

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 2 (2025)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές



Η εκπαιδευτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο
ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Παναγιώτης
Αλεξόπουλος

doi: [10.12681/edro.39210](https://doi.org/10.12681/edro.39210)

Copyright © 2025, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Παναγιώτης
Αλεξόπουλος



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Η εκπαιδευτική έρευνα και το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης

Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kmastroth@med.uoa.gr

Παναγιώτης Αλεξόπουλος

Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pred23008@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο της τη βιβλιογραφική προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ερωτηματολόγιο, ως ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα για την εκπαιδευτική έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει σε μια επιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Για τη διεξαγωγή της, χρειάζεται να προηγηθούν ορισμένα στάδια, όπως η επιλογή του θέματος και η ανάδειξη της προβληματικής, η βιβλιογραφική μελέτη, ο σχεδιασμός της ερευνητικής πορείας και η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Μεταξύ αυτών, στα δημοφιλέστερα συγκαταλέγεται το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για ένα δημοφιλέζυμο, που μπορεί να δώσει μεγάλο αριθμό απαντήσεων και διασφαλίζει ανωνυμία στα υποκείμενα της έρευνας. Η εργασία εξετάζει, επίσης, τους παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για μια σωστή κατασκευή και χρήση ενός ερωτηματολογίου, όπως η διατύπωση και ο τύπος των ερωτήσεων, το συνοδευτικό κείμενο και η αισθητική επιμέλεια. Τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία της σωστής κατασκευής του ερωτηματολογίου, καθώς αυτή θα επηρεάσει και τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, ερωτηματολόγιο, ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Abstract

The present study aims to provide a literature-based approach to scientific research in education, with a particular focus on the questionnaire as a tool for collecting data in educational research. Educational research employs a scientific approach to educational issues to enhance understanding and draw general conclusions. Conducting this type of research requires a series of preparatory steps, including selecting a topic, identifying the problem, conducting a literature review, designing the research process, and choosing an appropriate data collection tool. Among these tools, the questionnaire is one of the most widely used, as it allows for the collection of a large number of responses while ensuring the anonymity of participants. This paper also examines key factors necessary for constructing and administering an effective questionnaire, such as the wording and types of questions, accompanying text, and aesthetic formatting. Finally, the study underscores the importance of careful questionnaire design, as this will directly impact the accuracy and reliability of the research results.

Keywords: educational research, questionnaire, qualitative research methods

Εισαγωγή

Αν και είναι δύσκολο να δοθεί ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την *εκπαιδευτική έρευνα*, αυτή εστιάζει σε μια επιστημονική προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους και την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων. Η εκπαιδευτική

έρευνα, η επιστημονική δηλαδή έρευνα στον τομέα των επιστημών της αγωγής άνθισε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ακολούθησε αργή εξέλιξη, μιας και σε αυτή εμπλέκονται ποικίλα ποιοτικά στοιχεία.

Για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας, χρειάζεται να προηγηθούν ορισμένα στάδια, όπως η επιλογή θέματος και ανάδειξη της προβληματικής, βιβλιογραφική μελέτη, αποσαφήνιση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων και σχεδιασμός της ερευνητικής πορείας, δηλαδή επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων, δείγματος κ.ά., ενώ έπεται η ανάλυση και η αξιολόγηση. Οι έρευνες στις ανθρωπιστικές – κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στις επιστήμες της αγωγής μπορούν να διακριθούν σε ποιοτικές και ποσοτικές, καθεμία από τις οποίες παρουσιάζουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ανταποκρίνεται σε διαφορετικό σκοπό. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν είναι αλληλοαποκλειόμενη η επιλογή ανάμεσά τους, καθώς πολλές φορές συνυπάρχουν η ποιοτική με την ποσοτική έρευνα. Σαφώς, πρόκειται για μια μόνο ταξινόμηση, καθώς οι έρευνες, ανάλογα με την εκάστοτε ειδοποιό διαφορά, μπορούν να διακριθούν και σε λοιπές κατηγορίες.

Για να συλλεχθούν τα δεδομένα μιας έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα μέσα. Η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων είναι κρίσιμη, καθώς θα επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Μεταξύ των δημοφιλέστερων μέσων βρίσκεται το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση, με τον ερευνητή να καλείται να επιλέξει αν θα αξιοποιήσει ένα ήδη υπάρχον μέσο ή θα κατασκευάσει ένα καινούργιο.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα οικονομικό μέσο, που μπορεί να δώσει μεγάλο αριθμό απαντήσεων και διασφαλίζει ανωνυμία στους/τις ερωτηθέντες/θείσες. Η τυπική δομή – διάρθρωση ενός ερωτηματολογίου αποτελείται από ένα εισαγωγικό σημείωμα από τον ερευνητή – την ερευνητική ομάδα, ακολουθούν ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα και έπονται εκείνες που σχετίζονται με την έρευνα. Εστιάζοντας στις ερωτήσεις, αυτές διακρίνονται σε ανοικτού τύπου και σε κλειστού τύπου. Και σε αυτή την περίπτωση, κάθε επιλογή του ερευνητή μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας και τον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, οπότε χρειάζεται να έχει προηγηθεί προσεκτική επιλογή των ερωτημάτων και της τυπολογίας τους. Τόσο οι ανοικτές όσο και οι κλειστές ερωτήσεις παρουσιάζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους και γι' αυτό συχνά συνυπάρχουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με τις ερωτήσεις που θα τεθούν, αυτές θα πρέπει να έχουν προκύψει από αρκετή μελέτη και προσεκτικά στάδια – ερευνητικά βήματα και χρειάζεται να είναι σαφείς και σύντομες, λαμβάνοντας υπόψη τις προσλαμβάνουσες και το υπόβαθρο του δείγματος στο οποίο θα χορηγηθούν. Ακόμη, σκόπιμο κρίνεται να μην υπερβαίνουν ορισμένο αριθμό πέραν του απαραίτητου για τη διεξαγωγή της έρευνας, ώστε να μη δαπανάται ο χρόνος των ερωτηθέντων, κάτι που θα οδηγήσει σε μειωμένο αριθμό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Αυτό μπορεί να αποτρέψει μια προσεκτικά διατυπωμένη συνοδευτική επιστολή που θα παρουσιάζει τον σκοπό της έρευνας, τα στοιχεία του ερευνητή και την αναγκαιότητα της απόκρισης του ερωτηθέντα. Αντίστοιχα, και οι απαντήσεις χρειάζεται να ακολουθούν ορισμένες αρχές, ενώ και η αισθητική αρτιότητα είναι απαραίτητη. Για να προβλεφθούν τυχόν αστοχίες και να υπάρξουν οι απαραίτητες διορθώσεις, αναγκαία κρίνεται μια πρώιμη δοκιμαστική χορήγησή του σε μικρό αριθμό υποκειμένων.

Τέλος, υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να χορηγηθεί ένα ερωτηματολόγιο, όπως μέσω ταχυδρομείου, τηλεφώνου, επίσκεψης, αλλά και διαδικτύου, με την τελευταία μέθοδο να κερδίζει διαρκώς έδαφος και να γίνεται αρκετά δημοφιλής, μιας και είναι αρκετά οικονομική και περισσότερο μαζική έναντι των υπολοίπων. Τη συμπλήρωση και αποστολή των ερωτηματολογίων ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τον ερευνητή, κάτι που απαιτεί κωδικοποίηση των απαντήσεων και ταξινόμησή τους σε

θεματικές περιοχές, όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Η επιστημονική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Εννοιολογική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής έρευνας

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2002), η *μεθοδολογία* αποτελεί «ένα οργανωμένο σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν ορισμένη ανθρώπινη δραστηριότητα με συγκεκριμένη διαδικασία», ενώ ο όρος *έρευνα* αντανακλά «το σύνολο των οργανωμένων ενεργειών που γίνονται με σκοπό να βρεθεί, να ανακαλυφθεί, να ερμηνευθεί κ.λπ. κάτι που μας ενδιαφέρει». Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ο Μπαμπινιώτης δίνει τρεις ξεχωριστούς ορισμούς στην προσπάθειά του για μια εννοιολογική προσέγγιση της *έρευνας*.

Εστιάζοντας ειδικότερα στην *εκπαιδευτική έρευνα (educationresearch)*, αξίζει να σημειωθεί πως κάθε προσπάθεια να υπάρξει μια κοινώς αποδεκτή εννοιολογική προσέγγιση συνιστά ένα απαιτητικό και δύσκολο εγχείρημα (Lovell & Lawson, 1970). Όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2016), η *εκπαιδευτική έρευνα* συνιστά τη «συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος που στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής μορφής και έχει στόχο την προσθήκη νέων γνώσεων στο οργανωμένο σύνολο των επιστημονικών γνώσεων» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σύμφωνα με τον Travers (1978) πρόκειται για μια «μια δραστηριότητα η οποία κατευθύνεται στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης σχετικά με τα γεγονότα τα οποία απασχολούν τους παιδαγωγούς». Σε μια προσπάθεια για εννοιολογική οριοθέτηση, ο Κασσωτάκης (1999) συνδέει τον όρο με την έρευνα που σχετίζεται με την λειτουργία, αλλά και τα αποτελέσματα τόσο του σχολείου όσο και γενικότερα της αγωγής εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Άλλοι, πάλι, ερευνητές συσχετίζουν την εκπαιδευτική έρευνα με την ψυχολογία και την παιδαγωγική (Βάμβουκας, 2002), αλλά και με την εκπόνηση επιστημονικής εργασίας (Robson, 2007), η οποία χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη ορισμένη επιστημονική δεοντολογία και μεθοδολογία (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2011).

Ο Anderson (1990) κάνει λόγο για μια προσπάθεια να τεθούν ερωτήματα και να αναζητηθούν λύσεις μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία δεδομένων που στοχεύουν στην «περιγραφή, εξήγηση, γενίκευση και πρόβλεψη». Τέλος, ο Travers (1987) ορίζει την εκπαιδευτική έρευνα ως «μια δραστηριότητα που κατευθύνει στην ανάπτυξη ενός οργανωμένου σώματος επιστημονικής γνώσης για τα γεγονότα που απασχολούν τους παιδαγωγούς», με σκοπό να καταλήξει σε νόμους και γενικεύσεις. Η επιστημονική, λοιπόν, έρευνα στις επιστήμες της αγωγής καλείται «εκπαιδευτική έρευνα» (Καραγεώργος, 2002) και στοχεύει στη διαμόρφωση επιστημονικών γνώσεων για θέματα εκπαίδευσης.

Απαρχές και στάδια εκπαιδευτικής έρευνας

Η επιστημονική έρευνα εκκινεί από τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες και αργότερα μεταβαίνει στις επιστήμες της αγωγής. Ειδικότερα, γνωρίζει ιδιαίτερη άνθηση από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έπειτα. Ωστόσο, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους επιστημονικούς τομείς, ακολούθησε βραδεία ανάπτυξη (Παπακωνσταντίνου, 1988), καθώς στις επιστήμες της αγωγής συναντώνται ποιοτικές μεταβλητές και δεδομένα που σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες δύσκολα μπορούν να οδηγήσουν σε πειραματικά διαπιστωμένες αλήθειες. Ακόμη, η εκπαιδευτική έρευνα διαπλέκεται με μια σειρά παραμέτρων, όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, που εμποδίζουν τη μελέτη κάποιου προβλήματος (Καραγεώργος, 2002).

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) κάθε έρευνα οφείλει να ακολουθεί ορισμένα στάδια. Ειδικότερα, σε αυτά περιλαμβάνεται η διαπίστωση της προβληματικής, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αποσαφήνιση του σκοπού της έρευνας, η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η αξιολόγηση της έρευνας. Όπως επισημαίνουν οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2002), η έρευνα στις επιστήμες της αγωγής διέπεται από τέσσερα βήματα – φάσεις. Πιο αναλυτικά, πρώτο στάδιο αποτελεί η «εμβάθυνση στο πρόβλημα», εντός του οποίου εντάσσεται η επιλογή θέματος, η μελέτη της βιβλιογραφίας, η διατύπωση του σκοπού, του τίτλου, των μεταβλητών, των ερευνητικών ερωτημάτων και του θεωρητικού πλαισίου. Έπεται το στάδιο της «ερευνητικής διαδικασίας», που περιλαμβάνει την επιλογή μέσων συλλογής δεδομένων, πληθυσμού και δείγματος, καθώς και τη συλλογή των δεδομένων. Κατόπιν, ακολουθεί η «ανάλυση δεδομένων» και η «ερμηνεία των αποτελεσμάτων». Μια αντίστοιχη σειρά σταδίων προτάσσει και ο Καραγεώργος (2002): «επιλογή και διατύπωση του προβλήματος», «αναζήτηση πληροφοριών», «συλλογή δεδομένων», «ανάλυση των δεδομένων» και «παρουσίαση των συμπερασμάτων». Στόχο για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί η επίλυση ενός προβλήματος ή η επιβεβαίωση ή διάψευση μιας ήδη υπάρχουσας προσέγγισης για την επίλυση ενός προβλήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Μια ταξινόμηση των ερευνών μπορεί να ακολουθήσει τη διάκρισή τους σε ποσοτικές και ποιοτικές. Βέβαια, πολλές φορές υπάρχει ενδιαφέρον όχι μόνο για τη μελέτη ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων στην ίδια έρευνα (Καραγεώργος, 2002).

Είδη εκπαιδευτικής έρευνας: ποσοτική και ποιοτική

Η επιστημονική, και συνεπώς και η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να διακριθεί σε δύο είδη, στην ποιοτική και την ποσοτική έρευνα (Robson, 2007). Οι ποσοτικές έρευνες κατά βάση αφορούν στις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες και αξιοποιούν αριθμητικά δεδομένα, βάσει της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Καραγεώργος, 2002). Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής αποστασιοποιείται, ώστε να μην επηρεάσει τη συλλογή δεδομένων, η οποία γίνεται με ορισμένα εργαλεία μέτρησης, όπως είναι το ερωτηματολόγιο. Ακόμη, αξιοποιεί – όπως προαναφέρθηκε – τη στατιστική για την εξαγωγή των συμπερασμάτων του, τα οποία επιδιώκεται να καταλήγουν σε γενικεύσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ποσοτικές έρευνες αποτελούν οι εργαστηριακές και πειραματικές, καθώς και οι περιγραφικές, δημοσκοπικές και συσχετιστικές, όπως επισημαίνει ο Καραγεώργος (2002). Οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν και μελετούν τις αιτιατικές σχέσεις των φαινομένων (σχέση αιτίου – αποτελέσματος) και οδηγούν σε ποσοτικοποιήσεις των δεδομένων (Ισαρη&Πουρκός, 2015).

Από την άλλη, οι ποιοτικές έρευνες επιδιώκουν να μελετήσουν ορισμένα φαινόμενα ή συμπεριφορές βάσει ενός μικρού δείγματος ατόμων και περιπτώσεων. Στην προκειμένη περίπτωση, ο ερευνητής εμπλέκεται στη συλλογή των δεδομένων, αλληλεπιδρά και προχωρά σε μια περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Η ποιοτική έρευνα εκκινεί από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία, όταν οι ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν την ετερότητα των πολιτισμών και ειδικότερα τις διαφορές άλλων πολιτισμών σε σχέση με τον ευρωπαϊκό και τον αμερικανικό (Morrow, 2007). Ο 20^{ος} αιώνας συνδέεται με μια ένταση του ρυθμού παραγωγής ποιοτικών ερευνών (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Όπως συνέβη και με τις ποιοτικές έρευνες στον χώρο των φυσικών επιστημών, έτσι και οι ποιοτικές γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εκ τούτου, στόχος σε μια ποιοτική έρευνα δεν είναι τόσο η γενίκευση για την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων που θα βρίσκουν εφαρμογή σε μεγάλο πληθυσμό όσο η μελέτη μικρότερων περιπτώσεων, ώστε να υπάρξει μια καλύτερη κατανόηση των γεγονότων ή καταστάσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, στις ποιοτικές έρευνες ο ερευνητής προχωρά σε μια εκφραστικά λεκτικοποιημένη παρουσίαση των δεδομένων. Στις

ποιοτικές έρευνες μπορούν να ενταχθούν οι βιβλιογραφικές και ιστορικές έρευνες, οι έρευνες δράσεις, οι μελέτες περίπτωσης, οι εθνογραφικές, οι βιογραφικές, καθώς και οι έρευνες ανάλυσης περιεχομένου (Καραγεώργος, 2002).

Μέσω της ποιοτικής έρευνας, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σε βάθος ένα ζήτημα που συνήθως βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο προσέγγισης. Ο ερευνητής συνήθως έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή μαζί του, δεν έχει προϋπάρχουσες αντιλήψεις ή σαφή δεδομένα αναφορικά με τις αιτιατικές σχέσεις των ζητούμενων. Οι ποιοτικές έρευνες, μπορεί να αποτελέσουν τα θεμέλια για τη μετέπειτα διεξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων μέσω ποσοτικών ερευνών που θα επιχειρηθούν. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες, ο ερευνητής μπορεί να τροποποιεί ή να παρεμβαίνει στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς αλληλεπιδρά και παρεμβαίνει και ο ίδιος, έχοντας όμως μια ιδιαίτερη ευαισθησία και ευελιξία με τα υποκείμενα της έρευνας, ιδίως όταν πρόκειται για έρευνες στις επιστήμες της αγωγής. Ταυτόχρονα, καθώς τις περισσότερες φορές οι ποιοτικές έρευνες μελετούν στάσεις και συμπεριφορές, χρειάζεται να επισημανθεί πως αυτές δε μπορούν να ειπωθούν αποκομμένες από το κοινωνικοπολιτισμικό τους γίνεσθαι, κάτι που σηματοδοτεί μια ολιστική προσέγγιση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Βέβαια, καθώς, όπως τονίζει ο Mialaret (2008) στόχος της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η διεύρυνση των γνώσεων και η κατανόηση των εκπαιδευτικών θεμάτων, αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν αξιοποιεί αποκλειστικά την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα. Η σχέση, δηλαδή, των δύο ειδών εκπαιδευτικής έρευνας δεν είναι αλληλοαποκλειόμενη, αλλά συχνά αξιοποιούνται και τα δύο είδη στην ίδια έρευνα, με στόχο την εξαγωγή καλύτερων και πιο αξιόπιστων κάθε φορά – ανάλογα και με τη στοχοθεσία και την προβληματική κάθε έρευνας – αποτελεσμάτων.

Τέλος, πέραν της διάκρισης των ερευνών σε ποιοτικές και ποσοτικές, ο Καραγεώργος (2002) προτείνει την ταξινόμησή τους βάσει του τρόπου συλλογής των δεδομένων και του σκοπού τους. Συνεπώς, σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται τα δεδομένα σε μια έρευνα, αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως «έρευνα ερωτηματολογίου», «συνέντευξης», «παρατήρησης» ή «σταθμισμένου τεστ». Αντίστοιχα, αναφορικά με τον σκοπό που έχει μια έρευνα, μπορεί να ταξινομηθεί σε βασική και εφαρμοσμένη. Οι βασικές έρευνες είναι εκείνες οι οποίες επιδιώκουν την ανάπτυξη μιας θεωρίας ή τη δημιουργία ενός μοντέλου και βρίσκουν εφαρμογή κατά κύριο λόγο στις θετικές επιστήμες. Από την άλλη, οι εφαρμοσμένες έρευνες έχουν πρακτική στοχοθεσία, προκειμένου να επιλυθεί ένα ορισμένο πρόβλημα. Στις εφαρμοσμένες έρευνες εντάσσεται η πλειοψηφία των ερευνών που διεξάγονται στον χώρο των επιστημών της αγωγής.

Σε μια έρευνα, ανάλογα βέβαια και από το είδος της, μπορεί να υπάρξουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεταβλητές. Οι ποσοτικές μεταβλητές είναι μετρήσιμες και διακρίνονται με τη σειρά τους σε συνεχείς και διακριτές. Οι συνεχείς μεταβλητές μπορούν να πάρουν οποιαδήποτε τιμή σε διάστημα πραγματικών αριθμών (π.χ. εισόδημα, βάρος). Από την άλλη, οι διακριτές μεταβλητές συγκεκριμένες, κατά βάση ακέραιες τιμές (π.χ. σύνολο τέκνων μιας οικογένειας). Αντίθετα, οι ποιοτικές μεταβλητές είναι μη μετρήσιμες και διακρίνονται σε διατάξιμες και μη διατάξιμες, με τις πρώτες να λαμβάνουν διάταξη στις τιμές τους (Χαλκιάς, Μανωλέσσου & Λάλου, 2015).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ο όρος μέσα περιλαμβάνει οτιδήποτε αξιοποιείται προκειμένου ο ερευνητής να μετρήσει τις μεταβλητές (Παρασκευόπουλος, 1993) και ο όρος δεδομένα χρησιμοποιείται για να περιληφθούν οι πληροφορίες που θα συγκεντρώσει ο ερευνητής (Καραγεώργος, 2002). Η επιλογή του κατάλληλου μέσου που θα χορηγηθεί στα υποκείμενα της έρευνας δεν είναι μια διόλου εύκολη διαδικασία, αλλά χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη πολλές παραμέτρους. Πιο

αναλυτικά, χρειάζεται πρωτίστως να εξεταστεί από τον ερευνητή η διαθεσιμότητα του μέσου, αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η επιλογή του. Εάν τα ήδη υπάρχοντα μέσα δεν είναι κατάλληλα για να δοθούν ως έχουν, τότε ο ερευνητής οφείλει να τα κατασκευάσει ο ίδιος, ακολουθώντας ορισμένη διαδικασία και εξετάζοντας συγκεκριμένους παράγοντες. Εάν, λοιπόν, ο ερευνητής δεν επιλέξει έτοιμα σταθμισμένα μέσα και εργαλεία συλλογής δεδομένων ή έτοιμα «αυτοσχέδια» μέσα, τότε θα κληθεί να τα κατασκευάσει μόνος του (Παρασκευόπουλος, 1993· Παππάς, 2002).

Για τη συλλογή των δεδομένων, υπάρχουν ποικίλα μέσα που μπορούν να επιλεγθούν. Επί παραδείγματι, συχνότερα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, αλλά και η παρατήρηση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, ο ερευνητής στην προσπάθειά του να επιλέξει το κατάλληλο μέσο για την έρευνά του, καλείται να ακολουθήσει μία από τις ακόλουθες τακτικές. Ειδικότερα, είτε θα αξιολογήσει έτοιμο ένα ερωτηματολόγιο λόγου χάρι όπως αυτό χρησιμοποιήθηκε σε άλλη έρευνα είτε θα τροποποιήσει ένα ήδη υπάρχον μέσο, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις επιμέρους ανάγκες της δικής του έρευνας είτε θα προβεί στην εξ ολοκλήρου κατασκευή ενός μέσου συλλογής δεδομένων. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να αξιολογήσει τον τόπο, τον χρόνο και την τακτικότητα της συλλογής των δεδομένων, καθώς και να επιλέξει το πρόσωπο που θα αναλάβει τη συγκέντρωσή τους. Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να γνωρίζει και να λάβει υπόψη του πως κάθε επιλογή του μπορεί να μεταβάλει σημαντικά τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της. Δημοφιλέστερα μέσα αποτελούν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, ενώ πολλές φορές αυτά συνδυάζονται (Καραγεώργος, 2002· Σκούμα & Μαστροθανάσης, 2024).

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων στις Επιστήμες της Αγωγής

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο πρωτοστατεί ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα των επιστημών της αγωγής (Καραγεώργος, 2002), αλλά και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μια μεγάλη ομάδα υποκειμένων, από έναν μεγαλύτερο πληθυσμό συγκριτικά με τα υπόλοιπα δημοφιλή μέσα συλλογής. Σαφώς, είναι εξαιρετικά δημοφιλές, μιας και αποτελεί μια οικονομική επιλογή που εξασφαλίζει μεγάλο όγκο απαντήσεων και ανωνυμία στα υποκείμενα (κάτι που συνεπάγεται πιο ειλικρινείς αποκρίσεις), τα οποία μοιράζονται κοινό πλαίσιο αναφοράς (Καραγεώργος, 2002). Πρόκειται για ορισμένες ερωτήσεις που τίθενται στα υποκείμενα της έρευνας, τα οποία καλούνται να τις απαντήσουν γραπτά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Παππάς, 2002). Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να σταλεί στο υποκείμενο, ενώ άλλοτε συμπληρώνεται επί τόπου κατά την χορήγησή του. Ακόμη, υπάρχει η περίπτωση να συμπληρωθούν ομαδικά. Στην περίπτωση που η συμπλήρωσή του γίνεται ενώπιον του ερευνητή, υπάρχει η δυνατότητα για ενισχυτικές διευκρινίσεις και μάλλον εγκυρότερες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988).

Συνηθίζεται το ερωτηματολόγιο να ξεκινά με δημογραφικές ερωτήσεις, που σχετίζονται για παράδειγμα με το φύλο, την ηλικία και την εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα και ομαδοποιήσεις των αποτελεσμάτων που θα συντελέσουν στην καλύτερη ερμηνεία τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Προς αυτή την κατεύθυνση, είναι απαραίτητες οι ειλικρινείς και ακριβείς απαντήσεις από τους αποκριθέντες (Καραγεώργος, 2002). Είναι σημαντικό τα άτομα που θα λάβουν το ερωτηματολόγιο να το διαβάσουν με αρκετή προσοχή και να απαντήσουν κατά μόνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Ωστόσο, η σημαντικότητα του ερωτηματολογίου εξαρτάται όχι μόνο από το υποκείμενο, αλλά και από τον ερευνητή. Δηλαδή, αντίστοιχα καθοριστική είναι και η πλευρά του ερευνητή – κατασκευαστή του ερωτηματολογίου που θα χορηγηθεί. Εκείνος, οφείλει με σαφήνεια και απλότητα τα ερωτήματά του, τα οποία χρειάζεται να είναι τόσα σε αριθμό, ώστε να μην κουράζουν όσους θα κληθούν να απαντήσουν. Σε διαφορετική περίπτωση, είτε δε θα απαντήσουν καθόλου είτε δε θα διαβάσουν προσεκτικά τις ερωτήσεις και θα απαντήσουν βεβιασμένα. Επιπρόσθετα, σημαίνουσας αξίας είναι και οι συμπληρωματικές οδηγίες που θα δοθούν (Καραγεώργος, 2002). Οι πληροφορίες που συλλέγονται από ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις διακριτές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, μπορούν να ληφθούν δεδομένα γνώσεων και πληροφοριών – τι ξέρει το υποκείμενο –, αξιών και προτιμήσεων – τι του αρέσει / τι θεωρεί ωφέλιμο και τι όχι –, καθώς και δεδομένα στάσεων και πεποιθήσεων – τι πιστεύει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι ερωτήσεις που τίθενται σε ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (Παρασκευόπουλος, 1988). Ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων, τα ερωτηματολόγια μπορούν να διακριθούν σε γνωστικού και συναισθηματικού τομέα. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσα εξετάζουν γεγονότα, ενώ στη δεύτερη όσα διερευνούν στάσεις και πεποιθήσεις. Μια άλλη ταξινόμησή τους, μπορεί να τα διακρίνει σε ανοικτά και κλειστά, βάσει του είδους της απάντησης (ανοικτού τύπου – κλειστού τύπου) (Καραγεώργος, 2002).

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Όπως προαναφέρθηκε, σε ένα ερωτηματολόγιο, μπορούν να επιλεγούν αρκετές κατηγορίες ερωτήσεων, καθεμία από τις οποίες εξυπηρετεί και διαφορετικούς σκοπούς της έρευνας. Ως εκ τούτου, χρειάζεται προσεκτική και προμελετημένη επιλογή του τύπου των ερωτήσεων. Αρχικά, αυτές μπορούν να διακριθούν σε ανοικτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντά ελεύθερα, εκφράζοντας τη γνώμη του. Αυτός ο τύπος ερωτήσεων επιλέγεται όταν δεν υπάρχουν βέβαιες και προκαθορισμένες απαντήσεις (π.χ. αν ζητούνται από τον ερευνητή προτάσεις ή προσωπικές εμπειρίες) (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτώμενοι μπορούν να απαντούν σε ρέοντα λόγο, εκφράζοντας τις σκέψεις, τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν περιορισμοί στο είδος και στον τρόπο διατύπωσης των απαντήσεων, πέραν της σύμπλευσής τους με το θέμα που τίθεται (Παρασκευόπουλος, 1988). Με αυτό τον τρόπο, μπορεί το υποκείμενο να φέρει στο φως της έρευνας θέσεις και όψεις του θέματος που αρχικά δεν είχε σκεφτεί ή συμπεριλάβει ο ερευνητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), ενώ μπορεί να επιλέξει ελεύθερα την απάντησή του και να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις του (Καραγεώργος, 2002).

Ωστόσο, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας ως προς την ταξινόμηση των απαντήσεων, ενώ συχνά δεν απαντώνται ή δίνονται σε αυτές τις ερωτήσεις βιαστικές ή εξαιρετικά σύντομες απαντήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), καθώς απαιτούν αρκετό χρόνο για να απαντηθούν. Σε άλλες, πάλι, περιπτώσεις, τα υποκείμενα ενδέχεται να διστάζουν να εκφραστούν σε γραπτό λόγο, μια πράξη που ενδεχομένως αποκαλύψει ορισμένες γραμματικές – συντακτικές και λεξιλογικές αδυναμίες.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου μπορούν να διακριθούν σε ερωτήσεις «ελεύθερης απάντησης» ή «τύπου δοκιμίου» και σε ερωτήσεις «ελεύθερης, αλλά σύντομης απάντησης». Στην τελευταία, δηλαδή, περίπτωση, υπάρχει μεν η δυνατότητα για ελεύθερη διατύπωση απάντησης, τίθεται δε περιορισμός αναφορικά με το περιεχόμενο και την έκταση. Επί παραδείγματι, εάν ζητηθούν οι λόγοι για τους οποίους ένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι αποκεντρωμένο, τότε πρόκειται για μια ερώτηση «ελεύθερης απάντησης». Εάν,

όμως, ζητηθεί να δοθούν μόνο δύο λόγοι, τότε πρόκειται για ερώτηση «ελεύθερης, αλλά σύντομης απάντησης» με περιορισμός στο περιεχόμενο. Τέλος, εάν ζητηθεί να δοθεί η απάντηση σε ορισμένο αριθμό λέξεων, τότε πρόκειται για περιορισμό στην έκταση. Βέβαια, στην περίπτωση που τίθενται ερωτήσεις σύντομης απάντησης, τότε αυξάνεται και η κριτική ικανότητα που απαιτείται να διαθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε να απομονώσουν τα επουσιώδη και να επιλέξουν τα σημαντικότερα που χρειάζεται – κατά τη γνώμη τους – να αναφερθούν (Καραγεώργος, 2002).

Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι εκείνες στις οποίες η απάντηση είναι ήδη δομημένη (Παρασκευόπουλος, 1988). Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα υποκείμενα καλούνται να διαλέξουν μεταξύ τουλάχιστον δύο επιλογών απάντησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) που ενδέχεται να είναι είτε αμοιβαίως αποκλειόμενες είτε όχι, οπότε το υποκείμενο μπορεί να επιλέξει περισσότερες από μία. Σε άλλες περιπτώσεις, καλείται να διατάξει τις επιλογές στη σειρά που του ζητείται (Παρασκευόπουλος, 1988) ή να συμπληρώσει μία ή περισσότερες λέξεις ή αριθμούς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συνεπώς, ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να θεωρηθούν όσες επιδέχονται μονολεκτική απάντηση (π.χ. σωστό / λάθος, ναι / όχι), όσες είναι πολλαπλής επιλογής, σύζευξης (αντιστοίχισης), διάταξης και συμπλήρωσης κενών (Καραγεώργος, 2002).

Οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης (2015) διακρίνουν τις ερωτήσεις κλειστού τύπου σε αρκετές υποκατηγορίες. Αρχικά, υπάρχουν οι «διχοτομικές ερωτήσεις» (ΝΑΙ / ΟΧΙ), οι οποίες δίνουν σαφείς απαντήσεις που είναι εύκολα επεξεργάσιμες. Στις «ερωτήσεις βαθμονόμησης», ο ερωτώμενος δύναται να επιλέξει μόνο μία από τις δοθείσες επιλογές, ενώ στις «ερωτήσεις κατάταξης» καλείται να ιεραρχήσει επιλογές. Επιπλέον, μπορούν να τεθούν και οι «ερωτήσεις διαβαθμισμένης» κλίμακας, στις οποίες βαθμολογεί ο ερωτώμενος με ορισμένη κλίμακα τις δοθείσες ερωτήσεις, καθώς και «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», όπου είναι εφικτή η επιλογή περισσοτέρων από μίας απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδέχεται να δυσκολέψουν τους ερωτώμενους, ιδίως όταν καλούνται να ιεραρχήσουν έννοιες άνω των έξι σε αριθμό. Επιπλέον, επειδή οι απαντήσεις είναι ήδη δομημένες από πριν, ενδέχεται τα οι αποκριθέντες να μη μπορούν να εντοπίσουν μεταξύ των ήδη δοσμένων επιλογών εκείνη που θεωρούν πως τους εκφράζει. Άλλωστε, είναι εξαιρετικά δύσκολο να προβλέψει και να συμπεριλάβει όλες τις πιθανές απαντήσεις ο ερευνητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Για τον λόγο αυτό, είναι εξαιρετικά σημαντική η επιλογή των σωστών επιλογών που θα δοθούν, προκειμένου όλα τα υποκείμενα να βρίσκουν μια επιλογή που αντανακλά τις απόψεις τους.

Για να επιτευχθεί αυτό, ο Παρασκευόπουλος (1988) προτείνει να προηγείται η διερεύνηση μιας μικρής ομάδας υποκειμένων με ανοικτές ερωτήσεις, ώστε να προκύψουν μέσω ανάλυσης περιεχομένου οι σημαντικότερες πιθανές επιλογές. Εναλλακτικά, στο τέλος των επιλογών μπορεί να δίνεται η επιλογή «άλλο», προκειμένου να μπορούν να υποκείμενα να συμπληρώσουν ελεύθερα την απάντηση που θεωρούν πως τους εκφράζει, αλλά δε μπορούν να την εντοπίσουν ανάμεσα στις δοθείσες επιλογές ή η επιλογή «κανένα από τα παραπάνω», ώστε να εκφραστεί η μερίδα όσων δεν εκφράζονται από τις ήδη δομημένες απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988).

Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί πως οι ερωτήσεις κλειστού τύπου μπορούν να συμπληρωθούν με μεγάλη ευκολία και ταχύτητα, ενώ ακόμη ταξινομούνται, ομαδοποιούνται και αναλύονται ευκολότερα από τον ερευνητή, καθώς όλες οι απαντήσεις περιορίζονται μεταξύ των επιλογών που δίνονται. Επιπλέον, η έτοιμη παρουσίαση απαντήσεων μπορεί να προσφέρει στα υποκείμενα την ευκαιρία να επιλέξουν μια απάντηση που δε θα σκέφτονταν αμέσως εάν η ίδια ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου, ενώ ερωτηματολόγια με ερωτήσεις

κλειστού τύπου εύκολα μπορούν να δοθούν σε μεγάλο δείγμα πληθυσμού, κάτι που θα σημάνει τη γενίκευση των συμπερασμάτων και την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Συνεπώς, κάθε τύπος ερώτησης παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Γι' αυτό, συχνά οι δύο τύποι συνυπάρχουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο ή ακόμη μπορεί η ίδια ερώτηση να τεθεί και ως ερώτηση ανοικτού και ως ερώτηση κλειστού τύπου, καταγράφοντας στην πρώτη περίπτωση την αυθόρμητη αντίδραση του υποκειμένου και κατόπιν πιο συγκρίσιμες και εστιασμένες στο θέμα απαντήσεις (Παρασκευόπουλος, 1988). Η επιλογή χρειάζεται να γίνεται, λαμβάνοντας υπόψη ότι θα επηρεάσει το αποτέλεσμα της έρευνας και ότι πράγματι είναι η σωστή για τη συλλογή των απαιτούμενων για την έρευνα δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Βασικές αρχές ερωτηματολογίου, κατασκευή, χορήγηση και επεξεργασία

Βασικές αρχές για τη σύνταξη ερωτηματολογίου

Για την κατασκευή ενός αξιόλογου ερωτηματολογίου, σημαντικό είναι να έχει προηγηθεί βιβλιογραφική μελέτη και θεωρητική πλαισίωση του θέματος. Πρόκειται για μια κοπιώδη διαδικασία που απαιτεί βάθος, χρόνο και εμπειρία. Αναφορικά με την επιλογή των ερωτήσεων, επί της ουσίας ο ερευνητής καλείται να επιλέξει είτε ανάμεσα σε μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις και μόνο ανοικτού τύπου ερωτήσεις είτε τον συνδυασμό και των δύο τύπων ερωτήσεων. Εστιάζοντας στο περιεχόμενο των ερωτήσεων, αυτές πρέπει να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και να έχουν άμεση συνάρτηση με το πρόβλημα της έρευνας (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ειδικότερα, χρειάζεται να είναι διατυπωμένες σε μια γλώσσα που κατανοούν όλοι οι ερωτώμενοι, λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό, επαγγελματικό και πολιτιστικό τους επίπεδο (π.χ. εκπαιδευτικοί) (Καραγεώργος, 2002). Επίσης, οι ερωτήσεις πρέπει να σχετίζονται με τα υποκείμενα στα οποία χορηγείται το ερωτηματολόγιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016) και να συνδέονται με τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι κοινοποιούνται. Μια χαλαρή σύνδεση ανάμεσα στους σκοπούς της έρευνας και στα ερωτήματα που τίθενται, ενδέχεται να αποθαρρύνει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, σημαντικό είναι κάθε ερώτηση να επιδέχεται μόνο μια απάντηση και όχι πολλαπλές ερμηνείες – απαντήσεις, ενώ το ερωτηματολόγιο δε θα πρέπει να απαιτεί πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Όπως επισημαίνει ο Καραγεώργος (2002) ο τελευταίος παράγοντας είναι κατά βάση ο κύριος λόγος που τα υποκείμενα δε συμπληρώνουν τελικά τα ερωτηματολόγια. Αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία, καλό είναι να ζητούνται στην αρχή και όχι στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Μεταξύ των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη, είναι και η αποφυγή γενικών, ασαφών εννοιών (π.χ. η φράση «ενοχλητικός» μαθητής), αλλά και μακροσκελών ερωτήσεων και απαντήσεων που θα μπορούσαν να έχουν αντικατασταθεί από πιο βραχείες εκφραστικές επιλογές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις χρειάζεται να σέβονται την ιδιωτικότητα του ερωτώμενου, να μη θίγουν ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες, να μην υποδεικνύουν συγκεκριμένη «σωστή» απάντηση και να μην εξαναγκάζουν τον ερωτώμενο να επιλέξει κάτι που δεν τον εκφράζει (Καραγεώργος, 2002). Μια ουδέτερη εισαγωγή που δεν κατευθύνει σε ορθές απαντήσεις, αλλά υπαινίσσεται ότι είναι αποδεκτές όλες οι απαντήσεις, κρίνεται χρήσιμη (Παρασκευόπουλος, 1988).

Για την κατασκευή ενός αξιόλογου ερωτηματολογίου, σκόπιμο είναι οι ερωτήσεις να μην είναι «διπλές». Δηλαδή, να μην τίθενται δύο σκέλη ερώτησης, καθώς οι ερωτώμενοι ενδέχεται να συμφωνούν με το πρώτο, αλλά να διαφωνούν με το δεύτερο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, οι επιλογές «πάντα» και «ποτέ» είναι μάλλον μη

ρεαλιστικές και καλό θα ήταν να αποφεύγονται. Οι κλίμακες των απαντήσεων καλό είναι να είναι ενιαίες (τετράβαθμες ή πεντάβαθμες), να έχουν ισορροπία, να μη μεροληπτούν δηλαδή προς τη θετική ή αρνητική πλευρά. Η κατηγορία «δεν έχω γνώμη» μπορεί να τοποθετείται στο τέλος και όχι στο μέσο των απαντήσεων, ενώ αν επιλεγούν ερωτήσεις ιεράρχησης, σκόπιμο κρίνεται να είναι λιγότερες σε αριθμό και να έχουν λίγες προτεινόμενες απαντήσεις, με μεγάλη «ανεξαρτησία» περιεχομένου (Παρασκευόπουλος, 1988· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Ακόμη, οι προτεινόμενες απαντήσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη – κατά το δυνατό – όλες τις ενδεχόμενες περιπτώσεις και να είναι καταφατικές (να μην περιέχουν άρνηση ή διπλή άρνηση), ενώ χρειάζεται να περιλαμβάνουν την επιλογή «άλλο» με χώρο για συμπλήρωση από το υποκείμενο. Συνάμα, για την εξέταση ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις ανά μεταβλητή, προτείνεται να επιλέγονται και δημογραφικού περιεχομένου ερωτήσεις (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Συνεπώς, τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι προτεινόμενες απαντήσεις (όπου δε δίνεται τετράβαθμη ή πεντάβαθμη κλίμακα, με την πρώτη περίπτωση να μην δίνει την «μεσαία απάντηση ευκολίας»), χρειάζεται να είναι σαφείς, σύντομες και να μην καθοδηγούν, να δίνεται βοήθεια όπου μπορεί να προκληθεί σύγχυση (π.χ. όταν ζητείται να επιλέξει το υποκείμενο μόνο μία απάντηση, μπορεί να γραφεί η λέξη «μία» με έντονη γραφή), να ακολουθείται μια δόμηση με λογική σειρά ξεκινώντας με τις σημαντικότερες ερωτήσεις (καθώς το υποκείμενο δεν είναι κουρασμένο και απαντά με μεγαλύτερη διάγνεια). Αναφορικά με τις απαντήσεις, Καλή πρακτική πριν τη γενική χορήγησή του, αποτελεί η δοκιμή του σε μικρό αριθμό ατόμων, για τυχόν διορθώσεις.

Τέλος, σημαντική είναι και η αισθητική επιμέλεια του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι ευανάγνωστο και να παρακινεί τον ερωτώμενο να απαντήσει. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει και η ταξινόμηση των ερωτήσεων από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, η αποφυγή ορθογραφικών λαθών και η διαμόρφωση των πλαισίων της σελίδας, ώστε να είναι ευανάγνωστη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να κριθεί αναγκαίο να επαναληφθούν ορισμένες ερωτήσεις, ανάλογα με τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας (Καραγεώργος, 2002). Στις αρετές ενός «καλού» ερωτηματολογίου οι Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης (2015) προτάσσουν την «πληρότητα», τη «σαφήνεια», τη «συνοχή», τη «συντομία» και την «εμφάνιση».

Στάδια κατασκευής και συνοδευτική επιστολή

Προκειμένου να κατασκευαστεί ένα αξιόλογο ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει προσεκτικά ορισμένα στάδια. Πρωταρχικά, στο στάδιο της εμβάθυνσης, ο ερευνητής οφείλει να προχωρήσει σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και επιλογή του κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου, ώστε να αντιληφθεί το βάθος της έρευνας και τη φύση των δεδομένων που πρόκειται να συλλέξει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Έπειτα, ακολουθεί η διαδικασία του καθορισμού των μεταβλητών οι οποίες θα αξιοποιηθούν στην έρευνα. Είναι αναγκαίο ο ερευνητής να έχει διακρίνει τις μεταβλητές που θα μελετήσει, ώστε να διατυπώσει σωστές ερωτήσεις και να συγκεντρώσει κατ' επέκταση τα κατάλληλα δεδομένα (Καραγεώργος, 2002). Στο τρίτο στάδιο, γίνεται η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων (ανοικτές / κλειστές) και της κλίμακας μέτρησης, ενώ ακολουθεί το στάδιο της διατύπωσης των ερωτήσεων. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται αρκετή προσοχή, ώστε να βεβαιωθεί ο ερευνητής πως μέσω των ερωτήσεων που θα διατυπωθούν, μπορούν να εξαχθούν δεδομένα που θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Τυχόν ερωτήσεις που δε βοηθούν τους σκοπούς της έρευνας, μπορούν να παραληφθούν. Τελευταίο στάδιο πριν από τη γενική χορήγησή του στην ομάδα – στόχο από την οποία επιθυμεί ο ερευνητής να αντλήσει

τα δεδομένα της έρευνας, είναι το στάδιο της δοκιμαστικής, προκαταρκτικής – πιλοτικής δοκιμής (Καραγεώργος, 2002).

Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή σε ένα περιορισμένο δείγμα του πληθυσμού, μπορούν να ελεγχθούν σημαντικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, όπως η διατύπωση και η αναγκαιότητα των ερωτήσεων, η καταλληλότητα του περιεχομένου τους, η σύμπλευσή τους με την έρευνα και η σειρά των ερωτήσεων, η οποία χρειάζεται να αλλάξει αν διαπιστωθεί απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις επηρεάζουν εκείνες που δίνονται στη συνέχεια. Τέλος, κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή θα διαπιστωθεί και η αισθητική αρτιότητα του ερωτηματολογίου και θα διορθωθούν τυχόν αβλεπτήματα, ορθογραφικά και συντακτικά λάθη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό των ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται, κρίνεται σκόπιμο να συνοδεύονται από μια σχετική επιστολή, με στόχο τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού δεσμού ανάμεσα στον ερωτηθέντα και στον ερευνητή. Στην συνοδευτική επιστολή ο ερευνητής μπορεί να παρέχει ορισμένες πληροφορίες, ώστε να παροτρύνει τον αναγνώστη να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο σε σύντομο διάστημα. Για τον σκοπό αυτό, η επιστολή χρειάζεται να είναι σύντομη, να αναφέρει τα στοιχεία του ερευνητή, τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων, καθώς και το χρονικό περιθώριο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ταυτόχρονα, ο τονισμός της αναγκαιότητας της έρευνας και της συμμετοχής σε αυτή, μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, μπορεί να επιλεγεί μια φράση που θα προδιαθέτει θετικά τον αναγνώστη της επιστολής και θα τον παρακινεί να απαντήσει (π.χ. *έχετε επιλεγεί...*) (Παρασκευόπουλος, 1988).

Μέθοδοι χορήγησης

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι μέσω των οποίων μπορούν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Μεταξύ αυτών, είναι και η χορήγηση μέσω τηλεφώνου, διαδικτύου, προσωπικής επίσκεψης και μέσω ταχυδρομείου. Πιο αναλυτικά, μέσω τηλεφώνου μπορούν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε υποκείμενα που βρίσκονται σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση. Ταυτόχρονα μέσω τηλεφώνου μπορούν να λάβουν μέρος σε μια έρευνα και άτομα που έχουν προβλήματα όρασης ή είναι αναλφάβητα. Ταυτόχρονα, υπάρχει τυχαία επιλογή δείγματος, αλλά πολύ εύκολα μπορούν να αρνηθούν οι ερωτώμενοι να συμμετάσχουν (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Η χορήγηση μέσω διαδικτύου αποτελεί τον πιο σύγχρονο τρόπο συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Πρόκειται για μια εξαιρετικά οικονομική μέθοδο συλλογής δεδομένων, ενώ και η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει αρκετά εύκολα ή ακόμη και αυτόματα κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Με τον τρόπο αυτό, καταργούνται οι γεωγραφικοί περιορισμοί και μια έρευνα μπορεί να ξεπεράσει και τα σύνορα του κράτους στο οποίο δραστηριοποιείται επιστημονικά ο ερευνητής. Ταυτόχρονα, τα ερωτηματολόγια που χορηγούνται μέσω διαδικτύου είναι περισσότερο άρτια αισθητικά, καθώς μπορούν να συνοδευτούν από ποικίλα πολυμέσα και με τον τρόπο αυτό να προσελκύσουν τα υποκείμενα, ώστε να απαντήσουν. Βέβαια, πρόσβαση σε ερωτηματολόγια που διανέμονται μέσω διαδικτύου έχουν μόνο τα άτομα που διαθέτουν διαδικτυακή σύνδεση και ευχέρεια στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μη αντιπροσωπευτικά δείγματα.

Εν συνεχεία, η προσωπική επίσκεψη εξασφαλίζει ικανό αριθμό συμμετοχών, περιλαμβάνει άτομα με προβλήματα όρασης ή και αναλφάβητα, ενώ ο ερευνητής μπορεί να παρέχει άμεσα συμπληρωματικές πληροφορίες και υποστήριξη κατά τη συμπλήρωση. Ωστόσο, δεν είναι μια οικονομική και χρονικά ανέξοδη επιλογή, ενώ παράλληλα γείρονται προβληματισμοί αναφορικά με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Όταν η

επίσκεψη γίνεται σε ομάδες ατόμων (π.χ. μαθητές σχολικής τάξης), μπορούν εύκολα να συμπληρωθούν αρκετά ερωτηματολόγια, αλλά δεν υπάρχουν πάντοτε συνθήκες που να αντιπροσωπεύουν τον ευρύτερο πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Τέλος, μια πιο παραδοσιακή μέθοδος χορήγησης των ερωτηματολογίων που αξίζει να αναφερθεί, είναι το ταχυδρομείο. Συνήθως στέλνεται με φάκελο επιστροφής και με την πληρωμή των ταχυδρομικών τελών, ενώ παρουσιάζεται μειωμένη ανταπόκριση των υποκειμένων στα ερωτηματολόγια που στέλνονται μέσω ταχυδρομείου (Παρασκευόπουλος, 1988).

Επεξεργασία δεδομένων ερωτηματολογίου

Ένα εξαιρετικά κρίσιμο στάδιο για την εκπαιδευτική έρευνα είναι εκείνο της επεξεργασίας και αποδελτίωσης των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω του ερωτηματολογίου. Γι' αυτό, είναι σημαντική η αποδελτίωση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών, που μπορούν να παρουσιαστούν με τη χρήση σχετικών πινάκων. Αποτελεί γεγονός, πως η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων – όπως αυτά προκύπτουν κατά βάση από ερωτήσεις κλειστού τύπου – είναι αρκετά ευκολότερη από την επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συνεπώς χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή (Καραγεώργος, 2002).

Για την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί μέσω του ερωτηματολογίου από τον/την ερευνητή/τρια, κρίνεται σκόπιμη η «κωδικοποίηση» των απαντήσεων. Αυτό σημαίνει, ότι ακόμη και ποιοτικά στοιχεία χρειάζεται να ταξινομούνται σε ποσοτικά – συμβολικά. Ήδη από τον αρχικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου μπορεί να έχει υπάρξει μια πρόβλεψη ενδεχόμενων απαντήσεων. Αν οι απαντήσεις έχουν προκωδικοποιηθεί, τότε τίθενται ερωτήσεις κλειστού τύπου, καθώς οι πιθανές απαντήσεις έχουν προβλεφθεί και δοθεί ως επιλογές. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή δεν έχει υπάρξει κωδικοποίηση από πριν, δίνονται ανοικτού τύπου ερωτήσεις και έπεται κατά τη φάση της επεξεργασίας των δεδομένων η κωδικοποίηση των απαντήσεων με κωδικούς και η ομαδοποίησή τους (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων σε πίνακες προηγείται της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Στόχο αποτελεί η ομαδοποίηση των δεδομένων υπό έναν κοινό αριθμητικό παράγοντα, ώστε να είναι εν συνεχεία εφικτή η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, η κωδικοποίηση γίνεται από τις ίδιες τις επιλογές, από την ίδια την ερώτηση. Ιδιαίχιστα είναι η περίπτωση, από την άλλη, της επεξεργασίας των δεδομένων που προκύπτουν από ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρέων λόγος του/της ερωτώμενου/ης χρειάζεται να αναλυθεί, ώστε να δώσει ποσοτικά δεδομένα. Χρειάζεται, δηλαδή, ανάλυση περιεχομένου, προκειμένου να ταξινομηθούν οι πληροφορίες. Ο όρος *ανάλυση περιεχομένου* αντανακλά την επιστημονική μεθοδολογία που ακολουθείται στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, προκειμένου να μελετηθούν κείμενα (Παπαβλασόπουλος, 2015). Σύμφωνα με τον Babbie (2010) η *ανάλυση περιεχομένου* συνιστά «τη μελέτη των καταγεγραμμένων μορφών ανθρώπινης επικοινωνίας, όπως τα βιβλία, οι ιστοσελίδες, οι πίνακες ζωγραφικής και οι νόμοι».

Κατά την ταξινόμηση που θα προκύψει από την ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες που θα δημιουργηθούν πρέπει να συμπεριλαμβάνουν όλες τις δοθείσες απαντήσεις και κάθε απάντηση να ταξινομείται μόνο σε μία κατηγορία, τις λεγόμενες «εξαντλητικές και αμοιβαίως αποκλειόμενες». Όπως προτείνει ο Παρασκευόπουλος (1988), για τη δημιουργία των κατηγοριών μπορεί να γίνει αρχικά μια δειγματοληπτική (περίπου 10%) προσπάθεια ταξινόμησης των απαντήσεων ανά θεματικές περιοχές. Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται έως ότου ταξινομηθούν όλες οι απαντήσεις. Στη συνέχεια, ο ερευνητής οφείλει να καλέσει έναν

αξιολογητή, που θα επιβεβαιώσει την αξιοπιστία. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία, προκύπτουν στατιστικά, κατηγορικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1988).

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί έναν ερευνητικό τομέα που σκοπό του έχει την επιστημονική προσέγγιση που τίθενται στην εκπαίδευση, με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους, και την παραγωγή επιστημονικής γνώσης και συμπερασμάτων. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να ακολουθείται η επιστημονική δεοντολογία και μεθοδολογία, που περιλαμβάνει ορισμένα στάδια για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία μπορεί να είναι είτε ποιοτική είτε ποσοτική, ενώ πολλές φορές αξιοποιούνται και οι δύο στην ίδια έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, όπως προέκυψε από την παρούσα εργασία, χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι κάθε επιλογή που θα ακολουθήσει ο ερευνητής δύναται να επηρεάσει στο σύνολό της την έρευνα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή.

Μια τέτοια κρίσιμη απόφαση είναι η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερα δημοφιλής είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, καθώς και η παρατήρηση. Δεδομένου ότι δημοφιλέστερο είναι το ερωτηματολόγιο, επιχειρήθηκε μια βιβλιογραφική προσέγγισή του, από την οποία προέκυψαν τα χαρακτηριστικά εκείνα που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για τη σωστή χορήγησή του. Από την επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων έως την κατασκευή του, τη διατύπωση των ερωτήσεων, την επιλογή του τύπου των ερωτήσεων, του τρόπου χορήγησης και τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής οφείλει να τηρήσει με ακρίβεια ορισμένα στάδια, προκειμένου αφενός να λάβει αξιόπιστα αποτελέσματα και αφετέρου να έχει κατά το δυνατό περισσότερες απαντήσεις.

Συμπερασματικά, οι ερωτήσεις χρειάζεται να είναι σύντομες, διαυγείς, να μην κατευθύνουν, να είναι ταξινομημένες σωστά, αποφεύγοντας τις ερωτήσεις ιεράρχησης και τις διπλές ερωτήσεις που μπορεί να κουράσουν ή να προκαλέσουν σύγχυση, αντίστοιχα. Αναφορικά με τις απαντήσεις, όταν επιλέγονται ερωτήσεις κλειστού τύπου, προτείνεται ενιαία κλίμακα (τετράβαθμη ή πεντάβαθμη), με ισορροπία στις απαντήσεις, να μη μεροληπτούν δηλαδή υπέρ η κατά της μιας πλευράς. Ακόμη, πρέπει να έχουν προβλεφθεί όλες ή οι περισσότερες πιθανές απαντήσεις, τοποθετώντας πάντοτε το «κάτι άλλο, τι;» και η επιλογή «δεν έχω γνώμη» να τίθεται στο τέλος έναντι της μέσης, ώστε να μη θεωρηθεί μεσαία απάντηση («ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ»). Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ιεράρχησης πρέπει να είναι λιγότες και σαφώς διακριτές μεταξύ τους, ενώ σημασία έχει τόσο η αισθητική αρτιότητα του ερωτηματολογίου όσο και η συνοδευτική επιστολή – η προμετωπίδα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Σ. Ν., & Βάμβουκας, Ι. Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας – Σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Εκδόσεις Διάδραση.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of Educational Research*. Routledge.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η έκδ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Babbie, R. E. (2010). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Εκδόσεις Ίων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας – Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.
- Καραγεώργος, Λ. Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας: Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρούλακη & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα*. Εκδόσεις Ατραπός, 61-71.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.
- Lovell, K., & Lawson, K.S. (1970). *Understanding Research in Education*. University of London Press.
- Σκούμα, Α., & Μαστροθανάσης, Κ. (2024). Η συνέντευξη ως εργαλείο στην εκπαιδευτική Έρευνα. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1(1). <https://doi.org/10.12681/edro.36720>
- Mialaret, G. (2008). *Επιστήμες της εκπαίδευσης – Η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου* (Δ. Καρακατσάνη, Μτφ.). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Morrow, S. L. (2007). Qualitative research in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 209–235. <https://doi.org/10.1177/0011000006286990>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής*.
- Παπαναστασίου, Κ. Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3^η έκδ.).

Παππάς, Γ. Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Εκδόσεις Τόπος.

Παπαβλασόπουλος, Σ. (2015). *Βιβλιομετρία*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Εκδόσεις Gutenberg.

Travers, R. (1978). *An Introduction to Educational Research* (4th ed.). Macmillan Publishing.

Χαλκιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBMSPSSSTATISTICS*. Ανοικτές ακαδημαϊκές εκδόσεις Κάλλιπος.