηριοτήτων, που ανοίγουν τον δρόμο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του (Δαφέρμος, 2002· Πουρκός, 2006· Vygotsky, 1997b). Το μαθησιακό (διδασκτικό) πείραμα του Luria στην Κεντρική Ασία αποτελεί έκφραση αυτής της εν λόγω προσέγγισης, όπου η έρευνα είναι οργανικά συνδεδεμένη με τη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης (Λούρια, 1995· βλ. επίσης κεφ. 17 της Χρονάκη στο παρόν βιβλίο).

Οι *συγκριτικές έρευνες* χρησιμοποιούνται για την ανάλυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πρακτικών, αποτελεσμάτων. Κατά κανόνα, στο πλαίσιο της συγκριτικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι έρευνας στη βάση μιας λειτουργιστικής θετικιστικής επιστημολογίας. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να συμβάλει στον υπολογισμό και στην κατανόηση του κοινωνικού συγκείμενου (εθνικού και τοπικού), του τρόπου πρόσληψης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από τους ίδιους τους ανθρώπους των συγκεκριμένων χωρών (Grossley & Vulliamy, 1997). Μία από τις μεγαλύτερες επιστημολογικές και μεθοδολογικές προκλήσεις της ποιοτικής έρευνας αφορά τη δυνατότητα ανάπτυξης συγκριτικών προσεγγίσεων, που αναδεικνύουν τη διαλεκτική σύνδεση μικρο- και μακρο-κοινωνικού επιπέδου και τους διαμεσολαβητικούς κρίκους διεθνικού, εθνικού και τοπικού.

Οι *μελέτες αξιολόγησης* αποτελούν μορφή έρευνας, που αποσκοπεί στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας κάποιων προγραμμάτων και διαδικασιών. Συνήθως, διακρίνουν δύο βασικούς τύπους αξιολόγησης. Η *διαμορφωτική* αξιολόγηση (formative) αφορά στην αποτίμηση προγραμμάτων που βρίσκονται σε εξέλιξη, ενώ η *αθροιστική* (summative) αξιολόγηση αναφέρεται στη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων, τα οποία έχουν ολοκληρωθεί (Robson, 2007). Συνήθως, στις μελέτες αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι επεξεργασίας των δεδομένων. Όμως, διαφάνηκε ότι η αξιολόγηση στη βάση αποκλειστικά και μόνο ποσοτικών ερευνητικών τεχνικών δεν καταφέρνει να αποτιμήσει την επιτυχία ή την αποτυχία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Γι' αυτό τον λόγο, εμφανίστηκε στροφή στην εφαρμογή εθνογραφικών μεθόδων έρευνας των αντιλήψεων, των πρακτικών, των μορφών αλλη-

λεπίδρασης των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αποτίμηση των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων (Goetz & LeCompte, 1984). Σύμφωνα με τον Patton (1990), η ποιοτική αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία ως συστατική πλευρά της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπου επιχειρείται να διερευνηθεί μία δυναμική και ρευστή διαδικασία και έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη της ποικιλίας των εμπειριών των διαφορετικών συμμετεχόντων.

Η *εθνογραφική έρευνα* είναι ένας εμπειρικός τύπος έρευνας που χρησιμοποιεί ιδιαίτερα την παρατήρηση για τη μελέτη της ζωής των ανθρώπων, των δραστηριοτήτων και των εμπειριών τους (Denzin, 1997· Willis & Trondman, 2000). Η εκπαιδευτική εθνογραφία διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των ερευνών της Margaret Mead (1928, 1931) για την ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων και των νέων στην Πολυνησία. Στη δεκαετία του 1960-1970 πραγματοποιήθηκαν ενδιαφέρουσες εθνογραφικές έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Έτσι, διαφάνηκε ότι οι εθνογραφικές μέθοδοι έρευνας είναι χρήσιμες για τη μελέτη όχι μόνο των «παραδοσιακών», προβιομηχανικών κοινωνιών, αλλά και των σύγχρονων, δυτικών, αστικών κοινωνιών. Οι εθνογράφοι της εκπαίδευσης επιχειρούν να διερευνήσουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τις σχέσεις και τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), τα κοινωνικο-πολιτισμικά συγκείμενα αυτής της αλληλεπίδρασης και τις εμπειρίες ζωής των εν λόγω υποκειμένων (Goetz & LeCompte, 1984).

Μία από τις ενδιαφέρουσες ερευνητικές κατευθύνσεις που εμφανίστηκαν είναι η εθνογραφία της επικοινωνίας και η Κοινωνιογλωσσολογία. Οι εκπρόσωποι των εν λόγω κατευθύνσεων επιχειρούν να διερευνήσουν τη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, όπως, επίσης, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Hitchcock & Hughes, 1994). Υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων οι οποίες εστιάζονται στη μελέτη της γλωσσικής επικοινωνίας εντός και εκτός του σχολείου. Αναφέρουμε ενδεικτικά την ανάλυση συνομιλίας (Sacks, 1995), την ανάλυση λόγου (Harré, 1995· Potter & Wetherell, 1995), την κριτική ανάλυση λόγου (Fairclough, 1999, 2003) κ.ά. Στο πλαίσιο της Κοινωνιογλωσσολογίας (Sociolinguistics) επιχειρήθηκε η κατανόηση της σχέσης της γλωσσικής επικοινωνίας με την κοινωνική διάρθρωση (Labov, 1972· Trudgill, 2000).

Η *έρευνα-δράση* είναι η αναστοχαστική έρευνα, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βελτιώνουν τις πρακτικές παρεμβάσεις τους και να επιτυγχάνουν αναδιάταξη των δυνάμεών τους, αξιοποιώντας δημιουργικά τη συσσωρευμένη εμπειρία (βλ. Κεφ. 15 της Ε. Κατσαρού και Κεφ. 16 της Α. Πολύζου στο παρόν βιβλίο). Η επινόηση του όρου «έρευνα-δράση» (“action research”) αποδίδεται, συνήθως, στον Kurt Levin, ο οποίος υιοθέτησε την ιδέα ότι η κοινωνική διαδικασία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εισαγωγής αλλαγών και της επιστημονικής παρατήρησης των αποτελεσμάτων αυτών των αλλαγών. Ο McKernan (1996) διακρίνει τρεις βα-

οικούς τύπους έρευνας-δράσης: την *επιστημονική-τεχνική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων* (π.χ., το μοντέλο του Kurt Levin), όπου η ομαδική λήψη αποφάσεων παρουσιάζεται ως αποτελεσματικό μέσο κοινωνικής αλλαγής· την *πρακτική, προ-σχεδιασμένη* έρευνα-δράση που αποσκοπεί στην κατανόηση και στην πρακτική επίλυση άμεσων προβλημάτων· την *κριτική, χειραφετητική* έρευνα-δράση που απορρίπτει τη θετικιστική, εργαλειακή εξέταση της γνώσης στην επίλυση προβλημάτων και ενθαρρύνει την οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, που αποσκοπούν στην υπέρβαση των καταναγκασμών και στην ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης. Έξαρση του ενδιαφέροντος για την έρευνα-δράση παρατηρήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 υπό την επίδραση της έντονης κριτικής της θετικιστικής έρευνας και της διάδοσης των ποιοτικών μεθόδων έρευνας⁷ (Kemmis, 1999).

Αρχικά, η *πειραματική μέθοδος έρευνας* εμφανίστηκε στις φυσικές επιστήμες, όμως, στη συνέχεια, διαφάνηκε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί, επίσης, για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Στις αρχές του 20ού αιώνα άρχισε η εφαρμογή των τεστ στη σφαίρα της εκπαίδευσης και απέκτησε μεγάλη εξάπλωση το κίνημα της Πειραματικής Παιδαγωγικής. Ο Thorndike (1924) 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 (Deraere, 2004).

Χαρακτηριστικό στοιχείο της πειραματικής έρευνας είναι ότι για τη μελέτη ενός προβλήματος ο ερευνητής ελέγχει την επίδραση μιας μεταβλητής (ή περισσότερων μεταβλητών), διατηρώντας ταυτόχρονα σταθερές τις υπόλοιπες μεταβλητές. Κατά τη διάρκεια του πειράματος, ο ερευνητής ελέγχει συστηματικά και κατευθύνει την ανεξάρτητη μεταβλητή και ταυτόχρονα επιχειρεί να μελετήσει τα αποτελέσματα αυτών των μετασχηματισμών (εξαρτημένη μεταβλητή). Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια της πειραματικής έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 1994· Verma & Mallick, 2004· βλ. επίσης Κεφ. 18 του Η. Καρασαββίδη στο παρόν βιβλίο).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις του Ρώσου ψυχολόγου Lazurskii (1874-1917) περί «φυσικού πειράματος». Σε μία εποχή που στο πεδίο της εκπαίδευσης κυριαρχούσε το χαρακτηριστικό για τη βορειοαμερικανική Ψυ-

7. Ο Reason (1994) διακρίνει τις παρακάτω βασικές προσεγγίσεις της συμμετοχικής διερεύνησης: (α) *συν-εργατική διερεύνηση* (co-operative inquire): μία ομάδα ειδικών συνεργάζεται για την από κοινού διερεύνηση ενός θέματος. Τα μέλη της ομάδας των ερευνητών συμφωνούν για το θέμα της έρευνας, προωθούν μία υπόθεση εργασίας, την οποία, στη συνέχεια, ελέγχουν σε πρακτικό ή πειραματικό επίπεδο, εξαγοντας τα απαραίτητα συμπεράσματα, (β) *συμμετοχική έρευνα-δράση* (participatory action research): η εν λόγω μορφή αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης και δράσης χρήσιμης για μία ομάδα, κοινότητα ανθρώπων, (γ) *επιστήμη-δράση* (action science) και *διερεύνηση-δράση* (action inquire): εξακρίβωση της πρακτικής εφαρμοσιμότητας μιας θεωρίας, έμφαση στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων για τη διερεύνησή της (Reason, 1994).

χολογία θετικιστικό μοντέλο πειραματικής έρευνας, ο Lazurskii (1997) είχε διατυπώσει την άποψη ότι ο ερευνητής θα πρέπει να παρατηρεί προσεκτικά τις δραστηριότητες του παιδιού στο καθημερινό περιβάλλον, στο οποίο ζει, μαθαίνει και αναπτύσσεται και όχι σε τεχνητές, εργαστηριακές συνθήκες.

Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται αυξημένο ενδιαφέρον για το «σχεδιαστικό πείραμα» (design experiment), που ως ένα βαθμό ξεφεύγει από την παραδοσιακή έρευνα και ενσωματώνει στοιχεία ποιοτικής έρευνας (Barab & Squire, 2004). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή πειραματική μέθοδο, στο σχεδιαστικό πείραμα υπολογίζεται συνολικότερα το σύνθετο και πολύπλοκο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δεν ανάγεται σε μία ή περισσότερες μεταβλητές. Επίσης, το σχεδιαστικό πείραμα εδράζεται στη στενή συνεργασία και αλληλεπίδραση του ερευνητή και του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζεται απλώς και μόνο ως μεταβλητή ή αντικείμενο της έρευνας, αλλά ως συν-δημιουργός της ερευνητικής διαδικασίας (βλ. κεφ.17 της Χρονάκη και κεφ. 18 του Καρασαββίδη στο παρόν βιβλίο).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στο ότι, εστιάζοντας την προσοχή στη ζωή των υποκειμένων, παρέχει τη δυνατότητα να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες προοπτικές τους και να ακουστούν οι ιστορίες και οι φωνές τους, που πολλές φορές είναι καταπιεσμένες από τις δομές εξουσίας. Οι Tierney και Rhoads (1993: 330) θέτουν τα παρακάτω κομβικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό η διαδικασία της έρευνας προσεγγίζει τους συμμετέχοντες ως ελεύθερα και ισότιμα δρώντα υποκείμενα;
- Ποιον αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα και πώς θα μπορούσαν να διατυπωθούν έτσι ώστε να συνδέονται με τις ανάγκες των υποκειμένων της έρευνας;
- Σε ποιο βαθμό η έρευνα βελτιώνει τις ζωές των υποκειμένων της έρευνας;
- Σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός της έρευνας επιτρέπει στα υποκείμενα να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες σχετικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα;
- Σε ποιο βαθμό η όλη ερευνητική διαδικασία συμβάλλει στην αλλαγή των καταπιεστικών σχέσεων εξουσίας της κοινωνίας;
- Σε ποιο βαθμό η έρευνα και τα ερευνητικά αποτελέσματα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αναστοχαστικότητας του αναγνώστη;

Στην τοποθέτηση των προαναφερόμενων κομβικών ερωτημάτων σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η κριτική έρευνα. Η κριτική έρευνα έχει τις καταβολές της όχι μόνο στο έργο των Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, αλλά, επίσης, στη γερμανική κλασική Φιλοσοφία (Immanuel Kant, Georg Wilhelm Hegel) και στον Karl Marx. Η φουκωική θεωρία, η μεταδομιστική και αποδομιστική θεωρία (Lyotard, Derrida κ.ά.), οι φεμινιστικές προσεγγίσεις κ.ά. ασκούν σημαντική επίδραση σε ορισμένες κατευθύνσεις της κριτικής έρευνας (Kincheloe & McLaren, 2000· Dafermos & Marvakis, 2006). Έτσι, ένα ευρύτερο πλέγμα θεωριών, που συχνά έχουν ασύμβατες και αλληλοσυγκρουόμενες προσεγγίσεις, επέδρασαν στη διαμόρφωση της κριτικής έρευνας.

Οι εκπρόσωποι της κριτικής έρευνας ασκούν κριτική στην «ουδέτερη» ακαδημαϊκή έρευνα και αναδεικνύουν τις κοινωνικές διαστάσεις και την ιστορικότητα της κοινωνικής γνώσης και της κοινωνικής έρευνας. Οι εκπρόσωποι της κριτικής εκπαιδευτικής έρευνας έδωσαν έμφαση στη μελέτη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και έθεσαν το ζήτημα της εξουσίας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 οι εκπρόσωποι της κριτικής κοινωνικής έρευνας έδωσαν έμφαση στην ανάλυση των οικονομικών δομών, που οδηγούν στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Bowles & Gintis, 1976), ενώ αργότερα διαμορφώθηκαν οι θεωρίες της αντίστασης, που έδωσαν μία πιο δυναμική εικόνα των συγκρούσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης (Apple, 1993).

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στην κριτική θεωρία του Paul Willis με το κλασικό του βιβλίο *Learning to Labour* (1977). Η εν λόγω εθνογραφική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών του Birmingham και αφορούσε στη μετάβαση των εφήβων από το σχολείο στη σφαίρα της εργασίας. Σε αντιδιαστολή με άλλες εθνογραφικές έρευνες, ο Paul Willis δεν παραμένει σε μία εμπειρική περιγραφή του πεδίου, αλλά επιχειρεί να αναδείξει τις σύνθετες μορφές κοινωνικής διαμεσολάβησης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των στάσεων τους απέναντι στο σχολείο. Στην έρευνα του Willis οι μαθητές δεν παρουσιάζονται ως παθητικά αντικείμενα, που συμμορφώνονται στους κυρίαρχους κανόνες, αλλά ως ενεργά δρώντα υποκείμενα, που ασκούν αντίσταση (Morrow & Brown, 1994). Το έργο του Paul Willis (1977) *Learning to Labour* ενέπνευσε την εμφάνιση ενός ευρύτατου φάσματος κριτικών ερευνών και επέδρασε στη διαμόρφωση της κριτικής εθνογραφίας της εκπαίδευσης (βλ. Κεφ. 21 του Θ. Αλεξίου στο παρόν βιβλίο).

Στο βιβλίο του Carspecken (1996) *Κριτική Εθνογραφία στην Εκπαίδευση* επιχειρείται η θεμελίωση μιας κριτικής επιστημολογίας της εθνογραφικής έρευνας. Ο Carspecken (1996) άσκησε κριτική στη φαινομενολογία, στον μεταδομοισμό και στον μεταμοντερνισμό. Στηριγμένος στη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas, έδωσε έμφαση στην επεξεργασία της έννοιας της «διυποκειμενικότητας». Σε αντιδιαστολή με άλλες εθνογραφικές προσεγγίσεις, που παραμένουν στο μικροεπίπεδο, ο Carspecken (1996) αναγνώρισε τη σημασία του μακρο-κοινωνικού επιπέδου ανάλυσης και των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων διαμορφώνεται η ανθρώπινη δράση. Η θεωρία των πέντε σταδίων του Carspecken αποτελεί συγκροτημένη και συστηματική προσπάθεια δημιουργίας ερευνητικού προγράμματος της κριτικής κοινωνικής έρευνας (Carspecken & Apple, 1992).

Στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση των υποκειμένων της έρευνας και στην κριτική συνειδητοποίησή τους. Η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (conscientization), που επεξεργάστηκε ο Paulo Freire (1970, 2005), κατέχει σημαντική θέση στο πλαίσιο της κριτικής έρευνας και της Κριτικής Παιδαγωγικής (βλ. Γρόλλιος, 2005). Στην κριτική έρευνα επιχειρείται να αναδειχθεί η φωνή των καταπιεσμένων ομάδων, των γυναικών κ.ά. Η χειραφετητική

έρευνα παρουσιάζεται από τους Danieli και Woodhams (2005) ως διαδικασία παραγωγής γνώσης, η οποία μπορεί να είναι επωφελής για τους καταπιεσμένους. Χαρακτηριστικό στοιχείο της εν λόγω μορφής έρευνας είναι ο τονισμός της κοινωνικο-πολιτικής διάστασης της παραγωγής γνώσης και της κριτικής συνειδητοποίησης των μελών μιας κοινότητας (Martinez, 2005). Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή θεωρία που περιορίζεται μόνο στην εξήγηση της κοινωνίας, οι εκπρόσωποι της εν λόγω κατεύθυνσης θέτουν το ζήτημα της χειραφέτησης και της κοινωνικής αλλαγής. Κατά συνέπεια, η έρευνα θα πρέπει να συνδέεται με τη δράση και την κοινωνική παρέμβαση (Carr & Kemmis, 1986).

Βασικά χαρακτηριστικά της κριτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα (βλ. Fay, 1987· Heron & Reason, 1997· Kemmis & Wilkinson, 1998· βλ. επίσης Κεφ. 20 του Κ. Θερριανού στο παρόν βιβλίο):

1. Η έρευνα συνδέεται με τον σχεδιασμό προγραμμάτων συμμετοχικής δράσης, τα οποία στην εφαρμογή τους παρουσιάζουν ένα σπειροειδή και διαλεκτικό χαρακτήρα και αποσκοπούν στην κριτική συνειδητοποίηση των υποκειμένων και την αλλαγή των κοινωνικών πρακτικών.
2. Η έρευνα έχει χειραφετητικό, απελευθερωτικό χαρακτήρα και είναι προσανατολισμένη στην υποστήριξη των υποκειμένων να απελευθερωθούν από καταπιεστικές κοινωνικές δομές. Συχνά, οι έρευνες αυτού του τύπου ξεκινούν με κάποιο πρόβλημα, που βιώνουν τα υποκείμενα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
3. Η κριτική έρευνα είναι συνεργατική μορφή έρευνας. Κατά την ερευνητική διαδικασία ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες να συμβάλουν στον σχεδιασμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στη συλλογή, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των δεδομένων. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν και να αναδειχθούν οι «φωνές» των συμμετεχόντων (Madison, 2005). Όπως έχουμε αναφέρει, πρόκειται για μία μορφή έρευνας-δράσης που αποσκοπεί στην αλλαγή της κατάστασης των υποκειμένων και στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι πρακτικές αυτές συναντώνται, επίσης, στις εθνογραφικές προσεγγίσεις (Denzin & Lincoln, 2005) και σε ορισμένες μορφές αφηγηματικής έρευνας (Angrosino, 1994). Ένας κριτικός ερευνητής, για παράδειγμα, μπορεί να διεξάγει μία εθνογραφική έρευνα σχετικά με τους τρόπους σκέψης και δράσης των υποκειμένων. Επίσης, μπορεί να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν τις συνθήκες της ύπαρξής τους, να δημιουργήσουν δίκτυα, να γίνουν ακτιβιστές και να δημιουργήσουν ομάδες προσανατολισμένες στη δράση κ.ά. (Madison, 2005· Thomas, 1993).

Τα τελευταία χρόνια ενισχύθηκε η τάση χρησιμοποίησης «μεικτών» ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας και αποστασιοποίησης από τη διαμάχη ποσοτικού και ποιοτικού (Creswell, 2003· Creswell & Plano Clark, 2007). Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας αναδύθηκαν κατά τα μέσα προς το τέλος του 1990 (Tashakkori & Teddlie, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας λει-

τουργούν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μία πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας αποσκοπούν στον συνδυασμό στο πλαίσιο της έρευνας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Brannen, 2005· Creswell, 2002, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Mingers & Brocklesby, 1997· Niglas, 2004· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale, Lohfeld & Brazil, 2002· Tashakkori & Teddlie, 1998).

Στη συνέχεια, απαριθμούμε ορισμένα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων έρευνας:

1. Ο ερευνητής με τη χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας μπορεί να δώσει απαντήσεις σ' ένα ευρύτερο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων.
2. Ο ερευνητής, χρησιμοποιώντας επιπλέον ερευνητικές μεθόδους, μπορεί να αντισταθμίσει τα αδύνατα σημεία της καθεμιάς μεθόδου ξεχωριστά (αρχή της συμπληρωματικότητας).
3. Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας παρέχουν πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων (αρχή του τριγωνισμού).
4. Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την προαγωγή της γενικευσιμότητας των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
5. Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να προσφέρει πληρέστερη και σφαιρικότερη γνώση.

Ένα από τα επιχειρήματα που χρησιμοποιείται για την τεκμηρίωση των μεικτών μεθόδων έρευνας είναι ότι επιμέρους μέθοδοι έρευνας δεν συνδέονται υποχρεωτικά με την επιστημολογία, ούτε η γνώση συνδέεται με τον τρόπο και τις μεθόδους απόκτησής της. Η Lincoln (2010) παρατηρεί ότι οι υποστηρικτές των «μεικτών» μεθόδων δεν παρουσιάζουν τις οντολογικές, επιστημολογικές, αξιολογικές αρχές, στις οποίες στηρίζουν την έρευνά τους. Κατά την άποψή μας, η απόσπαση των επιμέρους ερευνητικών μεθόδων από τις επιστημολογικές, οντολογικές, ηθικές, κοινωνικο-πολιτισμικές παραδοχές τις οποίες εμπεριέχουν (ή συνδέονται με την εφαρμογή τους) οδηγεί στην τεχνοποίησή τους και στην εργαλειακή, χρησιμοθηρική, μη αναστοχαστική αντιμετώπιση της κοινωνικής έρευνας.

Συχνά, αυτή η απόπειρα «υπέρβασης» της ρήξης ποιοτικού/ποσοτικού γίνεται υπό το πρίσμα μιας πραγματιστικής προσέγγισης: «χρησιμοποιήστε οποιαδήποτε φιλοσοφική ή μεθοδολογική προσέγγιση δουλεύει καλύτερα για ένα προκείμενο ερευνητικό πρόβλημα» (Robson, 2007: 51). Σε αντιστοιχία με τον πραγματισμό, που έχει τις καταβολές του στο έργο των Charles S. Peirce, William James, John Dewey, αλήθεια είναι αυτό που δουλεύει (Robson, 2007). Η προαναφερόμενη πραγματιστική προσέγγιση συμπλέει με τον μεθοδολογικό αναρχισμό του Paul Feyerabend (1983), που εκφράστηκε στην αντίληψη “anything goes”. Όμως, ο επιστημολογικός σχετικισμός και η πλήρης απόρριψη του ζητήματος της αλήθειας οδηγεί στην αποδόμηση της επιστημονικής γνώσης. Ενστάσεις εγείρει, επίσης, η στρατηγική της εκλεκτικιστικής συρραφής προσεγγίσεων, που συχνά έχουν ριζικά αντίθετες επι-

στημολογικές, φιλοσοφικές αφετηρίες. Ο μεθοδολογικός εκλεκτικισμός δεν οδηγεί στην υπέρβαση της μεθοδολογικής κρίσης, στην οποία βρίσκονται οι κοινωνικές επιστήμες, αλλά αποτελεί απόπειρα συγκάλυψής της (βλ. Vygotsky, 1997a).

4. Περιεχόμενο του βιβλίου

Το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα μέρη με 21 συνολικά κεφάλαια. Το πρώτο μέρος με τίτλο *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα στη Θεωρία και Έρευνα της Ψυχολογίας* αποτελείται από τρεις εργασίες. Στο μέρος αυτό εξετάζονται ορισμένα θεμελιώδη επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της σύγχρονης Ψυχολογίας, παρουσιάζονται οι οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές των προσεγγίσεων που κυριαρχούν στη σύγχρονη Ψυχολογία, όπως, επίσης, η κριτική που τους ασκείται.

Το δεύτερο μέρος με τίτλο *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα στη Θεωρία και Έρευνα της Ψυχοθεραπείας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας* αποτελείται από έξι εργασίες. Στο μέρος αυτό εξετάζονται ορισμένες από τις βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και της Ψυχοθεραπείας, όπως είναι η ερμηνευτική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, η προσέγγιση της ανάλυσης λόγου, η μέθοδος της ανάλυσης ιχνογραφημάτων, η μικρογενετική προσέγγιση, η οικοσυστημική προσέγγιση και η ιστορικο-πολιτισμική προσέγγιση του L. Vygotsky.

Το τρίτο μέρος με τίτλο *Δυνατότητες, Όρια και Εφαρμογές των Ποιοτικών Εθνογραφικών Προσεγγίσεων στην Παιδική Ηλικία* αποτελείται από τρεις εργασίες. Στο μέρος αυτό αναλύονται ορισμένα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται με την εθνογραφική προσέγγιση και την εφαρμογή της στην έρευνα της παιδικής ηλικίας σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις: (α) στην περίπτωση των πρακτικών και των διαδικασιών συγκρότησης των φίλων και μαθητών στο νηπιαγωγείο, (β) στην περίπτωση της σχολικής συμπεριφοράς των τριγυνοπαίδων, και (γ) στην περίπτωση των μουσικοποικιλικών αυτοσχεδιασμών και πρακτικών των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της εθνογραφικής προσέγγισης και οι θεωρίες στις οποίες βασίζεται, καθώς και η μονάδα ανάλυσής της, οι μέθοδοι συλλογής εμπειρικού υλικού και διάφορα ερωτήματα αναφορικά με την εγκυρότητα του εθνογραφικού κειμένου, τη σχέση πεδίου-κειμένου και γενικότερα την ερμηνεία και την ανάλυση των ερευνητικών «δεδομένων».

Το τέταρτο μέρος με τίτλο *Ηθικά Ζητήματα και Εφαρμογές των Ποιοτικών Μεθόδων Έρευνας στην Εκπαίδευση* αποτελείται από οκτώ εργασίες. Στο μέρος αυτό εξετάζονται σημαντικά επιστημολογικά και ηθικά ζητήματα ορισμένων βασικών ποιοτικών μεθόδων έρευνας που σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι: (α) οι ιστορίες ζωής, (β) η έρευνα-δράση, (γ) το «διδακτικό πείραμα», (δ) το σχεδιαστικό πείραμα, (ε) η μέθοδος ανάλυσης συνομιλίας, και (στ) η εθνογραφική προσέγγιση στην εκπαίδευση και η Κριτική Παιδαγωγική. Πιο συ-

γκεκριμένα, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στον ηθικό κώδικα διαπραγμάτευσης και στην ειδική σχέση μεταξύ ερευνητή και ερευνημένου, στις αρχές που διέπουν τη σχέση αυτή, στην εγκυρότητα των υποκειμενικών θεωρήσεων και στον ρόλο του αναστοχασμού και της κριτικής στάσης ως ουσιαστικής μεθοδολογικής ερευνητικής και μαθησιακής προσέγγισης.

Το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου αποτελεί μία εισαγωγή στη θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία του Μάριου Πουρκού με τίτλο *Θεμελιώδη «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους*. Το κύριο ενδιαφέρον στο κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στην κριτική θεώρηση των επιστημολογικών-μεθοδολογικών «παραδειγμάτων» που τείνουν να λειτουργούν στα διάφορα πεδία της σύγχρονης Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, με ένα συγκριτικό τρόπο παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές (οντολογικές, επιστημολογικές, αξιολογικές, ρητορικές και μεθοδολογικές) των ακόλουθων έξι θεμελιωδών «παραδειγμάτων»: (α) *εμπειρικό-θετικιστικό παράδειγμα* (θετικισμός και συμπεριφορισμός), (β) *ορθολογιστικό-φορμαλιστικό παράδειγμα* (γνωστικισμός και δομισμός), (γ) *ερμηνευτικό-κονστрукτιβιστικό παράδειγμα*, (δ) *κριτικό-μετανεωτερικό παράδειγμα*, (ε) *οικολογικό-ενσώματο παράδειγμα*, και (στ) *κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό παράδειγμα*. Με τον όρο του ψυχολογικού «παραδείγματος» εννοούνται οι γενικότερες αρχές, παραδοχές, θέσεις και στάσεις που έχουν οι ψυχολόγοι (που διαπερνούν όλη την ψυχολογική έρευνα και θεωρία) όσον αφορά: (1) στο αντικείμενο της ψυχολογικής έρευνας, (2) στην πηγή προέλευσης της ψυχολογικής γνώσης, (3) στα θεμέλια της ψυχολογικής γνώσης και στον τύπο εξήγησης που αναζητείται γι' αυτήν, (4) στον χαρακτήρα της ψυχολογικής πραγματικότητας, και (5) στις μεθόδους μελέτης της ψυχολογικής πραγματικότητας. Στην παρουσίαση αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος τύπος εξήγησης και επιχειρηματολογίας, που χαρακτηρίζει τα επιμέρους «παραδείγματα» στο πεδίο της Ψυχολογίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία του Μάριου Πουρκού με τίτλο *Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη*. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι βασικές προσεγγίσεις και επιχειρήματα που σε αντιδιαστολή με το φυσιοκρατικό, θετικιστικό «παράδειγμα» υποστήριξαν και ανέδειξαν την Ψυχολογία ως ανθρωπιστική επιστήμη. Παρουσιάζονται: (1) η διαμάχη για το αν η Ψυχολογία ανήκει στις φυσικές ή ανθρωπιστικές επιστήμες, (2) οι θεωρητικές βάσεις της ψυχολογικής ποιοτικής μεθόδου έρευνας σε αντιδιαστολή με τις ποσοτικές μεθόδους, λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη τις σχέσεις της με το ερμηνευτικό-διαλογικό «παράδειγμα», (3) η ιδι-

αιτερότητα και τα είδη της ερμηνευτικής στην ψυχολογική ποιοτική έρευνα, (4) οι δυνατότητες εφαρμογής των βασικότερων παραδοχών της ερμηνευτικής στις ποιοτικές ψυχολογικές αναλύσεις, και (5) οι βασικές αρχές προσαρμογής της ερμηνευτικής στην Ψυχολογία. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται το ερμηνευτικό-διαλογικό «παράδειγμα» ως μία εναλλακτική θεωρητική-μεθοδολογική προσέγγιση στην ψυχολογική έρευνα που μπορεί να συμβάλει σημαντικά στον εμπλουτισμό της. Επίσης, παρουσιάζονται ορισμένες μεθοδολογικές συνεπαγωγές του ερμηνευτικού-διαλογικού «παραδείγματος» για την Αναπτυξιακή και Παιδαγωγική Ψυχολογία, εστιάζοντας την προσοχή στην περίπτωση των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης μέσα στη σχολική τάξη. Βασική θέση του συγγραφέα είναι ότι η χρήση του ερμηνευτικού-διαλογικού «παραδείγματος» στις ποιοτικές έρευνες και αναλύσεις της Ψυχολογίας (και ιδιαίτερα της Αναπτυξιακής και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας) εμπλουτίζει κατά πολύ τις διαδικασίες που μελετούνται, τονίζοντας διαστάσεις που τα στενά θετικιστικά, εμπειρικά-πειραματικά και ορθολογιστικά-φορμαλιστικά ερευνητικά προγράμματα αδυνατούν από τη φύση τους να αγγίξουν. Υποστηρίζεται ότι η κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, μάθησης και ανάπτυξης χρειάζεται βαθύτερες αναλύσεις σχετικά με τις υποκειμενικές ψυχολογικές καταστάσεις (εσωτερικοί λόγοι, προθέσεις, κίνητρα, επιθυμίες, επενέργεια κ.λπ.) και το πλαίσιο (πραγματιστικό, διαπροσωπικό, χωρο-χρονικό, ιστορικό, κοινωνικο-πολιτισμικό) που αυτές αναπτύσσονται. Στο τέλος της εργασίας εξετάζονται οι περιορισμοί και κάποια από τα προβλήματα που ενυπάρχουν στο ερμηνευτικό-διαλογικό «παράδειγμα» σχετικά με τις διαδικασίες έρευνας στην Ψυχολογία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία του Μανόλη Δαφέρμου με τίτλο *Θετικισμός στην Ψυχολογική Έρευνα: Μία Απόπειρα Κριτικής Θεώρησης*. Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανίχνευση της επίδρασης των ποικίλων ιστορικών μορφών του θετικισμού (κλασικός θετικισμός, εμπειριοκριτικισμός, λογικός θετικισμός, κ.λπ.) στη διαμόρφωση του επιστημολογικού πλαισίου της ψυχολογικής έρευνας. Τα τελευταία χρόνια ασκείται έντονη κριτική στη θετικιστικά προσανατολισμένη Ψυχολογία από πολλά ανερχόμενα ρεύματα (Πολιτισμική Ψυχολογία, Ψυχολογία του λόγου, Διαλογική Ψυχολογία, Αφηγηματική Ψυχολογία κ.ά.). Όμως, συχνά, η κριτική της θετικιστικής Ψυχολογίας έχει ασυνεπή χαρακτήρα και συνοδεύεται από την υιοθέτηση πολλών κομβικών επιστημολογικών παραδοχών του θετικισμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Αγγελικής Νικολοπούλου με τίτλο *Παιδιά και Αφηγήσεις: Προς μία Ερμηνευτική και Κοινωνικο-Πολιτισμική Προσέγγιση*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας κάνει μία κριτική επισκόπηση του σύγχρονου θεωρητικού και εμπειρικού έργου που έχει επιτελεστεί σχετικά με το παιδί και τις αφηγήσεις, καθώς και μία πρόταση για μία ερμηνευτική και

κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Χρησιμοποιεί σκόπιμα τη φράση «παιδί και αφηγήσεις» προκειμένου να συμπεριλάβει το ευρύ φάσμα του θέματος, στο οποίο περιλαμβάνονται αφηγήσεις γραμμένες για παιδιά, ειπωμένες σε παιδιά, διατυπωμένες από ενήλικες με παιδιά, καθώς και συντεταγμένες και ειπωμένες από παιδιά (όπως η ίδια τονίζει, περιλαμβάνονται αφηγήσεις που *αναπαρίστανται* από τα παιδιά σε φανταστικό παιχνίδι). Σ' αυτή την εργασία η συγγραφέας σκιαγραφεί τις βασικές παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους που επικρατούν σήμερα για τις αφηγήσεις, διασαφηνίζοντας συγχρόνως τους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς προσανατολισμούς που τις καθορίζουν. Η Νικολοπούλου, εξετάζοντας και ασκώντας κριτική στις φORMALIΣΤΙΚές προσεγγίσεις της αφήγησης και της αφηγηματικής ανάλυσης, αποκαλύπτει τις ακόλουθες τρεις θέσεις, οι οποίες είναι θεμελιώδεις στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση που παρουσιάζεται στο κεφάλαιό της. Κατ' αρχήν, η αφήγηση παρουσιάζεται ως ένα είδος συμβολικής δράσης. Τονίζεται η σπουδαιότητα της αφήγησης και του παιχνιδιού στην αναπτυξιακή διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος και γενικότερα στην ανάπτυξη του ατόμου. Η αφήγηση, ακριβώς όπως και το παιχνίδι, παρέχει νόημα στις κοινωνικές δραστηριότητες και εμπειρίες, οι οποίες διαφορετικά θα παρέμεναν ακαλλιέργητες. Δεύτερον, η αφήγηση ως πεδίο έρευνας δεν καθορίζεται τυπικά από την άποψη των ιδιαίτερων γλωσσικών ή γνωστικών δραστηριοτήτων αλλά, συνιστώντας μία μορφή συμβολικής δράσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά *χρησιμοποιούν* τις ιστορίες και άλλες συμβολικές δομές όχι μόνο για να αναπαραστήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, αλλά και για να βρουν τη θέση τους μέσα σε αυτόν και για να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν συμβολικά συγκεκριμένα ζητήματα συναισθηματικής σημασίας που τα απασχολούν. Τρίτον, υπογραμμίζοντας τις ομοιότητες μεταξύ της αφήγησης και του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία, η προσέγγιση αυτή μετατοπίζεται από τις γλωσσολογικά και γνωστικιστικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις της αφήγησης και της αφηγηματικής ανάλυσης στις κοινωνικοπολιτισμικές της διαστάσεις.

Όπως η συγγραφέας τονίζει, η αφήγηση αποτελεί πάντα μία *κοινωνικοπολιτισμική* και όχι μόνο ατομική δραστηριότητα. Προκύπτει από την *ενεργό αλληλεπίδραση* μεταξύ του ατόμου και του πολιτισμικού κόσμου. Κατά τη διαμόρφωση των ιστοριών τους, τα παιδιά βασίζονται σε εικόνες και εννοιολογικά μέσα που ενυπάρχουν στο πολιτισμικό τους περιβάλλον και τα οποία αξιοποιούν τη φαντασία και την ευαισθησία τους με προφανείς αλλά και ανεπαίσθητους τρόπους, χωρίς όμως απλώς να *απορροφούν* παθητικά αυτά τα στοιχεία –και τα μηνύματα που βρίσκονται πίσω τους. Είναι σαφές ότι ακόμα και σε πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά είναι σε θέση να τα *οικειοποιούνται*, και, σε κάποιο βαθμό, να τα χειρίζονται *επλεκτικά* για τους δικούς τους συμβολικούς σκοπούς. Προκειμένου να κατανοήσουμε αυτές τις διαδικασίες, πρέπει να επιχειρήσουμε να τοποθετήσουμε την αφηγηματική δραστηριότητα των παιδιών στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της

καθημερινής τους αλληλεπίδρασης, της ομαδικής τους ζωής και του πολιτισμικού τους κόσμου.

Στο τέλος, η συγγραφέας παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας δικής της έρευνας σχετικά με την αφήγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπου δείχνει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν συμβολικές δομές για να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν τον κόσμο και ιδιαίτερα το πώς τα αγόρια και τα κορίτσια δομούν διαφορετικά τις ιστορίες τους ανάλογα με το φύλο τους. Από τα ευρήματά της αναδεικνύει το πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το παιχνίδι, η αφήγηση και γενικότερα η συμμετοχή των παιδιών σε συμβολικές δραστηριότητες για την ανάπτυξή τους και ιδιαίτερα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου τους.

Στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Ευρυνόμης Αυδή και της Ευγενίας Γεωργάκα με τίτλο *Η Συμβολή της Ανάλυσης Λόγου στη Μελέτη της Ψυχοθεραπείας*. Στο κεφάλαιο αυτό οι συγγραφείς περιγράφουν τις βασικές θεωρητικές παραδοχές της ανάλυσης λόγου και θίγουν ορισμένα ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή και τη χρησιμότητα της ανάλυσης λόγου για την κλινική πράξη, εστιάζοντας ειδικότερα στη μελέτη της Ψυχοθεραπείας. Οι συγγραφείς αναδεικνύουν ότι η ανάλυση λόγου ως προσέγγιση άρχισε να διαδίδεται στην κοινωνική Ψυχολογία από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, παράλληλα με τη διάδοση της θεωρίας του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (βλ., επίσης, Georgaka & Avdi, 2008). Κατ' αρχήν, επεξηγούν τις βασικές αρχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, που βασίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα και η ανθρώπινη εμπειρία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες στο πλαίσιο διαπροσωπικών διεργασιών και κοινωνικά διαθέσιμων συστημάτων νοήματος. Υπό το πρίσμα της εν λόγω προσέγγισης ο λόγος παρουσιάζεται ως πρωταρχικό πεδίο της δράσης, της κατανόησης και της διυποκειμενικότητας. Οι συγγραφείς, βασισμένες στις βασικές αρχές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, παρουσιάζουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή της ανάλυσης λόγου. Σε αντιδιαστολή με τις γνωστικιστικές προσεγγίσεις της Ψυχολογίας, οι συγγραφείς καταδεικνύουν πώς μπορεί να εφαρμοστεί η ανάλυση λόγου στη μελέτη της Ψυχοθεραπείας μέσω της ανάλυσης αποσπασμάτων από ψυχοθεραπευτικές συνεδρίες. Επίσης, αναδεικνύουν την ευρύτερη συμβολή της ανάλυσης λόγου στη μελέτη της ψυχοθεραπευτικής πράξης μέσω μιας ανασκόπησης της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας. Υποστηρίζουν ότι η ανάλυση λόγου αποτελεί μία χρήσιμη προσέγγιση για την ανάλυση και την ερμηνεία των ψυχοθεραπευτικών διεργασιών, καθώς επιτρέπει, από τη μία πλευρά, τη λεπτομερή μελέτη της γλωσσικής διάδρασης σε ένα μικρο-επίπεδο ανάλυσης και, από την άλλη πλευρά, τη σύνδεση στοιχείων της κλινικής αλληλεπίδρασης με ευρύτερα συστήματα νοημάτων, πρακτικών και θεσμών σε ένα μακρο-επίπεδο ανάλυσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία του Γιώργου Μεταξά με τίτλο *Η Ανάλυση Ιχνογραφημάτων ως Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας στην Ψυχολογία*. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το ιχνογράφημα ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται η φιλοσοφική και ψυχολογική θεμελίωση της χρήσης του εν λόγω εργαλείου. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι διάφορες ερευνητικές εφαρμογές σχετικά με την ανάλυση των ιχνογραφημάτων σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα της Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η χρήση των ιχνογραφημάτων στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία, την Ψυχοπαθολογία και την Ψυχολογία της Τέχνης. Παρουσιάζονται, επίσης, το σκεπτικό και συγκεκριμένα ερευνητικά παραδείγματα των τριών ακόλουθων βασικών προσεγγίσεων σχετικά με την ανάλυση των ιχνογραφημάτων ως ερευνητικών εργαλείων στην Ψυχολογία: (α) η ποσοτική-στατιστική προσέγγιση, (β) η συγκριτική ιστορικο-πολιτισμική προσέγγιση, και (γ) η σύνθετη πολυμεθοδολογική προσέγγιση. Βασική θέση του συγγραφέα είναι ότι το ιχνογράφημα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας στην Ψυχολογία με τη βοήθεια του οποίου μπορούν να διερευνηθούν μία σειρά από ψυχολογικά φαινόμενα, όπως η ανάπτυξη του παιδιού, την αφαιρετική σκέψη, τα συναισθήματα, τα ψυχοπαθολογικά συμπτώματα, κ.ά. Στη διερεύνηση αυτή θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τόσο το πλαίσιο (συγκεκριμένο) εντός του οποίου τα ιχνογραφήματα δημιουργούνται (κυρίως το ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο) όσο και τα προσωπικά, βιωματικά και αυτοβιογραφικά στοιχεία των δημιουργών τους.

Στο όγδοο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Δέσποινας Σταματοπούλου με τίτλο *Η Μικρογενετική Προσέγγιση: Μία Ελικοειδής Ευρετική Μέθοδος*. Στην εργασία αυτή εξετάζεται η έννοια της «μικρογένεσης», η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη και τη δυναμική εκδίπλωση της ροής ενός αντιληπτικού γεγονότος, μιας σκέψης σε μικροκλίμακα πραγματικού χρόνου. Ως όρος υποδηλώνει ότι κάθε συμβάν άμεσης εμπειρίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία διαδικασία δυναμικής εκδίπλωσης-ανάπτυξης και διαφοροποίησης εντός της οποίας ενέχεται –ενσωματωμένος από τα αρχικά ήδη στάδια της εμπειρίας– ο πυρήνας της τελικής εμπειρίας. Ως βασική μονάδα ανάλυσης θεωρείται ότι είναι η δυναμική εκδίπλωση διαδοχικών στιγμών διάδρασης, οι οποίες προσδιορίζονται από το εκάστοτε οργανισμικό πεδίο διαλειτουργικής ανάπτυξης και από το περιβαλλοντικό μέσο εντός του οποίου συγκροτείται και οργανώνεται ο οργανισμός. Η μικρογένεση ως μέθοδος αναφέρεται στη γενετική πραγμάτωση της εμπειρίας σε μικροχρονική κλίμακα, όπου μέσω της μεθόδου αυτής επιχειρείται να προκληθεί με τεχνητό τρόπο, ή να παρατηρηθεί σε χρόνο μικροστιγμής, η ανάδυση ή η εκδίπλωση πρωτογενών ή δυναμικών και μη απολιθωμένων (π.χ., αναπτυξιακά αρχικών) απαντήσεων, ψυχολογικών αντιδράσεων και πτυχών της ροής της χωροχρονικής εμπειρίας, οι οποίες σε κανονικές συνθήκες παραμένουν «διπλωμένες» στη ροή της με αποτέ-

λεσμα να αποκρύπτονται από τη συνείδηση. Η εν λόγω μέθοδος στοχεύει στη συγκρότηση σε μικροκλίμακα ζωντανών αναπτυξιακών μοντέλων ευρύτερης κλίμακας (π.χ., επιταχύνοντας ή παρακολουθώντας τηλεσκοπικά), σαν να αποτελούν μικρογραφία μιας συγκεκριμένης διαδικασίας, η οποία παρουσιάζεται ενίοτε και σε πειραματικό έλεγχο. Αυτό, σύμφωνα με τη συγγραφέα, επιτυγχάνεται μέσω της εντατικής και πυκνής εστίασης της παρατήρησης των διαδοχικών μικροστιγμών εκδίπλωσης της μορφοποιητικής διαδικασίας συγκρότησης της εμπειρίας. Η μέθοδος της πειραματικής ψυχογένεσης, η διερεύνηση των διεργασιών της «οντοποίησης» σε κλίμακα διαδοχικών μικρο-στιγμών, μέσω των οποίων οι οντότητες μορφοποιούνται σε αντικείμενα και στη συνέχεια μελετούνται, καθώς και η μικρογενετική θεωρία θεμελιώνουν μία προσέγγιση, η οποία δημιουργεί ριζοσπαστικές προκλήσεις για την Ψυχολογία.

Στο ένατο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία του Κωνσταντίνου Πετρογιάννη με τίτλο *Η Οικοσυστημική Προσέγγιση ως Εναλλακτικό «Παράδειγμα» Ποιοτικής Μεθοδολογίας για τη Μελέτη της Ανθρώπινης Ανάπτυξης και Συμπεριφοράς – Η Συμβολή του Urie Bronfenbrenner*. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται ορισμένες από τις κεντρικές έννοιες και παραδοχές με αναφορές σε ερευνητικά ευρήματα και παραδείγματα από τη σχετική βιβλιογραφία μιας από τις πλέον σύγχρονες και αναγνωρισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις της αναπτυξιακής Ψυχολογίας, αυτής της οικοσυστημικής θεώρησης (ή βιοοικολογικού μοντέλου, στην πιο σύγχρονη εκδοχή του) του Urie Bronfenbrenner για την ανθρώπινη ανάπτυξη και συζητούνται οι προεκτάσεις τους σε επίπεδο ερευνητικής μεθοδολογίας. Η οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner εστιάζει στις διεργασίες της ανάπτυξης και κυρίαρχη θέση του είναι ότι αυτή προκύπτει μέσα από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, μεταξύ του ατόμου και των πολυπρόσωπων κοινωνικών πλαισίων/συστημάτων –εγγύτερων ή πιο απομακρυσμένων– στα οποία συμμετέχει. Στην εργασία γίνεται αρχικά αναφορά σε θεωρίες που επηρέασαν ή συνδέονται με την οικοσυστημική προσέγγιση (Lewin, Barker, Kounin, Berry, Vygotsky, θεωρία οικογενειακών συστημάτων). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες κεντρικές προτάσεις της θεωρίας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του '70 έως το 2000, με ιδιαίτερη αναφορά στα πέντε κυρίαρχα συστημικά επίπεδα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα, χρονοσύστημα), όπου συντελείται η ανάπτυξη, ενώ το δεύτερο μέρος της εργασίας αναφέρεται σε ζητήματα μεθοδολογίας που συνδέονται με το οικοσυστημικό μοντέλο ως μία χαρακτηριστική πλασιοθετημένη θεωρητική προσέγγιση.

Στο δέκατο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία του Σπυρίδωνα Τάτταρου με τίτλο *Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Γνωστικών Λειτουργιών: Η Συμβολή του L. Vygotsky στην Ποιοτική Έρευνα*. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται η συμβολή του Lev

Vygotsky στην ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας σχετικά με την ανάπτυξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Αρχικά, στο πλαίσιο της ιστορικο-πολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος της αλληλεπίδρασης των ατομικών και των κοινωνικών διαδικασιών στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ, στη συνέχεια, παρουσιάζονται βασικά σημεία της σκέψης του Vygotsky, όπως είναι η σημασία των εργαλείων (γλώσσα, σύμβολα, σημεία) που παρέχει ο πολιτισμός στην ψυχική ανάπτυξη. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε από τον Vygotsky για τη μελέτη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και εξετάζεται η δυνατότητα αξιοποίησής της στη σημερινή έρευνα στην Ψυχολογία.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Μένης Τσίγκρα με τίτλο *Δυνατότητες και Όρια της Εθνογραφίας στην Έρευνα της Παιδικής Ηλικίας*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας εξετάζει ορισμένα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται με την εθνογραφική έρευνα, έχοντας ως βάση την εθνογραφία της παιδικής ηλικίας. Παρουσιάζει τις βασικές αρχές της εθνογραφικής προσέγγισης η οποία εδράζεται στις θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης, της φαινομενολογίας και της εθνομεθοδολογίας. Σ' αυτό το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο βασική μονάδα ανάλυσης θεωρείται η δράση των υποκειμένων, οι αλληλεπιδράσεις και οι ερμηνείες τους. Η συλλογή του εμπειρικού υλικού στην εθνογραφική έρευνα πραγματοποιείται μέσω μιας ποικιλίας μεθόδων, όπως είναι οι σημειώσεις πεδίου, οι κατευθυνόμενες και άτυπες συνεντεύξεις, οι ανοιχτές συζητήσεις, η χρήση τεχνολογικών μέσων (όπως το μαγνητόφωνο, η κάμερα), τα κείμενα, τα ντοκουμέντα, κ.λπ. Η επιλογή της μονάδας παρατήρησης συνδέεται με τα προς διερεύνηση ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής και με τα εννοιολογικά εργαλεία του θεωρητικού πλαισίου, στο οποίο εδράζεται η έρευνα. Ο ερευνητής επιχειρεί να ερμηνεύσει τις πρακτικές των δρώντων υποκειμένων μέσα από την πυκνή περιγραφή των φωνών και των σιωπών τους ως σημαίνουσών δράσεων.

Η συγγραφέας ασκεί κριτική στις κλασικές θεωρίες της κοινωνικοποίησης του παιδιού (οι οποίες κατανοούν το παιδί ως παθητικό υποκείμενο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης) και, αντλώντας εργαλεία από την Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, προσεγγίζει τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα, δίνοντας έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά παίζουν και αλληλεπιδρούν με σκοπό να χειριστούν ζητήματα που τα αφορούν, να ρυθμίσουν σχέσεις μεταξύ τους, να διαχειριστούν εντάσεις και να διαπραγματευτούν ζητήματα εξουσίας και κοινωνικής ταυτότητας τόσο με τους ομπλικούς όσο και με τους ενήλικες παιδαγωγούς. Υποστηρίζει ότι τα παιδιά, στις πρακτικές και στρατηγικές δράσης που χρησιμοποιούν, οικειοποιούνται δημιουργικά τα θεσμικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου και τη σχολική κουλτούρα καθώς και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Ένα σημαντικό μεθοδολογικό πρόβλημα που η συγγραφέας εξετάζει αφορά την

εξουσία των υποκειμένων της έρευνας να διαχειρίζονται και να διαπραγματεύονται τις σχέσεις τους με τον ερευνητή. Η δυνατότητά τους να «αποκρύπτουν» στοιχεία ή να αρνούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερευνητή αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει όχι μόνο τη διεξαγωγή της έρευνας αλλά και το ερευνητικό αποτέλεσμα (ερμηνεία και θεωρία). Το γεγονός αυτό, υποστηρίζει η συγγραφέας, αναδεικνύει την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων της έρευνας στη θεωρητική ανακατασκευή τού προς διερεύνηση κόσμου τους. Τα υποκείμενα της έρευνας όχι μόνο προσδιορίζουν τις συνθήκες έρευνας αλλά και θέτουν τους όρους στη θεωρητική ανασυγκρότηση του λόγου γι' αυτά.

Η συγγραφέας θέτει και επιχειρεί να διερευνήσει σημαντικά ηθικά και μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται με την εθνογραφική έρευνα, όπως είναι η είσοδος στο πεδίο, οι σχέσεις του ερευνητή με τα υποκείμενα έρευνας, η ανάλυση και η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων και η συγγραφή του εθνογραφικού κειμένου. Εξετάζει, επίσης, ποικίλα μεθοδολογικά ζητήματα που συνδέονται με τη μετάβαση από το πεδίο στην εκπόνηση του κειμένου, θέτοντας υπό συζήτηση το ζήτημα της αναπαράστασης (representation) της κοινωνικής ζωής στο εθνογραφικό κείμενο. Στο πλαίσιο αυτό θέτει διάφορα ερωτήματα αναφορικά με την οντολογία του πεδίου, το καθεστώς και την εγκυρότητα του εθνογραφικού κειμένου, τη σχέση πεδίου-κειμένου και γενικότερα την ερμηνεία και την ανάλυση των ερευνητικών «δεδομένων». Διαπιστώνει τελικά ότι η μετάβαση από το πεδίο της έρευνας στο κείμενο και από το κείμενο στον αναγνώστη είναι μία πολύπλοκη και αναστοχαστική διαδικασία. Θεωρεί, επίσης, ότι το εθνογραφικό κείμενο ως ερευνητικό αποτέλεσμα και ερμηνευτικό ντοκουμέντο, δεν είναι «αθώο»: οι συγκεκριμένες ερμηνείες για την παιδική ηλικία συνεισφέρουν στη διαδικασία ανασυγκρότησης της παιδικής ηλικίας στην κοινωνία. Κατ' επέκταση, ο κάθε ερευνητής/τρια εμπλέκεται στην κοινωνική συγκρότηση και ανασυγκρότηση της παιδικής ηλικίας. Ο ερευνητής γενικά δεν παραμένει ένας παθητικός παρατηρητής, όπως προτείνεται από τους ερευνητές των θετικιστικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων. Ο ερευνητής εμπλέκεται στη σκηνική δράση του πεδίου, αλληλεπιδρά με διαφορετικά υποκείμενα και ως ενεργό υποκείμενο επαναπροσδιορίζει τις θέσεις του ως προς τους άλλους.

Ο κριτικός αναστοχασμός του ζητήματος των ορίων και των κοινωνικών συνεπαγωγών μιας ερευνητικής μεθόδου βοηθούν να αναδείξουμε τι βρίσκεται πίσω από τη θεωρητική γνώση και τις απαρχές της, πώς δημιουργήθηκαν οι όροι της και σε τι είδους συμφέροντα ή ανάγκες ανταποκρίνονται. Η διαδικασία απόκτησης γνώσεων δεν είναι μία ιδεολογικά «ουδέτερη» ή απαλλαγμένη από αξίες δραστηριότητα, αλλά μία χωρο-χρονικά τοποθετημένη κοινωνική δραστηριότητα, που είναι ιδεολογικά φορτισμένη και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά πλαίσιοθετημένη.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Ήβης Δασκαλάκη με τίτλο *Μεθοδολογικά και Επιστημολογικά Ζητήματα στην Επιτόπια Έρευνα*

με «Παιδιά»: *Εθνογραφικές Εμπειρίες από έναν Καταυλισμό Τσιγγάνων στην Αθήνα*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας εστιάζει σε μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα τα οποία προέκυψαν από την επιτόπια εθνογραφική της έρευνα παιδιών (αγοριών και κοριτσιών ηλικίας τεσσάρων έως δώδεκα ετών) σε έναν καταυλισμό ελλννόφωνων Τσιγγάνων στην Αθήνα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την εμπειρία την οποία αποκόμισε από την έρευνα αυτή, η συγγραφέας διερευνά και αναστοχάζεται κριτικά τη σχέση μεταξύ της μεθοδολογίας και της ηθικής δεοντολογίας στην επιτόπια εθνογραφική έρευνα και θέτει το επιστημολογικό ερώτημα της εννοιολόγησης της «παιδικής ηλικίας».

Η συγγραφέας αναδεικνύει τους περιορισμούς μιας αυστηρά παιδοκεντρικής προσέγγισης (την παραδοχή της αυτονομίας της έρευνας των παιδιών με την παράλληλη υιοθέτηση μεθόδων διαφορετικών από αυτές που εφαρμόζονται στην έρευνα των ενηλίκων) και υποστηρίζει ότι η «παιδική ηλικία» δεν αποτελεί ένα αδιαφοροποίητο και ομοιογενές στον χώρο και στον χρόνο μόρφωμα.

Αρχικά, η εν λόγω έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχολικής συμπεριφοράς των τσιγγανοπαίδων μέσω της διεξαγωγής μιας εθνογραφικής έρευνας του σχολείου στη βάση παιδοκεντρικών προσεγγίσεων. Συνειδητοποιώντας, όμως, ότι οι προτεραιότητες των παιδιών αυτών δεν εντοπίζονταν στο σχολείο, η ερευνήτρια μετέτρεψε τους στόχους της, εστιάζοντας την προσοχή της στη διερεύνηση των στάσεων των παιδιών και των ενηλίκων απέναντι στο σχολείο. Από την έρευνά της, η Δασκαλάκη διαπιστώνει ότι δεν υπάρχουν συμπαγή, διακριτά όρια ανάμεσα στον κόσμο των παιδιών και τον κόσμο των ενηλίκων. Οι δύο κόσμοι δεν ορίζονται σε αντιδιαστολή μεταξύ τους, αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά στο πλαίσιο της διαδικασίας του *γίνεσθαι* (becoming).

Με βάση τα δεδομένα της εν λόγω έρευνας η συγγραφέας συμπεραίνει ότι η επιτόπια εθνογραφική έρευνα απαιτεί ευελιξία και διαρκή αναστοχασμό για την επιλογή των μεθόδων και την εφαρμογή των δεοντολογικών κανόνων, προκειμένου να επιτευχθεί μία επιστημονικά εποικοδομητική και ηθική έρευνα. Εκτός από τις βασικές αρχές του κώδικα ηθικής δεοντολογίας (ανωνυμία, ειλικρίνεια, συγκατάθεση), θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι σκοποί της έρευνας, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, οι ιδιαιτερότητες και οι συνθήκες διεξαγωγής της, καθώς και η ανταπόκριση των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

Στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο του παρόντος συλλογικού τόμου παρουσιάζεται η εργασία του Παναγιώτη Κανελλόπουλου με τίτλο *Η Εθνογραφική Μελέτη των Τρόπων που τα Παιδιά Δημιουργούν Μουσική: Μεθοδολογικά Ζητήματα, Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις*. Στην εργασία αυτή ο Κανελλόπουλος ασκεί κριτική στις θετικιστικού τύπου ερευνητικές μεθόδους μελέτης της παιδικής δημιουργικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και υποστηρίζει μια εναλλακτική ερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση.

γηση της μουσικής δημιουργίας που ονομάζει κριτική μουσικοπαιδαγωγική. Ο συγγραφέας αναφέρεται στις απαρχές και στα βασικά χαρακτηριστικά της εθνογραφικής-ανθρωπολογικής προσέγγισης στις κοινωνικές επιστήμες, εστιάζοντας την προσοχή του στη Σχολή του Σικάγου. Αναφέρεται στην έρευνα πεδίου (fieldwork), όπου ο ερευνητής επιχειρεί, αφ' ενός, να εξοικειωθεί με τις πρακτικές και τους γλωσσικούς κώδικες των υποκειμένων που καλείται να μελετήσει και, αφ' ετέρου, να αποκτήσει μία βαθιά και εκ των έσω γνώση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, διεισδύοντας στον πυρήνα των νοημάτων και των αξιών τους. Ασκώντας κριτική στα θετικιστικά ερευνητικά-μεθοδολογικά ρεύματα που κυριαρχούν ακόμη στο πλαίσιο της Μουσικής Παιδαγωγικής, ο συγγραφέας επιχειρεί, επίσης, να αναδείξει τις απαρχές της ανάπτυξης εναλλακτικών προσεγγίσεων της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας και τη διάνοιξη του δρόμου για την έλευση της ποιοτικής έρευνας (στη συγκεκριμένη περίπτωση, της εθνογραφικής έρευνας).

Ο συγγραφέας, βασισμένος στις ανθρωπολογικές, εθνογραφικές και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις αναδεικνύει το ζήτημα της διαδραστικής συγκρότησης της μουσικής πρακτικής και δημιουργίας και προτείνει τη δική του ερευνητική-μεθοδολογική προσέγγιση. Σε αντιστοιχία με την εν λόγω προσέγγιση, η μουσική δημιουργία αποτελεί μία κοινωνικο-επικοινωνιακή πρακτική και δίνεται έμφαση στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν τις απόψεις και τις στάσεις τους προς τη μουσική δημιουργία. Η εν λόγω μορφή έρευνας συνιστά ταυτόχρονα και εκπαιδευτική παρέμβαση στη βάση μιας κριτικής μουσικοπαιδαγωγικής προοπτικής.

Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία της Πόπης Πηγιάκη με τίτλο *Ιστορίες Ζωής: Θέματα Μεθόδου και Ηθικής της Έρευνας*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας παρουσιάζει τα μεθοδολογικά και ηθικά προβλήματα των ιστοριών ζωής ("life story") ως ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, εστιάζοντας την προσοχή της στην αναγκαιότητα υιοθέτησης ασφαλιστικών δικλείδων εγκυρότητας και τήρησης της δεοντολογίας της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η συγγραφέας εξετάζει ζητήματα που αφορούν στον ηθικό κώδικα και στην ειδική σχέση μεταξύ ερευνητή και αφηγητή, στις αρχές που διέπουν τη σχέση αυτή, στην εγκυρότητα των υποκειμενικών θεωρήσεων και στον ρόλο του αναστοχασμού ως ουσιαστικής μεθοδολογικής ερευνητικής τεχνικής. Στην αρχή παρουσιάζει τους στόχους και τις βασικές ηθικές προϋποθέσεις (ηθικός κώδικας διαπραγμάτευσης) για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας αυτού του τύπου που γίνεται με τη χρήση συνεντεύξεων. Στην ιστορία ζωής, ο ερευνητής-συνεντευκτής, ερχόμενος σε συγκεκριμένη σχέση αλληλεπίδρασης με τον ερωτώμενο-αφηγητή, που συνιστά αντιπροσωπευτικό κατά κάποιο τρόπο μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, επιχειρεί, εφόσον έχει εξασφαλίσει τις απαραίτητες ηθικές συνθήκες (αμοιβαία αποδοχή, εμπιστοσύνη, σεβασμός,

εντιμότητα, διασφάλιση του απόρρητου κ.ά.), να αναλύσει σε βάθος στοιχεία της ζωής του, με στόχο την κατανόηση των προβλημάτων συγκρότησης του εαυτού, της ταυτότητας και της «φωνής» της ομάδας που αντιπροσωπεύει. Παρουσιάζει τις ιδιότητες που χρειάζεται να έχει ένας συνεντευκτής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνάς του, καθώς και ζητήματα που πρέπει να προσέξει, ώστε να αποφύγει τις περιπλοκές από την ανθρώπινη επαφή με τον ερωτώμενο-αφηγητή. Η Πηγιάκη θέτει ζητήματα σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας των ιστοριών ζωής, εστιάζοντας την προσοχή της στη σπουδαιότητα του αναστοχασμού και της διασταύρωσης (triangulation) των πληροφοριών και ερμηνειών, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν τις προσωπικές αξίες του ερευνητή, τον πολιτικο-ιδεολογικό χαρακτήρα της έρευνας, τη συνοχή και τις συνεπαγωγές της. Εν κατακλείδι, παρουσιάζει τις δυνατότητες κατασκευής μιας συνεκτικής και λογικής θεωρίας από τα πρωτογενή δεδομένα που προέρχονται από την αφήγηση της ζωής του ερωτώμενου-αφηγητή.

Στο δέκατο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία της Ελένης Κατσαρού με τίτλο *Έρευνα-Δράση: Μεθοδολογικά, Επιστημολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Στην εργασία αυτή η Κατσαρού παρουσιάζει τις βασικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές της έρευνας-δράσης, εστιάζοντας την προσοχή της στην εκπαιδευτική της αξιοποίηση, καθώς και στα ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την ενεργό εμπλοκή των δρώντων υποκειμένων και του ερευνητή.

Η συγγραφέας παρουσιάζει τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, που είναι: (α) ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, (β) ο παρεμβατικός προσανατολισμός της, (γ) η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική με την αλληλεπίδραση έρευνας και δράσης (τα υποκείμενα παρατηρούν τα αποτελέσματα της δράσης τους και με βάση αυτά προχωρούν ανάλογα), (δ) ο διυποκειμενικός σχεδιασμός σε συνδυασμό με την κριτική, ερμηνευτική και αναστοχαστική εμπλοκή των συμμετεχόντων στην έρευνα δρώντων υποκειμένων που έχει ως απώτερο σκοπό την καλύτερη κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση της θεωρίας και κυρίως της πρακτικής. Στη συνέχεια, η Κατσαρού παρουσιάζει με έναν κριτικό τρόπο τρία βασικά επιστημολογικά μοντέλα έρευνας-δράσης: (α) την *τεχνική έρευνα-δράση* που έχει ως βάση της το θετικιστικό και εμπειρικό-αναλυτικό «παράδειγμα» (στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γνώση έχει κανονιστικό χαρακτήρα, ενώ η ερευνητική διαδικασία στηρίζεται σ' ένα προκαθορισμένο καθοδηγητικό θεωρητικό πλαίσιο, εστιαζόμενη στο προϊόν, στο αποτέλεσμα της εν λόγω διαδικασίας), (β) την *πρακτική έρευνα-δράση* που στηρίζεται στο ερμηνευτικό «παράδειγμα» (σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο μοντέλο, απορρίπτονται οι κανονιστικού τύπου γενικεύσεις, αναγνωρίζεται ο ενεργός ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα υποκειμένων και δίνεται έμφαση στην πρακτική τους συνειδητοποίηση, κατανόηση, ερμηνεία και αναστοχασμό ως βάση για την αναδόμηση και βελτίωση της θεωρίας και

της πρακτικής τους), και (γ) τη *χειραφετική έρευνα-δράση* που έχει ως βάση της το κριτικό «*παράδειγμα*» (δεν περιορίζεται μόνο σε μία διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού μέσω της εξέτασης της πρακτικής και του αναστοχασμού, αλλά στοχεύει στη μεταρρύθμιση και κοινωνική αλλαγή μέσω της ενεργού παρέμβασης και κριτικής ανάλυσης των κοινωνικών συνθηκών και των ουσιαστικών αιτίων που διαμορφώνουν την πρακτική στο συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων).

Η Κατσαρού αναφέρεται στη φύση των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης, διαπιστώνοντας ότι έχουν πλαισιοθετημένο χαρακτήρα, καλύπτουν τις ανάγκες της ίδιας της πράξης, χωρίς να οδηγούν στη διατύπωση νόμων και γενικεύσεων. Αναφέρεται, επίσης, στους τρόπους αξιοποίησης της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση. Η έρευνα-δράση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια του δημιουργικού και κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων, στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και στην καλλιέργεια, επίσης, των ερευνητικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων (επικοινωνίας και συνεργασίας), και στην απόκτηση ουσιαστικής γνώσης, μετατρέποντας τα δρώντα υποκείμενα από παθητικούς δέκτες και καταναλωτές σε δημιουργούς και παραγωγούς γνώσης.

Στο δέκατο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία της Αγγελικής Πολύζου με τίτλο *Η Έρευνα-Δράση ως Μαθησιακή και Ερευνητική Μεθοδολογία*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας παρουσιάζει μία από τις πολλές εκδοχές της έρευνας-δράσης στο πνεύμα των αλληλεπιδραστικών και διαλογικών παραδοχών. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζει το θεωρητικό-επιστημολογικό υπόβαθρο, στο οποίο εδράζεται η έρευνα-δράση, την οποία διακρίνει σε τρεις ενότητες: (α) την ενότητα για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες δόμησης της γνώσης, (β) την ενότητα για την έννοια και τα είδη του αναστοχασμού, και (γ) την ενότητα για την έρευνα και το ζήτημα του κριτικού αναστοχασμού. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζει το καινοτόμο πλαίσιο των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Η συγγραφέας διακρίνει δύο μορφές της έρευνας-δράσης: (α) την έρευνα-δράση ως μαθησιακή διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές αυτο-δεσμεύονται για να βελτιώσουν το σύνολο της προσωπικής τους γνώσης για τον ίδιο τους τον εαυτό και της γνώσης τους για τους άλλους, (β) την έρευνα-δράση ως ερευνητική μεθοδολογία, χαρακτηριστικό στοιχείο της οποίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαλογική σχέση με τους ερευνητές, εξωτερικεύουν αυτά που βιώνουν, γνωρίζουν και σκέφτονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας έτσι πληροφορίες για το σύνολο της εμπειρίας και της γνώσης που κατέχουν, καθώς και για την πορεία της ανάπτυξης και βελτίωσής της στο συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο που λαμβάνει χώρα. Βασικός στόχος της Πολύζου είναι να παρουσιάσει μία προσέγγιση της μεθόδου της έρευνας-δράσης, όπου οι ερευνητές διερευνούν τις αντιλήψεις, τα βιώματα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις διαδικασίες βελτίωσης και αλλαγής τους.

Στο δέκατο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία της Άννας Χρονάκη με τίτλο *Το «Διδακτικό Πείραμα»: Η Ποιοτική Μελέτη της Ανάπτυξης Μάθησης στο Πλαίσιο της Διδακτικής Πράξης*. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται το «διδακτικό πείραμα» (teaching experiment) ως μεθοδολογία ποιοτικής διερεύνησης της σύνθετης διαδικασίας ανάπτυξης δεξιοτήτων σε οργανωμένα πλαίσια μάθησης και διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή, ενώ αναδείχθηκε αρχικά στο έργο των Ρώσων ψυχολόγων της κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικής παράδοσης, όπως ο Vygotsky, ο Louriá και ο Leont'ev, αναπροσαρμόστηκε στη δουλειά των Αμερικανών κονστρουκτιβιστών, όπως ο Paul Cobb, ο Les Steffe, η Jere Confrey κ.ά. Ενώ η μεθοδολογία αυτή μοιάζει να δανείζεται στοιχεία «πειραματικής έρευνας», καθώς βασίζεται στη χρήση του «πειράματος», επιστημολογικά και οντολογικά εντάσσεται περισσότερο σε εθνογραφικού τύπου μελέτες, στις οποίες ο ερευνητής έχει χαρακτηριστικά ανθρωπολόγου. Η συγγραφέας περιγράφει ιστοριογραφικά αυτή τη μεθοδολογία, βασιζόμενη σε συγκεκριμένα παραδείγματα, και προβληματοποιεί επιστημολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας μιας τέτοιας μεθοδολογίας για τον/την εκπαιδευτικό, ο/η οποίος/α δεν εστιάζει μονοδιάστατα στο αποτέλεσμα της μάθησης (κάτι που η θετικιστική πειραματική μελέτη δίνει έμφαση), αλλά επεκτείνεται στη χρήση πειραματισμών με καινοτόμα υλικά και μεθόδους, στην ανάλυση κριτικών επεισοδίων που αφορούν τις διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής και στη διερεύνηση μιας διαλογικής σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Στο δέκατο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία του Ηλία Καρασαββίδη με τίτλο *Το Σχεδιαστικό Πείραμα: Εμφάνιση, Καταβολές, Εξέλιξη και Προοπτικές*. Στην εργασία αυτή ο Καρασαββίδης παρουσιάζει την αναπτυσσόμενη –κατά τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της Ψυχολογίας της μάθησης– ερευνητική μέθοδο του σχεδιαστικού πειράματος (design experiment), που αν και μερικοί την ταυτίζουν με την προσέγγιση του «διδακτικού πειράματος» (βλ. Cobb, 2000· Cobb et al., 2003), στην πραγματικότητα υπάρχουν επιστημολογικές και οντολογικές διαφοροποιήσεις που χρειάζονται να αναλυθούν περαιτέρω. Η προσοχή του συγγραφέα εστιάζεται κυρίως στα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρησιμοποίηση του θετικιστικού «παραδείγματος» και ιδιαίτερα του πειράματος (ανεξάρτητες-εξαρτημένες μεταβλητές) και της ποσοτικοποίησης ενός κοινωνικού φαινομένου με τη μετατροπή του σε κάτι μετρήσιμο. Παρουσιάζονται οι βασικές ενστάσεις όσον αφορά την καταλληλότητα του πειράματος ως ερευνητικής μεθόδου στις κοινωνικές επιστήμες και της ποσοτικοποίησης που αυτό συνεπάγεται. Τίθενται κρίσιμα ζητήματα που αφορούν στη διάκριση και στον χειρισμό των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών σε μία πειραματική έρευνα, στην αλληλεπίδραση μιας πληθώρας παραγόντων σ' αυτήν, τη μονάδα ανάλυσης που χρησιμοποιείται, τον ρόλο του πλαισίου, την πρακτική αξία του πειράματος στην καθημερινή ζωή και κυρίως το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, στη χρήση πολιτικών κριτηρίων σε μία έρευνα, κ.λπ.

Στη εργασία εξετάζονται, επίσης, ζητήματα που αφορούν τον ορισμό του σχεδιαστικού πειράματος, την ιστορία και τις βασικές αιτίες εμφάνισής του (π.χ., η αυξανόμενη δυσαρέσκεια από την άκαμπτη γνωστικιστική προσέγγιση των πειραματικών ερευνών, η επαναανακάλυψη της θεωρίας του Vygotsky και το ζήτημα της πλαίσιοθετημένης γνώσης κ.ά.), τα βασικά του χαρακτηριστικά, τα βασικά βήματα της διαδικασίας υλοποίησής του, στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και της ανάλυσής τους και, εν κατακλείδι, τις διαφορές του από άλλες μεθόδους. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της συζήτησης σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρει το σχεδιαστικό πείραμα για τη μελέτη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Στο δέκατο ένατο κεφάλαιο του βιβλίου παρουσιάζεται η εργασία της Αλεξάνδρας Βασιλοπούλου με τίτλο *Βασικές Έννοιες και Μέθοδος της Ανάλυσης Συνομιλίας: Η Περίπτωση της Σχολικής Τάξης*. Στο κεφάλαιο αυτό η συγγραφέας παρουσιάζει τις βασικές αρχές και έννοιες της Ανάλυσης Συνομιλίας (ΑΣ) ως ποιοτικής μεθόδου έρευνας της φυσικής ομιλίας στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η συγγραφέας διακρίνει τη φυσική συνομιλία σε καθημερινή συνομιλία (συνομιλία πρόσωπο με πρόσωπο είτε τηλεφωνική) και σε συνομιλία θεσμικού τύπου (π.χ., η αλληλεπίδραση γιατρού-ασθενή, εκπαιδευτικού-μαθητών ή η δημοσιογραφική συνέντευξη) και αναδεικνύει τις οργανωμένες δομές και τα κανονιστικά πλαίσιά τους. Διακρίνει, επίσης, την ΑΣ από την ανάλυση λόγου, η οποία αποτελεί μία μεγαλύτερη «ομπρέλα» προσεγγίσεων με διαφορετικές εκφάνσεις και αφετηρίες στη Γλωσσολογία, την Κοινωνιογλωσσολογία, την Ψυχανάλυση, την Κοινωνιολογία κ.λπ. Υπάρχουν πολλές εκδοχές ανάλυσης λόγου, τα όρια των οποίων δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Αναφέρουμε ενδεικτικά την *ανάλυση λόγου της Σχολής του Birmingham* που αφορά στην οργάνωση του λόγου, την *Κριτική Ανάλυση Λόγου* μέσω της οποίας εξετάζονται ζητήματα εξουσίας και κυριαρχίας στον λόγο και στην κοινωνία, την *κοινωνιολογική ανάλυση λόγου* που εφαρμόζεται για τη μελέτη της επιστήμης, την *ψυχολογική ανάλυση λόγου*, η οποία χρησιμοποιείται για τη μελέτη του τρόπου έκφρασης των ψυχικών καταστάσεων στον λόγο, κ.λπ.

Η συγγραφέας αναζητεί τις ιστορικές καταβολές και τις θεωρητικές βάσεις της Ανάλυσης Συνομιλίας στην εθνομεθοδολογία του Harold Garfinkel και στην αλληλεπιδραστική προσέγγιση του Erving Goffman. Παρουσιάζει, επίσης, τις εναλλακτικές παραδοχές της Ανάλυσης Συνομιλίας: την παραδοχή της αυτονομίας της διαντίδρασης ως αντικειμένου μελέτης, την αρχή του «διαδικαστικού επακόλουθου» (την επίδραση του πλαισίου στη μορφή της ομιλίας) και την αρχή της πλαίσιοθετημένης επικοινωνιακής δράσης (η επικοινωνιακή δράση διαμορφώνει, αλλά και διαμορφώνεται από το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται). Η Βασιλοπούλου αναλύει τις βασικές έννοιες της ΑΣ έχοντας ως βάση το σύστημα ενός από τους βασικότερους θεμελιωτές της ΑΣ, του Harvey Sacks.

Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η μελέτη της συνομιλίας συμβάλλει στην κατανόηση της κοινωνικής δράσης στο επίπεδο του καθημερινού αλλά και του θεσμικού λόγου μέσα από μία «αποδεικτική διαδικασία στην επόμενη συνεισφορά», όπου οι ενέργειες των συμμετεχόντων εμπεριέχουν την κατανόηση προηγούμενων ενεργειών και συμπεριφορών σε πραγματικό χρόνο. Ο συσσωρευτικός χαρακτήρας της έρευνας παρέχει περιθώρια γενίκευσης ορισμένων καθημερινών συνομιλιακών πρακτικών. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μετεχόντων, οι ρόλοι και οι ταυτότητές τους μελετώνται ως επιτεύγματα και πρακτικές «πραγμάτωσης». Η επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων δεν αποκλείει την ποσοτικοποίηση σε επόμενα στάδια της έρευνας, αφού περιγραφεί και αναλυθεί με προσοχή η φύση ενός φαινομένου.

Στο εικοστό κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία του Κώστα Θεριανού με τίτλο *Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική*. Στο κεφάλαιο αυτό ο Θεριανός υποστηρίζει ότι η βασική επιστημολογική διάκριση στις κοινωνικές επιστήμες δεν είναι ανάμεσα σε ποσότητα και ποιότητα, αλλά ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες του κόσμου που είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και εκφράζουν διαφορετικές ταξικές τοποθετήσεις. Υπ' αυτό το πρίσμα παρουσιάζει τις βασικές κατευθύνσεις στον χώρο της εθνογραφικής έρευνας, εστιάζοντας σε μία από αυτές: την Κριτική Εθνογραφία για την οποία είναι ουσιαστική η ερευνητική έκφραση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο Θεριανός αναδεικνύει ότι η Κριτική Παιδαγωγική στηρίζεται στην ποιοτική έρευνα και η Παιδαγωγική του Paulo Freire είναι μία μορφή ποιοτικής διερεύνησης του λόγου και του κοινωνικού κόσμου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα, ο Θεριανός ανιχνεύει τη δυνατότητα της ποιοτικής έρευνας και ιδιαίτερα της Εθνογραφίας, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, με στόχο να αναδείξει τους όρους και τις αντιθέσεις που διαπερνούν και διαμορφώνουν το σχολείο και την εργασία του εκπαιδευτικού. Επισημαίνει ότι το ενδιαφέρον του ερευνητή ή του εκπαιδευτικού σ' αυτή την περίπτωση εστιάζεται στην «καταλυτική εγκυρότητα» (catalytic validity), στο κατά πόσο, δηλαδή, η έρευνα καθιστά αυτούς που τη διεξάγουν φορείς δράσης (agents) για την αλλαγή του σχολείου και της κοινωνίας.

Στο εικοστό πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εργασία του Θανάση Αλεξίου με τίτλο *Βίωμα, Σχολική Γνώση και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μία Κριτική στις Φαινομενολογικές και Κονστρουκτιβιστικές Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*. Στο κεφάλαιο αυτό ο Αλεξίου εξετάζει ορισμένα επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν στη σχέση του βιώματος και της σχολικής γνώσης, όπως έχει αυτή θεωρητικοποιηθεί στη σχετική βιβλιογραφία για το αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως στις φαινομενολογικές και κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις. Βασικός στόχος του συγγραφέα είναι να αναδείξει τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς των φαινομενολογικών και κονστρουκτιβιστικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Βασική του θέ-

ση είναι ότι ενώ το βίωμα, η βιωμένη εμπειρία –όπως ορίζεται στον μεθοδολογικό υποκειμενισμό (φαινομενολογία) και στην εθνομεθοδολογία– είναι αναγκαίες αναλυτικές κατηγορίες για την εξέταση διυποκειμενικών σχέσεων και βιόκοσμων, εντούτοις αυτές χάνουν την ευρετική τους δύναμη και γονιμότητα όταν λάβει κανείς υπόψη τη θεσμική πραγματικότητα (τις ίδιες σχολικές, εργασιακές και άλλες δομές). Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουμε να κάνουμε γενικά και αόριστα μ' ένα (δι)αταξικό υποκείμενο, αλλά με ένα υποκείμενο του οποίου τόσο ο βιωματικός χώρος όσο και η βιωματική γνώση διαμορφώνονται σε συνάρτηση με δομικούς καταναγκασμούς και κοινωνικές (ταξικές) θέσεις.

Επίσης, ο Αλεξίου ασκεί κριτική στις κονστρουκτιβιστικές και σχετικοκρατικές προσεγγίσεις, σε αντιστοιχία με τις οποίες η γνώση κατασκευάζεται στις διατομικές σχέσεις (νοηματοδοτήσεις, διαδράσεις, συναντήσεις, διαλόγους, κ.λπ.) σε συγκεκριμένα πάντα κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Εν κατακλείδι, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι μπορούμε να αντιληφθούμε τις αιτίες θρυμματισμού της κοινωνικής εμπειρίας, αλλά και την ανάγκη αποκατάστασής της πέρα από τον μεθοδολογικό υποκειμενισμό της φαινομενολογίας και τις σχετικοκρατικές κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, και να την διερευνήσουμε με όρους πραγματικά κοινωνικούς, εφόσον εξετάσουμε το ενιαίο υποκείμενο στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών. Το ζήτημα αυτό, σύμφωνα με τον Αλεξίου, αφορά πολύ περισσότερο τη σχέση της βιωματικής με τη σχολική γνώση, καθώς η σχέση αυτή φορτίζεται ανάλογα με την προοπτική διφορούμενα. Το διφορούμενο αυτής της σχέσης, αλλά και ο τρόπος αποκωδικοποίησης και «αναπλαισίωσής» της, όπως ο συγγραφέας αναλύει, αποτυπώνεται, επίσης, στην αντιπαράθεση για το αναλυτικό πρόγραμμα και στον ευρύτερο αγώνα για ηγεμονία.

Βιβλιογραφία

- Allport, G. W. (1942). *The Use of Personal Accounts in Psychological Research*. New York: Social Science Research Council.
- Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University Press.
- Angrosino, M. V. (1994). On the Bus with Vonnie Lee. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23, 14-28.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία* (μτφρ. Φ. Κοκαβέσσης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ashworth, P. (2003). The Origins of Qualitative Psychology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (pp. 4-24). London: Sage Publications.
- Atkinson, P., Delamont, S. & Hammersley, M. (1988). Qualitative Research Traditions: A British Response to Jacob. *Review of Educational Research*, 58(2), 231-250.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

- Baronov, D. (2004). *Conceptual Foundation of Social Research Methods*. London: Paradigm Publisher.
- Bartlett, F. C. (1967). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. London: Cambridge University Press.
- Binet, A. (1898). La Mesure en Psychologie Individuelle. *Revue Philosophique*, XLVI, 113-123.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. New Jersey: Prentice Hall.
- Borg, W. R., and Gall, M. D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. New York, Longman.
- Botella, L. (1995). Personal Construct Theory, Constructivism, and Postmodern Thought. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology* (Vol. 3, pp. 3-35). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 173-184.
- Brentano, F. (1973). *Psychology from an Empirical Standpoint*. New York: Humanities Press.
- Brinkmann, S. (2006). Questioning Constructionism: Toward an Ethics of Finitude. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 46, No 1, 92-111.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Burman, E. (1994). Feminist Research. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (Eds.), *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide* (pp.121-140). Buckingham: Open University Press.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Construction*. London: Routledge.
- Camic, P., Rhodes, J. & Yardley, L. (Eds.) (2003). *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington: APA.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carspecken, P. (1996). *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide*. New York: Routledge.
- Carspecken, P. & Apple, M. (1992). Critical Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 507-554). London: Academic Press.
- Chiari, G. & Nuzzo, M. L. (1996a). Personal Construct Theory within Psychological

- Constructivism: Precursor or Avant-garde? In B. M. Walker & J. Costigan & L. L. Viney & B. Warren (Eds.), *Personal Construct Theory: A Psychology for the Future* (pp. 25-54). Melbourne: Australian Psychological Society Imprint Series.
- Chiari, G. & Nuzzo, M. L. (1996b). Psychological Constructivisms: A Metatheoretical Differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 163-184.
- Chronaki, A. (2008). Technoscience in the “Body” of Education: Knowledge and Gender Politics. In A. Chronaki (Ed.), *Mathematics, Technologies, Education. The Gender Perspective* (pp.7-27). Volos: Thessaly University Press.
- Cobb, P. (2000). The Importance of a Situated View of Learning to the Design of Research and Instruction. In J. Boaler (Ed.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 45-82). A Series in International Perspectives on Mathematics Learning (Series Editor L. Burton). London: Ablex.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μπισσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Crossley, M. & Vulliamy, G. (1977). Qualitative Research in Developing Countries. In M. Crossley & G. Vulliamy (Eds.), *Qualitative Educational Research in Developing Countries. Current Perspectives* (pp.1-30). New York: Garland Publishing, Inc.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Dafermos, M. & Marvakis, A. (2006). Critiques in Psychology – Critical Psychology. *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 1-20, Retrieved 20th Jun 2009, from the website: www.discourseunit.com/arcp/5.
- Danieli, A. & Woodhams, C. (2005). Emancipatory Research Methodology and Disability: A Critique. *International Journal of Social Research Methodology*. Vol. 8, No 4, 281-296.
- Danzinger, K. (1990). *Constructing the Subject: Historical Origins of Psychological Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δαφέρμος, Μ. (2003). Μια Απόπειρα Μεθοδολογικής Κριτικής των Κοινωνιολογικών Ερμηνειών της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129, 91-107.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός Κονστρουκτιονισμός και Ανάλυση Λόγου. *Ελεύθερα*, 4, 67-90.

- Δαφέρμος, Μ. (2010). *Το Ιστορικό Γίνεσθαι της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). London: Sage Publication.
- Δεραερε, Μ. (2004). Η Πειραματική Έρευνα στην Εκπαίδευση από το 1890 έως το 1840. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* (σσ. 33-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dilthey, V. (1977). *Descriptive Psychology and Historical Understanding*. The Hague: Nijhoff.
- Drew, P. (2003). Conversation Analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 132-158). London: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1999). *Critical Discourse Analysis*. London New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London-New York: Routledge.
- Fay, B. (1987). *Critical Social Science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Feyerabend, P. (1983). *Ενάντια στη Μέθοδο: Για μια Αναρχική Θεωρία της Γνώσης* (μτφρ. Γ. Καυκαλάς & Γ. Γκουνταρούλης). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Fine, M., Torre, M., Boudin, K. et al. (2003). Participatory Action Research: From Within and Beyond Prison Bars. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp.173-198). Washington: APA.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Freud, S. (1964). Two Encyclopedia Articles. In J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. XVIII, pp. 235-259). London: The Hogarth Press & Institute of Psycho-analysis.
- Georgaka, E. & Avdi, E. (Ed.) (2008). Special Issue "Qualitative Research in Psychology". *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 5, Issue 1, 1-115.
- Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1995). Social Construction and the Education Process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 17-39). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gergen, K. (1999). *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Cambridge: Harvard University Press.

- Gergen, M. & Gergen, K. (2000). Qualitative Inquiry. Tension and Transformation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 1025-1046). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gillett, E. (1998). Relativism and the Social Constructivist Paradigm. *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 5, 37-48.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giorgi, A. & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (pp. 25-50). London: SAGE Publications.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Goodwin, C. (2005). *A History of Modern Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Grossley, M. & Vulliamy, G. (1997). Qualitative Research in Developing Countries. In M. Grossley & G. Vulliamy (Eds.), *Qualitative Educational Research in Developing Countries* (pp. 1-30). New York, London: Garland Publishing, Inc.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest Witness@Second Millennium*. London: Routledge.
- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University.
- Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in a Secondary Books*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harré, R. (1995). Discursive Psychology. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking Psychology* (pp. 143-159). London: SAGE Publication.
- Held, B. S. (1995). *Back to Reality: A Critique of Postmodern Theory in Psychotherapy*. New York: Norton.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3, 274-294.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1994). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. London: Routledge.
- Husserl, E. (1988). *Η Φιλοσοφία ως Αυστηρή Επιστήμη* (μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Ποές.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kant, I. (1974). *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. The Hague: Nijhoff.
- Kant, I. (1975). *Metaphysical Foundations of Natural Science*. Indianapolis: Hackett.
- Kelly, G. A. (1970). A Brief Introduction to Personal Construct Psychology. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Psychology* (pp. 1-30). San Diego: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1991a/1955). *The Psychology of Personal Constructs: Vol. 1. A Theory of Personality*. London: Routledge.
- Kelly, G. A. (1991b/1955). *The Psychology of Personal Constructs: Vol. 2. Clinical Diagnosis and Psychotherapy*. London: Routledge.

- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kemmis, S. (1999). Έρευνα Δράση. Στο Μ. Hammersley (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εκπαιδευτική Έρευνα: Τρέχοντα Θέματα* (τ. Α', σσ. 241-258). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. In B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (Eds.), *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education* (pp. 21-36). New York: Routledge.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2000). Rethinking Critical Theory and Quantitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 279-313). London: Sage Publication.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development* (Vol. 1). NY: Harper Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development* (Vol. II: The Psychology of Moral Development). San Francisco: Harper and Row.
- Kvale, S. (1992). Introduction: From the Archeology of the Psyche to the Architecture of Cultural Landscapes. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and Postmodernism* (pp. 1-16). London: Sage Publication.
- Kvale, S. (2003). The Psychoanalytical Interview as Inspiration for Qualitative Research. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 275-298). Washington: APA.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Lazurskii, A. (1997). *Izbranie Trudi po Psichologii* (Επιλεγμένα Έργα στην Ψυχολογία). Moscow: Hauka.
- Leontyev, A. N. (2009). *The Development of Mind*. Ohio: Bookmasters, Inc./ Marxists Internet Archive.
- Lincoln, Y. (2010). What a Long, Strange Trip It's Been...: Twenty-Five Years of Qualitative and New Paradigm Research. *Qualitative Inquiry*, 16(1) 3-9.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-188) (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Λούρια, Α. (1995). *Γνωστική Ανάπτυξη* (μτφρ. Μ. Τερζίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lyddon, W. J. (1995). Forms and Facets of Constructivist Psychology. In R. A. Neimeyer & M. J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy* (pp. 69-92). Washington, DC: American Psychological Association.
- Madison, D. S. (2005). *Critical Ethnography: Methods, Ethics and Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mahoney, M. J. (1988). Constructive Metatheory: I. Basic Features and Historical Foundations. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 1-35.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human Change Processes*. New York: Basic Books.
- Mahoney, M. J. (1995). Continuing Evolution of the Cognitive Sciences and Psychotherapies. In R. A. Neimeyer & M. J. Mahoney (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy* (pp. 39-67). Washington, DC: American Psychological Association.

- Marecek, J. (2003). Dancing Through Minefields: Toward a Qualitative Stance in Psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 49-69). Washington: American Psychological Association.
- Martinez, M. (2005). Κριτική Ψυχολογία στη Λατινική Αμερική. *Ουτοπία*, 65, 91-107.
- Marshall, H., Woollet, A. & Dosanjh, N. (1998). Researching Marginalized Standpoints: Some Tensions around Plural Standpoints and Diverse "Experiences". In K. Henwood, C. Griffin & A. Phoenix (Eds.), *Standpoints and Differences. Essays in the Practice of feminist Psychology* (pp. 115-134). London: Sage Publications.
- Matthews, W. J. (1998). Let's Get Real: The Fallacy of Post-modernism. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 18, 16-32.
- Maturana, H. R. (1988). Reality: The Search for Objectivity or the Quest for a Compelling Argument. *The Irish Journal of Psychology*, 9, 25-82.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1992), *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research. A Handbook of Methods for the Reflective Practitioners*. London: Kogan Page.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: Morrow.
- Mead, M. (1931). *Growing Up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York: Morrow.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Miller, P., Hengst, J. & Wang, S. (2003). Ethnographic Methods: Application From Developmental Cultural Psychology. In P. Camic, J. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 219-242). Washington: APA.
- Mingers J. & Brocklesby J. (1997). Multimethodology: Towards a Framework for Mixing Methodologies. *Omega*, Vol. 25, Number 5, October, 489-509 (21).
- Murray, K. (1995). Naratology. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking Psychology* (pp. 179-195). London: Sage Publication.
- Neimeyer, R. A. (Ed.). (2001). *Meaning Reconstruction and the Experience of Loss*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R. A. & Mahoney, M. J. (Eds.) (1995). *Constructivism in Psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R. A. & Raskin, J. D. (Eds.) (2000). *Constructions of Disorder: Meaning-making Frameworks for Psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R. A. & Raskin, J. D. (2001). Varieties of Constructivism in Psychotherapy. In

- K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of Cognitive-behavioral Therapies* (2nd ed., pp. 393-430). New York: Guilford.
- Nerlich, B. (2004). Coming Full (Hermeneutic) Circle. The Controversy about Psychological Methods. In Z. Todd, B. Nerlich & S. McKeown (Eds.), *Mixing Methods in Psychology* (pp. 17-36). New York: Psychology Press.
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Niglas, K. (2004). *The Combined Use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2005). Taking the “Q” Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms. *Quality and Quantity*, 39, 267-296.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Parker, I. (1994). Qualitative Research. In P. Banister, E. Burman, I. Parker, M. Taylor & C. Tindall (Eds.), *Qualitative Methods in Psychology: A Research Guide* (pp.1-16). Buckingham: Open University Press.
- Parker, I. (1999). Against Relativism in Psychology, on Balance. *History of the Human Sciences*, 12, 61-78.
- Parker, I. (2003). Η Ψυχολογία του Λόγου. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (Επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία* (σσ. 529-558). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology. Introducing Radical Research*. New York: Open University Press.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2006). *Κοινωνικο-Ιστορικές και Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η Έννοια της Θεωρίας και ο Ρόλος της στην Έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: Οι «Κρίσεις» και τα Βασικά «Παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η Διαμάχη Μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Μεθοδολογίας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010γ). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Επιστημονική Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

- Potter, J. & Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. In J. Smith, R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 80-92). London: Sage Publication.
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in Meaning: Exploring Constructivist Psychology* (pp. 1-25). New York: Pace University Press.
- Ratner, C. (1997). *Cultural Psychology and Qualitative Methodology. Theoretical and Empirical Consideration*. New York: Plenum Press.
- Ratner, C. (2008). Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Scientific and Political Considerations. *Culture & Psychology*, Vol. 14, No 3, 259-288.
- Reason, P. (1994). Three Approach to Participative Inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 324 - 339). London: Sage Publications.
- Reason, P. (2003). Cooperative Inquiry. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 205-231). London: Sage Publications.
- Rennie, D. (2006). The Grounded Theory Method: Application of a Variant of Its Procedure of Constant Comparative Analysis to Psychotherapy Research. In C. Fischer (Ed.), *Qualitative Research Methods for Psychologists* (pp. 59-78). Boston: Academic Press.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosen, H. (1996). Meaning-making Narratives: Foundations for Constructivist and Social Constructionist Psychotherapies. In H. Rosen & K. T. Kuehlwein (Eds.), *Constructing Realities: Meaning-making Perspectives for Psychotherapists* (pp. 3-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sale, J. E., Lohfeld, L. H. & Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality & Quantity*, 36(1), 43-53.
- Sampson, E. E. (1989). The Deconstruction of the Self. In J. Shotter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of Identity* (pp. 1-19). London: Sage.
- Saugstad, P. (2008). *Istoria Psychologii* (Ιστορία της Ψυχολογίας). Moscow: Barham-M.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sexton, T. L. (1997). Constructivist Thinking Within the History of Ideas: The Challenge of a New Paradigm. In T. L. Sexton & B. L. Griffin (Eds.), *Constructivist Thinking in Counseling Practice, Research, and Training* (pp. 3-18). New York: Teachers College Press.
- Silver, H. (1985). Historiography of Education. In T. Husén & N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (Vol. 4, pp. 2266-2279). Oxford: Pergamon.
- Smith, J. (Ed.) (2003). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage Publications.

- Smith, J., Harré, R. & Langenhove, L. (1995). Introduction. In J. Smith & R. Harré & L. Langenhove (Eds.), *Rethinking Psychology* (pp. 1-9). London: Sage Publication.
- Spinelli, E. (2009). *Ερμηνεύοντας τον Κόσμο. Η Φαινομενολογία στον Υπαρξισμό και στην Ψυχολογία* (μτφρ. Δ. Παπαβασιλείου). Αθήνα: Άσπρη Λέξη.
- Stam, H. J. (1998). Personal-construct Theory and Social Constructionism: Difference and Dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 11, 187-203.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (2003). Major Issues and Controversies in the Uses of Mixed Methods in Social and Behavioral Research. In A. Tashakkori & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Newbury Parks, CA: Sage.
- Thorndike, E. (1924). Mental Discipline in High School Subjects. *Journal of Educational Research*, 15, 1-22, 83-98.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books.
- Tierney, W. G. & Rhoads, R. A. (1993). Postmodernism and Critical Theory in Higher Education: Implications for Research and Practice. In *Higher Education Handbook of Theory and Research* (pp. 308-343). New York: Agathon Press.
- Todd, Z., Nerlich, B. & McKeown, S. (2004). Introduction. In Z. Todd, B. Nerlich & S. McKeown (Eds.), *Mixing Methods in Psychology* (pp. 3-16). New York: Psychology Press.
- Χουρδάκης, Α. (1997). Ιστορία της Παιδείας: Επιστημολογία, Μεθοδολογία, Προβληματική. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 92-132). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκης, Α. (2008). *Από την Μικροϊστορία της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του Α03Π06. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ.
- Varela, F. J. (1984). The Creative Circle: Sketches on the Natural History of Circularity. In P. Watzlawick (Ed.), *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? Contributions to Constructivism* (pp. 309-323). New York: Norton.
- Verma, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 3-15). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. (1997a). The Historical Meaning of the Crisis In Psychology: A Methodological

- Investigation. In R. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 3, pp. 233-344). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1997b). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. & Luria, A. (1993). *Etiudi po Istorii Povedenija* (Δοκίμια για την Ιστορία της Συμπεριφοράς). Moscow: Pedagogika Press.
- Watson, J. (1913). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wilkinson, S. (2003a). Φεμινιστική Ψυχολογία. Στο D. Fox & I. Prilleltensky (Επιμ.), *Κριτική Ψυχολογία* (σσ. 461-493). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wilkinson, S. (2003b). Focus Group. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology* (pp. 184-204). London: Sage.
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Willing, C. & Stainton-Rogers, W. (2008). Introduction. In C. Willing & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 1-12). London: Sage.
- Willis P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, UK: Saxon House.
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for Ethnography. *Ethnography*, 1(1), 5-16.
- Wollcott, H. (1992). Posturing in Qualitative Inquiry. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 3-52). London: Academic Press.
- Woods, P. (1992). Symbolic Interactionism: Theory and Method. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 337-404). London: Academic Press.
- Young, M. F. D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.