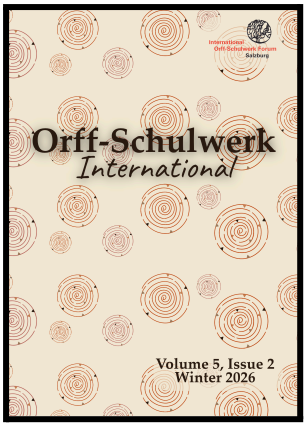
International Orff-Schulwerk Forum Salzburg



Orff-Schulwerk *International*

Volume 5, Issue 2

ISSN 2791-4763 (Online)

Μουσικοκινητική Αγωγή Orff στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: κριτικός αναστοχασμός σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε 20 χρόνια πριν

Olympia Agalianou

©2026 IOSFS

Published online: November 2026

Full terms and conditions of access and use can be found online at:
www.iosfsjournal.com

Μουσικοκινητική Αγωγή Orff στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: κριτικός αναστοχασμός σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε 20 χρόνια πριν

Ολυμπία Αγαλιανού

Η αναζήτηση που οδήγησε στο άρθρο

Το κείμενο αυτό αποτελεί μια αυτοεθνογραφική αναφορά που διερευνά τις μεταβολές στην ερευνητική μεθοδολογία, αντιμετωπίζοντας αναστοχαστικά την εμπειρία μου και στην ακαδημαϊκή μου ταυτότητα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια επανεξέταση της μεθοδολογίας διδακτορικής μου διατριβής την οποία διεξήγαγα πριν 20 χρόνια. Το αντικείμενό της ήταν η μουσικοκινητική αγωγή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Εύλογα προκύπτουν ερωτήματα: Γιατί να επιστρέψουμε στο παρελθόν; Γιατί να αφιερώσουμε χρόνο σε μια έρευνα που διεξήχθη σε μια διαφορετική ιστορικότητα πριν η τεχνολογία μεταμορφώσει την καθημερινότητά μας;

Επέλεξα αυτή την έρευνα γιατί πιστεύω πως μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο εκκίνησης για μια επιστημολογική συζήτηση, η οποία μπορεί να συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του παρόντος. Ήταν η πρώτη μελέτη που διερευνούσε παρέμβαση μουσικοκινητικής αγωγής Orff στο πεδίο και εκπονήθηκε σε μια εποχή έντονης μεθοδολογικής διαμάχης στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες στην Ελλάδα να ακολουθηθεί το ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα σε μια εποχή που ο θετικισμός ήταν το κυρίαρχο επιστημολογικό μοντέλο. Η πρόοδος της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας από τότε μέχρι σήμερα είναι μεγάλη. Θεωρώ, λοιπόν, πως μια κριτική αναστοχαστική ματιά στις μεθοδολογικές επιλογές μου, μέσα από σημερινό μου ρόλο ως επιβλέπουσας μεταπτυχιακών διατριβών, θα οδηγήσει σε προσαρμογές που θα έκανα αν διεξήγαγα ή επέβλεπα την έρευνα σήμερα ανοίγοντας μια ουσιαστική συζήτηση.

Αρχικά συμπεράσματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση

Όπως σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, τότε ξεκίνησα με βιβλιογραφική ανασκόπηση προσπαθώντας να εντοπίσω έρευνες που μελετούσαν τη μουσικοκινητική αγωγή Orff, δηλαδή το Orff-Schulwerk ή παρεμφερείς προσεγγίσεις. Διαπίστωσα πως η σχετική έρευνα ήταν περιορισμένη και εντόπισα δύο βασικά ζητήματα. Αρχικά, παρά την ευρεία διάδοση του Orff-Schulwerk και άλλων μουσικοκινητικών προσεγγίσεων, τα εμπειρικά δεδομένα ήταν ελάχιστα. Επιπρόσθετα, οι υπάρχουσες μελέτες είχαν περιορισμένη αξία γιατί αντιμετώπιζαν προβλήματα αξιοπιστίας (Hedden & Woods, 1992; Bush, 2002). Εκείνη την εποχή η δημοφιλής ερευνητική τάση στρέφονταν είτε στη σύγκριση εκπαιδευτικών μεθόδων, είτε στην επιρροή παρεμβάσεων σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι ερευνητές ακολουθούσαν πειραματικό σχεδιασμό, χρησιμοποιώντας πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου, με μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση τις οποίες ανέλυαν με στατιστικές μεθόδους. Δυστυχώς αυτού του τύπου οι μελέτες έχουν δύο βασικά εννοιολογικά μειονεκτήματα. Πρώτον, αποτυγχάνοντας να αναγνωρίσουν τον καθοριστικό ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία. Δεύτερον, αντιμετωπίζουν δυναμικές προσεγγίσεις, όπως το Orff-Schulwerk ως αυστηρές μεθόδους, παραβλέποντας την εγγενή τους ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Δηλαδή,

Copyright©2026 IOSFS

εξαιρούν μια θεμελιώδη παιδαγωγική αλήθεια: είναι σημαντικότερο ποιος/α είναι αυτό/η που διδάσκει από αυτό που διδάσκει (Hattie, 2009), ιδιαίτερα στο Orff-Schulwerk, όπου η ενεργός παιδαγωγική στάση του/της εκπαιδευτικού διαμορφώνει στη ρευστή φιλοσοφία της μεθόδου (AOSA, n.d).

Ωστόσο, εκείνη την περίοδο η «προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού» άρχισε να κερδίζει έδαφος και να φέρνει τις αντιλήψεις των δασκάλων στο προσκήνιο της έρευνας (Connelly & Clandinin, 1988) υπογραμμίζοντας τη σημασία τους στην εκπαιδευτική πράξη (Schön, 1983). Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού είναι το δομημένο σύστημα άρρητων ή ρητών πεποιθήσεων, αξιών και βιωμένης γνώσης που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν στην πορεία του χρόνου, το οποίο διαμορφώνει τις αποφάσεις, τις διδακτικές πρακτικές και την παιδαγωγική τους ταυτότητα (Chant, Heafner, & Bennett, 2004). Συντασσόμενος με αυτή τη θεώρηση, ο Carter (1990) άσκησε κριτική στην παραδοσιακή αντίληψη που θεωρούσε τους/τις εκπαιδευτικούς ως απλούς εκτελεστές ενός αναλυτικού προγράμματος τονίζοντας την πολυπλοκότητα της πρακτικής γνώσης που οικοδομούν στο πεδίο.

Θεωρήσεις όπως αυτή, άνοιξαν τον δρόμο για μια ευρύτερη επιστημολογική μετατόπιση στην εκπαιδευτική έρευνα και οι ποιοτικές μέθοδοι άρχισαν να αμφισβητούν την παραδοσιακή κυριαρχία του θετικισμού. Η αντιπαράθεση μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών παραδειγμάτων βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη, αλλά για πρώτη φορά, η κυριαρχία του θετικισμού άρχισε να αμφισβητείται.

Το προσωπικό κίνητρο και η σημαντικότητα της έρευνας

Η διδακτορική μου διατριβή εστιάζει στη μουσικοκινητική αγωγή ως θεματική ενότητα της φυσικής αγωγής, μετά την ένταξή της στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, το 1995. Το περιεχόμενο της ενότητας ήταν αρκετά επηρεασμένο από το Orff-Schulwerk. Την ίδια εποχή, τα δημοτικά σχολεία άρχισαν να στελεχώνονται, για πρώτη φορά, με εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Φ.Α.). Το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολούθησε το 2003 ενίσχυσε περαιτέρω τη θεματική ενότητα της μουσικοκινητικής αγωγής ενώ παράλληλα του Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε σε έκδοση βιβλίων για το δάσκαλο και το μαθητή που περιείχαν βασική θεωρητική υποστήριξη, παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό. Η ανάθεση της συγγραφής έγινε το 2003 και η διανομή τους άρχισε το 2007. Ως μέλος της συγγραφικής ομάδας που ανέλαβε το έργο μετά από διαγωνισμό, συνέγραψα τη συγκεκριμένη ενότητα αξιοποιώντας τη δυνατότατα να ενισχύσω τη φιλοσοφία της μουσικοκινητικής αγωγής Orff.

Αν και είχα την πεποίθηση πως η μουσικοκινητική αγωγή έχει πολλά να προσφέρει στη φυσική αγωγή, ο προβληματισμός μου ήταν έντονος. Ήταν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που άρχισαν σταδιακά να εντάσσονται στο δημοτικό σχολείο πριν οχτώ χρόνια, έτοιμοι να διδάξουν αυτή τη νέα ενότητα; Γενικότερα, ήταν το δημοτικό σχολείο έτοιμο να υποστηρίξει αυτή τη μετάβαση; Αναστοχαζόμενη το ευρύτερο τοπίο ήρθα αντιμέτωπη με ένα φάσμα προκλήσεων και προβληματισμών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επέβαλε ένα κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο όλα τα σχολεία ήταν υποχρεωμένα να ακολουθούν. Μπορούσε μια ανοιχτή και δημιουργική προσέγγιση όπως μουσικοκινητική αγωγή να λειτουργήσει και να «ανασαίνει» σε αυτό το πλαίσιο; Επιπρόσθετα, η φυσική αγωγή στην Ελλάδα ήταν ταυτισμένη με γυμναστικές και

Copyright©2026 IOSFS

αθλητικές δραστηριότητες με μοναδική εξαίρεση την ενότητα του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού. Τέλος, τα πανεπιστημιακά τμήματα φυσικής αγωγής, μέχρι τότε, πρόσφεραν ελάχιστα εφόδια για να διδάξει ένας/μια απόφοιτός/τή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα να υποστηρίξει μια ενότητα που στηρίζεται στην έκφραση και τη δημιουργικότητα.
Οι αλληλένδετοι ρόλοι μου ως εκπαιδευτικού Φ.Α, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως καταρτισμένης και ενεργού δασκάλας μουσικοκινητικής αγωγής Orff και ως συγγραφέα των επίσημων σχολικών εγχειριδίων, μου δημιούργησαν την επιτακτική ανάγκη να ερευνήσω τον τρόπο λειτουργίας και τις εμπειρίες που προκύπτουν από τη διδασκαλία της μουσικοκινητικής αγωγής στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής.

Επιλογή μεθόδου

Η επιλογή της μεθόδου υπαγορεύεται από τον ερευνητικό σκοπό, σε συνδυασμό με τα διαθέσιμα δεδομένα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία (Creswell & Creswell 2018, Denzin & Lincoln, 2011). Έτσι, η πρόθεσή μου να διερευνήσω το βίωμα και την εκπαιδευτική εμπειρία από τη διδασκαλία της νεοεισαχθήσας μουσικοκινητικής αγωγής στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής —δεδομένης της περιορισμένης έρευνας πάνω στο θέμα— με οδήγησε στην αναζήτηση κατάλληλης μεθόδου. Ήταν προφανές πως μια τέτοια διερεύνηση δεν θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί από την κυρίαρχη, σχεδόν υποχρεωτική εκείνη την εποχή, θετικιστική παράδοση. Ο πειραματικός σχεδιασμός και η ποσοτική ανάλυση αδυνατούσαν να απαντήσουν τα ερωτήματά μου.

Σήμερα, είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι τα ποσοτικά μοντέλα αδυνατούν να καταγράψουν και να ερμηνεύσουν την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας, ιδίως ενός δημιουργικού και καλλιτεχνικού μαθήματος, όπως και την ζώσα πραγματικότητα που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί. Τότε, υποχρεώθηκα να περάσω μέσα από έντονες επιστημολογικές αντιπαραθέσεις με την επιβλέπουσα επιτροπή μου, ώστε να τεκμηριώσω την επιλογή της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης ως τον ενδεδειγμένο ερευνητικό σχεδιασμό για τη διδακτορική μου έρευνα. Η μελέτη μου πάνω στη μεθοδολογία, με οδηγούσε στην πεποίθηση πως εθνογραφική μελέτη περίπτωσης αποτελούσε την πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση για να αποτυπώσει τη ζωντανή πολυπλοκότητα του πεδίου. Θα μου επέτρεπε να διερευνήσω τις πραγματικές εμπειρίες μαθητών και εκπαιδευτικών από αυτή την εκπαιδευτική καινοτομία με δεδομένη την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων και την περιορισμένη υφιστάμενη έρευνα (Merriam, 1998, Hammersley, 1990).

Ξεκίνησα την έρευνα, ενώ υπηρετούσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός Φ.Α. και φέροντας πολλαπλούς ρόλους: του συγγραφέα των σχολικών εγχειριδίων, της σχεδιάστριας και συντονίστριας της ερευνητικής διαδικασίας και της συμμετοχικής παρατηρήτριας. Εκείνη την εποχή, αυτή η «διασταύρωση ρόλων» αντιμετωπίστηκε ως σύγκρουση ρόλων και ερευνητικός περιορισμός. Σήμερα, αναγνωρίζουμε ότι αυτό δεν αποτελεί σύγκρουση, αλλά δομικό στοιχείο της ερευνητικής θέσης (θεσιότητας/postitionality) του/της επιστήμονα. Η δήλωσή της θεωρείται πλέον απαραίτητη και αν είναι πλούσια, όπως η δική μου τότε, αναγνωρίζεται ως πλεονέκτημα που ενισχύει την αξιοπιστία και το βάθος της έρευνας (Berger, 2015· Holmes, 2020).

Copyright©2026 IOSFS

Η ερευνητική διαδικασία

Η μελέτη σχεδιάστηκε το 2004 και υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2025-2026. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο δημόσια δημοτικά σχολεία, τα οποία επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας ευκολίας, οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. και οι 85 μαθητές και μαθήτριες της Γ' και Δ' τάξης των σχολείων. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των εμπειριών μαθητών και εκπαιδευτικών, ο εντοπισμός παραγόντων που διευκολύνουν ή περιορίζουν τη διδασκαλία της μουσικοκινητικής αγωγής και η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων της φυσικής αγωγής. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων περιλάμβαναν συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις και γραπτές αναφορές των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Η διάρκεια της έρευνας ήταν ένα ακαδημαϊκό έτος. Περιλάμβανε παρατήρηση και αξιολόγηση των δύο πλαισίων πριν από την παρέμβαση, την ίδια την παρέμβαση —η οποία είχε την διάρκεια που όριζε το αναλυτικό πρόγραμμα— και την παρατήρηση μετά την παρέμβαση. Θα ήθελα να υπογραμμίσω πως η αξιολόγηση δεν επικεντρώθηκε μόνο στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Συμπεριέλαβε το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως σύστημα. Η φάση πριν την παρέμβαση περιλάμβανε παρατήρηση του εκπαιδευτικού συγκειμένου, σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. και με λοιπούς εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Η παρέμβαση διήρκεσε δύο μήνες. Η εργασία πεδίου επιστεγάστηκε από μια μετα-παρεμβατική φάση παρατήρησης και συνεντεύξεων. Επιδίωξή μου ήταν η διερεύνηση του αποτυπώματος της παρέμβασης στο ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επιδίωκα την συν-εργασία με τους δύο εκπαιδευτικούς Φ.Α. και τη σύσταση μιας επιστημονικής και ερευνητικής ομάδας. Στόχευα στην συνδιαμόρφωση της έρευνας, άκουγα προσεκτικά τις τοποθετήσεις και τους αναστοχασμούς τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, επιχειρούσα στη γεφύρωση του κενού που χωρίζει την εκπαιδευτική πολιτικής, τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια από όσα πραγματικά συμβαίνουν σε ένα σχολείο.

Μια από τις σημαντικότερες φάσεις μια ερευνητικής διαδικασίας, ίσως η πιο σημαντική, είναι η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Έχοντας επιλέξει την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης, οδηγήθηκα στην επαγωγική ανάλυση (LeCompte et al., 1993). Μοιραία, βρέθηκα σε μια πάλη με τον τεράστιο όγκο των πρωτογενών δεδομένων από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις (Burns,2000). Μέσα από κωδικοποίηση και συνεχή σύγκριση, αναδύθηκαν οι κατηγορίες οι οποίες μου επέτρεπαν την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Σήμερα, αναρωτιέμαι κατά πόσο η ανάλυσή μου ήταν επαγωγή δεδομένων όσων γνωρίζω και ισχύουν σήμερα. Σε αυτό θα αναφερθώ στην ενότητα του κειμένου στην οποία εξετάζω τις μεθοδολογικές επιλογές που έκανα τότε με τα σημερινά δεδομένα.

Σε αυτό το σημείο θα παραθέσω σύντομα τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, δεδομένου ότι ανήκουν σε μια διαφορετική εποχή και πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί πως ήταν από τις πρώτες στην Ελλάδα που ανέδειξαν την επίδραση του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου στα ερευνητικά αποτελέσματα. Η έρευνα προσδιόρισε τους παράγοντες που είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Επίσης, κατηγοριοποίησε τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών—μια πραγματική ερευνητική καινοτομία για την εποχή

Copyright©2026 IOSFS

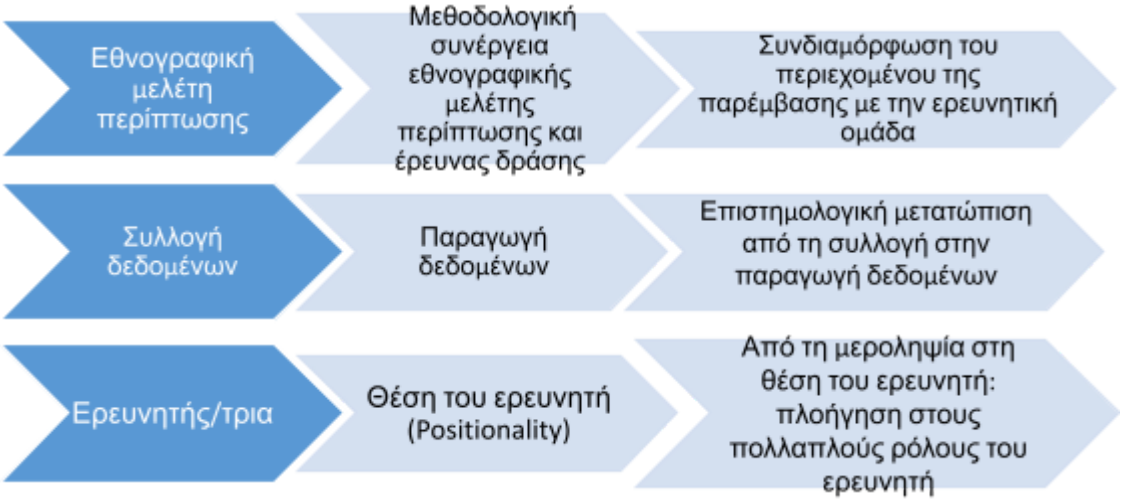
της—χαρτογραφώντας ταυτόχρονα τα βασικά ζητήματα που απαιτούσαν περαιτέρω διερεύνηση. Τα αποτελέσματα είχαν, τότε, τη δυναμική να αξιοποιηθούν στη χάραξη και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και για πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο

Επανεξετάζοντας την ερευνητική διαδικασία: Κριτικός αναστοχασμός

Μια κριτική επισκόπηση της μεθοδολογίας δημιουργεί το ερώτημα σχετικά με το πώς θα σχεδιαζόταν μια τέτοια μελέτη στο σύγχρονο ερευνητικό τοπίο. Αναστοχαζόμενη μέσα από τον σημερινό μου ρόλο ως μέντορα, αναρωτιέμαι σχετικά με τις κατευθύνσεις που θα προσέφερα σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες οι οποίοι/ες θα αναλάμβαναν μια ανάλογη ερευνητική πρόκληση. Αρχικά θα έπρεπε να διασφαλιστεί πως τα ερευνητικά ερωτήματα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Με οδηγό τις γνώσεις και τις εμπειρίες που απέκτησα στα χρόνια που μεσολάβησαν, θα επιχειρήσω μια πρόταση επικαιροποίησης της μεθοδολογίας μου.

Αξιοποιώντας την ευελιξία, την ανάπτυξη και την αποδοχή της ποιοτικής μεθοδολογίας από την ακαδημαϊκή κοινότητα, θα πρότεινα έναν ερευνητικό σχεδιασμό που συνδυάζει την εθνογραφική μελέτη περίπτωσης με την έρευνα-δράση (Kemmis & McTaggart, 2000). Συγκεκριμένα, θα έδινα περισσότερη έμφαση και χώρο στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου με τους εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την λειτουργία μιας ενιαία ερευνητική ομάδα, ενώ ως ερευνήτρια θα αναλάμβανα τον ρόλο της κριτικής φίλης (Costa & Kallick, 1993). Ιδανικά, θα πρότεινα τη συμμετοχή ενός ή δύο επιπλέον κριτικών φίλων. Επιπλέον, θα ζητούσα από τον ερεηυντή/τρια να ορίσει με ακρίβεια τη θέση (researcher positionality), συνθήκη δικαίως απαραίτητη στη σύγχρονη ποιοτική έρευνα (Holmes, 2020). Αν είχα τη αυτή δυνατότητα τότε, θα είχα παρακάμψει πολυάριθμες προκλήσεις και επικρίσεις.

Σχήμα 1. Μεθοδολογικές μετατοπίσεις



Προχωρώντας θα εξηγούσα στους νέους/ες ερευνητές/τρεις και στους/τις εκπαιδευτικούς, γιατί η σύγχρονη μεθοδολογία αναφέρεται σε παραγωγή και όχι συλλογή δεδομένων και θα ενίσχυα τις ικανότητές τους να συμμετέχουν μια τέτοια ερευνητική διαδικασία. Θα εμπλούτιζα, επίσης, τα δεδομένα της συμμετοχικής

Copyright©2026 IOSFS

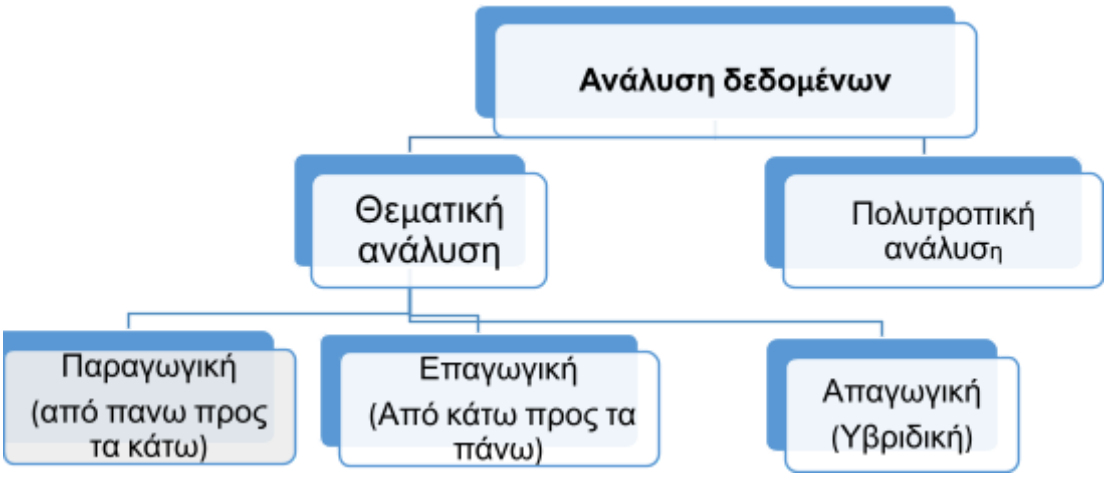
παρατήρησης με πολυτροπικά δεδομένα και ανάλυση (Jewitt, 2014; Kress & van Leeuwen, 2001). Αυτά θα αφορούσαν κυρίως μουσικές και χορευτικές συνθέσεις των παιδιών στην τάξη, καθώς και φωτογραφίες που τραβήχτηκαν όλες και όλους τους/τις συμμετέχοντες/ες. Επιπλέον, θα αντικαθιστούσα τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά με ομάδες εστίασης, προκειμένου να αξιοποιήσω τη δυναμική της ομάδας για την ανάδειξη συλλογικών νοημάτων (Creswell & Poth, 2018). Θα ακολουθούσα την ίδια προσέγγιση στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου μετά την παρέμβαση. Τέλος, θα αντικαθιστούσα τις γραπτές αναφορές των εκπαιδευτικών με αναστοχαστικά ημερολόγια επιδιώκοντας μια βαθύτερη κατανόηση (Miles et al., 2014).

Σχήμα 2: Μετατοπίσεις στα μέσα παραγωγής και συλλογής δεδομένων



Σε αυτό το σημείο θα εστιάσω στη θεματική ανάλυση η οποία αποτελεί μια βασική μέθοδο της ποιοτικής έρευνας και αντικείμενου συνεχούς επιστημολογικής συζήτησης. Η φάση της ανάλυσης σε μια έρευνα συνεχίζει να αποτελεί μια πάλη ανάμεσα στον ερευνητή και τα πρωτογενή δεδομένα. Τότε, ταύτιζα τη θεματική ανάλυση με την επαγωγική προσέγγιση, θεωρώντας ότι αποτελούσε τη μοναδική επιλογή. Τώρα συνειδητοποιώ ότι η προσέγγισή μου ήταν περισσότερο παραγωγική παρά επαγωγική. Όμως, υπήρχε ένα στοιχείο απαγωγικής συλλογιστικής, παρόλο που δεν είχα επίγνωση της ύπαρξης και της σημασίας του. Αυτή η μεθοδολογική επιλογή ήταν αρκετά αντισυμβατική για την εποχή εκείνη.

Σχήμα 3: Μέθοδοι θεματικής ανάλυσης



Copyright©2026 IOSFS

Σήμερα, αξιοποιώ όπως και πολλοί ερευνητές το μεθοδικό και αναστοχαστικό πλαίσιο των έξι σταδίων που προτείνουν οι Brawn και Clarke (2022, 206). Έχουμε, επίσης, στη διάθεσή μας λογισμικά (CAQDAS), όπως NVivo και το ATLAS.ti, που μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση των πρωτογενών δεδομένων. Όμως, τα τεχνολογικά εργαλεία δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την κριτική κατανόηση του ερευνητή ως προς το ιδιαίτερο πλαίσιο μιας μελέτης.

Coda

Συντασσόμενη με τον W. Edwards Deming (1986), θεωρώ πως η διατύπωση του ερωτήματος αποτελεί την κρισιμότερη φάση της έρευνας. Στην εκπαίδευση, αν και τα θεμελιώδη ερωτήματα παραμένουν ουσιαστικά αμετάβλητα, οι απαντήσεις οφείλουν να επικαιροποιούνται διαρκώς, ώστε να αντικατοπτρίζουν έναν κόσμο που εξελίσσεται ραγδαία. Η επιλογή της μεθόδου πρέπει να υπαγορεύεται από το ερευνητικό ερώτημα και όχι από την επάρκεια του ερευνητή/τριας να την διαχειριστεί ή την αντιλαμβανόμενη επιστημονική εγκυρότητα της μεθόδου, όπως συνέβαινε συχνά όταν επικρατούσε ο θετικισμός. Προς αποσαφήνιση, εκτιμώ βαθύτατα τη σημαντική συμβολή της ποσοτικής έρευνας και της στατιστικής ανάλυσης.

Κάθε ερευνητής/τρια καλείται να εξοικειωμένος/η με ποικίλες μεθόδους ώστε να μπορεί να επιλέξει την καταλληλότερη για την έρευνά του. Ένας στιβαρός ερευνητικός σχεδιασμός απαιτεί εξοικείωση τόσο με τα ποιοτικά όσο και με τα ποσοτικά εννοιολογικά παραδείγματα. Στις περιπτώσεις που ο ερευνητής/τρια αδυνατεί να διαχειριστεί επαρκώς και τις δύο μεθοδολογίες, αναδεικνύεται η σημασία των ερευνητικών συνεργασιών. Πάντα δε, η ερευνητική διαδικασία και οι πιθανές συνεργασίες εξαρτώνται από το ερευνητικό ερώτημα.

Θα ήθελα να ολοκληρώσω με ένα προσωπικό αναστοχασμό. Χαίρομαι με την ανάπτυξη και αποδοχή των ποιοτικών μεθόδων όμως, ταυτόχρονα, διακατέχομαι από μια αυξανόμενη ανησυχία: καθώς οι ποιοτικές προσεγγίσεις πληθαίνουν, κινδυνεύουν να χάσουν τη μεθοδολογική τους αυστηρότητας. Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη να απομακρυνθούμε από έρευνες που βασίζονται σε επουσιώδη ερωτήματα, καθώς αυτές αναπόφευκτα οδηγούν σε στερεοτυπικά συμπεράσματα, στα οποία είναι εμφανής η μεροληψία του ερευνητή. Η επιδίωξή μου είναι μια βαθύτερη και ουσιαστική σύγκλιση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Υποστηρίζω την έρευνα που προσφέρει ουσιαστικές γνώσεις και απτή υποστήριξη στην εκπαιδευτική πολιτική και στους/τις εκπαιδευτικούς. Αποσαφηνίζω πως, ο στόχος δεν είναι η επιβολή άκαμπτου περιεχομένου ή δογματικών πεποιθήσεων, αλλά η ενδυνάμωση των επαγγελματιών ώστε να διαμορφώσουν κριτικά τη δικό τους τρόπο σκέψης, να δομήσουν μια ευέλικτη προσωπική θεωρία και να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους μεθόδους.

Copyright©2026 IOSFS

Βιβλιογραφία

Αγαλιανού, Ο. (2011). Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η εφαρμογή ενός προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής [Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

American Orff-Schulwerk Association. (n.d.). The Orff Schulwerk approach. https://aosa.org/about-aosa/the-orff-schulwerk-approach/

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research,* 15(2), 219–234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis: A Practical Guide. Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Burns, R. B. (2000). Introduction to research methods (4th ed.). SAGE Publications.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 291-310). Macmillan.

Chant, R. H., Heafner, T. L., & Bennett, K. R. (2004). Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development. *Teacher Education Quarterly*, *31*(3), 25-42.

Connelly, F. M., &Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: Narratives of experience. Teachers College Press

Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. Educational Leadership, 51(2), 49-51.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications

Deming, W. E. (1986). Out of the crisis. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The SAGE handbook of qualitative research. SAGE Publications

Hammersley, M. (1990). Classroom Ethnography: Empirical and Methodological Essays. Open University Press

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality - A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research - A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education,* 8(4), 1-10. https://doi.org/10.34293/education.v8i4.3232

Jewitt, C. (Ed.). (2014). The Routledge handbook of multimodal analysis (2nd ed.). Routledge.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (2nd ed., pp. 567-605). Sage Publications.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold

LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). Ethnography and qualitative design in educational research (2nd ed.). Academic Press.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Jossey-Bass

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). Sage Publications.

Polat, A. (2025). Thematic Analysis in Qualitative Research: Common Pitfalls and Practical Insights for Academic Writing. *International Journal of Qualitative Methods,* 24. https://doi.org/10.1177/16094069251372835

Reichertz, J. (2014). Induction, deduction, abduction. In U. Flick (Ed.), The SAGE handbook of qualitative data analysis (pp. 123–135). SAGE Publications.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How professionals think in action. Basic Books

Copyright©2026 IOSFS



Η **Ολυμπία Αγαλιανού** είναι διδάκτωρ Παιδαγωγικής και πτυχιούχος Φυσικής Αγωγής, Αθλητισμού από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.). Οι σπουδές της περιλαμβάνουν, επίσης, εκπαίδευση στη Μουσικοκινητική Αγωγή Orff (Σχολή Μωραΐτη), πτυχίο αρμονίας, καθώς και εκπαίδευση στη χοροθεραπεία και τη συστημική επιστημολογία.

Ως ενεργή ερευνήτρια και συγγραφέας, έχει δημοσιεύσει μία μονογραφία, κεφάλαια σε 12 συλλογικούς τόμους και πολυάριθμα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων. Η επαγγελματική της πορεία της ξεκινά το 1990 έχοντας εργαστεί ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δασκάλα μουσικοκινητικής αγωγής και χορού και καλλιτέχνης. Έχει επίσης διδάξει στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σήμερα, διδάσκει στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α. Παράλληλα, διδάσκει και συνεργάζεται με μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και στο Ε.Κ.Π.Α., ενώ πραγματοποιεί σεμινάρια διά βίου μάθησης. Είναι Επίτιμη Πρόεδρος του Ελληνικού Συλλόγου Carl Orff.

Copyright©2026 IOSFS