



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
—ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837—

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΛΑΔΟΣ: ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΣΩ
ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΤΗΣ «ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ» (MOST
SIGNIFICANT CHANGE)**

Διπλωματική εργασία υποβληθείσα στον Τομέα Συστηματικής Θεολογίας του Τμήματος
Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τη λήψη
Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Μ.Δ.Ε.)

Ελένη Κάργατζη
(Α.Μ.:630)

Υπότροφος του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη



Επιβλέπων Καθηγητής:
Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής
ΑΘΗΝΑ 2021

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος εργασίας: «Οι αντιλήψεις οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της Πιο σημαντικής Αλλαγής (Most Significant Change)»

Ονοματεπώνυμο: Ελένη Κάργατζη

E mail: elenhkarga@gmail.com

Ημερομηνία: Ιούλιος 2021

Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης (Αν. Καθηγητής, Τμ. Θεολογίας, ΕΚΠΑ)

Μέλη επιτροπής αξιολόγησης: Κωνσταντίνος Κορναράκης (Καθηγητής Τμ. Θεολογίας ΕΚΠΑ), Σταύρος Γιαγκάζογλου (Επικ. Καθηγητής Τμ. Θεολογίας ΕΚΠΑ)

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά την αποτελεσματικότητα μιας τεχνικής αξιολόγησης, της «Πιο σημαντικής αλλαγής» (Most Significant Change), στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η έρευνα αφορά πρωτίστως την εφαρμογή της τεχνικής αυτής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», το οποίο είναι ένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, τα έτη 2015- 2018 σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ και το Τμήμα Θεολογίας, σχεδιασμένο από το Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την Ηρώ Ποταμούση. Η έρευνα ξεκίνησε το σχολικό έτος 2017-2018 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο 2020. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν όλες οι εφαρμογές που έγιναν από εκπαιδευτικούς-θεολόγους σε μαθητές Γυμνασίου, σε σχολεία στην Αττική. Η έρευνα έγινε σε δύο μεγάλες φάσεις, η πρώτη φάση αφορά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στα σχολεία καθώς και την ανάλυση των ευρημάτων, με αξιολογικό εργαλείο την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Η δεύτερη αφορά την έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θεολόγων για την αξιολόγηση της τεχνικής της «Πιο σημαντικής αλλαγής» ως εναλλακτικό μέσω αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη μελέτη αυτή ήταν: (α) Ποια είναι η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα; (β) Αν η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της αξιολόγησης του σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους.

Συγκεκριμένα η έρευνα εφαρμόστηκε σε επτά Γυμνάσια σχολεία της Αττικής και συνολικά συμμετείχαν τριακόσιοι δώδεκα μαθητές (312). Οι εκπαιδευτικοί που μελετήθηκαν ως μέρος της έρευνας ήταν συνολικά εννιά, εκ των οποίων οι επτά ήταν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί των μαθητών που μελετήθηκαν και οι άλλοι δύο ενεργοί εκπαιδευτικοί θεολόγοι. Για τη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα. Ειδικότερα

χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα οποία απαντήθηκαν από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, επίσης εφαρμόσθηκε η τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», και τέλος χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο του ερευνητή, στο οποίο καταγράφονταν όλα τα στοιχεία κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η ανάλυση των ευρημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη, αρχικά τα ερωτηματολόγια των μαθητών που έγιναν σύμφωνα με τις παραδοχές της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», με την ανάδειξη των πιο σημαντικών αλλαγών (Davies & Dart, 2005), και των εκπαιδευτικών με θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2018, σσ. 97-123).

Τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της εργασίας έδειξαν ότι από την εφαρμογή της τεχνικής, «Πιο σημαντικής Αλλαγής» τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι άμεσα και απαντούν σε ζητήματα για τη πορεία ή τη βελτίωση ενός προγράμματος καθώς και τόσο απροσδόκητα που σε άλλη κατάσταση θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος για να αναδειχθούν. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος έδειξε πως οι περισσότεροι μαθητές επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους καθώς και στις σχέσεις τους με συνομηλίκους. Για τη σχέση μάλιστα της τεχνικής με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στα πλαίσια του Μαθήματος των Θρησκευτικών, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα δυνατά της σημεία και τη χρησιμότητά της σημειώνοντας όμως και τις επιφυλάξεις τους. Μετά την ανάλυση συμπερασματικά σημειώνεται πως από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής της τεχνικής της «Πιο σημαντικής αλλαγής» είναι ότι ευεργετεί τους εμπλεκόμενους, καθώς αξιολογεί σε μεγάλο βαθμό σε βάθος την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφήνοντας περιθώρια να αναδειχθούν και απροσδόκητα αποτελέσματα, που περιγράφουν τα επίπεδα μάθησης/κατανόησης των εκπαιδευομένων, καθώς με αυτήν προωθείται η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, και η ελευθερία του λόγου.

Λέξεις – Κλειδιά: Αξιολόγηση, Τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής», Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

ABSTRACT

The present dissertation concerns the effectiveness of an evaluation technique, the "Most Significant Change", in the evaluation of the learning outcomes of the educational programs and the subject of Religious Education. The research primarily concerns the application of this technique in the educational program "In his world", which is one of the educational programs carried out under the auspices of the Aikaterini Laskaridis Foundation, in the years 2015-2018 in collaboration with NKUA and the Department of Theology, designed by Marios Koukounaras Liagkis and Iro Potamoussi. The research started in the school year 2017-2018 and was completed in October 2020. Specifically, all the applications made by RE teachers-theologians to high school students in schools in Attica were studied. The research was carried out in two major phases, the first phase concerns the implementation of the educational program in schools as well as the analysis of the findings, with the evaluation tool, the technique of "Most Significant Change". The second concerns the research of the perceptions of the RE teachers-theologians for the evaluation of the technique of "Most important change" as an alternative evaluation tool of the learning outcomes of the Curriculum and the teaching of the Religious Education.

The research questions of this study were: (a) What is the effectiveness of the evaluation technique of the "Most Significant Change" in the educational programs? (b) Whether the technique of "Most Significant Change" can be included in the evaluation of the learning outcomes in Religious Education, according to RE teachers-theologians.

Specifically, the research was applied in seven High Schools of Attica and a total of three hundred and twelve students participated (312). The total number of teachers studied as part of the research was nine, of which seven were the RE teachers of the students studied and the other two were other RE teachers-theologians. Techniques and tools used in qualitative research were used to collect and analyze research data. In particular, two questionnaires were used, which were answered by students and teachers, the technique of "Most important change" was applied in the educational program "In his world", and finally the researcher's journal was used, in which all the data were recorded during the research. The analysis of the findings is divided into two parts, initially the questionnaires of the students that were made according to the assumptions of the "Most Significant Change", highlighting the most significant changes (Davies & Dart, 2005), and the teachers' questionnaires by thematic content analysis (Tsiolis, 2018, pp. 97-123).

The most important findings of this work showed that from the application of the technique, "Most Significant Change" the results of the evaluation are explicit and immediate. They also answer questions about the course or improvement of a program. At the same time they are so unexpected that in another situation it would take twice as long to emerge. The evaluation of the educational program showed that most students were significantly influenced by the program in the development of their identity as well as in their relationships with peers. In fact, for the relationship between the technique and the expected learning outcomes in the context of the Religious Education in school, the RE teachers identify its strengths and its usefulness, but also note their reservations. After the analysis, it is concluded that one of the most important advantages of the application of the technique of "Most

important change" is that it benefits those involved, as it evaluates to a great extent the achievement of learning outcomes, leaving room for emergence and unexpected results about learning / understanding of learners, as it promotes critical thinking, argumentation, and freedom of speech.

Keywords: Evaluation, Technique of "Most Significant Change", Curriculum, Religious Education, Intended Learning Outcomes

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Ελένη Κάργατζη γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι αντιλήψεις οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της Πιο σημαντικής Αλλαγής (Most Significant Change)» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ελένη Κάργατζη

Πρόλογος

Όλα ξεκίνησαν στο τρίτο έτος φοίτησής μου στη Θεολογική Σχολή, όταν στα πλαίσια του επιλεγόμενου μαθήματος «Πολυτροπική Διδακτική», το οποίο δίδασκε ο Λέκτορας τότε Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες φοιτητές να επιλέξουν ένα θέμα, το οποίο θα μπορούσε να γίνει εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να πραγματοποιηθεί στο σχολείο. Από τότε ξεκίνησα να σκέφτομαι, τι ακριβώς είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ποιο/α θέμα/τα είναι απαραίτητα να θιχτούν στα σχολεία για μεγαλύτερη ενημέρωση των μαθητών πάνω σε σημαντικά ζητήματα, που σχετίζονται μάλιστα και με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, πώς αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κατ'έπекταση ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος ή η τεχνική να αξιολογείται το αποτέλεσμα ενός μαθήματος στο σχολείο και συγκεκριμένα του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Από την πρώτη στιγμή που ξεκίνησα να ασχολούμαι με τα Παιδαγωγικά καθώς και με τη Διδακτική, έγνοια μου ήταν, πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει ότι έχει πετύχει τους στόχους που είχε θέσει για το κάθε μάθημα/διδασκαλία του, και σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν οι μαθητές του, στις προσδοκίες που είχε εκείνος που δημιούργησε το μάθημα. Αυτός ο συλλογισμός έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη συνέχεια των σπουδών μου, καθώς η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργίας και του σχεδιασμού είτε γίνεται αναφορά σε ένα ωριαίο μάθημα είτε για οποιαδήποτε ενασχόληση στη ζωή μας.

Επίσης καταλυτικό ρόλο για να καταλήξω να ασχοληθώ με τη συγκεκριμένη έρευνα έπαιξε η άμεση εμπλοκή μου, τόσο στη δημιουργία του προγράμματος όσο και στην εκτέλεσή του. Οι κύριοι εμπνευστές και δημιουργοί του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στον κόσμο του», είναι ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης και η Ηρώ Ποταμούση. Δίπλα τους εγώ καθώς και άλλοι συμφοιτητές μου είχαμε την ευκαιρία να εκφράσουμε τις σκέψεις και τις ιδέες μας και να δούμε πως δημιουργείται και πως ανταποκρίνεται το κοινό σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το συγκεκριμένο πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. Από το 2015-2018 επισκεφτήκαμε σχολεία σε όλη την Αττική και είχα την ευκαιρία να δω ιδίως όμμασι την ανταπόκριση των μαθητών και να αξιολογώ τόσο το πρόγραμμα, όσο και τη συμμετοχή των μαθητών. Ειδικότερα παρατήρησα πως οι ίδιοι οι μαθητές και τα συμπεράσματα που έβγαζαν ο καθένας από τη συμμετοχή τους, ήταν πολύ ξεχωριστά και οι πτυχές των θεμάτων που προσέγγιζαν αποτελούσαν από μόνες τους ένα ολόκληρο νέο θέμα προς αναζήτηση και προβληματισμό. Εκείνη την περίοδο, συμμετείχα εθελοντικά ως μέλος της ομάδας επεξεργασίας των δεδομένων, στην έρευνα που διεξήγαγε ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, «Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας», και εκεί έμαθα για την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Πρόκειται για μια μέθοδο αξιολόγησης που βασίζεται σε ιστορίες που αφηγούνται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα ή οποιοδήποτε μάθημα ή κύκλο μαθημάτων. Σε αυτή την τεχνική ανακάλυψα, ότι οι προσωπικές αφηγήσεις και τα προσωπικά συμπεράσματα του κάθε συμμετέχοντα, είναι κατάλληλες πηγές για να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης και ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα έγκυρο στοιχείο έρευνας και να

διαχειριστούν με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν τη βάση για τη διεξαγωγή νέων συμπερασμάτων και μεγαλύτερων και βαθύτερων προβληματισμών. Η εμπλοκή μου λοιπόν στο πρόγραμμα αποτέλεσε την αφετηρία του προβληματισμού μου και της καλλιέργειας του ενδιαφέροντος μου, ώστε να ασχοληθώ περισσότερο με την αξιολόγηση και συγκεκριμένα με την τεχνική αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change), ποια τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη χρήση της και να διερευνήσω μέσω έμπειρων εκπαιδευτικών θεολόγων, αν αυτή η μέθοδος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών υπό την καθοδήγηση του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα – Λιάγκη και επιβλέποντα καθηγητή αυτής της διπλωματικής εργασίας ξεκίνησε η πορεία μου εντός του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης και συγκεκριμένα της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η παρούσα εργασία, ύστερα από συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή μου, βασίστηκε στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στα σχολεία και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του μέσω του σχετικού ανοιχτού ερωτηματολογίου που μοιράζονταν στους συμμετέχοντες μαθητές και στηριζόταν στην τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Εστίασα στα Γυμνάσια της Αττικής, στα οποία οι υπεύθυνοι καθηγητές θεολόγοι είχαν πραγματοποιήσει το πρόγραμμα. Έτσι, μετά τη συλλογή των ερευνητικών μου δεδομένων προχώρησα στην επεξεργασία τους, ώστε τα νέα στοιχεία να μπορέσω να τα χρησιμοποιήσω για να ερευνήσω και την πλευρά των θεολόγων σχετικά με τη συγκεκριμένη μέθοδο αξιολόγησης. Εξίσου, σημαντικά στοιχεία της εργασίας μου ήταν η ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα της έρευνας στα σχολεία τους και κατόπιν η διερεύνηση των αντιλήψεών τους για την εφαρμογή της τεχνικής ως εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι το αποτέλεσμα της αμέριστης υποστήριξης, ενθάρρυνσης και εμπιστοσύνης που έδειξε προς το πρόσωπό μου, ο επιβλέπων καθηγητής μου κ. Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών. Θα ήθελα να τον ευχαριστήσω θερμά για την παρότρυνση, την καθοδήγηση και την υπέροχη συνεργασία μας, από την προπτυχιακή μου φοίτηση στη Σχολή μέχρι σήμερα και ελπίζω και στο μέλλον. Κοντά του, είχα την ευκαιρία να μάθω τόσα πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα για την επιστήμη που αγαπώ αλλά και να με βοηθήσει να εξελιχθώ ως άνθρωπος. Είναι ένας πραγματικός δάσκαλος.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους καθηγητές των οποίων παρακολούθησα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ κ. Κωνσταντίνο Κορναράκη, κ. Εμμανουήλ Περσελή, κ. Μάριο Μπέγζο, την καθηγήτρια κ. Κλειώ Φανουράκη, και τον κ. Σταύρο Γιαγκάζογλου, που με δίδαξαν στο συγκεκριμένο ΠΜΣ, καθώς ο καθένας είχε κάτι ιδιαίτερο να μου προσφέρει και αισθάνομαι πως αποκόμισα πολύτιμα εφόδια ως εκπαιδευτικός αλλά και ως άνθρωπος.

Ακόμα ένας επιπλέον φορέας που χρίζει ιδιαίτερων ευχαριστιών, είναι το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, του οποίου υπήρξα υπότροφος καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η εμπιστοσύνη που έχουν δείξει στο πρόσωπό μου όλα αυτά

τα χρόνια από το 2016, που ήταν η πρώτη μου επαφή με το Ίδρυμα, ως εργαζόμενη στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης μέχρι σήμερα, ήταν καθοριστική για την επίτευξη των στόχων μου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Για αυτό απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον Πρόεδρο κ. Πάνο Λασκαρίδη και στην Γενική Διευθύντρια κα Καλή Κυπαρίσση όσο και στο προσωπικό του Ιδρύματος για την άριστη συνεργασία μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να απευθύνω στην Ηρώ Ποταμούση, καθώς η γνωριμία μας και η εμπύχλωσή της, με βοήθησαν σημαντικά να κατανοήσω τον εαυτό μου καθώς και να εξελιχθώ σε προσωπικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριες και συμφοιτητές μου στο ΠΜΣ του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ Νίκο Κουστουράκη, Όλγα Ζευκλή, Έλενα Κορναράκη, Γιώργο Γκρίλη, Στέφανο Ζάρκα, Ναζίρ-Πάυλο Ναζάρ, για τη στήριξη και την όμορφη παρέα τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μας.

Ακόμα οφείλω ξεχωριστές ευχαριστίες στους γονείς και τα αδέρφια μου για την υπομονή και την αγάπη τους όλα αυτά τα χρόνια. Όπως και στις αγαπημένες μου φίλες Ελένη Άννα Αποστολάκη, Αναστασία Νικηταρά, Παναγιώτα Σίτου, και Έλενα Κεκάτου, αφού χωρίς την αγάπη τους, την υποστήριξη και τη βοήθειά τους τίποτα δεν θα ήταν το ίδιο. Επίσης, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην παιδική μου φίλη και κουμπάρα μου Μαρία Μυλωνά, καθώς η αγάπη της και η ενθάρρυνσή της είναι ένας σημαντικός παράγοντας για ό,τι έχω κάνει μέχρι σήμερα

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον σύζυγό μου π. Σπυρίδωνα για την αμέριστη συμπαράσταση, την υπομονή, τη βοήθεια και την αγάπη του σε όλη τη διάρκεια τόσο των σπουδών μου όσο και της συγγραφής της εργασίας μου, καθώς χωρίς εκείνον, η ολοκλήρωση του παρόντος έργου θα ήταν κατά πολύ δυσκολότερη. Και φυσικά να αναφέρω και την κόρη μας Βασιλική, η οποία με τον ερχομό της, μου έδωσε ένα παραπάνω κίνητρο να δουλέψω γρηγορότερα και γι' αυτό της αφιερώνω αυτή την εργασία.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΣΚ: Σχολική Κοινότητα

LfL: Leadership for Learning

MSC: Most Significant Change

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1º.....	17
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	17
1.1 Ορισμός Αξιολόγησης	18
1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	20
1.3 Μοντέλα Αξιολόγησης	23
1.4 Η αξιολόγηση του μαθητή.....	27
1.5 Η λειτουργία της αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή.....	29
1.6 Η αξιολόγηση της διδασκαλίας.....	31
1.7 Η αξιολόγηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	33
1.8 Σύνοψη.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	43
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ «ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ» - MOST SIGNIFICANT CHANGE (MSC)	43
2.1 Ορισμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	44
2.2 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων	46
2.3 Most Significant Change (MSC) – Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής».....	49
2.4 Πώς εφαρμόζεται η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής»	51
2.5 Έρευνες στο εξωτερικό και την Ελλάδα που χρησιμοποιούν την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής».....	60
2.5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα.....	61
2.5.2 Διδασκαλία	62
2.6 Σύνοψη.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	65
Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
3.1 Ταυτότητα έρευνας.....	66
3.2 Ερευνητικό παράδειγμα	67
3.3 Σκοπός τη έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις.....	69
3.4 Δείγμα-δειγματοληψία	69
3.5 Μεθοδολογία.....	70
3.6 Μέθοδοι-εργαλεία έρευνας.....	71
3.7 Παρεμβάσεις	75
3.8 Χρόνος της έρευνας	78

3.9 Σύνοψη.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	79
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	79
4.1 Η αποτελεσματικότητα της MSC στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	80
4.2 Οι αντιλήψεις και οι στάσεις και των θεολόγων για τη MSC και την ένταξή της στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών.....	103
4.3 Σύνοψη.....	114
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	115
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	115
5.1 Περιορισμοί της έρευνας	116
5.2 Συμπεράσματα	117
5.3 Συζήτηση-προεκτάσεις της έρευνας	119
Βιβλιογραφία	121
Παραρτήματα.....	127
Παράρτημα 1	127
Παράρτημα 2	129

Κατάλογος πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΠΑΛΛΑΓΗΣ ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΤΩΝ.....	35
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 ΤΑ ΠΕΔΙΑ ΑΛΛΑΓΗΣ ΠΟΥ ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΙ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ "ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ"	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΔΕΙΓΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	81

Κατάλογος γραφημάτων

ΓΡΑΦΗΜΑ 1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΕΝΗ ΑΛΛΑΓΗ.....	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 Άθροισμα των βαθμολογιών από τις ιστορίες με την υψηλότερη βαθμολογία.....	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 1.....	85
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 1	86
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 2	87
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 2.....	88
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 3	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 3	90
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 4	92
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 4	92
ΓΡΑΦΗΜΑ 12 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 5	94
ΓΡΑΦΗΜΑ 13 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 5	94
ΓΡΑΦΗΜΑ 14 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 6	96
ΓΡΑΦΗΜΑ 15 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 6	96

ΓΡΑΦΗΜΑ 16 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 7	98
ΓΡΑΦΗΜΑ 17 ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 7	98
ΓΡΑΦΗΜΑ 18 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ	104
ΓΡΑΦΗΜΑ 19 ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΘΕΟΛΟΓΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗ MSC	105
ΓΡΑΦΗΜΑ 20 ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ ΘΕΟΛΟΓΟΙ	106
ΓΡΑΦΗΜΑ 21 ΠΟΣΟΣΤΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΘΗΚΑΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΘΕΟΛΟΓΩΝ	107

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση σήμερα είναι μία από τις πιο πολυχρησιμοποιούμενες έννοιες σε κάθε τομέα της καθημερινότητας. Εξαιτίας αυτής, τα πράγματα βελτιώνονται και προοδεύουν συμβάλλοντας στην καλύτερη δυνατή τους λειτουργία. Από τα αρχαιότερα χρόνια μέχρι σήμερα οι άνθρωποι έχοντας ως στόχο να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους, παρατηρούν και προσπαθούν να εξελίσσουν κάθε τομέα. Οι επιστήμες και η τεχνολογία στο πέρασμα των χρόνων έχουν σημειώσει άλματα προόδου, κι όλα αυτά εξαιτίας της αξιολόγησης που συμβαίνει, ύστερα από κάθε νέο βήμα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης η αξιολόγηση έχει δημιουργήσει ένα τεράστιο πεδίο έρευνας και δράσης και ανάλογα με το τι αξιολογείται έρχονται στο φως πολλά νέα στοιχεία σχετικά με αυτό το πεδίο. Τα αξιολογούμενα αντικείμενα ποικίλουν στο είδος τους. Πυρήνας όμως όλων αυτών είναι πάντα ο μαθητευόμενος, αφού γι' αυτόν συμβαίνουν όλα στο σχολείο και την εκπαίδευση. Η διδασκαλία, οι διδάσκοντες, το περιεχόμενο των σπουδών, ο χώρος και ο χρόνος είναι στοιχεία που αν συνδυαστούν καταλλήλως δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για κάθε μαθητευόμενο, ώστε να κατακτήσει τη γνώση.

Διεθνώς και εγχώρια οι επιστημονικές κοινότητες δείχνουν να ενδιαφέρονται με το πέρασμα των χρόνων περισσότερο για το πεδίο της αξιολόγησης. Είναι γεγονός, ότι έχει ανοίξει ένα νέο παράθυρο στην έρευνα και το πεδίο αυτό παρουσιάζει ένα μέλλον γεμάτο νέες ευκαιρίες και ανακαλύψεις. Η πρόοδος αυτή στον τομέα της αξιολόγησης έχει φέρει αλλαγές και στις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για κάθε αξιολογούμενο αντικείμενο. Οι δύο μεγαλύτερες κατηγορίες που έχουν αναπτυχθεί, με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που διεξάγονται, είναι οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης. Τα παραχθέντα δεδομένα των μεθόδων δίνουν πολύ διαφορετική εικόνα στα αποτελέσματα.

Στην παρούσα εργασία βασικό θέμα της αποτελεί μία νέα σχετικά μέθοδος αξιολόγησης η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change). Πρόκειται για μία τεχνική συμμετοχικής αξιολόγησης και παρακολούθησης, η οποία πρωτοεμφανίστηκε το 1994 και εφαρμόστηκε από τους Davies και Dart οι οποίοι είναι δημιουργοί της (Dart & Davies, 2003).

Στη παρούσα έρευνα εφαρμόζεται η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του». Αρχικά ελέγχονται τα αποτελέσματα της σε σχέση με την αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια αυτά αποτελούν τη βάση για να ερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των θεολόγων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προτείνοντας ως μέθοδο αξιολόγησης, την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Από την έρευνα μας προκύπτει το ερώτημα, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα και διερευνάται η υπόθεση, αν η τεχνική της «Πιο σημαντικής

Αλλαγής» μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της αξιολόγησης του σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους.

Αρχικό μέλημα της εργασίας ήταν να μελετηθεί ουσιαστικώς και ευρέως το θέμα της αξιολόγησης, η λειτουργία της και η σημασία της στην εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν αρχικά τα μοντέλα αξιολόγησης που έχουν διαμορφωθεί, καθώς και τα υποκείμενα και τα αντικείμενά της. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για την αξιολόγηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ενδελεχής μελέτη και έρευνα στον ορισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στο τρόπο και στα μέσα που αυτά αξιολογούνται, με εκτενή αναφορά στη τεχνική που ασχολείται η έρευνα, την τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής», παρουσιάζοντας εφαρμογές τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό.

Ακολουθεί πλήρης ανάλυση και περιγραφή της έρευνας. Αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, ο τρόπος διεξαγωγής της καθώς και ο χρόνος πραγματοποίησής της και ανάλυσής της. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και οι περαιτέρω προβληματισμοί.

A'

ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το θέμα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα αναλύεται η σημασία της σε διάφορες επιστήμες, και ιδιαιτέρως στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εισαγωγή, που βοηθά στο να γίνει αντιληπτή η λειτουργία της αξιολόγησης τόσο προς τα αξιολογούμενα αντικείμενα, όσο και προς εκείνους που την ασκούν. Οι διαφορετικές ανάγκες δημιούργησαν, ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης, ώστε κάθε φορά να μελετάται το επιθυμητό αντικείμενο. Η διδασκαλία αποτελεί ένα τεράστιο κεφάλαιο, και για τον τρόπο και την επιτυχία διεξαγωγής της γίνεται λόγος, μόνο όταν υπάρχουν απτά στοιχεία που απεικονίζουν την πραγματικότητα. Έτσι αναλύεται πώς λειτουργεί και τι προσφέρεται από την αξιολόγηση της διδασκαλίας, καθώς και ποιες τεχνικές εφαρμόζονται σήμερα στην αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

1.1 Ορισμός Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι ένα αναπτυσσόμενος τομέας που έχει απασχολήσει πολύ τόσο την ξένη όσο και την ελληνική βιβλιογραφία. Ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται ως ο πλέον περιεκτικός και γενικός τίτλος για όλες τις ειδικές διαδικασίες, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις πραγματοποιούνται για έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Το ζήτημα είναι ότι υπάρχει εννοιολογικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με τη διαμόρφωση της αντίστοιχης ορολογίας που χρησιμοποιείται στην περιοχή της αξιολόγησης, και αυτό γιατί δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου «αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 24). Ο Μαγγόπουλος αναφέρει, ότι ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιείται σε πλήθος διαφορετικών πλαισίων και συνθηκών σε τυπικές και άτυπες κρίσεις, γεγονός που σηματοδοτεί την πολυσημία του εννοιολογικού περιεχομένου του (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 2). Ο πιο σύντομος και περιεκτικός ορισμός είναι αυτός που απορρέει από την ετυμολογία της λέξης, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση είναι άμεσα συνυφασμένη με την αποτίμηση της αξίας ενός πράγματος, γεγονότος, φαινομένου, έργου, προσώπου, αντικειμένου αλλά και ευρύτερα του προϊόντος μια διαδικασίας (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 224). Συγκεκριμένα, η αξιολογική κρίση είναι προϊόν διαδικασίας ελέγχου αν πληρούνται τα ποιοτικά κριτήρια και είναι απαλλαγμένη από το στοιχείο του υποκειμενισμού ή της υποκειμενικής κρίσης ή αλλιώς κατά τον Ματσαγγούρα της «δόξας», που στην ελληνική αρχαιότητα προσδίδει σε μια μαρτυρία επιστημονικότητα. Επομένως, η αξιολογική κρίση είναι σύμφυτη με την έννοια της επιστήμης (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 344). Ειδικότερα, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί επιστημονική μόνο αν τα στοιχεία, στα οποία βασίζεται έχουν προκύψει από διαδικασίες, οι οποίες ανταποκρίνονται στην αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (Ματσαγγούρας, 1999, σσ. 37, 53).

Η διαδικασία της αξιολόγησης κανονικά περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των σχετικών κριτηρίων του οφέλους, της αξίας, την εξέταση της απόδοσης των αξιολογημένων σε σχέση με αυτά κριτήρια, καθώς και την ενσωμάτωση ή τη σύνθεση των αποτελεσμάτων

με σκοπό να επιτευχθεί μια ολική αξιολόγηση ή ένα σύνολο σχετιζόμενων αξιολογήσεων (Scriven, 1991, σ. 139). Τα στοιχεία μάλιστα που συγκεντρώνονται είναι σε άμεση σύνδεση με τα κριτήρια της αξιολόγησης και συλλέγονται σύμφωνα με τις ερευνητικές διαδικασίες. Ακολούθως, γίνονται αποδεκτά τα εξής: α) η υιοθέτηση αρχών της ερευνητικής δεοντολογίας, β) η αξίωση για δημοκρατία στην αξιολόγηση, πράγμα που σημαίνει ενσωμάτωση όλων των απόψεων και θέσεων και γ) γνωστοποίηση της αξίας ή αξιών βάσει των οποίων θα αποτιμηθεί το αντικείμενο αξιολόγησης (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 4).

Ακόμα, λόγω της ευρείας χρήσης της εφαρμογής, έχουν δοθεί και άλλοι ορισμοί, κάποιοι από αυτούς θα αναφερθούν ενδεικτικά. Η αναπτυξιακή αξιολόγηση, αναφέρεται στις ενέργειες και στις δραστηριότητες αξιολόγησης, οι οποίες υποστηρίζουν ένα πρόγραμμα, προϊόν, έργο, προσωπικό, ή και οργανισμό για την ανάπτυξή του. Συνήθως, ο αξιολογητής αποτελεί μέλος της κοινότητας, η οποία έχει ως στόχο να δημιουργήσει και να υποβάλλει πιλοτικά νέες μεθόδους μιας συνεχώς εξελισσόμενης διαδικασίας βελτίωσης και ανάπτυξης. Σε αυτήν την κατάσταση καθήκον των αξιολογητών είναι να ενημερώσουν την κοινότητα, με τα στοιχεία και την εφαρμογή της αξιολόγησης, ώστε να συμβάλλει θετικά στη λήψη αποφάσεων, στη αναπτυξιακή διαδικασία (Patton, 1994, σσ. 311-320). Η ενδυναμωτική αξιολόγηση αποσκοπεί να ενισχύσει την ανθρώπινη ικανότητα για αυτοβοήθεια και τη βελτίωση του, με την εφαρμογή της αξιολόγησης σε υποδειγματικά προγράμματα. Πρόκειται για μια ομαδική δραστηριότητα, κατά την οποία ο αξιολογητής συνήθως εργάζεται ως εκπαιδευτής ή ως ένας παράγοντας διευκόλυνσης. Οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ενδυναμώνουν τον εαυτό τους με κάποιου είδους εκπαίδευση, κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή του πλαισίου (Fetterman & Wandersman, 1996, σσ. 3-46). Η περιεκτική αξιολόγηση περιλαμβάνει μια συστηματική διερεύνηση της ωφέλειας ή της αξίας ενός προγράμματος, ώστε να μειώσει την αβεβαιότητα στη λήψη αποφάσεων και να βοηθήσει σε μια θετική κοινωνική αλλαγή για όσους είναι λιγότερο ευνοημένοι (Mertens, 1999, σ. 9). Η φεμινιστική αξιολόγηση περιλαμβάνει κρίσεις της αξίας και εφαρμογής μεθόδων των κοινωνικών επιστημών, για να προσδιορίσει την αποτελεσματικότητα και την επίδειξη των στόχων ενός προγράμματος, καθώς και τα εργαλεία για την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης ειδικά στους καταπιεσμένους, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά στις γυναίκες (Seigart & Brisolara, 2002, σ. 32).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κατανοείται, ότι η αξιολόγηση ως ορισμός, δεν είναι μια διαδικασία που υλοποιείται στο τελευταίο στάδιο μιας ενέργειας ή ενός προγράμματος αλλά εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κατά τη διάρκεια του. Πριν όμως από την εφαρμογή της, πρέπει να επισημανθούν τέσσερις βασικές αρχές, το υποκείμενο της αξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης, οι σκοποί της και τα κριτήρια της. Το «Υποκείμενο της Αξιολόγησης» είναι ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολόγησης, το «Αντικείμενο Αξιολόγησης», προσδιορίζεται ως αυτό/α, τα οποία αξιολογούνται κάθε φορά. Μπορεί να είναι έμψυχο ή άψυχο, μοναδιαίο ή συλλογικό, απλό ή κάτι σύνθετο. Οι σκοποί της αξιολόγησης συγχέονται άμεσα με τα αντικείμενα, και μπορούν να εντοπιστούν εύκολα, καθώς απαντούν στην ερώτηση «γιατί αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο». Ο αξιολογητής κατά κανόνα εντοπίζει από την αρχή την προβληματική που καθιστά αναγκαία την αξιολόγηση ή αποφασίζει το πεδίο που θέλει να μελετήσει για τη βελτίωση του. Τέλος τα

κριτήρια είναι οι άξονες αναφοράς πάνω στους οποίους γίνονται οι κρίσεις. Αποτελούν μια καθιερωμένη αρχή ή στάση, που σύμφωνα με αυτά πραγματοποιείται η κρίση της αξίας, επιλογής, προτίμησης, ή ιεράρχησης. Ο τρόπος που ορίζονται είναι πολύ σημαντικός, καθώς είναι αυτά που θα δώσουν απαντήσεις σε υπάρχοντα ερωτήματα. Επομένως, ο αξιολογητής δεν μπορεί να δρα ανεξάρτητος (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 115-133).

Καταλήγοντας, με τον ορισμό της αξιολόγησης, νοείται μια οργανωμένη διαδικασία, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια, με στόχο την αποτίμηση ενός έργου ή οργανισμού, ώστε να μελετηθεί ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και να εντοπιστούν τυχόν δυσλειτουργίες, λάθη ή να ληφθούν εγκαίρως τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωση του.

1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

«Η γέννηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε μάλλον στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τους μελετητές Eckstein, Noach (1993) και Webber (1989), οι ρίζες της βρίσκονται στην αυτοκρατορική Κίνα, αφού στη χώρα αυτή έχουμε τις πρώτες γραπτές εξετάσεις. Οι εξετάσεις αυτές όμως ήταν εξετάσεις επιλογής για τις ανώτερες διοικητικές θέσεις και δεν σχετίζονταν με τη διαδικασία και τη μάθηση. Πιθανές επιρροές από το μουσουλμανικό κόσμο θα πρέπει επίσης να αποκλειστούν. Σύμφωνα με Makdisi (1981) οι σοφοί μουσουλμάνοι διδάσκαλοι πιστοποιούν την ικανότητα των μαθητών τους. Αντίθετα, στην Ευρώπη μετά το 1.200μ.Χ. η πιστοποίηση των γνώσεων γίνεται στα πανεπιστήμια. Στο πανεπιστήμιο του Παρισιού, της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ η αξιολόγηση έπαιρνε τη μορφή της δημόσιας αντιπαράθεσης. Κάποιος Master υποστήριζε μια θέση και οι μαθητές κάποιου άλλου Master αναλάμβαναν να την καταρρίψουν. Την εποχή αυτή οι φοιτητές κατατάσσονταν ανάλογα με τα ακαδημαϊκά και τα εξωακαδημαϊκά τους επιτεύγματα σε μια αξιολογική λίστα» (Βέρδης, 2001, σσ. 97-105). Η Κοσμά παρατηρεί ότι κατά τη διάρκεια του 18ου και 19ου αιώνα, είναι η περίοδος που η επίδοση είναι το κριτήριο για την κατάληψη θέσεων στο κρατικό μηχανισμό και για αυτό και στην εκπαίδευση ξεκινά η συστηματική αξιολόγηση του μαθητή (Κοσμά, 2008, σ. 8). Το σχολείο λοιπόν με τη σειρά του, όπως υπογραμμίζει και ο Κωνσταντίνου ως γρανάζι του κοινωνικού μηχανισμού εφαρμόζει την αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική και επαγγελματική θέση που καταλαμβάνει κανείς εξαρτάται από την ατομική επίδοση (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 21).

Η προθήκη της στον εκπαιδευτικό τομέα, δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στο μαθητευόμενο, όπως συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια, αλλά να ασχολείται με όλο το σύστημα και το έργο του (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2005, σσ. 27-39). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη, το εύρος της περικλείει πολλούς συντελεστές, έμψυχους και άψυχους, σύνολο λειτουργιών, το οποίο περιλαμβάνει σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό εξοπλισμό, αναλυτικά προγράμματα καθώς και την επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών και φυσικά τους μαθητές (Χατζηαποστόλου, 2013). Ο Κασσωτάκης ορίζει την «αξιολόγηση», ως μια διαδικασία ελέγχου της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας όλων των παραγόντων, των προϊόντων και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003, σ. 32). Ο Τσακίρης σημειώνει, ότι η αξιολόγηση είναι ένα επιστημονικό εργαλείο, μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε δημιουργικά, για το σχολείο, την σχολική τάξη, τις ιδεολογίες και τις συμπεριφορές των μαθητών (Τσακίρης, 2007, σσ. 372-379). Ακόμα, η Ρέππα τονίζει, ότι όχι μόνο βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά ενημερώνει δε και για το έργο που πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες (Ρέππα, 2007, σσ. 39-60). Πρόκειται για έναν σίγουρο παράγοντα, ο οποίος συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καλείται να υπακούει στις ανάγκες της κάθε εποχής και να τις καλύπτει (Χατζηκωνσταντίνου, 2011). Εκτός των άλλων προσθέτει ο Χαρίσης, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό για το έργο του την συναίσθηση και τη συνυπευθυνότητα (Χαρίσης, 2007).

Βασικές αρχές στο σύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θεωρούνται: α) η συνολική αξιολόγηση, όλοι δηλαδή οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, β) η διαδικασία αξιολόγησης, η οποία πρέπει να είναι συστηματική και συνεχώς να βελτιώνεται, γ) η επιμόρφωση των αξιολογητών, ε) η εφαρμογή τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης, στ) η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, ζ) η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων προς όφελος των εκπαιδευτικών (Πολύζος, 2007, σ. 21).

Η αξιολόγηση ανάλογα με τη μέθοδο που χρησιμοποιεί για τη συλλογή των στοιχείων της διακρίνεται σε ποσοτική ή ποιοτική. Η πρώτη περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, έτσι ώστε οι πληροφορίες να μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να επεξεργαστούν στατιστικά. Η δεύτερη επιχειρεί να κατανοήσει και να εξάγει συμπεράσματα από τα παρατηρούμενα φαινόμενα μέσα από την αντίληψη των συμμετεχόντων (Mertens, 2005, σσ. 399-423). Η ποσοτική μέθοδος αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τις θετικές επιστήμες για την παρακολούθηση και εξέταση των φυσικών φαινομένων. Για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκαν έρευνες, πειραματικές μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκαν οικονομετρία και διάφορα μαθηματικά μοντέλα. Χαρακτηριστικό της είναι η συλλογή δεδομένων μέσω συστηματικής παρακολούθησης και η ενδεδειγμένη καταγραφή. Τα εργαλεία της είναι τα ερωτηματολόγια και τα στατιστικά δεδομένα. Τα ερωτηματολόγια στη διαδικασία της αξιολόγησης βοηθούν με τα εξής σημεία τους: α) το πλήθος των ανθρώπων που απαντούν σε αυτό, το οποίο συνήθως είναι μεγάλο, οπότε αυτό εξυπηρετεί ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και να εξάγονται έγκυρα συμπεράσματα, β) τη δομημένη μορφή τους και τις συγκεκριμένες σαφείς απαντήσεις τους, γ) την αντικειμενικότητα των απαντήσεων καθώς και δ) τη στατιστική μέθοδο για την ανάλυση των δεδομένων τους (Mertens, 2005, σσ. 460-470). Σε αντίθεση με τα προηγούμενα η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες για την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τις ιδεολογίες, τις συμπεριφορές και τις στάσεις των ανθρώπων. Οι δικές της τεχνικές είναι τα ημερολόγια, οι συνεντεύξεις, τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια, η μελέτη περίπτωσης, και η συγκέντρωση προτάσεων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτή η μέθοδος χρίζει ιδιαίτερης προσοχής στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της, καθώς οι απαντήσεις και τα στοιχεία που

συλλέγονται είναι ανοιχτές ερωτήσεις, δηλαδή δεν μπορεί μια απάντηση να χαρακτηριστεί ορθή ή λανθασμένη, ακόμα όμως και οι ερμηνείες που δίνονται μπορεί να δημιουργήσουν αντιφατικά αποτελέσματα. Για την ανάλυση των δεδομένων της χρησιμοποιούνται οι τεχνικές: α) έρευνα-δράση, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των προβλημάτων και στην αλλαγή της κατάστασης, β) η μελέτη περίπτωσης, η οποία ασχολείται με μοναδική περίπτωση την οποία περιγράφει ακριβώς στην πραγματική της κατάσταση σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και γ) η εθνογραφία, που ασχολείται με τη καταγραφή και μελέτη των ανθρώπων και με τη διερεύνησή του (Mertens, 2005, σσ. 439-451). Σύμφωνα με τα στοιχεία που συγκεντρώνουν και οι δύο μέθοδοι μπορούν να μελετήσουν την απόδοση, την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα, το κόστος, τη συμπεριφορά, το όφελος, τη χρηστικότητα και την επιτυχία του αντικειμένου αξιολόγησης (Morse, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση μπορεί να διαχωριστεί σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) στην εσωτερική, β) εξωτερική αξιολόγηση καθώς και στη γ) διαμορφωτική, δ) ολική αξιολόγηση. Κύριοι παράγοντες του διαχωρισμού τους είναι ο χρόνος που διεξάγεται καθώς και τα άτομα που την εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα η εσωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται από άτομα, τα οποία εμπλέκονται στην υπό αξιολόγηση διαδικασία, ενώ αντίθετα η εξωτερική πραγματοποιείται από τελείως ανεξάρτητους και καθόλου εμπλεκόμενους ανθρώπους ούτε στον σχεδιασμό αυτής ούτε στην εφαρμογή της. Στη συνέχεια υπάρχει η κατηγορία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία υλοποιείται κατά τη διάρκεια μια διαδικασίας και έχει σκοπό να συλλεχθούν πληροφορίες και στοιχεία απαραίτητα για τη βελτίωση της. Σε αντίθεση με την ολική, η οποία εφαρμόζεται στο τέλος κάθε διαδικασίας ή έργου, και επιτελείται ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα για τα υλοποιημένα πράγματα, έτσι ώστε να παρθούν αποφάσεις για τη συνέχεια αυτών, τη διακοπή ή την επέκταση (Γραμματικόπουλος, 2006).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με μικρή αναφορά στο πεδίο της νομοθεσίας και της διοίκησης, αναλόγως με το ποιος την ασκεί, μπορεί να διακριθεί σε δύο μορφές: α) στην εξωτερική και β) την εσωτερική αξιολόγηση. Η πρώτη πραγματοποιείται από φορείς, οι οποίοι δεν εμπλέκονται άμεσα στο χώρο της σχολικής κοινότητας και έχουν τη μορφή είτε του επιθεωρητή, είτε των εντοπισμένων μελετών αξιολόγησης είτε της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κριτήρια διαμορφώνονται από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματα της έχουν ως κύριο αποδέκτη τις ανώτερες εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν τυχόν προαγωγή ή χρηματοδότηση του σχολείου, κυρίως στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Με την λειτουργία της επιτυγχάνεται η εφαρμογή της νομοθεσίας, η οποία εκτελείται από φυσικά πρόσωπα ή οργανισμούς που δεν σχετίζονται με το σχολείο, ώστε το αποτέλεσμα να είναι αξιόπιστο (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 147). Η εσωτερική αξιολόγηση αναφέρεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση ή στην αυτοαξιολόγηση και γίνεται από τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Καραπάνου, 2019, σ. 8). Είναι βασικό για την πραγματοποίησή της να συνεργαστούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως, παρατηρείται πως αυτή η διαδικασία έχει θετικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, πρωτοποριακών δράσεων και προσαρμογής στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Κύριος στόχος της είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως πρωταρχικού συντελεστή μάθησης. Για την επίτευξη όμως ενός τέτοιου προγράμματος χρειάζεται να οριστεί μια

διαδικασία, η οποία να προστατεύει τόσο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης όσο και το προσωπικό που την εφαρμόζει. Αρχικά είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο κλίμα στο οποίο ενθαρρύνεται ο ανοικτός διάλογος, ώστε να αποφασισθούν τα κριτήρια της αξιολόγησης χωρίς να προκύψουν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις. Είναι σημαντικό να οριστεί από την αρχή η διαδικασία με χρονοδιαγράμματα, τα οποία θα οργανώσουν τόσο τους συντελεστές όσο και τη διαδικασία. Ακόμα, να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα εργαλεία, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και τέλος αλλά εξίσου σημαντικό να γίνει εστίαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της, ώστε να αντιμετωπισθεί το οποιοδήποτε ζήτημα (MacBeath, 2001, σσ. 155-172). Ο MacBeath προτείνει τη συνέργεια των δύο μορφών αξιολόγησης για μεγαλύτερη επιτυχία. Συγκεκριμένα τονίζει, ότι η εσωτερική αξιολόγηση θα έχει αποτελέσματα με μεγαλύτερο αντίκτυπο, όταν συμπληρωθεί από διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς και οι δύο έχουν τον ίδιο σκοπό, την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαφορετική στόχευση η καθεμία. Συνεχίζει δε και προτείνει τρεις τρόπους συνεργασίας των δύο αξιολογήσεων:

- Συνεργατική μορφή: οι συντελεστές της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης συναποφασίζουν τα κριτήρια και τη διαδικασία που θα εφαρμόσουν καθώς και τις διαφορετικές όψεις αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Διαδοχική μορφή: πρώτα εφαρμόζεται η εσωτερική αξιολόγηση και οι συντελεστές της εξωτερικής χρησιμοποιούν τα αποτελέσματά της ή και το αντίστροφο.
- Παράλληλη μορφή: και οι δύο τύποι αξιολόγησης ενεργούν ταυτόχρονα τις αξιολογήσεις τους, ώστε στο τέλος εκθέτουν μαζί τα στοιχεία που έχουν συλλέξει και από αυτά προκύπτουν τα συμπεράσματα (MacBeath, 2001, σσ. 140-141).

1.3 Μοντέλα Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση προέκυψε με σκοπό την αξιολόγηση των μαθηματικών αποτελεσμάτων και εξελίχθηκε στον προσδιορισμό στόχων. Η ανάδυση των μοντέλων που έχουν καταχωρηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία δημιουργεί σήμερα τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκε η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Όταν γίνεται αναφορά σε «μοντέλα αξιολόγησης», ορίζεται η δομημένη και χρηστική προσέγγιση, η οποία εμπεριέχει το υποκείμενο και το αντικείμενο της αξιολόγησης, το σκοπό, τα εργαλεία και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται καθώς και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για ανατροφοδότηση, βελτίωση και αναδιαμόρφωση του αντικειμένου αξιολόγησης. Ερευνώντας τη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό, ότι παρουσιάζεται ένας πολύ μεγάλος αριθμός μοντέλων αξιολόγησης με αρκετές διαφοροποιήσεις αλλά και ομοιότητες. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του διαφορετικού προσανατολισμού που υιοθέτησε και πρέσβευε ο κάθε ερευνητής – επιστήμονας.

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου, επικρατούν στην εκπαίδευση δύο μεγάλα μοντέλα αξιολόγησης, το τεχνοκρατικό και το ανθρωποκεντρικό (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 249). Οι διαφορές τους εντοπίζονται στη φιλοσοφία τους, τους σκοπούς, τη μεθοδολογία τους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν. Συγκεκριμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο εφαρμόζεται ως μέσο άσκησης ελέγχου, για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου, τα δε υποκείμενα της αξιολόγησης βρίσκονται σε ανώτερες θέσεις, και σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχουν κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς (Ρέππα, 2007, σσ. 350-351). Το ανθρωποκεντρικό από την άλλη πλευρά, δίνει μεγαλύτερη προσοχή στην εμπλοκή όλων των συντελεστών, στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και λιγότερη στην επίτευξη των κριτηρίων (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 257). Στην παρούσα υποενότητα θα γίνει συνοπτική αναφορά των δημοφιλέστερων μοντέλων αξιολόγησης που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί σε πλήθος διεθνών φορέων, οργανισμών και προγραμμάτων. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί, ότι το κάθε μοντέλο διαφοροποιείται εξαιτίας του σκοπού και των επιμέρους στόχων αξιολόγησης, το περιβάλλον, τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αξιολόγησης για την εφαρμογή του.

Η πρώτη κατηγορία είναι τα «Στοχοκεντρικά μοντέλα», ή αλλιώς μοντέλα σκοπών, αναφέρονται στον έλεγχο επίτευξης στόχων που έχουν οριστεί και τα αποτελέσματά τους φανερώνουν αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι ενός προγράμματος. Οι μεγαλύτεροι εκπρόσωποι αυτών των μοντέλων είναι ο Tyler, Metefesseal & Michael, Provus και Hammond (Mertens, 2005, σ. 84).

Ο Tyler υπήρξε ο πρώτος που πρότεινε να αποκτήσει η αξιολόγηση επιστημονική θέση. Υποστήριξε ότι μέσω της αξιολόγησης ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τη διαδικασία της αξιολόγησης το πρόγραμμα έχει επιτυχία, όταν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκοπών και των αποτελεσμάτων της και, αν δεν συμβαίνει αυτό, τότε ξεκινά η αναζήτηση κατάλληλων τρόπων για βελτίωση του προγράμματος με σκοπό την κατάκτηση των στόχων του. Τόνισε από την αρχή πως καθοριστικό ρόλο σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαδραματίζουν οι σκοποί, οι οποίοι πρέπει να περιγράφονται με σαφήνεια, καθώς και ο τρόπος υλοποίησής τους. Ο Tyler δημιούργησε ένα σχέδιο εφαρμογής για τη διαδικασία αξιολόγησης σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αρχικά να ορίζεται και να ιεραρχούνται οι σκοποί και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, να διατυπώνονται οι στόχοι με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, να δημιουργούνται καταστάσεις και εμπειρίες για την απόκτηση ή εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς, και τέλος να συγκεντρώνονται στοιχεία, τα οποία θα αποδεικνύουν με την επεξεργασία τους την επίτευξη των στόχων. Ο Tyler ανέφερε, ότι η σύγκριση των στοιχείων με τα προκαθορισμένα κριτήρια είναι το σημαντικότερο στάδιο στη διαδικασία της αξιολόγησης. Εξαιτίας ορισμένων αδυναμιών και παραγόντων που παραμένουν αναξιοποίητα και ανεξερεύνητα χαρακτηρίστηκε ως μια τεχνοκρατική προσέγγιση (Mertens, 2005, σ. 84; Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 51-54).

Στη συνέχεια οι Metefesseal & Michael, αφού μελέτησαν το μοντέλο του Tyler, το έθεσαν ως βάση και το εξέλιξαν, μετέτρεψαν κυρίως τη μέθοδο της εφαρμογής του. Συγκεκριμένα μίλησαν για συνολική εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αξιολόγησης και δημιουργίας στόχων, οι οποίοι θα βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους

σκοπούς του προγράμματος. Συγκεκριμένα να διαμορφωθούν στόχοι σε μορφή διαδικασιών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν στα βασικά σημεία και στη συνέχεια να εφαρμοστούν κατάλληλοι μέθοδοι για τον έλεγχο επιτυχίας του προγράμματος. Τόνισαν, δηλαδή, την εφαρμογή συστηματικής παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με χρήση διάφορων τεχνικών και μέσων ανάλυσης των στοιχείων με έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία, ώστε να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα κριτήρια που ορίστηκαν στην αρχή. Έτσι δημιουργείται το κατάλληλο έδαφος, ώστε να μπορέσουν να υπάρξουν προτάσεις για βελτίωση και επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mertens, 2005, σσ. 84-85; Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 54-55).

Αργότερα ο Pronus το 1971 προτείνει το «μοντέλο αξιολόγησης της απόλυσης». Κύριο μέλημα του είναι ο συνεχής έλεγχος. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται σε τρεις βασικούς πυλώνες: α) στον ορισμό των επιδιωκόμενων επιπέδων απόδοσης, β) στη διατύπωση της απόκλισης από τους στόχους στη διαδικασία του προγράμματος και γ) στη συγκέντρωση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για επαναπροσδιορισμό και τροποποίηση των μεθόδων για την επίτευξη των στόχων. Παρατηρείται ότι ο Pronus είναι αυτός που αναφέρθηκε σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ανέλυσε την ανάπτυξη τους και τις χώρισε σε επίπεδα. Η καινοτομία του εντοπίζεται στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και στην ενθάρρυνση για συνεργασία των εμπλεκόμενων συντελεστών. Συγκεκριμένα έδωσε της εξής στάδια:

- i. σχέδιο δράσης: σε αυτό αποσαφηνίζονται και ορίζονται όλες οι προετοιμασίες για τη σχεδίαση του προγράμματος μαζί με τα επιδιωκόμενα επίπεδα απόδοσης,
- ii. στάδιο εγκατάστασης: εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος οπότεν παρατηρηθεί κάποια διάσταση μεταξύ σκοπών γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις,
- iii. στάδιο διαδικασίας: το οποίο στοχεύει στον έλεγχο των ενδιάμεσων στόχων και πραγματοποιείται συνεχής έλεγχος,
- iv. στάδιο αποτελεσμάτων: υλοποιείται μετά την εφαρμογή του προγράμματος και συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα,
- v. στάδιο ανάλυσης «κόστους- ωφέλειες»: γίνεται σύγκριση των επιθυμητών οικονομικών στοιχείων του προγράμματος (Mertens, 2005, σ. 85; Δημητρόπουλος, 2010, σ. 57).

Ο Hammond το 1973 ανέπτυξε το «μοντέλο δομής της αξιολόγησης», στο οποίο τονίζει τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διδασκαλία, τη συμμετοχή και την επιθυμητή συμπεριφορά. Η κάθε διάσταση χωρίζεται σε επιμέρους υποδιαστάσεις και υποστηρίζει ότι το κάθε ένα από αυτά είναι ένα ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης. Συνολικά όλες οι υποδιαστάσεις είναι ενενήντα. Τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης δεν εμφανίζουν έντονες διαφορές από τα μοντέλα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Το μοντέλο θεωρείται άρτιο θεωρητικά και μεθοδολογικά, ωστόσο απέσπασε αρνητικές κριτικές εξαιτίας των πολλών μεταβλητών, που το καθιστούν δύσχρηστο και χρονοβόρο στην εφαρμογή του (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 55-56).

Μια άλλη κατηγορία μοντέλων αξιολόγησης είναι τα λεγόμενα «Μοντέλα Αποφάσεων Διοίκησης» και σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους εξυπηρετούν στη λήψη

αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Κυριότεροι εκπρόσωποι αυτών είναι ο Alkin και Stufflebean. Συγκεκριμένα ο Alkin εμβάθυνε στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δημιούργησε μια ενδιαφέρουσα θέση στον τομέα της αξιολόγησης με αναφορά σε πέντε επιμέρους φάσεις/διαδικασίες αξιολόγησης:

- α) την αξιολόγηση του συστήματος. Συλλέγεται υλικό και μελετάται ώστε να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του πλαισίου,
- β) του σχεδιασμού του προγράμματος. Γίνονται ενέργειες, ώστε να εφαρμοστεί ή δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα για την κάλυψη των αναγκών,
- γ) της εφαρμογής. Στη διάρκεια του προγράμματος ελέγχεται η απόδοση και τα αποτελέσματά του,
- δ) της βελτίωσης του προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έχουν συλλεχθεί φανερώνεται η επίτευξη των στόχων ή οι αποκλίσεις που σημειώθηκαν και
- ε) της πιστοποίησης του προγράμματος. Ελέγχεται η ποιότητα του και η γενίκευση της χρήσης του.

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει μεγάλη ανταπόκριση από την επιστημονική κοινότητα λόγω της ευχρηστίας και αρτιότητάς του (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 62-67).

Στη συνέχεια ο Stufflebean πρότεινε το γνωστό μοντέλο αξιολόγησης Context Input Process Product (CIPP). Στόχευε να βοηθήσει τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων. Αναφέρεται σε τέσσερα είδη αποφάσεων: α) *Αποφάσεις Σχεδίασης*, οι οποίες αναφέρονται στον καθορισμό στόχων, β) *Αποφάσεις Δομής* που λαμβάνονται για την οργάνωση των διαδικασιών, γ) *Αποφάσεις Εφαρμογής* που στοχεύουν στη βελτίωση διαδικασιών και δ) *Αποφάσεις Αντίδρασης* που αφορούν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ως δεδομένα για ανατροφοδότηση (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 62).

Ακόμη μια κατηγορία μοντέλων αξιολόγησης που είναι χρήσιμο να αναφερθεί είναι αυτά που επικεντρώνονται στην επιστημονική κρίση και επικαλούνται την εμπειρία του αξιολογητή. Σε αυτή την κατηγορία πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει το υποκείμενο της αξιολόγησης. Τονίστηκε σε αυτά τα μοντέλα η αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας της αξιολόγησης. Εισηγητές των πιο αντιπροσωπευτικών μοντέλων της κατηγορίας είναι ο Scriven, ο Borich και ο Eisner.

α) *Αξιολόγηση ερήμην των σκοπών*. Ο Scriven υποστήριξε ότι αν ο αξιολογητής δεν γνωρίζει τους σκοπούς και τους στόχους της διαδικασίας του αντικειμένου της αξιολόγησης, τότε αφενός δεν τον περιορίζουν τα προκαθορισμένα κριτήρια και αφετέρου μπορεί να εντοπίσει πολλά περισσότερα. Ακριβώς αυτή την κατάσταση αναφέρει ο Scriven στο μοντέλο που προτείνει. Ο αξιολογητής δεν ενημερώνεται για τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος. Έτσι, μένει ανεπηρέαστη η κρίση του και επικεντρώνεται σε στοιχεία που θεωρεί ο ίδιος σημαντικά, καθώς δίνει έμφαση στο πραγματικά αποτελέσματα. Διευκολύνεται τελικά ο εντοπισμός απρόβλεπτων γεγονότων και προεκτάσεων (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 73).

Ο Borich πρότεινε τα μοντέλο δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (Structural Hierarchical Decomposition), το οποίο αναφέρεται στη συνολική αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και στην εξέταση των επιμέρους τμημάτων του. Σε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης αναπτύσσεται η συνεργασία των εμπλεκόμενων συντελεστών. Το μοντέλο του αποτελείται από έξι στάδια: α) την οριοθέτηση του σχεδίου ανάλυσης, β) την υλοποίηση της ανάλυσης, γ) την κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών, δ) τη διατύπωση ερωτημάτων σε αυτούς που επεξεργάζονται τα αποτελέσματα, ε) τον προσδιορισμό της μεθόδου στατιστικής ανάλυσης, και στ) τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων και στη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 80).

Τέλος ο Eisner με τη σειρά του αναφερόμενος στο υποκείμενο της αξιολόγησης, τόνισε πως εξαιτίας της γνώσης του και εμπειρίας του θα πρέπει να εκφράζει ελεύθερα την γνώμη του. Παρατηρείται ότι ο Eisner δίνει έμφαση και ενθαρρύνει την κριτική ικανότητα του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 79).

Επανάσταση στον χώρο της αξιολόγησης είναι τα συμμετοχικά μοντέλα. Σε αυτά η διαδικασία είναι ανθρωποκεντρική και εστιάζει στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Έτσι, γίνονται κατανοητές οι ανάγκες, συνεκτιμούνται οι ελλείψεις και συνεξετάζονται οι συνθήκες που πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα δύο πιο γνωστά μοντέλα είναι του Stake και του Guba. Σύμφωνα με τον Stake η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η *Αξιολόγηση Ανταπόκρισης*. Τόνισε να δοθεί περισσότερο προσοχή στις δραστηριότητες του προγράμματος και λιγότερο στις προθέσεις του αξιολογητή. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά των αξιολογουμένων, γιατί έτσι αυτομάτως η διαδικασία καθίσταται συμμετοχική, ευέλικτη, πλουραλιστική, και δεν εδράζεται στην υποκειμενική κρίση του αξιολογητή. Ο Stake είναι ο πρωτοπόρος των συμμετοχικών αξιολογήσεων και άνοιξε τον δρόμο και στους υπόλοιπους (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 84 -87). Ο Guba αργότερα μίλησε για το μοντέλο *Νατουραλιστικής Αξιολόγησης*, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται στον φυσικό χώρο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος με την συνεργασία όλων των συντελεστών κι αυτοί να είναι οι υπεύθυνοι για την εξέλιξή της. Ο Guba μάλιστα θέτει και τα επιστημονικά κριτήρια: α) την πειστικότητα των αποτελεσμάτων, β) τη δυνατότητα εφαρμογής, γ) τη συνέχεια των στοιχείων μέσω της εξέτασης από τους αξιολογητές και δ) την ουδετερότητα της αξιολόγησης που στοχεύει στην αποφυγή της αλλοίωσης της αξιολογικής κρίσης (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 88).

1.4 Η αξιολόγηση του μαθητή

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και σε όλα τα υπόλοιπα, η αξιολόγηση είναι στενά συνδεδεμένη με τον σκοπό της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο δημιουργούνται και τα είδη της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Bloom (Bloom, 1986) στις σχολικές μαθησιακές διαδικασίες φανερώνονται τρία διαφορετικά είδη:

- *Τελική ή αθροιστική αξιολόγηση*: επικεντρώνεται στο τελικό σημείο μιας μαθησιακής ή διδακτικής ενότητας

- *Διαμορφωτική αξιολόγηση*: αναφερόμενη στην πορεία της διδακτικής ενότητας
- *Διαγνωστική*: με την έναρξη ενός κεφαλαίου διδασκαλίας (Ρέλλος, 2003, σσ. 84-92).

Το πρώτο είδος αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όταν ένα πρόγραμμα ή μάθημα διδασκαλίας έχει περατωθεί και πρέπει να αξιολογηθεί ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματά του. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή στη διάρκεια του σχολικού έτους και είναι κάτι που το ορίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για μια συνολική αποτίμηση του διδακτικού έργου και εκτιμά τι αποτελέσματα έχει η διαδικασία της μάθησης. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας «απολογισμός» τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, συνειδητοποιώντας ο τελευταίος τα ενδεχόμενα κενά μάθησης του (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 295), αλλά και ο εκπαιδευτικός τις αστοχίες της διδακτικής πράξης. Συνολικά η διαδικασία στοχεύει να αξιολογηθούν οι μαθητές σύμφωνα με το βαθμό επίτευξης των στόχων που επιδιώχθηκαν σχετικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, κατατάσσοντας αυτούς σε μια αξιολογική κλίμακα. (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 83). Θεωρείται ότι η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση «εκφράζει αντιλήψεις της θετικιστικής (εμπειρικής) παιδαγωγικής και επιδιώκει με αντικειμενικό τρόπο σύλληψη και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής δράσης στους μαθητές. Έτσι, η προσοχή της στρέφεται στο παρατηρήσιμο και μετρήσιμο προϊόν της μάθησης κι ως εκ τούτου προσφέρει τις υπηρεσίες της στις θεσμικά προβλεπόμενες επιλεκτικές λειτουργίες του σχολείου με την προαγωγή των μαθητών. Αξιολογεί το προϊόν της διδακτικής δράσης, που φαίνεται με τη σύλληψη των αποτελεσμάτων της πάνω στους μαθητές» (Κωνσταντίνου, 2000, σσ. 33-35).

Η δεύτερη μέθοδος αξιολόγησης ονομάζεται διαμορφωτική, χρησιμοποιείται ώστε να αξιολογηθεί ο μαθητής κατά τη διάρκεια της εξέλιξής τους, δηλαδή γίνεται προτού η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρωθεί, οπότε προλαμβάνονται μέσω της εδώ προκύπτουσας αναπληροφόρησης ενδεχόμενες «εκτροπές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθιστά έτσι αποτελεσματικές διορθωτικές, βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές πορείας (Ρέλλος, 2000, σ. 88). Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως στόχο να εξασφαλίσει στοιχεία πληροφόρησης για μια αποτελεσματική διδακτική πορεία αξιολόγησης προγραμματίζει τα χρονικά σημεία για εξακρίβωση και έλεγχο της διδακτικής του πορείας. Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται για να ενημερωθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ποιο βαθμό έχει επιτύχει κάθε μαθητής τους στόχους του (Κασσωτάκης, 2003, σ. 27). Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής από τη συγκεκριμένη νόρμα ωφελούνται και οι δυο εξίσου το ίδιο, θεωρείται μάλιστα ότι πρέπει αυτή η αξιολόγηση να έχει προτεραιότητα στο δημοτικό σχολείο (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 295). Σκοπός της δεν είναι η αξιολογική κατάταξη των μαθητών αλλά φανερώνει τα τρωτά σημεία της διδακτικής πορείας για δρομολόγηση βελτιωτικών παρεμβάσεων στη διδακτική δράση (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 296). Επισημαίνεται, ότι αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη σε ένα νέο αναλυτικό ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που εισάγεται για εφαρμογή στο σχολείο. Μέσα από αυτή εδώ την αξιολογική διαδικασία προκύπτει, αν το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται στην πράξη σωστά κι ενδεχομένως δημιουργείται από τα ευρήματα, είτε ανάγκη διορθωτικής παρέμβασης σε διάφορα σημεία του ή ακόμη και ανάγκη ολοκληρωτικής απόσυρσής του (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 44).

Συγγενική με την προηγούμενη αξιολόγηση είναι η διαγνωστική, η οποία αποβλέπει στην έρευνα και σύλληψη των προηγούμενων γνώσεων ή εμπειριών των μαθητών και έχοντας ως βάση αυτά τα δεδομένα, την καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένη πια στις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, μπορεί ο εκπαιδευτικός να δράσει παιδαγωγικά και να έχει επιτυχία η διδασκαλία του (Ρέλλος, 2003, σ. 90). Ο Ρέλλος γράφει «Η προσπάθεια δημιουργίας αισιόδοξων και ευνοϊκών συνθηκών μάθησης μέσω εξακρίβωσης της όλης κατάστασης εκκίνησης του μαθητή φανερώνει και το ανθρώπινο πρόσωπο, το παιδαγωγικό και δημοκρατικό πνεύμα στο σχολείο» (Ρέλλος, 2000, σσ. 76-77).

1.5 Η λειτουργία της αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι πρωταγωνιστές είναι δύο, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Αν ο ένας από αυτούς δεν παίζει σωστά το ρόλο του είναι σίγουρο πως και η διδασκαλία επηρεάζεται από αυτό. Σύμφωνα με τον Κουκουνάρα – Λιάγκη, η μαθησιακή διαδικασία και οι σχέσεις του μαθητικού δυναμικού με τον εκπαιδευτικό είναι άκρως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχία της εκπαίδευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 138). Οι καλές σχέσεις μεταξύ των δύο πρωταγωνιστών χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αλληλοϋποστήριξη και αξιοποίηση της δημιουργικότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 161). Ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επηρεάζεται από αυτές τις σχέσεις, είναι ένας τρόπος ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερωθεί για την επιτυχία των στόχων του (Καψάλης, 1998, σ. 81) και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης του.

Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να γίνει λόγος για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος, δηλαδή τι στοχεύει ο εκπαιδευτικός να κάνουν και να λένε οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος και μετά. Ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γνωρίζοντας την τάξη του ο εκπαιδευτικός θέτει στόχους, τους οποίους θα γίνει προσπάθεια να κατακτήσουν οι μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος ώστε να μπορούν επαρκώς μετά το τέλος του μαθήματος να ενεργούν σε διάφορα επίπεδα με το περιεχόμενο του μαθήματος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζοντας το μάθημα που θα διδάξει θέτει κάθε φορά συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι αφορούν όλους τους μαθητές στην τάξη και η κατάκτηση αυτού θα οδηγήσει στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της ενότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215). «*Τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφουν κυριολεκτικά όλα όσα αναμένουμε να κατακτήσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία του μαθήματος και στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος και στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας κάθε ενότητας*» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217). Αξίζει να επισημανθεί, ότι ο ορισμός «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» δεν είναι τυχαίος, καθώς σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησης κάθε πιθανής κατάκτησης του μαθητή στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας και για αυτό κάθε αποτέλεσμα είναι πολύ σημαντικό και αξιολογούμενο. Η διαδικασία της μάθησης είναι αυτή που δημιουργεί τη γνώση στους μαθητές και γι' αυτό γίνεται λόγος για προσδοκώμενα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία την

οποία έχει οργανώσει ο εκπαιδευτικός (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 216), κατά την οποία διαπραγματεύονται ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο (τη διδακτέα ύλη).

Έχοντας αναφερθεί στα δεδομένα που καλούνται να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί, αξίζει να αναλυθεί τι σημαίνει η διαδικασία της αξιολόγησης για τους ίδιους. Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων μάθησης δίνει στον εκπαιδευτικό μια ολοκληρωμένη και πραγματική εικόνα της δικής του δράσης. Η αξιολόγηση για τον εκπαιδευτικό είναι ένας «απολογισμός» για το έργο του και μέσω αυτού επιβεβαιώνεται ή όχι αν η μαθησιακή διαδικασία λειτούργησε αποτελεσματικά μέσω της διδασκαλίας του και ποια σημεία χρειάζονται επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση, ώστε να βελτιωθούν (Ρέλλος, 2003, σ. 103). Η συνεχής αξιολόγηση ισοδυναμεί με συνεχή ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό και εξασφαλίζει τη συνεχή εξέλιξη και πρόοδο στη διδακτική θεωρία και τεχνικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Ακόμα, ο ίδιος μέσω της αξιολόγησης μπορεί να ανακαλύψει ή να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις του επόμενου μαθήματος. Εδώ ο έλεγχος επιτυχίας λειτουργεί συγχρόνως ως διάγνωση και πρόγνωση. Τέλος, μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ανακαλύπτει τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή και προσπαθεί να εντοπίσει τις αιτίες αυτών. Τα στοιχεία, αυτά, μετατρέπονται σε δεδομένα, τα οποία θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τη σχεδίαση του μαθήματός του. Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η χρησιμότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό καθώς και οι τρόποι που μπορεί να την εκμεταλλευτεί (Ρέλλος, 2003, σσ. 104-106).

Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η αξιολόγηση δεν έχει μόνο ένα υποκείμενο αλλά και δεύτερο, και στην προκειμένη περίπτωση τον μαθητή, ο οποίος είναι άμεσα εμπλεκόμενος στη διαδικασία και στην εκπαίδευση, αφού για αυτόν συμβαίνουν όλα. Στο παρόν λοιπόν θα εξετασθεί η θέση του μαθητή στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Η αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας έχει κύριο αποδέκτη το μαθητή. Ρεαλιστικά η αξιολόγηση έχει ως στόχο να ενημερώσει το μαθητή για την πρόοδο του, σε ένα συγκεκριμένο τομέα – μάθημα, μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Τον βοηθάει να κατανοήσει τι πρέπει να αλλάξει στη μαθησιακή του συμπεριφορά, ώστε να πετύχει τους στόχους του. Η αλήθεια είναι ότι ένας βαθμός δεν εκφράζει την κατάσταση ενός μαθητή χωρίς εξηγήσεις και σχολιασμό ο μαθητής αδυνατεί να εντοπίσει τις ελλείψεις στη βαθμολογία (Ρέλλος, 2003, σ. 99). Ακόμη, η αξιολόγηση εξυπηρετεί τους εξής σκοπούς: α) δίνει την ανατροφοδότηση στους μαθητές και στους γονείς, β) παρέχει πληροφόρηση για σκοπούς επιλογής και πιστοποίησης καθώς και για σκοπούς ευθύνης λογοδοσίας και γ) δίνει κίνητρα για την αύξηση της προσπάθειας των μαθητών (Slavin, 2007, σ. 549). Είναι χαρακτηριστικό ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγηση συνδέεται με περιγραφές της συμπεριφοράς των μαθητών όπως «υπάρχει συνέπεια στα χρονικά περιθώρια», «μπορεί να ακολουθήσει και να προσαρμοστεί με τους κανόνες», «μπορεί να συνεργαστεί», «είναι προσεκτικός/ή» κ.ά. Φαίνεται λοιπόν ότι δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά και τη στάση του μαθητή λόγω των νέων συνθηκών που αντιμετωπίζει καθώς και το νεαρό της ηλικίας του. Μεγαλώνοντας όμως και στις ανώτερες τάξεις, μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι αναφορές στη συμπεριφορά γίνονται διαδοχικά λιγότερο δεδομένες και τα κριτήρια αλλάζουν, ενώ δίνεται έμφαση στην απόδοση του μαθητή, στην κρίση του στην

προσπάθεια και την πρόοδο του (Slavin, 2007, σ. 548) αν και στην ελληνική εκδοχή επίσημα όλα τα παραπάνω αποτυπώνονται σε ένα βαθμό μεταξύ 1 έως 20.

Η αξιολόγηση ακόμα βοηθά τον μαθητή να σχηματίσει μια ρεαλιστή εικόνα για τον εαυτό του. Συντελεί δηλαδή στην αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται παθητική στάση και συμβιβασμό, καθώς αυτή θα ήταν μια κατάσταση νοσηρή για τον ίδιο. Περισσότερο στοχεύει στη βελτίωση και την πρόοδο. Ακόμη, ο Ρέλλος σημειώνει, ότι η αξιολόγηση οφείλει να δίνει ελπίδα στους μαθητές και να καλλιεργεί την άμιλλα μεταξύ αυτών. Μακροπρόθεσμός, βέβαια, στόχος της είναι η εξοικείωση του ανθρώπου με τη διαδικασία αξιολόγησης που θα τον συνοδεύει σε κάθε τομέα της ζωής του. Του προσφέρει ή ίδια η αξιολόγηση μια μετα-γνώση. Μέσω αυτής καθίσταται ικανός να προγραμματίσει τα επόμενα σχέδια του, έχοντας κάποια στοιχεία στα χέρια του και να υπολογίσει την επίτευξη των στόχων του. Σημαντική προϋπόθεση, η οποία δεν πρέπει να παραλείπεται είναι η σχέση εμπιστοσύνης που έχει κτίσει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και κατ' επέκταση με τους γονείς αυτού (Ρέλλος, 2003, σ. 101).

1.6 Η αξιολόγηση της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι ένα θέμα που συζητείται επί σειρά ετών και εκ των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό η συμβολή της στην πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου αλλά και πόσο σημαντικό και καίριο ρόλο καταλαμβάνει στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα κύρια χαρακτηριστικά της αξιολόγησης που έχουν αναφερθεί και παραπάνω είναι, ότι α) λειτουργεί ανατροφοδοτικά στο διδακτικό και διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού, β) παρέχει στοιχεία για βελτίωση σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και γ) επιδρά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γιατί του παρέχει αυτοεκτίμηση, ασφάλεια, κίνητρα αποδοτικότητας και κύρος (Χαρίσης, 2007, σ. 160). Σε κάθε περίπτωση αφορά τη διδασκαλία του και τα αποτελέσματά της.

Η αντίληψη της διδασκαλίας ως εφαρμοσμένης επιστήμης πρωτοεμφανίσθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 με την κυκλοφορία του πρώτου Handbook of Research on Teaching. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο επιχείρησε να θίξει το θέμα της διδασκαλίας ως πεδίο έρευνας και δράσης και να δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας με τις συμπεριφοριστικές επιστήμες. Αυτό ήταν η αφετηρία μιας σειράς ερευνών σχετικά με τη μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών σε συνάρτηση με ποίκιλες όψεις της παιδαγωγικής συμπεριφοράς των διδασκόντων (Φρυδάκη, 2009, σ. 93). Η διδασκαλία είναι ένα ογκώδες σύστημα θεωρίας και πράξης με όρους τεχνικής εφαρμογής της πρώτης στον χώρο της δεύτερης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος, η επικοινωνία των προσώπων, η διαχείριση της τάξης και η αξιολόγηση των μαθητών αποτελούν πεδία της διδασκαλίας που απαιτούν την εφαρμογή επιστημονικών εργαλείων και τεχνικών δεξιοτήτων. Έτσι η θεωρία της διδασκαλίας συνείσφερε σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία και κυρίως στην κατάσταση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Η διδασκαλία αποτελεί το κύριο έργο του εκπαιδευτικού. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι με τον όρο διδασκαλία δεν γίνεται αναφορά μόνο στις διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες αλλά σε μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι εγκολπώνονται στο ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας, στις σχέσεις και προσδοκίες, δηλαδή στην οργάνωση της διδασκαλίας, στις εκπαιδευτικές και μαθητικές ενέργειες και στην αξιολόγηση της μάθησης (Κασσωτάκης, 2018; Ματσαγγούρας, 2019). Ο Ματσαγγούρας αναφέρει χαρακτηριστικά «.. η διδασκαλία αναφέρεται σε μεθοδευμένες διαδικασίες τις οποίες αναπτύσσει ο δάσκαλος σε πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές με σκοπό να τους βοηθήσει να οικειοποιηθούν με αυτενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες και στάσεις που κρίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξη τους..» (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 398).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας εστιάζει στη διαδικασία της διδασκαλίας και στη μάθηση. Η πρώτη αναφέρεται στον τρόπο που έχει σχεδιασθεί το μάθημα και η μάθηση είναι η άλλη πλευρά της. Συγκεκριμένα πρόκειται για τις γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες που ενεργοποιούν οι μαθητές για να επεξεργασθούν δεδομένα της διδασκαλίας, προκειμένου να οικοδομήσουν με αυτενεργό τρόπο τις σχολικές γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 398).

Είναι γεγονός ότι στη σημερινή κοινωνία παρατηρείται μια πιεστική συμπεριφορά σχετικά με την εκπαίδευση καθώς και τις ευκαιρίες και τα εφόδια που παρέχει στους νέους, ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στην «κοινωνία της γνώσεως» (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 87). Κατ' επέκταση αυτό έχει ως συνέπεια τα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδρύματα αλλά και τα φυσικά πρόσωπα να εστιάζουν την προσοχή τους στις μετρήσεις και τις συγκρίσεις επιδόσεων και επιτευγμάτων επειδή κοινώς θεωρούνται οι βασικές πηγές για επιβεβαίωση και ανάδειξη στο τεχνογνωσιακό εργασιακό περιβάλλον. Από τους πρώτους που μίλησαν για την αξιολόγηση της διδασκαλίας ήταν ο Tyler, υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας στο σχολείο δεν είναι μόνο γραπτές εξετάσεις και πως στο συγκεκριμένο περιβάλλον σημαντικό εργαλείο είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο, ώστε να εντοπιστούν οι αλλαγές στις στάσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο ίδιος σημειώνει «...η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντική για να προσδιοριστεί σε ποια έκταση έχουν πραγματικά επιτευχθεί οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις του προγράμματος και της εκπαίδευσης..» (Tyler, 1949, σσ. 105-110). Έτσι μπορούν να εμφανισθούν κάποιες όψεις της αξιολόγησης της διδασκαλίας σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς του μαθητή αλλά και σε πόσο χρόνο επιτελέστηκαν. Σημαντικό είναι να τονισθεί πως η αξιολόγηση είναι εφικτή μόνο όταν οι στόχοι καθορίζονται με ακρίβεια. Αξίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας ταυτίζεται με τους ελέγχους για την εξαγωγή συμπερασμάτων και με την απόδοση βαθμολογίας, με αποτέλεσμα να μην προσμετρώνται παράγοντες σημαντικοί για μια μερίδα μαθητών όπως οι μαθησιακές δυσκολίες και οι ειδικές δεξιότητες.

Οι τελευταίες αναφορές για την αξιολόγηση της διδασκαλίας εστιάζουν σε ζητήματα επανατροφοδότησης των μαθητών και ανάδειξης των κοινωνικών παραμέτρων κατά την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον Shepard οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν την

αξιολόγηση ως ένα μέσο αφομοίωσης της γνώσης και παροχής βοήθειας για την κατάκτησή της. Μέσα λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσονται διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης. Ενδεικτικά θα αναφερθούν ορισμένες:

- *Αξιολόγηση της υπάρχουσα γνώσης:* σύμφωνα με την οποία γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να γνωρίσουν και να αναγνωρίσουν εις βάθος το κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον, από το οποίο προέρχονται οι μαθητές και να έχουν γνώση των εμπειριών τους.
- *Δυναμική αξιολόγηση:* πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και στοχεύει στο να αναδείξει όλα όσα μπορεί να διεκπεραιώσει ο μαθητής, μόνος και ανεξάρτητος καθώς και σε αυτά που χρειάζεται τη συμβολή του διδάσκοντα.
- *Μεταφορά της γνώσης:* εν αντιθέσει με την απομνημόνευση, η πραγματική κατανόηση και απόκτηση της γνώσης επιτρέπει την ευέλικτη χρήση αυτής, τη σύνδεσή της με άλλα γνωστικά αντικείμενα, τη γενίκευση της και την αξιοποίηση της σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες.
- *Χρήση της ανατροφοδότησης:* ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να κατανοήσει ο μαθητής την έννοια της αυτοαξιολόγησης, να οικειοποιηθεί με τη χρήση της και να αυξηθεί η θέλησή του για βελτίωση.
- *Προκαθορισμένα κριτήρια:* οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν με πληρότητα όλα τα κριτήρια αξιολόγησης.
- *Αξιολόγηση του διδακτικού έργου:* ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του να στοχεύει σε ένα υγιές κλίμα της τάξης, το οποίο να τους εμπεριέχει όλους και να αξιολογεί συστηματικά το δικό του ρόλο και τη δική του συνεισφορά στη διδασκαλία (Shepard, 2000, σσ. 4-14).

1.7 Η αξιολόγηση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως Μάθημα αποτελεί μέρος του συνολικού ωρολογίου προγράμματος του σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα στην πορεία των χρόνων το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει υποστεί μεγάλες αλλαγές σχετικά με τη φύση του μαθήματος και τους στόχους του. Σήμερα με τον όρο «Θρησκευτική Εκπαίδευση» γίνεται αναφορά σε ένα μάθημα του σχολείου, το οποίο έχει οργανωμένη διδασκαλία, «... που βασίζεται στην ανάλυση και ερμηνεία του θρησκευτικού φαινομένου και στη νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και εφαρμογή της θρησκευτικής εμπειρίας του ανθρώπου...» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 184). Δεν αποτελεί εξαίρεση των άλλων μαθημάτων καθώς ο σκοπός, οι στόχοι, οι μέθοδοι και ο τρόπος καθορίζονται από τα

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που το κράτος καταρτίζει και θεσπίζει με Προεδρικό Διάταγμα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 185) .

Είναι σκόπιμο να γίνει ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε δύο έννοιες, «Θρησκευτική Εκπαίδευση» και «Θρησκευτική Αγωγή» οι οποίες χρησιμοποιούνται για το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά η καθεμιά εκφράζει μια εντελώς διαφορετική οπτική και ιδεολογία. Συγκεκριμένα η «Θρησκευτική Εκπαίδευση», όπως αναλύθηκε και παραπάνω αναφέρεται στο μάθημα που πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολείου, με όσα αυτό συνεπάγεται, ενώ η «Θρησκευτική Αγωγή» εξ'ορισμού αναφέρεται σε ένα κοινό στο οποίο προϋποτίθεται η πίστη και η αποδοχή ενός δόγματος και σκοπεύει στην κατανόηση του και στη μύηση αυτού. Από τη συνοπτική ανάλυση των εννοιών αποσαφηνίζεται, ότι η πρώτη είναι κομμάτι της εκπαίδευσης, η οποία οργανώνεται από το κράτος και απευθύνεται σε μια μαθητική κοινότητα ενώ η δεύτερη αφορά περισσότερο τον πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου και μια θρησκευτική κοινότητα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 30).

Το Ελληνικό Σύνταγμα με το Άρθρο 16 (παρ. 2 και 4) του Συντάγματος σε συνδυασμό με το Άρθρο 2 Πρώτου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ σχετικά με την αποστολή του κράτους για την εκπαίδευση των μαθητών και τα δικαιώματα γονέων, όπως και το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία (αριθμ. 13 και 9 ΕΣΔΑ) αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο του πλαισίου αυτού. Σύμφωνα με τα παραπάνω για μια πλήρη εικόνα του πλαισίου λαμβάνεται ακόμα υπόψη και αναφέρεται σκοπίμως το δικαίωμα ανάπτυξης της προσωπικότητας (5.1 Σ) ενώ ίσως η σημαντικότερη παράμετρος για την περίπτωση, που συζητείται, αποτελεί το «βέλτιστο συμφέρον του παιδιού» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού άρθ. 31), αρχή, η οποία καθορίζει την εφαρμογή κάθε δικαιώματος του παιδιού και άρα και του δικαιώματος στην εκπαίδευση (Σταυρινάκη, 2013; Τσιτσελίκης, 2020).

Στην υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) το μάθημα των Θρησκευτικών περιλαμβάνεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των τάξεων Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και των τάξεων Α', Β' και Γ' Γυμνασίου. Διδάσκεται δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως στις τάξεις αυτές. Εδώ αξίζει να αναφερθεί το εξής σημαντικό, από το 2016- 17, στην Ε' και Στ' διδάσκεται μια ώρα την εβδομάδα ενώ στο Πρόγραμμα Σπουδών, είναι καταγεγραμμένο δίωρο. Εξίσου σημαντική παράμετρος αποτελεί, ότι στο Δημοτικό το μάθημα διδάσκεται από τους δασκάλους, οι οποίοι είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, στην οποία η Διδακτική των Θρησκευτικών διδάσκεται ως υποχρεωτικό αλλά κυρίως ως επιλεγόμενο μάθημα ή έχει αντικατασταθεί με μαθήματα Κοινωνιολογίας ή Θρησκευσιολογίας ή Πολιτισμού ή Θεολογίας. Στο Γενικό Λύκειο διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα στις Α' και Β' τάξεις και μια ώρα την εβδομάδα στη Γ' τάξη, ενώ στο Επαγγελματικό Λύκειο είναι στο πρόγραμμα δύο ώρες την εβδομάδα μόνο για την Α' και Β' Λυκείου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

Ένα πολυσυζητημένο θέμα ακόμα για το Μάθημα των Θρησκευτικών είναι, ότι παρά το γεγονός ότι το μάθημα συγκαταλέγεται στα υποχρεωτικά μαθήματα υπάρχει η δυνατότητα απαλλαγής για τους ετερόδοξους, αλλόθρησκους και άθεους μαθητές, για λόγους θρησκευτικής συνείδησης. Στο σχολικό έτος που διενεργήθηκε η έρευνα, το 2017- 2018 ισχύει η εγκύκλιος του ΥΠΑΙΘ, Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αριθμ. Πρωτ. 12773/Δ2/23/012015, στην οποία αναφέρονται τα εξής: «Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές (αρθρ. 16 παρ. 2 του Συντάγματος) και διδάσκεται στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα επίσημα υποχρεωτικά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα ακολουθεί τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές». Η διαδικασία για την απαλλαγή από το μάθημα γίνεται με την υποβολή της Υπεύθυνης Δηλώσεως Ν.1599/1986 του ίδιου του μαθητή, σε περίπτωση που είναι ενήλικος και των δύο γονέων σε περίπτωση που είναι ανήλικος, στην οποία αναφέρεται, ότι ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και εξαιτίας αυτού επικαλείται λόγους θρησκευτικής συνειδήσεως, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκευμένου στο οποίο ανήκει, εκτός αν το επιθυμεί. Η προσυπογραφή της Υπεύθυνης Δηλώσεως από τον διδάσκοντα είναι υποχρεωτική, ώστε να γνωρίζει για τους μαθητές που θα έχει στην τάξη την ώρα του μαθήματος, γι' αυτούς που έχουν πάρει απαλλαγή δεν έχουν δικαίωμα παραμονής στην τάξη. Εφόσον μάλιστα χορηγηθεί η απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πεδίο «ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ» του Ατομικού Δελτίου μαθητή και του Απολυτήριου Τίτλου, δεν θα συμπληρώνεται ένδειξη που να είναι αντίθετη με το περιεχόμενο της Υπεύθυνης Δηλώσεως. Η παραπάνω δήλωση φέροντας το γνήσιο της υπογραφής και από τους δύο γονείς καταβάλλεται στο Διευθυντή του σχολείου εντός της χρονικής προθεσμίας που διαρκεί από την 1^η Σεπτέμβρη έως την 14^η Σεπτέμβρη κάθε διδακτικού έτους. Ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο των Καθηγητών αποφασίζουν κατά περίπτωση για τον τρόπο που θα απασχολούνται οι μαθητές, συντάσσοντας σχετική πράξη. Η ισχύς της χορήγησης απαλλαγής είναι ετήσια και ανανεώνεται για κάθε σχολικό έτος με την ίδια διαδικασία.

Βέβαια, κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν τα στατιστικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα και φανερώνουν τα ποσοστά απαλλαγής. Σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο το ποσοστό των απαλλαγών κυμαίνεται από 0,5% έως 0,87%, κάτι που επηρεάζεται άμεσα από τις εξελίξεις του μαθήματος και αλλάζει από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία που αναφέρονται σε πρόσφατη σχετική έρευνα για το Μάθημα των Θρησκευτικών από τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη (2019, σ. 32) σχετικά με την απαλλαγή από τρεις σχολικές χρονιές (2015-2016, 2016-2017, 2017-2018) σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΑΙΘ.

Σύνολο των μαθητών της επικράτειας- Αριθμός απαλλαγών- ποσοστά μαθητών/τριων που έλαβαν απαλλαγή επί του συνόλου									
	2015-2016			2016-2017			2017-2018		
Δημοτικό	604.026	799	0,13%	605.682	978	0,16%	602.052	876	0,15%
Γυμνάσιο	308.183	2.777	0,90%	308.149	4.885	1,59%	308.420	2.451	0,79%
Λύκειο	301.592	2.467	0,82%	306.259	4.703	1,54%	308.802	2.859	0,93%
Σύνολο	1.213.801	6.043	0,50%	1.220.090	10.566	0,87%	1.219.274	6.186	0,51%

Πίνακας 1 Ποσοστά απαλλαγής από το Μάθημα των Θρησκευτικών τριών σχολικών ετών

Επίσης σημειώνεται, ότι μέχρι στιγμής δεν προβλέπεται κάποια εναλλακτική για τους μαθητές που έχουν απαλλαχθεί από το συγκεκριμένο μάθημα, κι ο διευθυντής του σχολείου μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων, αποφασίζουν κατά περίπτωση για τον τρόπο που απασχολούνται υποχρεωτικά οι απαλλασσόμενοι μαθητές συντάσσοντας σχετική πράξη (Ν.1566/1985 (Α'167) και υπ.΄αριθμ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8.10.2002 (Β' 1340)).

Ένα ακόμα σημείο που είναι απαραίτητο να αναφερθεί, είναι η θεωρία για το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος. Το μάθημα των Θρησκευτικών σκοπεύει «...στην προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης, στο πλαίσιο του σχολείου» και «στην παιδοκεντρική ανάπτυξη των σκοπών, στόχων, μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιεχομένου και στη σημασία της διδακτικής μεθοδολογίας του θρησκευτικού μαθήματος ώστε να υπηρετούνται τα παραπάνω.» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; 2019, σ. 45). Έχοντας διαλευκάνει και τη σημασία της έννοιας «Θρησκευτική Εκπαίδευση» σημειώνεται εδώ η άποψη του Μητροπολίτη Ναύπακτου κ. Βλασίου Ιερόθεου, ο οποίος λέει τα εξής για τα Προγράμματα Σπουδών και ισχύει πια και σήμερα: *«Εκείνο που θα ήθελα να υποστηρίξω είναι ότι πράγματι ο τρόπος που διδάσκεται σήμερα το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα, όπως εννοεί την κατήχηση η Ορθόδοξη Εκκλησία.... Στην Ορθόδοξη Εκκλησία η κατήχηση εθεωρείτο πάντοτε ως ο τρόπος μύησης του κατηχουμένου στο μυστήριο της Εκκλησίας, στην οργανική σχέση με το Χριστό, τους αγίους, τα μυστήρια της Εκκλησίας. Δια της κατήχησης μαζί με την μετάδοση μερικών θεολογικών εννοιών, των ορίων, των Οικουμενικών Συνόδων, προετοιμάζονταν ο πιστός να αποκτήσει προσωπική σχέση με το Χριστό δια της μεθέξεως της καθαρτικής, φωτιστικής και θεοποιού ενέργειας του Θεού... Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι στα σχολεία το μάθημα των Θρησκευτικών, όπως διδάσκεται σήμερα είναι θρησκευσιολογικό γιατί τα παιδιά μαθαίνουν για όλες τις θρησκείες και περισσότερο, όπως είναι φυσικό για τη δική τους θρησκεία, είναι γνωσιολογικό, γιατί η μετάδοση γίνεται δια του λόγου και της ακοής ανεξάρτητα αν κανείς εκκλησιάζεται και αν πιστεύει στο Θεό και βεβαίως τίθεται στη διαδικασία των εξετάσεων και της βαθμολογίας, καθώς επίσης είναι πολιτιστικό διότι τα παιδιά μαθαίνουν τις παραδόσεις και τον πολιτισμό του τόπου τους, αφού η Εκκλησία είναι μεν Σώμα Χριστού αλλά παράγει και πολιτισμό.»* (Ιερόθεος, 2013, σσ. 317-18). Ο Γιαγκάζογλου μάλιστα, σε σχετικό άρθρο για το Μάθημα των Θρησκευτικών τονίζει τα εξής για αυτό: *«.. Ο θεολογικός και παιδαγωγικός χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος είναι δυνατό να αναπλαισιωθεί σε νέες διευρυμένες βάσεις και αρχές, να έχει ακόμη πιο ανοικτούς ορίζοντες και να διαλέγεται κριτικά με ζητήματα και προτεραιότητες που θέτει ο ραγδαία μεταβαλλόμενος σύγχρονος κόσμος και πολιτισμός.»* (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 364).

Όπως γίνεται λόγος και παραπάνω η βασική έννοια που έχει άμεση σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι η γνώση. Για αυτό είναι σκόπιμο εδώ να οριστεί τι είναι θρησκευτική γνώση. Η Εκπαίδευση είναι μια συνεχής εξελισσόμενη επιστήμη, τα βήματα της οποίας βασίζονται σε έρευνες που διεξάγονται συνεχώς για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σχετικά με τη γνώση, παρατηρείται από την οργάνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών πως μέχρι σήμερα έχει υιοθετηθεί κυρίως η θεωρία του γνωστικισμού. Ξεκινώντας με μια γενική εικόνα της έννοιας της γνώσης, παρατηρείται, ότι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα υφίσταται ως γενική παραδοχή, ότι αντικειμενική γνώση δεν υπάρχει. Η γνώση του κόσμου διαμεσολαβείται ολοκληρωτικά από την ανθρώπινη

συνείδηση, πρόκειται, δηλαδή, για μια «ερμηνευτική κατανόηση». Αυτό συνεπάγεται ότι το άτομο ερμηνεύει τα πάντα γύρω του σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του, τις αξίες και τις αντιλήψεις του (Φρυδάκη, 2011, σ. 538). Έχοντας ως αρχή την ανωτέρω θεωρία που σχετίζεται με τη διαδικασία της μάθησης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ανταποκρίνονται στα κίνητρα που προσφέρονται από το περιβάλλον, να ασκούνται σε δεξιότητες μάθησης και να αποδεικνύουν μέσα από την αξιολόγηση τους, ότι προσλαμβάνουν τη γνώση που τους παρέχεται. Αυτό το μοντέλο επικράτησε και ως τρόπος διδασκαλίας και μάθησης στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και σε κάποιες περιπτώσεις ισχύει μέχρι και σήμερα. Πρόκειται για το γνωστό «συμπεριφορισμό», σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα μαθημάτων, ενώ ενθαρρύνουν τους μαθητές να δεχτούν τη γνώση των εκπαιδευτών, όπως αυτή είναι τεκμηριωμένη στα εγχειρίδια, κρατώντας μια παθητική στάση σε όλη τη διαδικασία της μάθησης, αποδεχόμενοι την πληροφορία που τους μεταφέρεται (Ματσαγγούρας, 1999). Το αποτέλεσμα αυτής της διδασκαλίας είναι πλήρως κατευθυνόμενο και ελεγχόμενο. Σύμφωνα με αυτό, η διαδικασία κρίνεται επιτυχής αν οι μαθητές μπορούν να επαναλάβουν ό,τι τους έχει διδαχτεί. Ο κύριος τρόπος που εφαρμόζεται, ώστε να αξιολογηθεί ο μαθητής και να ελεγχθεί ότι έχει κατακτήσει τη γνώση, είναι τα διαγωνίσματα σύντομων απαντήσεων ή πολλαπλής επιλογής (Ματσαγγούρας, 1999). Προς τα τέλη του ίδιου αιώνα αναπτύσσεται η θεωρία του «κονστρουκτιβισμού» ή αλλιώς εποικοδομητισμού, η οποία αναλύει, ότι η γνώση είναι μια πνευματική λειτουργία του ατόμου, καθώς επεξεργάζεται ενεργά την πληροφορία που λαμβάνει. Η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται η γνώση στο μυαλό και θεωρεί ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται, μπορούν να εξεταστούν και να αναλυθούν. Στη γνωστική επιστήμη αναφέρεται ότι η γνώση δημιουργείται από τον εγκέφαλο μέσα από σχετικές καταστάσεις και εμπειρίες και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο της γνώσης, την κατανόηση προηγούμενων καταστάσεων και την ικανότητα ή την ελευθερία του μυαλού να ενεργεί πάνω στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1999). Δύο σχολές σκέψης ανήκουν στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Ο γνωστικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται στις ιδέες του Ελβετού ψυχολόγου Jean Piaget, ενώ ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται στη δουλειά του Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky.

Στα πλαίσια του σχολείου, η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί το κύριο στόχο της εκπαίδευσης, γι' αυτό οι ειδικοί που διαμορφώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών ενός μαθήματος, προσπαθούν να συνδυάσουν την προσχολική γνώση ενός ατόμου με την επιστημονική (Τσάφος, 2014, σ. 145). Η διαμόρφωση της γνώσης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών αφορά την αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης. Ορίζει δηλαδή το «τι», το γνωστικό αντικείμενο αλλά και το «πώς», τους τρόπους που μετατρέπεται η γνώση σε γνωστικό αντικείμενο (Τσάφος, 2014, σ. 147). Φυσική συνέπεια του παραπάνω είναι πως η επιλογή και η κατηγοριοποίηση της γνώσης διαμορφώνει και το είδος της αξιολόγησης του μαθητή, συγκεκριμένα τις μορφές που μπορεί να πάρει και τους στόχους της (Τσάφος, 2014, σ. 149). Ο Κουκουνάρας Λιάγκης ύστερα από έρευνα, καταλήγει ότι η γνώση εμπεριέχει, στο κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο, τη διάδραση, τη συνδιαλλαγή και τον αναστοχασμό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 175-177; 2019, σ. 100). Συγκεκριμένα η θρησκευτική γνώση αποτελεί την κατανόηση (νοηματοδοτήση, εννοιολόγηση, και

εφαρμογή) της θρησκευτικής γλώσσας και είναι μια εμπειρική διαδικασία και όχι μια εξωτερική πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-92). Κι ο Heimbrock σημειώνει, ότι η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει κατ'ουσίαν, τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης που αναπτύσσει την προσωπικότητα του ατόμου ολοκληρωτικά ως πρόσωπο με νόηση και αισθήματα. Μια διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να πιστεύει γιατί γνωρίζει και κατανοεί, αλλά και να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τη γλώσσα που μαθαίνει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Heimbrock, 2004, σσ. 119-131). Ο Κορναράκης μάλιστα σημειώνει την εξής σημαντική πτυχή, ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών: *«..διαθέτει τη δυναμική να γεννά υπαρξιακά ερωτήματα και να εισάγει τον μαθητή, από την ηλικία των παιδικών του χρόνων, σε μια πορεία κατεργασίας της προσωπικότητάς του (έστω και υπό το πρίσμα του ασυνειδήτου), δια της αναδείξεως των αυθεντικών της στοιχείων. Πρόκειται δε περί εισαγωγής, διότι η βιωματική κατανόηση της πορείας αυτής επιτυγχάνεται κατά την εφηβεία...»* (Κορναράκης, 2009). Και η αλήθεια είναι ότι αυτή η πτυχή των υπαρξιακών ερωτημάτων είναι σημαντική για την εκπαίδευση γιατί περιλαμβάνεται στη σχολική εκπαίδευση.

Σύμφωνα λοιπόν και με τα παραπάνω έρχεται στο προσκήνιο το μέρος που είναι αμιγώς συνδεδεμένο με την παρούσα εργασία, η αξιολόγηση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ως γνωστόν τα Προγράμματα Σπουδών πιστοποιούνται από τα ΦΕΚ, τα οποία ορίζουν σαφώς όλα τα σχετικά ζητήματα με το μάθημα. Σύμφωνα με το τελευταίο ΦΕΚ 4/3/2020 αριθμ. Φυλ. 698 και αποφάσεις αριθμ. 31585/Δ2 σχετικά με την αξιολόγηση για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και για το Λύκειο ορίζεται με ΦΕΚ 4/3/2020 αρ. Φύλλου 699 αριθμ. 31603/Δ2 ορίζονται τα εξής: *«Η αξιολόγηση των μαθητών υπερβαίνει την ποσοτικού χαρακτήρα αθροιστική (τελική) αξιολόγηση των επιδόσεών τους και προσανατολίζεται στον έλεγχο ποιοτικότερων χαρακτηριστικών, τα οποία προϋποθέτουν την ολιστική προσέγγιση του μαθητή και της μαθήτριας. Έτσι, ως προς τις γνώσεις ελέγχεται η δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών όχι απλώς να τις αναπαράγουν, αλλά κυρίως να τις ερμηνεύουν, να τις αναλύουν, να τις συσχετίζουν, να τις εφαρμόζουν, να τις χρησιμοποιούν με κριτήρια και να εμπνέονται από αυτές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπαγορεύεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία προσφέρει ευκαιρίες, όχι μόνον στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά και στους μαθητές και στις μαθήτριες, προκειμένου να κρίνουν την ποιότητα και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο τη συνειδητή και στοχευμένη βελτίωσή τους. Τα ίδια τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα και οι Δραστηριότητες του Προγράμματος Σπουδών δίνουν ιδέες και διευκολύνουν τον/την εκπαιδευτικό να αξιολογεί και να διαμορφώνει ανάλογα την πορεία της διδασκαλίας του/της.»* Η αξιολόγηση όπως ορίζεται από το ΦΕΚ, δημιουργεί πολλές προοπτικές και δυνατότητες που καλείται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Στο σχολείο όμως, η αξιολόγηση της θρησκευτικής γνώσης γίνεται με καθορισμένο τρόπο, καθώς μετά το πέρας των τριμήνων ή των δύο τετραμήνων, ανάλογα τη βαθμίδα, δίνεται η βαθμολογία στους μαθητές, η οποία σχετίζεται με την επίδοσή τους. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020 για τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή συνεκτιμώνται τα εξής: α) η συνολική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διδασκαλία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία του με συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των εργασιών που του

ανατίθενται), από την οποία ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, β) οι εργασίες που εκτελεί ο μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, οι διαθεματικές εργασίες, οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες και οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ). Συγκεκριμένα ορίζεται : α) οι ωριαίες γραπτές εξετάσεις (Διαγωνίσματα), οι οποίες είναι είτε προειδοποιημένες, αν έπονται μιας ανακεφαλαίωσης και καλύπτουν ευρύτερη διδακτική ενότητα για την οποία έχουν διατεθεί μέχρι τέσσερις (4) διδακτικές ώρες είτε απροειδοποίητες, αν καλύπτουν την ύλη που διδάχθηκε στο αμέσως προηγούμενο μάθημα, β) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ) που πραγματοποιούνται με τους εξής περιορισμούς, δεν υπερβαίνουν τις τρεις (3) ανά μάθημα για κάθε τετράμηνο, διαρκούν το πολύ δέκα (10) λεπτά, τα ερωτήματα αναφέρονται στο αμέσως προηγούμενο μάθημα και έχουν ελεγχθεί ότι μπορούν να απαντηθούν εντός του διαθέσιμου χρόνου. Είναι φανερό ότι επιχειρείται να υπηρετήσουν με αυτούς τρόπους τόσο την διαμορφωτική όσο και την τελική αξιολόγηση. Μέχρι τώρα η εγκύκλιος φαίνεται να αναφέρεται στους τρόπους αξιολόγησης, χωρίς να έχει γίνει λόγος για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Είναι όμως σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούν σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης που αλλάζουν τα δεδομένα της σχολικής εκπαίδευσης γενικά, αλλά και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Σχετικά με την έννοια της γνώσης, οι Kalantzis και Corpe υποστηρίζουν ότι αναφέρεται στις τεχνολογικές, επιχειρηματικές και πολιτισμικές συνιστώσες που έχουν διαμορφωθεί υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Η αδιάκοπη ροή της γνώσης και της πληροφορίας μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών επιτρέπουν την άνευ προηγουμένου ανταλλαγή της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από διαφοροποιημένα μέσα μετάδοσης του μηνύματος. Έτσι, η γνώση παράγεται και μεταδίδεται μέσα από νέες μορφές κειμενικών αναπαραστάσεων, από οπτικές σημειολογίες και απεικονίσεις, καθώς και από πολλαπλά πολιτισμικά πρότυπα. Επιπλέον οι νέες μορφές επιχειρηματικότητας απαιτούν δεξιότητες που συλλαμβάνουν, συστηματοποιούν, μετασχηματίζουν και εφαρμόζουν νέες γνώσεις (Kalantzis & Corpe, 2013). Ο σύγχρονος πολίτης έχει ανάγκη από εργαλεία ανάλυσης και αναστοχασμού τόσο της προσωπικής του πορείας μάθησης και της ταυτότητάς του όσο και του υφιστάμενου πολιτικού πλουραλισμού σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς. Η κριτική σκέψη έρχεται να απαντήσει σε αυτή την πρόκληση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε νέα πλαίσια μάθησης που αναπτύσσουν την κριτική τη στοχαστικοκριτική και τη δημιουργική σκέψη (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 67), με αποτέλεσμα να γίνεται ζητούμενο στη σύγχρονη διδακτική πράξη ο συνδυασμός συλλογισμών (επαγωγικός, παραγωγικός, αναλογικός), γνωστικών δεξιοτήτων (συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων) και στάσεων. Επιπλέον, είναι σημαντική η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων, η δυνατότητα ανίχνευσης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων με ορθολογικό τρόπο, αλλά και η αποδοχή ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης (Ματσαγγούρας, 1999, σ. 69). Γενικότερα απαιτούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι σχετικά με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πιο αποτελεσματικά στο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών, να αξιοποιούν το γνωσιακό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο, αλλά

και στο να εντάσσουν τους εκπαιδευτικούς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών σε μια διαδικασία επανεξέτασης και μετασχηματισμού (Ματσαγγούρας, 1999, σσ. 114-117).

Συνολικά θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι το σύγχρονο σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει αντιμετωπίζει ουσιαστικά και συστηματικά δύο σημαντικές συνθήκες μάθησης. Η πρώτη συνθήκη είναι η αίσθηση του μαθητή ότι ανήκει στη διαδικασία της μάθησης και όχι ότι απλά την αναγνωρίζει ή την επαληθεύει. Η αποτελεσματική μάθηση συνυπολογίζει την ταυτότητα του μαθητή, χτίζει πάνω στη γνώση του, πάνω στις εμπειρίες του, στα ενδιαφέροντα, στη διαφορετικότητα και στα κίνητρά του. Σε κάθε κοινότητα μάθησης υπάρχει και ένας μεγάλος βαθμός διαφοροποίησης. Για αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να αποκτούν εργαλεία ανάλυσης αυτής της διαφορετικότητας, για να μπορούν να επαληθεύουν την ταυτότητα τους μέσα από ένα πέρασμα προσωπικής, γνωστικής και πολιτισμικής μεταμόρφωσης. Η δεύτερη συνθήκη αφορά στον μετασχηματισμό. Η αποτελεσματική, παραγωγική και ποιοτική μάθηση βάζει τον μαθητή σε μια πορεία με καινούργιες και άγνωστες περιοχές. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ως φορέας προσωπικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού κατά το οποίο ο μαθητής διαπραγματεύεται και αλλάζει τρόπους σκέψης και δράσης και αναστοχάζεται (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 43-51).

Για τη βιωματική μάθηση, έχει μιλήσει και ο John Dewey στις αρχές του 20ού αιώνα. Συγκεκριμένα αναφέρει, ότι η βιωματική μάθηση στηρίζεται στην αρχή του «μανθάνειν διά του πράττειν» (Dewey, 1958). Μίλησε για την έννοια του βιώματος και τη συνέδεσε με τις ανάγκες του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, αναφερόμενος συγκεκριμένα στην κινητοποίηση για δράση μέσα από τη βιολογική ανάγκη που δημιουργεί το ψυχολογικό υπόβαθρο.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα η εμπειρία στα πλαίσια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης παίζει τεράστιο ρόλο. Η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, όταν εφαρμόζεται στη Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει θρησκευτικό περιεχόμενο χωρίς να επικαλείται το βίωμα του ατόμου σχετικά με πίστη του στο Θεό, αφορά εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 138). Ο Κουκουνάρας Λιάγκης πάνω σε αυτό σημειώνει ότι «... στη Θρησκευτική Εκπαίδευση η βιωματική μάθηση αποτελεί τη μόνη λύση, γιατί ο κόσμος απαρτίζεται από πολλές θρησκευτικές έννοιες τις οποίες για να τις κατακτήσουμε πρέπει να τις νοηματοδοτήσουμε βιωματικά ώστε να έχει αποτέλεσμα η μάθηση και να μετασχηματίζεται η γνώση πράγματι σε δράση» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 139). Σχετικά με την αξιολόγηση και σύμφωνα με τις αρχές της βιωματικής μεθόδου, οι Kalantzis και Cope τη συσχετίζουν με τη διαδικασία αναστοχασμού (Kalantzis & Cope, 2013). Πρόκειται για το σημείο που ο μαθητευόμενος, αναγνωρίζει, κατανοεί και καλείτε να διαχειριστεί τη γνώση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Είναι βασικό σημείο στη διαδικασία της μάθησης και δεν πρέπει να παραλείπεται. Ο αναστοχασμός εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση του μαθήματος, καθώς δεν είναι λειτουργικός μόνο για το μαθητή αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν έχει λειτουργήσει ο σχεδιασμός του μαθήματος και σε ποιο βαθμό, συγκρίνοντας το με την κατάκτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που είχε θέσει από την αρχή (Kalantzis & Cope, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Συγκεκριμένα στο Μάθημα των Θρησκευτικών, όπου η γνώση αποτελεί την νοηματοδότηση των θρησκευτικών εννοιών, είναι ένα απαραίτητο στάδιο που πρέπει να

πραγματοποιείται καθώς τα αποτελέσματα ή τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον κάθε έναν ξεχωριστά μπορεί να έχουν ένα τελείως διαφορετικό νόημα από τα επιδιωκόμενα της διδασκαλίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σ. 140). Κύρια εργαλεία του αναστοχασμού είναι το «Ημερολόγιο» ένα ατομικό τετράδιο, στο οποίο συμπληρώνεται από τον μαθητή κάθε φορά στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό και ο αναστοχαστικός κύκλος, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι μαθητές αποκτούν λόγο και μιλούν γι' αυτά τα οποία έζησαν καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 140-141). Φυσικά υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι κατά τους οποίους αξιολογούνται και αυτοαξιολογούνται οι μαθητές, και ποικίλουν ανάλογα με τον σχεδιασμό του μαθήματος καθώς και της χρονικής στιγμής που πραγματοποιείται. Αναφέρθηκαν παραπάνω οι βασικές διαδικασίες που ακολουθούνται και προτείνονται στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό και το πλαίσιο του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο. Ειδικότερα μιλώντας για την αξιολόγηση, πως θα ήταν δυνατόν να αξιολογηθεί τόσο το μάθημα, όσο και ο μαθητής, αν ο χαρακτήρας του Μαθήματος είχε μυστηριακό ή κατηχητικό χαρακτήρα; Ποια θα ήταν τα κριτήρια και ποια τα ζητούμενα του εκπαιδευτικού από τον μαθητή; Πως θα μπορούσε να υπάρξει διαμορφωτική ή τελική αξιολόγηση; Ποια θα ήταν τα εργαλεία και οι μέθοδοι, που θα εφαρμόζονταν; Γενικώς το Μάθημα των Θρησκευτικών έχει περάσει πάρα πολλά στάδια, από την ορολογία του μέχρι και την καταμέτρηση του, ως κανονικό μάθημα του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος, με χαρακτηριστικό γνώρισμα τις εναντιώσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 181). Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει στη διδακτική ύλη είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα κι από εκεί θα μπορούσε κάποιος να αντλήσει πολλές πληροφορίες για τη θρησκεία στη ζωή των ανθρώπων ανά τα χρόνια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, η εισήγηση του καθηγητή Μωραΐτη, ο οποίος μιλώντας για ένα κατηχητικό και ηθικοπλαστικό μάθημα, εισηγήθηκε την κατάργηση της βαθμολογίας του μαθήματος και την παρατήρηση του ήθος κάθε μαθητή από το θεολόγο του σχολείου (Μωραΐτης, 1935, σ. 219).

Μέχρι σήμερα το Μάθημα των Θρησκευτικών αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον μάθημα από πολλές σκοπιές, είτε από τους μαθητές και τους γονείς του, είτε ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων σε ένα σχολείο. Φαίνεται πως το συγκεκριμένο μάθημα δεν έχει βρει ακόμα τη θέση του. Σίγουρα για να απαντηθεί το εύλογο ερώτημα γιατί, χρειάζεται μια ενδελεχής έρευνα προς πολλές κατευθύνσεις. Ίσως αν κατανοούνταν η σημαντικότητα του μαθήματος και της αξιολόγησης των μαθησιακών του αποτελεσμάτων, αλλά και ο ρόλος του στο σημερινό σχολείο, η υπάρχουσα κατάσταση να βελτιωνόταν. Φυσικά, στην κατάσταση αυτή παίζει μεγάλο ρόλο και ο θεολόγος, ως εκπαιδευτικός και ως επιστήμονας. Είναι γεγονός πως ο κάθε θεολόγος αντιλαμβάνεται πολύ διαφορετικά την ιδιότητα του, κι αυτό δημιουργεί μια επιπλέον σύγχυση στην ήδη ταραγμένη κατάσταση. Αυτό όμως είναι ένα πολύ μεγάλο ερώτημα, το οποίο χρίζει επιστημονικής απάντησης και έρευνας.

1.8 Σύνοψη

Η αξιολόγηση σήμερα είναι ένας συνεχής αναπτυσσόμενος τομέας έρευνας και δράσης. Μιλώντας συγκεκριμένα για το πεδίο της Εκπαίδευσης αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται και βελτιώνονται τα μοντέλα και οι μέθοδοι της. Εξαιτίας του τεράστιου εύρους που καλύπτει, παρατηρείται πως η αξιολόγηση υπάρχει σε κάθε κομμάτι της Εκπαίδευσης, σε οποιαδήποτε βαθμίδα αλλά και σε κάθε τομέα.

Σύμφωνα με την ιστορία της, παρατηρείται πως η αξιολόγηση έχει περάσει διάφορες φάσεις, όσων αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Κάθε φορά τίθενται άλλοι στόχοι και σκοποί που εξυπηρετούνται και εφαρμόζονται με διαφορετικό τρόπο. Μέσα σε όλη αυτή την μεγάλη συνάφεια και ένταση της λειτουργίας της αξιολόγησης, στη παρούσα εργασία έγινε στο μέρος αυτό ιδιαίτερη αναφορά στην αξιολόγηση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Θίχτηκε το νομοθετικό πλαίσιο του μαθήματος, που καθορίζει τις διαστάσεις και δυνατότητες της διαδικασίας της αξιολόγησης της θρησκευτικής γνώσης καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που ακολουθούνται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ «ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ» - MOST SIGNIFICANT CHANGE (MSC)

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερη μνεία στον ορισμό του «Εκπαιδευτικού Προγράμματος» καθώς και στη μέθοδο αξιολόγησής του. Αναλύεται εκτενώς η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change), όπως και οι εφαρμογές της σε διάφορους τομείς. Μελετώνται και αναφέρονται έρευνες εγχώριες και διεθνείς που έχουν χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη τεχνική αλλά και σε ποια εκπαιδευτικά προγράμματα και σε ποιες περιπτώσεις διδασκαλίας έχει εφαρμοστεί η τεχνική.

2.1 Ορισμός Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Στην παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να διαλευκανθεί σε επίπεδο εννοιολογικού προσδιορισμού, ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», ώστε να δημιουργηθεί η βάση πάνω στην οποία θα μελετηθεί και εν συνεχεία θα αξιολογηθεί ένα από αυτά. Η θεωρία και η έρευνα σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα μοιράζεται το θεωρητικό υπόβαθρο από τα πεδία των «Επιστημών της Αγωγής» και της «Παιδαγωγικής Επιστήμης» (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 10). Αναλύοντας την ετυμολογία των λέξεων, ο Μπαμπινιώτης σημειώνει, ότι στο σημασιολογικό περιεχόμενο του ο όρος «πρόγραμμα» περιλαμβάνει τον σχεδιασμό σειράς ενεργειών, δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων που κατευθύνουν σε έναν ενιαίο σκοπό, η σχολαστική καταγραφή και την περιγραφή πράξεων και δράσεων με τη σειρά που πρόκειται να εκτελεστούν σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καθώς και ο σκοπός (Μπαμπινιώτης, 1998, σ. 1490). Σε αυτόν τον ορισμό φαίνεται πως συμφωνούν και οι Debe se και Mialaret οι οποίοι προσδίδουν παρόμοιο περιεχόμενο στον ορισμό, αναφέροντας πως είναι μια απλή σειρά ενεργειών, που προβλέπονται για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος (Maurice & Gaston, 1985, σ. 58). Το ίδιο φαίνεται να λέει κι ο Βεργίδης λέγοντας, ότι πρόκειται για το σύνολο υλικών και ανθρώπινων πόρων που κινητοποιούνται στα πλαίσια οργανωμένων δράσεων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών σε προκαθορισμένο χώρο και χρόνο (Βεργίδης, 2003, σσ. 235-236).

Ο γενικός όρος «πρόγραμμα» της ελληνικής αντιστοιχεί σε δύο διαφορετικούς της αγγλικής γλώσσας τον όρο syllabus και τον όρο curriculum, όταν αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και όχι σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για δύο λατινικές λέξεις που μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούνταν συνήθως η πρώτη από βρετανούς και η δεύτερη από αμερικανούς ειδικούς. Ο πρώτος όρος αναφερόταν στο πρόγραμμα που καταγράφονταν υπό μορφή κατάστασης ή λίστας, μορφολογικά φαινόμενα που θα αποτελούσαν την ύλη κάποιας τελικής αξιολόγησης των μαθητών ενώ το curriculum

καταγράφονταν κυρίως οι ειδικοί στόχοι κατά προτίμηση με μορφή παρατηρήσιμης συμπεριφοράς. Στο πρόγραμμα με τον πρώτο ορισμό εντοπίζονται δύο σημαντικές διαφορές, αρχικά δεν περιλαμβάνει ειδικούς στόχους αλλά μόνο ενδεχόμενα τους γενικούς στόχους ή σκοπούς καθώς και τη διδακτέα ύλη και τα περιεχόμενα δεν αποτελούν διδακτικές ενότητες με εσωτερική άρθρωση αλλά καταγράφονται με μορφή κατάστασης για να περιληφθούν κατά την ενδεχόμενη παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων σε μαθήματα με γραμμική αλληλουχία. Από την άλλη πλευρά το πρόγραμμα curriculum περιλαμβάνει εξορισμού τους γενικούς και ειδικούς στόχους από τους οποίους προκύπτουν όλα τα περιεχόμενα και συστατικά τους (Τσομπάνογλου, 2000). Ο Παπακωνσταντίνου αναφερόμενος στον ορισμό εκπαιδευτικό έργο κάνοντας μια προέκταση στον όρο ακουμπώντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημειώνει, ότι πραγματοποιείται σε τρεις αλληλεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα δραστηριοτήτων συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Εκπαιδευτικά προγράμματα, τελικά, μπορούν να χαρακτηριστούν αυτά που δεν υλοποιούνται μέσα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (curriculum), ωστόσο υπάρχει ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο για τη λειτουργία και την υλοποίηση τους και πολλές φορές περιλαμβάνει τη χρηματοδότηση τους, την έγκρισή τους κ.ά. Πρόκειται για προγράμματα προαιρετικού χαρακτήρα καθώς βασίζονται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, είναι συνήθως μικρής χρονικής διάρκειας και μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς συμπληρωματικά σε κάποιο κύκλο μαθημάτων (Μπαγάκης, 2000). Τις δύο τελευταίες δεκαετίες ο αριθμός των προαιρετικών προγραμμάτων αυξήθηκε κατά πολύ και έτσι κατέλαβαν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και στον πολλαπλασιασμό των αμιγώς ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έχει αποδειχθεί πως τέτοιου τύπου προγράμματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, διότι παρέχουν τη δυνατότητα της βιωματικής ανοικτής, άτυπης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς προωθούν τη συνεργατική βασισμένη στη δημιουργικότητα και την ενεργό μάθηση. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών μάλιστα φαίνεται, ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία για επιμόρφωση συμβατή με τις επιμορφωτικές του ανάγκες που μπορούν να διαμορφώσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και να ανταποκριθεί το εκάστοτε εκπαιδευόμενο κοινό (Μπαγάκης, 2000).

Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αποδοθούν σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα. Αρχικά η συνηθέστερη χρονική διάρκειά τους είναι 1,5 – 2 ώρες και ίσως τρεις σχολικές ώρες, σύμφωνα με το ωριαίο πρόγραμμα του σχολείου και πραγματοποιούνται είτε μια φορά άπαξ είτε έχει προαποφασισθεί από τη δημιουργία του προγράμματος να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένες φάσεις, οι οποίες ταυτίζονται με τις φορές συναντήσεων με τους συμμετέχοντες. Η θεματολογία τους αφορά ζητήματα της σύγχρονης ζωής ή της τοπικής διάστασης της, η οποία σχετίζεται με τη ζωή ή και την καθημερινότητα των συμμετεχόντων. Στη θεματολογία τους συναντάται το στοιχείο της διεπιστημονικότητας καθώς γίνεται προσπάθεια σύνδεσης δύο ή και περισσότερων διαφορετικών γνωστικών

αντικειμένων. Επίσης είναι αρκετές οι περιπτώσεις, όπου παρατηρείται διαφορετική προσέγγιση με τη χρήση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες ξεκινούν από την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών μέχρι την υλική διαρρύθμιση του χώρου της τάξης (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 11).

2.2 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Είναι γεγονός, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αντικείμενο μελέτης πολλών πεδίων καθώς έχει εκλάβει μια σειρά από διαστάσεις τόσο για θεωρητικούς όσο και για πρακτικούς μεθοδολογικούς λόγους. Έχουν καταγραφεί πολλές απόψεις σχετικά με τις συνθήκες, τους αξιολογητές, το αξιολογούμενο περιεχόμενο, τον τρόπο και τον σκοπό που πρέπει να πραγματοποιείται η αξιολόγηση. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία έχει προβληματίσει πολλούς επιστήμονες και για αυτό τον λόγο τα τελευταία χρόνια αποκαλύπτεται μια διαφορετική κατεύθυνση σχετικά με τη φύση της αξιολόγησης, συγκεκριμένα με την «αξιολόγηση της αξιολόγησης» ή τη συστηματική ανασκόπηση και την κριτική αξιών, των πολιτικών θέσεων και της χρησιμότητας της αξιολόγησης στα πλαίσια του κοινωνικού συστήματος και μεθοδολογικά η σταδιακή μορφή από καθαρά ποσοτικές ερευνητικές δράσεις αξιολόγησης προς ποιοτικές μορφές διερεύνησης (Βιτσιλάκη, 2001, σ. 301).

Αναλύοντας τη λειτουργία της αξιολόγησης παρατηρείται πως πρόκειται για διαδικασία, η οποία καταφέρνει να συνδέσει την εκπαιδευτική θεωρία με την πράξη. Εξαιτίας αυτής αναδύονται και πολλά ακόμα πλεονεκτήματα καθώς από τα αποτελέσματα φανερώνεται η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του προγράμματος, εξυπηρετεί στο μεγάλο μέρος τόσο τη δημιουργία ενός προγράμματος όσο και τη λειτουργία του, και εξετάζει τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων ή δραστηριοτήτων για την πραγματοποίηση του (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 17). Βασικό σημείο για την εφαρμογή της είναι το μοντέλο αξιολόγησης που υιοθετείται κάθε φορά από τους αξιολογητές. Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία αποκαλύπτονται πολλά διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για κάθε πρόγραμμα, οι περισσότεροι μελετητές όμως συγκλίνουν πως δύο επικρατέστερες προσεγγίσεις, τη στοχοκεντρική και τη συμμετοχική αξιολόγηση, όπως αναλυτικά αναφέρθηκαν και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη στοχοκεντρική προσέγγιση η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μια διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος στοχεύοντας να εξετάσει το βαθμό επίτευξης των στόχων (Webster, Almaguer, & Orsak, 2003). Ο Φλουρής σημειώνει, ότι η αξιολόγηση επιχειρεί να εντοπίσει τον βαθμό σύνδεσης ή συνάφειας μεταξύ επιδιωκόμενου (Φλουρής, 2000, σ. 47), εφαρμοσμένου και κατεκτηθέντος προγράμματος (Μιχαήλ, Τσιάκκρος, & Πασιαρδής, 2004, σ. 36), με αποτέλεσμα οι ερευνητές που υιοθετούν τη στοχοκεντρική αξιολόγηση να ενδιαφέρονται για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σκοπών και τελικών αποτελεσμάτων (Κυριακίδης, 2001, σ. 107).

Για τα μοντέλα αξιολόγησης έχει γίνει αναφορά και παραπάνω, ωστόσο στο σημείο αυτό θα δοθεί έμφαση στις δύο σημαντικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα στοχοκεντρικά μοντέλα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την προσήλωση στους σκοπούς του προγράμματος ή του θεσμού που αξιολογούν. Πρωταρχικός σκοπός είναι να εντοπιστεί η σχέση ανάμεσα στα τελικά αποτελέσματα και τους προκαθορισμένους στόχους. Για το λόγο αυτό υιοθετούν συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες εξυπηρετούν στη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών με σταθερή και δύσκαμπτη μορφή, κι αυτό γιατί ο σχεδιασμός τους επιδέχεται ελάχιστες αλλαγές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της αξιολόγησης. Βασικό τους γνώρισμα είναι ότι επιτρέπουν τη σύνδεση δύο ή και περισσότερων μεταβλητών που σχετίζονται με την εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος, ώστε να εντοπιστούν οι σχέσεις αιτίου και αιτιατού. Πρόκειται για θετικιστική θέση εφόσον αναφέρεται σε θετικιστικά στοιχεία και επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της μέτρησης (Κυριακίδης, 2001, σσ. 107-110). Από την άλλη πλευρά, στα συμμετοχικά μοντέλα εφαρμόζονται προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας και συνήθως γίνονται για να ικανοποιηθούν συγκεκριμένες ανάγκες των αξιολογούμενων. Συγκεκριμένα στοχεύουν στην ταυτόχρονη αξιολόγηση και ανάπτυξη ενός προγράμματος και έτσι έχουν ευέλικτη μορφή που επιτρέπει αλλαγές στα ερωτήματα που υπάρχουν στα κριτήρια αξιολόγησης και στον τρόπο συλλογής δεδομένων. Χαρακτηριστικά ο Κυριακίδης σημειώνει «Έτσι οι αξιολογούμενοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας και ακολουθούν μια διαλεκτική διαδικασία, όπου ο σχεδιασμός της αξιολογικής έρευνας καθορίζεται και επανακαθορίζεται, καθώς εξελίσσεται η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων» (Κυριακίδης, 2001, σ. 107).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερα εργαλεία, καθώς οι οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις του κάθε ερευνητή επηρεάζουν άμεσα από την προσέγγιση που θα χρησιμοποιήσει (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 51). Οι μεθοδολογικές του απόψεις σχετίζονται κυρίως στη λογικότητα, πάνω στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός της αξιολόγησης και σε προβλήματα καθορισμού της αιτίας που προκαλεί ένα αποτέλεσμα και την οποία καλείται να αξιολογήσει (Mertens, 2005). Η έμφαση της αξιολόγησης στους επιδιωκόμενους στόχους, οι οποίοι σύμφωνα με πολλούς ερευνητές αντανakλά την παραδοσιακή λειτουργία της αξιολόγησης, διατηρεί ισχυρή επίδραση στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, παρά το μεγάλο προβληματισμό που έχει προκαλέσει. Η αξιοσημείωτη παρουσία της στοχοκεντρικής αξιολόγησης εφαρμόζεται κυρίως σε πολιτικά πλαίσια, στα οποία είναι έντονο το ενδιαφέρον για απόδοση λόγου των συμμετεχόντων του εκπαιδευτικού προγράμματος (Φλουρής, 2000). Από τους μελετητές διατυπώθηκαν ενστάσεις που θίγουν σε πολλές πλευρές τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα την τεχνική αποδόμηση των προγραμμάτων σε διαδικασίες και αποτελέσματα, τη μη αξιολόγηση των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, και την περιορισμένη διερεύνηση των θετικών και αρνητικών (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 18). Αντιθέτως η συμμετοχική αξιολόγηση εστιάζει στο πλαίσιο, στις ανάγκες, στον σχεδιασμό τις λειτουργίες, τη διάθεση πόρων τα αποτελέσματα και τις επιδράσεις του προγράμματος. Αυτού του είδους η αξιολόγηση υλοποιείται σε επιστημονικές διαδικασίες για να συλλεχθούν και να αναλυθούν πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο, τη δομή και τα αποτελέσματα

ενός προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίζονται οι πλευρές που επιτυγχάνονται και εκείνες που υπολείπονται και χρειάζονται αναπροσαρμογή (Κυριακίδης, 2001, σσ. 107-110; Μαγγόπουλος, 2011, σσ. 17-20).

Αναφέρεται, επιπλέον, ότι η διαφοροποίηση των στόχων και η πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανέδειξαν, ότι η χρήση μόνο ποσοτικών μεθόδων ήταν περιοριστική και αδυνατούσε να αποκαλύψει μια σειρά από σημαντικές διαστάσεις των υπό εξέταση προγραμμάτων (Mertens, 2005). Έτσι, η επιστημονική κοινότητα κατέληξε, ότι ανεξαρτήτως στόχων τα πιο ασφαλή αποτελέσματα διεξάγονται από τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης, η οποία συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μορφές αξιολόγησης (Μαγγόπουλος, 2011; Κυριακίδης, 2001; Βιτσιλάκη, 2001).

Με το πέρασμα του χρόνου η διαφορετικότητα των φορέων που πραγματοποιούσαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα επέφερε την ανάγκη να υπάρχει διαφοροποίηση τόσο στον προσδιορισμό των στόχων όσο και στο περιεχόμενο και τις μεθόδους των προγραμμάτων (Μαγγόπουλος, 2011). Από τη διεθνή βιβλιογραφία αναδύεται ένα τεράστιο φάσμα των στόχων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ωστόσο όμως έχουν δημιουργηθεί τρεις μεγάλες κατηγορίες για να τα συμπεριλάβουν. Η πρώτη κατηγορία αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης για απολογισμό, της οποίας στόχος της είναι η μέτρηση των αποτελεσμάτων και απευθύνεται στους φορείς υλοποίησής της. Σε μια δεύτερη κατηγορία εφαρμόζεται η αξιολόγηση για τη γνώση, μια άκρως επιστημονική γνώση της λειτουργίας και των επιπτώσεων ενός προγράμματος, η οποία έχει κατά κύριο λόγο αποδεκτές τους επιστήμονες. Και η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με την αξιολόγηση για την ανάπτυξη, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση παρεμβάσεων για τη βελτίωση, αναβάθμιση ή ενίσχυση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών και τα πορίσματα της ανατροφοδοτούν τις δράσεις της υλοποίησής τους (Βιτσιλάκη, 2001, σ. 303).

Αναμφίβολα σχετικά με τη ποικιλομορφία των στόχων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποκτά μια νέα δυναμική στοχεύοντας α) στην αποτίμηση των θετικών και αρνητικών πλευρών του προγράμματος, β) τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ποικίλων στοιχείων και τη συμβολή τους στα αποτελέσματά του, γ) τη μελλοντική βελτίωση προγράμματος, δ) την παροχή ποικίλων και για πολλούς απαραίτητων πληροφοριών που υποστηρίζουν σημαντικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και ε) στη διατύπωση κρίσης για την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τη βιωσιμότητά του προγράμματος (Μαγγόπουλος, 2011, σ. 21).

Ο Βεργίδης σε εισήγησή του σχετική με την αξιολόγηση, επισημαίνει πως τα γενικά κριτήρια μιας αξιολόγησης που επρόκειτο να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι: α) η καταλληλότητα των στόχων ως προς τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα διακυβεύματα, β) η αποτελεσματικότητα των στόχων, γ) η αποδοτικότητα των πόρων και δ) η χρησιμότητα των προϊόντων, αποτελεσμάτων και επιπτώσεων, ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν (Βεργίδης, 2001, σ. 47).

Βέβαια, στην αξιολόγηση εκτός των αναφερθέντων παραπάνω παραμέτρων εξαιρετικά μεγάλη σημασία έχει και ο χρόνος που θα εφαρμοστεί, ιδιαίτερα όταν τίθεται ζήτημα εκπαιδευτικού προγράμματος. Έτσι ως προς το χρόνο αξιολόγησης διακρίνονται

πέντε κατηγορίες αυτής. Αρχικά, η πρώτη κατηγορία φέρει τον τίτλο της *Διαγνωστικής αξιολόγησης*, αναφέρεται δηλαδή στην εξέταση των στόχων και τη σκοπιμότητα των αναμενόμενων αποτελεσμάτων, εφαρμόζεται πάντα πριν την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια συναντάται η *αξιολόγηση που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος*, πρόκειται ουσιαστικά για μια συνεχή παρακολούθηση. Ύστερα, όπως αναδύεται και χρονικά, εφαρμόζεται η *Ενδιάμεση αξιολόγηση*. Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση στοχεύει σχεδόν πάντοτε στην αναπροσαρμογή και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, εφαρμόζεται ύστερα από την πρώτη εφαρμογή και είναι πάντοτε διαμορφωτική ως προς τον σκοπό για τον οποίο διενεργείται. Τέλος, υπάρχει και μια τελευταία μορφή αξιολόγησης, η οποία μετρά από τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος την επίτευξη των στόχων του καθώς καταγράφει και αναλύει τη συμβολή του στους συμμετέχοντες (Βεργίδης, 2001, σ. 49).

2.3 Most Significant Change (MSC) – Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής»

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω δεδομένα υπάρχουν πολλά στοιχεία, και κυρίως σκοποί, οι οποίοι διαδραματίζουν τον ρόλο τους στην επιλογή του τρόπου αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους της παρούσας εργασίας, επιχειρείται η χρήση μιας νέας σχετικά, μεθόδου αξιολόγησης, η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Πρόκειται για μια συμμετοχική τεχνική συλλογής και ανάλυσης στοιχείων, παρακολούθησης και αξιολόγησης, με την οποία αξιολογούνται τα ενδιάμεσα συμπεράσματα και ο τελικός αντίκτυπος του προγράμματος πάνω στους συμμετέχοντες (Davies & Dart, 2005, σ. 27). Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση συχνά περιλαμβάνουν διαδικασίες για την προώθηση του προβληματισμού σχετικά με τις δραστηριότητες και τις επιπτώσεις ενός έργου (Willetts, Cheney, & Crawford, 2008, σ. 2). Η τεχνική σύμφωνα με τα στατιστικά της εφαρμογής της χρησιμοποιείται κυρίως σε προγράμματα κοινωνικής παρέμβασης (Davies & Dart, 2005). Πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε από τον Rick Davies το 1995 στο Μπαγκλαντές, για να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει ένα συμμετοχικό πρόγραμμα αγροτικής ανάπτυξης με ποικίλες εφαρμογές και αποτελέσματα (Dart & Davies, 2003). Από τότε έχει εφαρμοστεί σε πολλές περιπτώσεις και τομείς όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η γεωργία, και κυρίως σε αναπτυξιακά προγράμματα. Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», βασίζεται σε ιστορίες για τις αλλαγές που οι συμμετέχοντες βιώνουν κατά τη διάρκεια και ως αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου έργου ή προγράμματος. Η συγκεκριμένη μέθοδος προέκυψε από την ανάγκη να ξεπεραστούν οι ελλείψεις των κλασικών διαδικασιών παρακολούθησης και αξιολόγησης σε καταστάσεις, που οι συνέπειες του προγράμματος είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν (Davies & Dart, 2005, σσ. 31- 32). Οι Davies και Dart σημειώνουν ότι η τεχνική έχει πολλά θετικά σημεία, όπως ότι ενθαρρύνει την οργανωτική μάθηση, παρέχει μια πλούσια περιγραφή των αλλαγών, εντοπίζει τις απροσδόκητες αλλαγές καθώς και έμμεσα αποτελέσματα της διαδικασίας, τα οποία δεν είναι φανερά σε προκαθορισμένους δείκτες αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» παρέχει συνεχή δεδομένα σχετικά με την απόδοση του προγράμματος, στοιχεία δηλαδή που βοηθούν στη διαχείριση του. Ακόμα προχωρά πέρα από τις συμβατικές μορφές παρακολούθησης, καθώς εστιάζει στα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο που έχει ένα

πρόγραμμα, με τη συμμετοχή των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων με τα σχετικά πλεονεκτήματα των διαφορετικών αποτελεσμάτων, τα οποία βρίσκονται σε μορφή ιστοριών/αφηγήσεων (Davies & Dart, 2005, σ. 24). Τα δεδομένα, πιο αναλυτικά, προέρχονται από ιστορίες/αφηγήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλήφθηκαν τον αντίκτυπο της αλλαγής στον εαυτό τους (Dart & Davies, 2003). Οι συγκεκριμένες ιστορίες συλλέγονται και αναλύονται από μια ομάδα υλοποίησης των προγραμμάτων ή ενδιαφερόμενων ερευνητών, η οποία στη συνέχεια με συγκεκριμένη διαδικασία επιλέγει την ιστορία/αφήγηση που θεωρούν, ότι εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή και αναλύουν το περιεχόμενο όλων των υπολοίπων (Limato, Ahmed, Magdalena, Nazir, & Kotvojs, 2018). Εξαιτίας αυτών των ιστοριών καθώς και της ομάδας των αναλυτών- ερευνητών παρουσιάζεται τεράστια ποικιλομορφία τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στις προοπτικές τους, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου (Willettts, Cheney, & Crawford, 2008, σ. 7).

Η μέθοδος αυτή συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης και έρευνας. Συνήθως, οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση περιλαμβάνουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές προσεγγίσεις, καθώς οι προσεγγίσεις μεικτής μεθόδου καθίστανται όλο και πιο δημοφιλείς (Mertens, 2005, σσ. 343-344). Οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι σε θέση να συλλάβουν διάφορες οπτικές γωνίες καθώς και τους δεσμούς και τα πρότυπα μεταξύ τους. Είναι επίσης σε θέση να ενισχύσουν την επικοινωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων σε μια διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης (Mertens, 2005, σ. 302). Οι συμμετοχικές και ανοικτές μέθοδοι είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για την υποστήριξη διαφορετικών προοπτικών και την προσοχή σε ακούσιες (τόσο θετικές όσο και αρνητικές) αλλαγές. Οι αφηγηματικές μέθοδοι περιλαμβάνουν τη χρήση ιστοριών, τη συλλογή δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης δεδομένων (Dart & Davies, 2003). Οι αφηγηματικές προσεγγίσεις για τη συλλογή δεδομένων ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να δίνουν εκτενείς απαντήσεις σε ερωτήσεις ή να αφηγούνται την ιστορία τους ή να περιγράφουν τις σκέψεις ή τις αναμνήσεις τους ως απάντηση σε ένα θέμα. Η αξία τους στο πλαίσιο της ανάπτυξης είναι ότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν τα δικά τους συστήματα δημιουργίας νοήματος μέσα στη γλώσσα, τον πολιτισμό τους και τις επικρατούσες αφηγηματικές τεχνικές. Αυτό είναι σημαντικό επειδή είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί μεταξύ των συμμετεχόντων (Willettts, Cheney, & Crawford, 2008, σσ. 2-3).

Όπως προαναφέρθηκε η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» είναι μια μορφή συμμετοχικής παρακολούθησης και αξιολόγησης. Συμμετοχική χαρακτηρίζεται καθώς πολλοί ενδιαφερόμενοι φορείς του έργου συμμετέχουν τόσο στη λήψη αποφάσεων για τα είδη των αλλαγών που πρέπει να καταγράφονται όσο και στην ανάλυση των δεδομένων από τη συλλογή και τη συστηματική ανάλυση των σημαντικών αλλαγών (Dart & Davies, 2003). Χαρακτηρίζεται μορφή παρακολούθησης, επειδή εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου του προγράμματος και παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους ανθρώπους να διαχειριστούν αναλόγως το πρόγραμμα. Συμβάλλει σημαντικά στην αξιολόγηση καθώς παρέχει δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο και τα αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης του προγράμματος στο σύνολό του και σε επιμέρους σημεία (Davies & Dart, 2005, σσ. 23-24). Αντίθετα με τις παραδοσιακές

τεχνικές παρακολούθησης, οι οποίες επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα αυτή η μέθοδος στοχεύει στην παρακολούθηση ενδιάμεσων αποτελεσμάτων (Davies & Dart, 2005). Η διαφορετική αυτή μορφή αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρήσιμη και στον χώρο της εκπαίδευσης και αυτό φαίνεται και από τις περιπτώσεις που έχει εφαρμοσθεί. Οι Davies και Dart σε άρθρο που έγραψαν για την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» σημειώνουν πως πρόκειται για μια διαλογική τεχνική βασισμένη στην αφήγηση ιστοριών. Πρωταρχικός της σκοπός είναι να διευκολύνει τη βελτίωση ενός προγράμματος εστιάζοντας σε τομείς που είναι πιο δύσκολοι να αξιολογηθούν, και δευτερευόντως συμβάλλει στη συνολική αξιολόγηση μέσω της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων. Η τεχνική αυτή είναι μια μορφή έρευνας για συνεχείς αξίες, μέσω της οποίας οι καθορισμένες ομάδες ενδιαφερόμενων τομέων αναζητούν σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος και στη συνέχεια μελετούν την αξία αυτών των αποτελεσμάτων με συστηματικό και διαφανή τρόπο. Εξετάστηκε το ενδεχόμενο, επίσης από τους σχεδιαστές της να συμβάλλει στην πρακτική αξιολόγηση, καθώς η ασυνήθιστη μεθοδολογία της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» και τα αποτελέσματά της την καθιστούν ιδανική για χρήση σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές και προσεγγίσεις (Dart & Davies, 2003, σσ. 137-155). Ακόμα οι ίδιοι άνθρωποι λίγο αργότερα, το 2005 δημιουργούν και δημοσιεύουν ένα εύχρηστο οδηγό χρήσης: «*The Most Significant Change Technique, a guide to it's use by Rick Davies & Jessica Dart*» (Davies & Dart, 2005), και εξηγούν σε δέκα απλά βήματα τη διαδικασία που χρειάζεται να ακολουθήσει κάποιος ερευνητής, με σκοπό να εφαρμόσει την τεχνική, με συμπληρωματικές χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με αυτή.

2.4 Πώς εφαρμόζεται η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής»

Κρίνεται αναγκαίο να αναλυθεί ενδελεχώς ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», είναι μια μέθοδος παρακολούθησης και αξιολόγησης κοινωνικών παρεμβάσεων σε διάφορες κοινότητες. Ακόμα η τεχνική έχει χαρακτηριστεί ως μια έρευνα δυναμικών αξιών, με την οποία οι καθορισμένες ομάδες ενδιαφερομένων μπορούν να αναζητούν συνεχώς σημαντικά αποτελέσματα του προγράμματος και στη συνέχεια να ερευνούν την αξία αυτών των αποτελεσμάτων. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει τόσο στη βελτίωση του προγράμματος όσο και στην αξιολόγησή του (Dart & Davies, 2003, σ. 140). Η τεχνική έχει επισημανθεί ως εργαλείο παρακολούθησης και αξιολόγησης. Παρακολούθησης καθώς νοείται ως συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κυρίως για το σκοπό διαχείρισης του προγράμματος, και ως εργαλείο αξιολόγησης ως μια λιγότερο συχνή διαδικασία συλλογής πληροφοριών που τείνει να επικεντρώνεται περισσότερο στα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις. Αμφότερες οι διαδικασίες περιλαμβάνουν κρίσεις σχετικά με τα επιτεύγματα, αλλά η αξιολόγηση τείνει να λάβει μια ευρύτερη εικόνα ενός ολόκληρου προγράμματος και να καλύπτει ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, συχνά από την έναρξή του προγράμματος μέχρι και το σημείο αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Οι Davies και Dart σημειώνουν τους εξής, ώστε να κατανοηθεί η λειτουργία της τεχνικής: α) είναι ένα καλό μέσο για τον

εντοπισμό απροσδόκητων αλλαγών, β) προσδιορίζονται με σαφήνεια οι αξίες που επικρατούν σε ένα πρόγραμμα ή ενός ατόμου που περιγράφει στην ιστορία του ιεραρχώντας μάλιστα τις πιο σημαντικές από αυτές, γ) σχετικά με τη συμμετοχή του καθενός δεν χρειάζονται ειδικές δεξιότητες, αφού ο καθένας μπορεί να αφηγηθεί ιστορίες για γεγονότα που θεωρεί σημαντικά χωρίς να υπάρχει αποκλεισμός, ή κάποιος ιδιαίτερος τρόπος ανάπτυξής τους, δ) ενθαρρύνει πολύ τους συμμετέχοντες για την ανάλυση και τη συλλογή δεδομένων, επειδή οι άνθρωποι καλούνται να εξηγήσουν γιατί είναι η πιο σημαντική η αλλαγή που έχουν επιλέξει, ε) αναπτύσσει την ικανότητα κατανόησης του ανθρώπου που συμμετέχει στην ανάλυση των δεδομένων και στ) δίνει μια πλήρη εικόνα για το τι συμβαίνει και όχι μια υπερβολικά απλουστευμένη εικόνα (Davies & Dart, 2005, σ. 5), αφού ενθαρρύνει και χρησιμοποιεί εποικοδομητικά μια ποικιλία απόψεων. Είναι σημαντικό ότι οι ενδιαφερόμενοι και αξιολογητές προσδιορίζουν ευρείς τομείς που σχετίζονται με τον σκοπό της παρέμβασης, τα λεγόμενα «πεδία αλλαγής», τα οποία έχουν οριστεί από τους σχεδιαστές και δύναται να χρησιμοποιηθούν για την παρακολούθηση και αξιολόγηση. Με την τεχνική αυτή, δίνεται η δυνατότητα να ερευνηθεί τι πραγματικά συμβαίνει και ποιες μικρές ή μεγάλες αλλαγές συμβαίνουν χωρίς να κρύβονται πίσω από αντιπροσωπευτικά νούμερα (Davies & Dart, 2005, σσ. 5-6) (Dart & Davies, 2003).

Σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής οι δημιουργοί της αναφέρονται σε εννέα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει κάθε ερευνητής, για να την πραγματοποιήσει: α) καθορισμός των πεδίων αλλαγής που μελετώνται, β) καθορισμός των περιόδων παρακολούθησης, γ) συλλογή των ιστοριών της πιο σημαντικής αλλαγής, δ) επιλογή των πιο σημαντικών αλλαγών, ε) ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων με τα αποτελέσματα της επιλογής, ζ) επαλήθευση ιστοριών, η) ποσοτικοποίηση των ευρημάτων, θ) δευτερογενής ανάλυση μετα- παρακολούθηση και στ) ανατροφοδότηση διδακτικής πράξης και έρευνας (Davies & Dart, 2005, σ. 6).

Το πρώτο βήμα της τεχνικής είναι να οριστούν «τα πεδία αλλαγής» που μελετώνται δηλαδή τα πεδία που επιθυμεί ο ερευνητής να εξετάσει. Πρόκειται για μεγάλες κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες θα κατηγοριοποιηθούν οι ιστορίες/αφηγήσεις των συμμετεχόντων και οι σημαντικές αλλαγές. Τα πεδία, είναι απαραίτητο να ορίζονται με τέτοια μορφή, ώστε όλοι οι αξιολογητές να τα ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με το πρόγραμμα που πραγματοποιείται, είναι απαραίτητα, επειδή έχουν άμεση πρακτική αξία. Εξυπηρετούν τους αξιολογητές να ομαδοποιήσουν ένα μεγάλο όγκο σημαντικών αλλαγών-ιστοριών σε ποιο εύχρηστα τμήματα-ομάδες, τα οποία μπορούν να αναλυθούν με τη σειρά τους. Καθορίζονται από την αρχή, ώστε να παρέχουν κάποια καθοδήγηση στους ανθρώπους που συλλέγουν τις ιστορίες, όταν η ομάδα εφαρμογής ή αξιολόγησης είναι πολυπληθής, σχετικά με το είδος των αλλαγών που πρέπει να αναζητούν χωρίς υπερβολική εξέταση (Davies & Dart, 2005, σσ. 7-9).

Το επόμενο βήμα είναι ο καθορισμός της περιόδου παρακολούθησης που θα οριστεί από τον ερευνητή ή τον σχεδιαστή του προγράμματος. Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» είναι μια τεχνική παρακολούθησης κι αυτό συνεπάγεται την περιοδική συλλογή δεδομένων. Η συχνότητα βέβαια της παρακολούθησης διαφέρει αναλόγως το πρόγραμμα που πραγματοποιείται και σύμφωνα με το χρονικό διάστημα που έχει επιλεγεί να ερευνηθεί. Η

συχνότητα συλλογής των ιστοριών αλλαγής μπορεί να είναι από δεκαπενθήμερη έως ετήσια. Οι συνηθέστερες περίοδοι είναι μηνιαία ή τρίμηνη. Όσο πιο συχνά γίνεται η χρήση της τεχνικής τόσο περισσότερο εξοικειώνονται με τη διαδικασία οι συμμετέχοντες. Ωστόσο συνιστάται από τους δημιουργούς να καθορίζεται η περίοδος πραγματοποίησης της από την αρχή του προγράμματος (Davies & Dart, 2005, σσ. 8-10).

Στη συνέχεια ακολουθεί η διαδικασία της συλλογής των ιστοριών. Οι αφηγήσεις αποτελούν πολύτιμο κομμάτι της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», η οποία ενθαρρύνει κυρίως την αξιολόγησή τους χωρίς να υπάρχει κάποιος μαθησιακός έλεγχος. Αν εξετασθεί βαθύτερα η μέθοδος της συγγραφής των ιστοριών, θα διαπιστωθεί πως πρόκειται για μια αρχαία και διαπολιτισμική διαδικασία λήψης νοήματος που είναι γνωστή σε όλους τους λαούς. Οι αφηγήσεις καθιστούν την τεχνική, ως ένα πιο ανθρώπινο εργαλείο και οι συμμετέχοντες φαίνεται να σχετίζονται με τις πληροφορίες περισσότερο, όταν αυτό δίνεται στη μορφή ιστορίας, καθώς αποτελούν ορόσημο στην ανθρώπινη νοημοσύνη και μνήμη (Dart & Davies, 2003, σ. 140). Μια άρτια αφήγηση προσδιορίζεται από τις σχέσεις των ανθρώπων που περιγράφονται, από την ακολουθία των γεγονότων καθώς και από τα αποτελέσματα της. Δίνεται έμφαση από τον συγγραφέα σε διάφορα σημεία, τα οποία είναι πολύ πιθανό αργότερα στην ανάλυση να ληφθούν υπόψη σε ένα πολύπλοκο σύνολο και να βοηθήσουν να ξεκαθαριστεί το πεδίο σχετικά με την περιγραφόμενη ιστορία και την πιο σημαντική αλλαγή που αφηγείται. Στην τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», οι ιστορίες αναφέρονται σε έναν «απολογισμό» αλλαγής που απάντησε ο συμμετέχων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση, και καλείται να δώσει αρκετές περιγραφικές και ερμηνευτικές πληροφορίες για την αφήγησή του. Αρχικά πρέπει να τονιστεί, ότι όλες οι ιστορίες είναι ανώνυμες, δεδομένο που αφήνει πλήρως ελεύθερο τον συγγραφέα να εκφραστεί. Η επιλογή μεθόδου συλλογής των ιστοριών, εξαρτάται, από το πόσο ενεργά το πρόγραμμα επιθυμεί να αναζητήσει νέες ιστορίες, σε αντίθεση με την ανάγκη να αξιοποιήσει την υπάρχουσα γνώση των συμμετεχόντων μέσω της αναδρομικής έρευνας. Ο τρόπος καταγραφής τους μπορεί να είναι:

- Συνέντευξη και λήψη σημειώσεων
- Μαγνητοφώνηση
- Συγγραφή ιστορίας, στην οποία περιγράφεται η αλλαγή. Μάλιστα συστήνεται να γίνεται από τον ίδιο το συγγραφέα για μεγαλύτερη εγκυρότητα

Αρχικά η πρώτη επιλογή αναφέρεται σε μια διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας, η ομάδα που έχει αναλάβει να συλλέξει τις ιστορίες κρατά σημειώσεις παίρνοντας συνέντευξη από τους συμμετέχοντες, συνήθως έχοντας προετοιμάσει μια σειρά συγκεκριμένων ερωτήσεων που θα κάνουν. Ο σκοπός είναι να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα αυτή της τεχνικής και να διαπιστωθεί ότι έχει καταγραφεί η ουσία της ιστορίας του αφηγητή. Σε κάποιες περιπτώσεις συνίσταται η χρήση ενός ημι-δομημένου ερωτηματολογίου, ώστε να αποφεύγονται τυχόν προεκτάσεις ή παρεκτροπές από το ζητούμενο θέμα. Συνήθως τέτοιου είδους συνεντεύξεις αποτελούν ένα εύχρηστο τρόπο καταγραφής πολλών ιστοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα από τους οργανωτές του προγράμματος. Ακόμα ως μια άλλη επιλογή προτείνεται και ως ένας ασφαλέστερος τρόπος καταγραφής των ιστοριών η

ηχογράφηση και η εν συνεχεία απομαγνητοφώνηση. Αυτή η μέθοδος εγκυρότητας των ιστοριών είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις που εφαρμόζεται η τεχνική για αξιολόγηση. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα οι ιστορίες που συλλέγονται να καταγράφονται και να τεκμηριώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Davies & Dart, 2005, σ. 24). Αδιαμφισβήτητο σημαντικό κομμάτι της κάθε περιγραφόμενης ιστορίας είναι η τεκμηρίωση της. Για αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει μια κατεύθυνση για την αιτιολόγηση της, όπως για παράδειγμα η διευκρινιστική ερώτηση που τέθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα: «*τώρα που διάλεξες την αλλαγή, που πιστεύεις ότι είναι η πιο σημαντική, πρέπει να την αφηγηθείς με συγκεκριμένα γεγονότα, πρόσωπα, σκέψεις συναισθήματα. Σκέψου:*

- *Ποιος/ ποια/ ποιοι σχετίζονται με αυτή και παίρνουν μέρος σε αυτήν την αλλαγή*
- *Ποια γεγονότα περιλαμβάνει αυτή η αλλαγή, που και πότε έγιναν*
- *Όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορείς, ώστε η αφήγηση της αλλαγής να γίνεται κατανοητή από κάποιον που δεν γνωρίζει τι έγινε*
- *Γιατί πραγματικά διάλεξες τη συγκεκριμένη αλλαγή;*
- *Ποια είναι η διαφορά που έχει επέλθει εξαιτίας της ή θα επιφέρει αυτή;*
- *Γιατί θεωρείς ότι αυτή η διαφορά είναι σημαντική;»*

Η σημασία των γεγονότων που περιγράφονται στην ιστορία είναι μεγάλη. Για αυτό και η τεκμηρίωση της ιστορίας βοηθάει τον αναγνώστη/αξιολογητή να θέσει την ιστορία σε ανάλογο πεδίο και να επιτρέψει οποιεσδήποτε επακόλουθες έρευνες σχετικά με την ιστορία αν χρειαστεί. Η ίδια η ιστορία της πιο σημαντικής αλλαγής πρέπει να τεκμηριωθεί από τον ίδιο άνθρωπο την ώρα που τη γράφει. Η περιγραφή της αλλαγής που προσδιορίστηκε, ως η πιο σημαντική θα πρέπει να περιλαμβάνει πραγματικές πληροφορίες που καθιστούν σαφές ποιος συμμετέχει, τι συνέβη και πότε. Σημαντικός παράγοντας για την τεκμηρίωση είναι ο τίτλος που δίνεται σε κάθε ιστορία. Οι περισσότερες ιστορίες είναι σε έκταση μια σελίδα ή λιγότερη, καλό είναι να μην είναι τόσο σύντομες και περιεκτικές ώστε να παραλείπονται χρήσιμες πληροφορίες (Davies & Dart, 2005). Στατιστικά έχει αποδειχθεί, ότι το 90-95% των ιστοριών που συλλέγονται τείνουν να περιγράφουν θετικές αλλαγές (Dart & Davies, 2003). Βέβαια αναφέρεται, ότι βρίσκεται στην ευχέρεια των υπεύθυνων, κατά πόσο αυτοί θα αναφέρουν και θα αναγνωρίσουν αρνητικές και θετικές αλλαγές, και πάντα εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι αρνητικές μεταβολές αναγνωρίζονται και ανταποκρίνονται θετικά. Συνήθως οι ερευνητές κατηγοριοποιούν τις ιστορίες σε τομείς, ώστε να επικεντρώνονται σε οργανωτικούς στόχους. Τότε οι αποφάσεις σχετίζονται με την ερμηνεία των ιστοριών. Οι ενδιαφερόμενοι για τις πιο σημαντικές αλλαγές, προβλέπουν, ότι θα ήταν καλό να εντοπιστούν οι αλλαγές από που προέρχονται και την οποιαδήποτε αιτία. Η τεκμηρίωση σχετικά με τη διαδικασία πρέπει να εξηγεί, έστω και συνοπτικά, τον τρόπο επιλογής των τομέων, καθώς αυτό βοηθά τους άλλους ανθρώπους/αξιολογητές που διαβάζουν τα αποτελέσματα να τις κατατάξουν στη σχετική κατηγορία. Η ουσία της τεχνικής είναι να τίθενται μερικές απλές ερωτήσεις, για να απαντούν οι συμμετέχοντες χωρίς να επηρεάζονται

ή να τους δίνεται κάποια κατεύθυνση αλλά οι πληροφορίες να είναι επαρκείς, ώστε να βοηθήσουν στην κατηγοριοποίηση αυτών (Davies & Dart, 2005, σ. 19).

Στη συνέχεια ακολουθεί η επιλογή της πιο σημαντικής ιστορίας, μια διαδικασία που απαιτεί αφιέρωση χρόνου και εργασίας, τόσο ατομικής όσο και συλλογικής. Σε ένα κόσμο, στον οποίο όλα κινούνται γρήγορα και τα αποτελέσματα προκύπτουν μέσα από ποσοτικές έρευνες φαντάζει δύσκολη η ενασχόληση με μια ποιοτική μορφή αξιολόγησης, κυρίως για τους ενδιαφερόμενους και το συγχρονισμό της ομάδας. Τα σημεία που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή είναι η εννοιολογική σημασία των πεδίων αλλαγής, η σαφής κατανόηση αυτών από όλους καθώς και τα κριτήρια που επιλέγονται οι πιο σημαντικές ιστορίες. Είναι σημαντικό τα μέλη της ομάδας να προωθούν την αξία της αφιέρωσης του χρόνου και της προσπάθειας, για την παρατήρηση των αλλαγών, την καταγραφή των ιστοριών, τη συστηματική συνάντηση και την ανάλυσή τους. Η ερώτηση που τίθεται συνήθως στους συμμετέχοντες και καλούνται να απαντήσουν είναι «Γιατί αυτή η ιστορία είναι σημαντική;», πολλές από τις απαντήσεις που δίνονται δεν είναι σαφείς, με αποτέλεσμα να μη γίνονται ξεκάθαροι οι λόγοι επιλογής και καταγραφής της ιστορίας, έτσι ώστε να δυσκολεύει η κατάσταση από την έλλειψη της τεκμηρίωσης και οι ερευνητές να μην προχωρούν εύκολα στην επιλογή της πιο σημαντικής ιστορίας (Wilderand & Walpole, 2008, σσ. 534-535). Η προσέγγιση της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» χρησιμοποιεί μια ακολουθία διαδικασιών επιλογής, η οποία βοηθά στη μείωση ενός μεγάλου όγκου σημαντικών αλλαγών σε ένα μικρό βαθμό ευρέως διατιθέμενων ιστοριών-αφηγήσεων. Η διαδικασία μπορεί να ονομαστεί «σύννοψη με επιλογή». Η επιλογή των ιστοριών συνήθως περιλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων που κάθονται μαζί με το πακέτο τεκμηριωμένων ιστοριών που μπορούν ή δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τομείς. Ο στόχος είναι να μειωθεί ο όγκος των ιστοριών ανά κατηγορία. Η ιεραρχία μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, αλλά τις περισσότερες φορές υπάρχει ένας διευθύνων, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, τις ιστορίες, τον χρόνο, τα άτομα καθώς και για την ημέρα συνάντησής τους. Οι περισσότερες ομάδες που χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο, επιλέγουν ως τρόπο εργασία τους την ιεραρχία, δηλαδή μια ομάδα ανθρώπων που θα συλλέξει και θα επεξεργαστεί τις ιστορίες και έναν άνθρωπο, ο οποίος θα οργανώνει και θα συντονίζει τη διαδικασία. Οι ιστορίες επεξεργάζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας. Υπάρχουν δύο τρόποι ανάγνωσης των ιστοριών, είτε να διαβαστούν από έναν δυνατά και να την ακούσουν όλοι, είτε να τις επεξεργαστούν ο καθένας ξεχωριστά και στη συνέχεια να ακολουθήσει διαφανής ψηφοφορία. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει ανάγνωση των ιστοριών και διαχωρισμό σε αυτές που πληρούν τις προϋποθέσεις ολοκληρωμένων ιστοριών, ώστε να κατηγοριοποιηθούν σε ανάλογους τομείς και σε εκείνες, οι οποίες λόγω έλλειψης σημαντικών στοιχείων απορρίπτονται, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως κι οι τελευταίες ιστορίες δεν αποτελούν σημαντικά στοιχεία της έρευνας (Davies & Dart, 2005). Στη συνέχεια οι ιστορίες χωρίζονται στις κατηγορίες που έχουν επιλεγεί να μελετηθούν με βάση την έρευνα. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα λεγόμενα πεδία αλλαγής που μελετώνται. Η δεύτερη φάση βασίζεται στη μελέτη των ιστοριών. Έστερα από τη κοινοποίηση των ατομικών σημειώσεων των ερευνητών και με βάση την πλειοψηφία κατατάσσονται οι ιστορίες στις ανάλογες κατηγορίες-πεδία. Στην τρίτη φάση, αφού έχουν προηγηθεί τα παραπάνω οι ερευνητές ξανά διαβάζουν τις ιστορίες του κάθε πεδίου και τις βαθμολογούν σε μια κλίμακα από το 1- 5, ανάλογα με το πόσο εμφανής και τεκμηριωμένη είναι η αλλαγή που

περιγράφει ο συμμετέχων στο πεδίο που ανήκει η ιστορία. Έτσι σε κάθε πεδίο επικρατεί η ιστορία με τη μεγαλύτερη βαθμολογία και μετά σύμφωνα με αυτή ακολουθούν κι οι υπόλοιπες. Η ιστορία με τη μεγαλύτερη βαθμολογία, είναι εκείνη που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή της συγκεκριμένης ομάδας που μελετάται. Σε περίπτωση ισοψηφίας, οι ιστορίες ξανά διαβάζονται, αυτή τη φορά συνήθως διαβάζεται από ένα άνθρωπο δυνατά, και ο κάθε ερευνητής με σειρά επιχειρηματολογεί για το βαθμό που έβαλε καθώς και για την ερμηνεία που έδωσε στην ιστορία. Αργότερα ακολουθεί αναβαθμολόγηση της ιστορίας μέχρι να μην υπάρξει ισοψηφία (Davies & Dart, 2005, σσ. 29-30). Σημειώνεται από τους δημιουργούς της τεχνικής, ότι είναι απαραίτητο για την ημέρα συνάντησης της ομάδας να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

- ❖ Την ώρα που θα εργαστούν σε αυτό οι ερευνητές. Όχι πάνω από δύο ώρες τη φορά, αν π.χ. υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες να κρατήσει 30 λεπτά η καθεμία για την ανάλυση και την ιεράρχηση των ιστοριών.
- ❖ Ποιες θα είναι οι κατηγορίες. Αυτό ρυθμίζεται σχετικά από τον υπεύθυνο ερευνητή ή τη βασική ομάδα.
- ❖ Ποιος μπορεί να συμμετάσχει στη διαδικασία επιλογής. Είναι καλό να συμπεριλαμβάνονται άνθρωποι με συμβουλευτικές ευθύνες για τα πρόσωπα των ιστοριών,
- ❖ Πόσο συχνά θα πρέπει να γίνεται η διαδικασία επιλογής, η οποία θα περιλαμβάνει ανοικτό διάλογο και όχι μοναχική λήψη αποφάσεων (Davies & Dart, 2005, σ. 30), (Dart & Davies, 2003).

Κριτήρια επιλογής της πιο σημαντικής ιστορίας

Ένα από τα σημεία που πρέπει να αποφασισθεί από την αρχή είναι ο προσδιορισμός των κριτηρίων για την επιλογή των ιστοριών της πιο σημαντικής αλλαγής, εάν θα γίνει πριν την ανάγνωση των ιστοριών ή μετά. Εάν τα κριτήρια συμφωνηθούν εκ των προτέρων, πρόκειται για τα πεδία που οι ερευνητές έχουν αποφασίσει να μελετήσουν. Ωστόσο υπάρχει και η δυνατότητα τα κριτήρια επιλογής να μην αποφασισθούν παρά μόνο μετά την ανάγνωση των ιστοριών. Έτσι προκύπτουν από τη συζήτηση των αναφερόμενων αλλαγών. Η διαδικασία με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ανοικτή σε νέες εμπειρίες. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι λήψης απόφασης σχετικά με την πιο σημαντική αλλαγή που περιγράφεται. Οι Davies και Dart στον οδηγό τους παρουσιάζουν κάποιες προτάσεις επιλογής. Αρχικά η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας την πλειοψηφία, πρόκειται για έναν απλό τρόπο, ώστε να ληφθεί μια απόφαση. Είναι σημαντικό να επιβεβαιώνεται πως όλοι οι συμμετέχοντες κατανοούν τις ιστορίες και στη συνέχεια να πραγματοποιείται η ψηφοφορία. Σοβαρός κίνδυνος που ελλοχεύει σε αυτή τη διαδικασία είναι ότι θα γίνει μια επιλογή χωρίς ουσιαστική συζήτηση. Τα επιχειρήματα των συμμετεχόντων σχετικά με τα πλεονεκτήματα των διαφόρων σημαντικών ιστοριών είναι πολύ βοηθητικό να ακούγονται επειδή συμβάλλουν στην αποκάλυψη των αξιών και των υποθέσεων πίσω από τις επιλογές των ανθρώπων. Μόνο όταν ακουστούν όλοι, μπορούν να προκύψουν πιο ενημερωμένες επιλογές

των ανθρώπων σχετικά με το τι έχει πραγματική αξία. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα της επαναληπτικής ψηφοφορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας μετά την πρώτη ψηφοφορία, οι συμμετέχοντες εξηγούν με ποια κριτήρια και με τι σκεπτικό ψήφισε ο καθένας. Έτσι την πρώτη τη διαδέχεται μια δεύτερη και πολλές φορές και μια τρίτη ψηφοφορία, ώστε να καταλήξουν στην ιστορία που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή με δημοκρατικό τρόπο. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες που διαφωνούν με την επιλογή της πλειοψηφίας θα αποφασίσουν στο τέλος να συναινέσουν. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν συμβαίνει αυτό και οι απόψεις τους καταγράφονται ως σημαντική προειδοποίηση για την τελική απόφαση της ομάδας (Davies & Dart, 2005). Η επαναληπτική ψηφοφορία μπορεί να είναι χρονοβόρα αλλά προάγει κρίσεις καλής ποιότητας. Ακόμα μια πρόταση επιλογής είναι η βαθμολογία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Συγκεκριμένα αντί να ψηφίσουν οι συμμετέχοντες μπορούν να αξιολογήσουν την αξία μιας ιστορίας. Οι βαθμολογίες για κάθε μια από τις ιστορίες συγκεντρώνονται και η ιστορία με την υψηλότερη βαθμολογία επιλέγεται ως η πιο σημαντική. Αυτός είναι ένας πιο διακριτικός τρόπος για να συγκεντρωθούν οι εκτιμήσεις. Επίσης είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εξ αποστάσεως καθώς και σε δια ζώσης συναντήσεις. Το μειονέκτημα σε αυτό είναι η περιορισμένη ευκαιρία για διάλογο, αν και οι εξηγήσεις για τις αξιολογήσεις μπορούν να δοθούν ταυτόχρονα με τις βαθμολογίες. Οι εξηγήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, όταν ένας συμμετέχων βαθμολογεί μια ιστορία πολύ υψηλότερα ή χαμηλότερα από τους άλλους συμμετέχοντες. Τέλος ένας τρόπος επιλογής είναι πριν τη συνάντηση, οι συμμετέχοντες να διαβάσουν τις ιστορίες και να αξιολογήσουν τη σημασία τους. Αυτές οι βαθμολογίες συνοψίζονται σε έναν πίνακα και παρουσιάζονται στους ερευνητές, όταν συναντηθούν και τότε όλοι μαζί συζητούν τις βαθμολογίες και ψηφίζουν. Η προηγούμενη βαθμολογία διασφαλίζει, ότι οι συμμετέχοντες έχουν διαβάσει τις ιστορίες πριν από τη συνάντηση και μπορούν να κάνουν μια συντομότερη και πιο επικεντρωμένη ομαδική συζήτηση από κοντά. Το μειονέκτημα εδώ είναι πως πρέπει να σταλούν όλες οι ιστορίες στους συμμετέχοντες πριν τη συνάντηση (Davies & Dart, 2005, σσ. 32-33).

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (MSC)

Ένας γενικευμένος και ευρέως γνωστός όρος που συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση είναι η ανατροφοδότηση. Όταν αναφέρεται στις ενέργειες των εκπαιδευτικών είναι αμφίσημος, αφού συνοψίζει πολλούς τύπους δραστηριοτήτων, απαντήσεις των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αποτελέσματα εξετάσεων, συμμετοχή στην τάξη, άσκηση κριτικής σκέψης και απαντά σε πολλές μορφές δεξιοτήτων των μαθητών όπως η επικοινωνία και η συνεργασία που επιτυγχάνουν. Εξαιτίας των παραπάνω λόγων γίνεται μια διάκριση, ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη συστηματική και στην περιστασιακή ανατροφοδότηση. Η πρώτη αναφέρεται στα αποτελέσματα που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας προσεκτικά σχεδιασμένης διερεύνησης των διδακτικών του στόχων καθώς και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η δεύτερη αναφέρεται στις πληροφορίες που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Δημητρώπουλος, 1998). Σε κάθε περίπτωση η ανατροφοδότηση καθίσταται παραγωγική και ωφέλιμη, όταν εντάσσεται σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ή σε ένα σχέδιο βελτίωσης (Ρέλλος, 2003, σ. 57). Σε πολλά

συστήματα παρακολούθησης και αξιολόγησης, η ανατροφοδότηση της ανάλυσης και των συστάσεων είναι μια μεταγενέστερη σκέψη ή μπορεί ακόμα και να παραμεληθεί. Αυτή η κατάσταση τονίζει περισσότερο τη διαφορά ανάμεσα σε διάφορα συστήματα αξιολόγησης και της μεθόδου της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Davies & Dart, 2005, σ. 51). Οι Dart και Davies αναφέρουν πως υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη. Ο πιο σημαντικός είναι οι πληροφορίες σχετικά με το ποιες ιστορίες ψηφίστηκαν, αφού περιγράφουν την πιο σημαντική αλλαγή. Ουσιαστικά η ανατροφοδότηση ενημερώνει τους συμμετέχοντες σχετικά με τον λόγο που επιλέχθηκε μια ιστορία, τη διαδικασία επιλογής, τις εντυπώσεις από τις πιο σημαντικές αλλαγές και ότι οι ιστορίες έχουν διαβαστεί από όλους τους ερευνητές. Ενδεχομένως με αυτή τη διαδικασία να δημιουργηθεί μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα. Αυτή η εξέλιξη δημιουργεί έναν συνεχή διάλογο για το τι είναι σημαντική αλλαγή. Έχει παρατηρηθεί, ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να παρακινηθούν διαβάζοντας ιστορίες με τις πιο σημαντικές αλλαγές και να αποκτήσουν ιδέες για το πως μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους (Davies & Dart, 2005, σ. 51). Η διαδικασία θα μπορούσε να πάρει μια μορφή εορτασμού για όσα έχουν επιτευχθεί, ώστε να ανυψωθεί το ηθικό του προσωπικού και των συμμετεχόντων. Για να υπάρχει διαφάνεια οι ιστορίες συνοδεύονται από τους λόγους τους οποίους επιλέχθηκαν αυτές. Οι δημιουργοί ενός προγράμματος ή οι εκπαιδευτικοί ενός μαθήματος θέτουν προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα οποία στοχεύουν να κατακτήσουν αφού ολοκληρώσουν το έργο τους. Η ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες σχετικά με τις αναφερόμενες αλλαγές δεν πρέπει να τους καθοδηγήσει, αλλά να τους παρακινήσει για το πως πρέπει να ενεργήσουν, ώστε να πετύχουν αυτές τις αλλαγές (Davies & Dart, 2005, σ. 35).

Συνεχίζοντας τα βήματα εφαρμογής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», ακολουθεί η επαλήθευση των ιστοριών, η οποία δίνει μεγαλύτερο ποσοστό εγκυρότητας στα πορίσματα της αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Μια αλλαγή που περιγράφεται μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από τον τρόπο, με τον οποίο τεκμηριώθηκε. Η αφήγηση της ιστορίας δίνει την ευκαιρία να περιγραφούν σημαντικές λεπτομέρειες με ευρύτερες επιπτώσεις. Επίσης, όμως επισημαίνεται ότι η επαλήθευση των ιστοριών των πιο σημαντικών αλλαγών μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις σε ορισμένες περιπτώσεις. Οι συμμετέχοντες μπορεί να υποθέσουν, ότι δεν είναι αξιόπιστοι και να αποθαρρυνθούν να αναφέρουν οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτό που πιστεύουν ότι αναμένεται. Οι Dart και Davies προτείνουν ένα παράδειγμα για το πως μπορούν να διαχειριστούν αυτή την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας την ιδέα της εφημερίδας. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράψουν την είδηση του μήνα ή της εβδομάδας σύμφωνα με τη χρονική περίοδο αναφοράς (Davies & Dart, 2005, σ. 36). Υπάρχει πάντοτε κίνδυνος, ειδικά σε μεγάλα προγράμματα, ότι οι αναφερθείσες αλλαγές ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, να είναι σκόπιμα φανταστικές ιστορίες για να κερδίσουν την αναγνώριση ή να έχουν περιγράψει τα πραγματικά γεγονότα, τα οποία έχουν παρεξηγήσει ή να υπερβάλλουν στη σημασία των γεγονότων. Όπως τονίστηκε και παραπάνω μια αναφερθείσα αλλαγή μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από ό,τι φαίνεται κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο τεκμηριώνεται. Όταν οι άνθρωποι γνωρίζουν ότι θα ακολουθήσει διαδικασία επαλήθευσης είναι πιθανότερο να είναι πιο προσεκτικοί σχετικά με τον τρόπο που

δικαιολογούν την αφήγησή τους και αυτό να συμβάλλει στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας. Η ύπαρξη μια διαδικασίας επαλήθευσης μπορεί να φανεί πιο έγκυρη για τη σημασία των πορισμάτων της μεθόδου της πιο σημαντικής αλλαγής. Από την άλλη αν η διαδικασία δεν γίνει σωστά μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες (Davies & Dart, 2005). Η επιλογή να μην γίνει επαλήθευση μπορεί να είναι περιττή σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν επιλέγονται ιστορίες και ελέγχονται σε κάποιο βαθμό για την ακρίβεια τους από εκείνους που την επέλεξαν. Είναι καλό όταν ψηφίζεται μια ιστορία ως η πιο σημαντική να βεβαιώνεται, ότι όλοι συμφωνούν σε αυτό. Η καλύτερη μέθοδος είναι να ελέγχονται οι αλλαγές που έχουν επιλεχθεί ως οι σημαντικότερες σε όλα τα επίπεδα. Η περιγραφή και η ερμηνεία των ιστοριών μπορούν να επωφεληθούν από την επαλήθευση. Με το περιγραφικό μέρος είναι εύκολο να εξακριβωθεί αν παραλείπονται πληροφορίες, οι οποίες αποκαλύπτουν πόσο ακριβή μπορεί να είναι τα γεγονότα. Είναι πιθανό ότι οι περισσότερες ιστορίες θα περιέχουν ορισμένα σφάλματα στην πραγματικότητα. Το ερώτημα είναι κατά πόσον αυτά τα σφάλματα επηρεάζουν τη σημασία που δίδεται στα γεγονότα από τους εμπλεκόμενους ή από τον παρατηρητή που αναφέρει το γεγονός. Με το ερμηνευτικό μέρος μπορεί ακόμα να εξετασθεί αν οι ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα είναι λογικές. Είναι συχνά αδύνατο να διαψευσθεί μια ερμηνεία, ιδιαίτερα σε ορισμένες περιπτώσεις, που γίνεται αναφορά στις μελλοντικές συνέπειες, οι οποίες δεν είναι διαθέσιμες (Davies & Dart, 2005, σσ. 36-37; Dart & Davies, 2003).

Ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων

Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιοτική αναφορά της αλλαγής, χρησιμοποιώντας ιστορίες και όχι αριθμούς για να γνωστοποιήσει τι συμβαίνει. Ωστόσο υπάρχει επίσης χώρος για τον ποσοτικό προσδιορισμό των αλλαγών. Στη μέθοδο ανάλυσης της τεχνικής, υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους μπορούν να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν οι ποσοτικές πληροφορίες (Dart & Davies, 2003). Ο πρώτος τρόπος είναι σε μεμονωμένες ιστορίες, δηλαδή να γίνει αναφορά στα πόσα άτομα συμμετείχαν, πόσες δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν και να ποσοτικοποιηθούν οι επιπτώσεις διαφόρων ειδών. Η δεύτερη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά την επιλογή της πιο σημαντικής αλλαγής από όλες τις ιστορίες. Ενδεχομένως σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση να διαβαστεί η πιο σημαντική ιστορία, και στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες να ζητήσουν πληροφορίες για όλες τις άλλες περιπτώσεις τέτοιου είδους αλλαγών που γνωρίζουν. Η τελευταία μέθοδος περιλαμβάνει την εξέταση ολόκληρου του συνόλου των ιστοριών που συλλέγονται, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν έχουν επιλεγεί σε υψηλότερα επίπεδα εντός του προγράμματος και μετρώντας τον αριθμό των φορών που σημειώνεται ένας συγκεκριμένος τύπος αλλαγής (Davies & Dart, 2005, σ. 58).

Δευτερεύουσα ανάλυση και μετά- παρακολούθηση

Η τεχνική ακόμα δίνει τη δυνατότητα σε όποιον ερευνητή το επιθυμεί για μια δευτερεύουσα ανάλυση και μετά- παρακολούθηση. Πρόκειται για διαδικασίες οι οποίες αναφέρονται σε ένα επιπλέον επίπεδο ανάλυσης που συμπληρώνουν τη συμμετοχική επιλογή

των ιστοριών με τις πιο σημαντικές αλλαγές. Η δευτερογενής ανάλυση περιλαμβάνει την εξέταση, την ταξινόμηση και την ανάλυση του περιεχομένου (ή θεμάτων) σε ένα σύνολο ιστοριών, ενώ η μετα-παρακολούθηση θα επικεντρωθεί περισσότερο στα χαρακτηριστικά των ιστοριών, π.χ. η προέλευση και η κατάληξη των ιστοριών με τις πιο σημαντικές ιστορίες. Η μετα-παρακολούθηση μπορεί να γίνει συνεχώς ή περιοδικά, επειδή η δευτερεύουσα ανάλυση είναι μια πιο εμπεριστατωμένη ματιά στο περιεχόμενο όλων των ιστοριών που τείνει να γίνεται λιγότερο συχνά, όπως μία φορά το χρόνο. Οι τεχνικές περιλαμβάνουν την ανάλυση ενός πλήρους συνόλου ιστοριών που έχουν συλλεχθεί, συμπεριλαμβανομένων αυτών που δεν είχαν επιλεγεί ως πιο σημαντικές αλλαγές. Σε αντίθεση με τη διαδικασία επιλογής της πιο σημαντικής αλλαγής, η φάση αυτή πραγματοποιείται με λιγότερο συμμετοχικό τρόπο, συχνά από τον υπεύθυνο παρακολούθησης και αξιολόγησης ή από έναν ειδικό ή από τον ερευνητή που διεξάγει τη μελέτη του. Η εφαρμογή αυτής της διαδικασίας απαιτεί να έχουν προσεχθεί κάποια πράγματα από προηγούμενα στάδια της έρευνας. Υποχρεωτικά χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα αρχείο, προκειμένου να γίνει είτε μετα-παρακολούθηση είτε δευτερεύουσα ανάλυση. Όλες οι τεκμηριωμένες ιστορίες που έχουν συλλεχθεί από την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» πρέπει να διατηρούνται στο αρχείο, ανεξάρτητα από το πόσο προχώρησαν στην ιεραρχία των διαδικασιών επιλογής (Davies & Dart, 2005, σσ. 38-40).

Ειδικότερα η μετά- παρακολούθηση, χαρακτηρίζεται από τους δύο εισηγητές της τεχνικής, ως πιο απλή στην εφαρμογή της, καθώς δεν απαιτούνται ειδικές γνώσεις. Έτσι θα μπορούσε να καθοριστεί ως αντικείμενο έρευνας, η απόφαση όσον αφορά το ποιες ιστορίες επιλέχθηκαν και ποιες όχι, και η ανάλυση να γίνει με κριτήρια το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, την τάξη και την τοποθεσία ή ακόμα να μελετηθεί η κατάληξη των ιστοριών που έχουν καταγραφεί οι σημαντικές αλλαγές, σχετικά με ποιες προτάσεις είχαν δημιουργηθεί τότε και ποιες από αυτές εφαρμόστηκαν στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένων και των παραπάνω κριτηρίων ώστε στα πορίσματα να περιλαμβάνονται και ορισμένα ποσοτικά χαρακτηριστικά (Davies & Dart, 2005, σσ. 41-45). Έστερα από την ολοκλήρωση της εφαρμογής της, δύναται να ακολουθήσει και μια δευτερεύουσα πιο εστιασμένη ανάλυση όλων των ιστοριών που συγκεντρώθηκαν. Η δευτερογενής ανάλυση γίνεται γενικά με μη συμμετοχικό τρόπο από έναν ερευνητή ή έναν ειδικό παρακολούθησης και αξιολόγησης. Υπάρχουν αρκετοί μέθοδοι ανάλυσης των ιστοριών όπως η μέθοδος θεματικής ανάλυσης και αποκωδικοποίησης κατά τη διάρκεια της οποίας μελετώνται εκ νέου οι ιστορίες, εστιάζοντας στις αναφερθείσες αλλαγές, σύμφωνα με τις οποίες κατηγοριοποιούνται. Ίσως η διαδικασία φαίνεται παρόμοια με ένα από τα πρώτα στάδια της μεθόδου της πιο σημαντικής αλλαγής και τον διαχωρισμό των αλλαγών. Ωστόσο διαφέρει εκ θεμελίων καθώς πρόκειται για μια κατηγοριοποίηση πολύ συγκεκριμένη και τα είδη των αλλαγών μπορεί να είναι τόσα όσες και οι ιστορίες (Davies & Dart, 2005, σσ. 44-45).

2.5 Έρευνες στο εξωτερικό και την Ελλάδα που χρησιμοποιούν την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής»

Σήμερα η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» χρησιμοποιείται παγκόσμια για την αξιολόγηση και παρακολούθηση κοινωνικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Πρόκειται για αξιολόγηση των ίδιων των συμμετεχόντων που εκτελείται σε όλα τα στάδια από τους ίδιους τους δημιουργούς της παρέμβασης με σκοπό την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και του έργου τους. Εξαιτίας αυτού έχει και διαμορφωτικό χαρακτήρα. Έτσι μπορεί ένα πρόγραμμα ενώ πραγματοποιείται κανονικά, λόγω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης να αλλάξει κάποια σημεία του με στόχο την επίτευξη των στόχων του.

2.5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στη Γκάνα για την εφαρμογή της τεχνικής που μελετάται. Οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση στη Γκάνα έχοντας ως στόχο τη βελτίωση των ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών των σχολικών μονάδων εφήρμοσαν την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στο πρόγραμμα εκπαίδευσης που είχαν σχεδιάσει, ώστε να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά του. Το πρόγραμμα «Leadership for Learning in Ghana» (LfL) στοχεύει στη βελτίωση της ηγετικής ικανότητας των διευθυντών και στη ποιότητα της μάθησης των μαθητών. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκίνησε μέσω ενός διεθνούς έργου που έχει ως πυρήνα τις τέσσερις αρχές πρακτικής εστίασης στη μάθηση: συνθήκες της μάθησης, ο διάλογος, η κοινή ηγεσία, και η κοινή αίσθηση ευθύνης. Η LfL Ghana διεξήχθη σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο του Cape Coast από το 2009, ξεκινώντας με μια αρχική ομάδα 125 διευθυντών, από τους οποίους οι 15 ήταν δεσμευμένοι «ηγέτες επαγγελματικής ανάπτυξης». Η LfL βασίστηκε στην ανάγκη να βελτιωθεί η ηγετική ικανότητα μέσω της συνεργασίας με τους διευθυντές και τους φορείς παρακολούθησης καθώς και με την Υπηρεσία Εκπαίδευσης της Γκάνας. Το 2013, υιοθετήθηκε το LfL ως εθνική πολιτική και οι παραπάνω αρχές ενσωματώθηκαν στο εγχειρίδιο διδασκαλίας που εκδόθηκε. Υπολογίζεται ότι πάνω από 3.000 διευθυντές των σχολείων έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες στο LfL μέχρι σήμερα. Η έρευνα που μελετάται έχει διάφορους ερευνητικούς στόχους. Αρχικά να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ώστε να κατανοηθεί πλήρως η χρήση της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Δεύτερον να διερευνηθεί εις βάθος η εφαρμογή της τεχνικής του MSC στο πλαίσιο του προαναφερθέντος προγράμματος και τέλος να εδραιωθεί η δυνατότητα επέκτασης του MSC σε εθνικό επίπεδο. Στην έρευνα αναφέρεται, ότι οι εντυπώσεις από τη χρήση της MSC ήταν πολύ θετικές. Η δυναμική του πρώτου εργαστηρίου στο οποίο αναλύθηκε διεξοδικώς η τεχνική και οι δυνατότητές της, άφησε ικανοποιημένους τους συμμετέχοντες, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία, η οποία χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν, φανερώνουν ότι η μέθοδος της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» έχει προοπτικές να εφαρμοστεί σε ένα πλαίσιο, όπως το πρόγραμμα στη Γκάνα και πως γίνονται προσπάθειες, ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση καθώς και να προσδιοριστούν οι δυνατότητες της μεθόδου σε εθνικό επίπεδο για την υποστήριξη του συγκεκριμένου προγράμματος (Major & Swaffield, 2014).

Σε άλλη περίπτωση που συναντάται η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου αξιολόγησης είναι στο πρόγραμμα «Capoeira4Refuges» από ένα Μη Κυβερνητικό Οργανισμό, οι οποίοι χρησιμοποιούν την Αφρο- Βραζιλιάνικη μορφή τέχνης Capoeira για την προώθηση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας στα παιδιά που πλήττονται από συγκρούσεις και κατοχές. Το συγκεκριμένο project εισήγαγε τη μεθοδολογία των πιο σημαντικών αλλαγών για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της υλοποίησης και της επίδρασης των έργων σε δύο σημεία της Μέσης Ανατολής. Η ανάλυση των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν με πέντε υπαλλήλους του χώρου αποκάλυψε ότι, σύμφωνα και με προηγούμενες έρευνες, η μέθοδος έγινε ένα εργαλείο ενδυνάμωσης που οδήγησε στην ανάπτυξη του προσωπικού. Η δυνατότητα αυτής της τεχνικής αξιολόγησης να αναπτύξει την αντανάκλαστικότητα του προσωπικού, την ανεξαρτησία και την ηγεσία έχει συνέπειες για άλλες οργανώσεις που εργάζονται σε περιοχές συγκρούσεων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που απαιτείται απομακρυσμένη διαχείριση (Kraft & Prytherch, 2016).

Τέλος, μια αξιοσημείωτη χρήση της τεχνικής έγινε στην Ινδονησία, όπου έχει καθιερωθεί ένα πρόγραμμα που αφορά την προαγωγή της υγείας των μητέρων. Πρόκειται για μια συστηματική κινητοποίηση στις κοινότητες της Ινδονησίας, καθώς συχνά η υγεία υποτιμάται και παραγκωνίζεται λόγω περιορισμένων γνώσεων και δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης προαγωγής της υγείας σε τέσσερα χωριά στην περιοχή Canjur. Η μελέτη αυτή περιγράφει τη χρήση της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της προαγωγής της υγείας στους δικαιούχους και στην κοινότητα γενικότερα. Η μέθοδος χρησιμοποιεί τις ιστορίες ως ακατέργαστα δεδομένα, και μέσα από τις συνεντεύξεις, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στην αντίληψη της αλλαγής συλλέχθηκαν ιστορίες από τέσσερις εγκυμονούσες γυναίκες και τρεις μαίες των χωριών. Η ομάδα που διάβασε και ανέλυσε τις ιστορίες που συλλέχθηκαν στελεχώνονταν από τους διευθυντές, τους οργανωτές και τους εμπνευστές του προγράμματος. Η τεχνική επέτρεψε στους ενδιαφερόμενους να επεξεργαστούν τα στοιχεία που είχαν συλλέξει και να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο της προαγωγής της υγείας από την οπτική γωνία του συμμετέχοντα. Ταυτόχρονα οι οργανωτές της προαγωγής της υγείας συνέβαλαν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αξιολόγησης μέσω των ιστοριών τους. Οι διαφορετικές προοπτικές για την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» αντικατοπτρίζονταν τους στόχους του ατόμου για την προαγωγή της υγείας (Limato, Ahmed, Magdalena, Nazir, & Kotvojs, 2018).

2.5.2 Διδασκαλία

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι Choy και Lidstone το 2011 εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη τεχνική, ως συμπληρωματικό εργαλείο αξιολόγησης, σε δεκαοχτώ μεταπτυχιακούς φοιτητές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, για την ανάπτυξη ικανότητας ηγεσίας ως ανώτεροι εκπαιδευτικοί υπάλληλοι σε ένα έθνος του Ειρηνικού. Συγκεκριμένα ο στόχος τους ήταν να αξιολογήσουν πόσο καλά οι πτυχές του σχεδιασμού και της παράδοσης ικανοποίησαν τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους και σύμφωνα με τα αποτελέσματα να γίνουν βελτιώσεις. Στην έρευνα τους αναφέρουν ότι οι παραδοσιακές

προσεγγίσεις στην αξιολόγηση παρέχουν δεδομένα σχετικά με το τι ενδιαφέρει κυρίως τους σχεδιαστές ενός μαθήματος, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Ο πραγματικός αντίκτυπος της ολοκλήρωσης του μαθήματος, τελικά, δεν είναι πλήρως κατανοητός. Η προσέγγιση της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στην αξιολόγηση είναι συμμετοχική και συλλέγει ιστορίες σχετικά με τον αντίκτυπο της κατάρτισης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι, συμπληρώνοντας δεδομένα που παρέχουν μια πιο ολιστική και πλουσιότερη εικόνα των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Έτσι, λοιπόν, αφού ακολούθησαν οι συνεντεύξεις και οι αναλύσεις αυτών, βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια ποικιλομορφία συμπερασμάτων, όπως α) την αλλαγή στη συμπεριφορά και την αυτοπεποίθηση των ανθρώπων, β) τη διαφορά και τον αντίκτυπο στο φύλο, τι κατανόησαν οι γυναίκες και τι οι άνδρες, καθώς και τον τρόπο που το αντιμετώπισαν, γ) συζητήθηκαν ζητήματα περί ισότητας των δύο φύλων, δ) αναθεώρησαν τον ρόλο τους και πώς πρέπει να εργάζονται, ε) αναφέρθηκαν στην ανάγκη να αντιμετωπίζονται οι άλλοι με αξιοπρέπεια και σεβασμό και τέλος στ) τόνισαν τη σπουδαιότητα να δουλέψουν οι άνθρωποι καλά όλοι μαζί (Choy & Libstone, 2011).

Οι Kloppe και Drew εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη τεχνική για την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και τη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος. Συγκεκριμένα με πανεπιστημιακή πρωτοβουλία η ομάδα Pro- teaching όρισε να εξετάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής του πανεπιστημιακού μαθήματος, ώστε να γίνει αναθεώρηση της διδασκαλίας και κατ' επέκταση να βελτιωθεί η πρακτική άσκηση των φοιτητών. Σε αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης της πρακτικής εφαρμόστηκε η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» σε τέσσερις ομάδες: *Arts, Education and Law, Griffith Business School, Science, Environment, Engineering and Technology, Health*. Βασικό ερευνητικό τους ερώτημα ήταν «Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση από συνομήλικους κριτές με βάση την παρατήρηση της διδασκαλίας». Το έργο της Pro- teaching στόχευε στην ανάπτυξη μια ευέλικτης σειράς διαδικασιών αξιολόγησης από συνομήλικους κριτές για την στήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τα δεδομένα που συγκέντρωσαν παρείχαν μια έγκυρη μορφή αποδείξεων για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και διαπιστώνεται ότι η τεχνική αξιολόγησης βοηθά αποτελεσματικά σε αυτή τη διαδικασία (Kloppe & Drew, 2015).

Επίσης, η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» έχει χρησιμοποιηθεί στον τομέα της διδασκαλίας και από τον Κουκουνάρα Λιάγκη, σε έρευνα που έχει πραγματοποιήσει, σε ομάδες εφήβων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τίτλο: «Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας». Πρόκειται για μια έρευνα, η οποία μετρά τις αλλαγές που προκαλεί το σχολείο στο επίπεδο των προσώπων και των κοινοτήτων, στη διάρκεια της εφηβείας, σε σχέση με τη διαχείριση των νέων συνθηκών ζωής στην Ευρώπη. Πρόκειται για μια συμμετοχική έρευνα δράση που πραγματοποιήθηκε το 2017-18 σε ένα Γυμνάσιο και ένα Λύκειο της Αττικής και μελετήθηκαν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Ο ερευνητής, ο οποίος δίδασκε ο ίδιος το μάθημα των Θρησκευτικών σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, χρησιμοποίησε τη τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», ως εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, ύστερα από το τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Σκοπεύοντας με τη διδασκαλία στην αλλαγή χρησιμοποίησε την τεχνική

για να διερευνήσει τις αλλαγές που προκαλούνται από τις διδακτικές παρεμβάσεις και να αναλυθούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας σε συνδυασμό και με άλλα μέσα αξιολόγησης όπως ερωτηματολόγια και ημερολόγια στα οποία οι μαθητές σημείωναν τις αναφορές τους. Συμπερασματικά η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» αποδείχτηκε πολύ αποτελεσματική διότι οι αφηγήσεις ανέδειξαν πλήθος αλλαγών που σχετίζονταν με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και άλλες που σημείωσαν και δικαιολόγησαν οι μαθητές και σχετίζονταν με τον σκοπό και τα θέματα της έρευνας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2020).

2.6 Σύνοψη

Στο πλαίσιο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλης θεματολογίας και εξειδικεύονται σε θέματα που αφορούν διάφορα επιστημονικά πεδία. Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης τέτοιου είδους προγράμματα υλοποιούνται με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σύμφωνα με τα θέματα που έχουν επιλεγεί να εξετάσουν μπορεί να γίνει είτε με ποσοτικές ή με ποιοτικές μεθόδους. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Στην παρούσα εργασία μελετάται μία ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Dart & Davies, 2003).

Η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» είναι μια μέθοδος παρακολούθησης και συμμετοχικής αξιολόγησης. Η ιδιαιτερότητα της τεχνικής δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να εξετάσει εις βάθος τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ή μιας διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια αυτής, ώστε να βελτιώσει τα σημεία που χρήζουν αλλαγής. Οι δημιουργοί αυτής της τεχνικής είναι οι Davies και Dart και την χρησιμοποίησαν για πρώτη φορά το 1994 σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της γεωργίας (Davies & Dart, 2005). Χαρακτηριστικό σημείο της τεχνικής είναι, οι ιστορίες-αφηγήσεις, που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι περιγράφουν την πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε στους ίδιους ύστερα από τη συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα. Πρόκειται για έναν νέο τρόπο αξιολόγησης με πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα, και καθόλου απαιτήσεις για τη συμμετοχή του κοινού, στοιχείο που επιτρέπει την ανάμειξη όλων στη διαδικασία (Davies & Dart, 2005). Οι δημιουργοί της έχουν δημιουργήσει ένα χρήσιμο πρακτικό οδηγό στον οποίο αναλύεται τόσο η φύση της τεχνικής όσο και τα στάδια της εφαρμογής της για κάθε ερευνητή που θα ήθελε να την υλοποιήσει.

Από την εμφάνιση της μεθόδου αυτής μέχρι σήμερα έχουν σημειωθεί αρκετά προγράμματα διεθνώς στα οποία έχει εφαρμοσθεί η τεχνική καθώς και τα αποτελέσματα της. Αξιοσημείωτη είναι η συνεισφορά της στον τομέα της διδακτικής και η χρήση της για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, σύμφωνα με χαρακτηριστικές περιπτώσεις αναφέρονται στις οποίες έχει εφαρμοσθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται και αναλύονται όλα τα στοιχεία της έρευνας. Αναφέρονται το ερευνητικό παράδειγμα που ακολουθήθηκε και ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Δίνονται λεπτομέρειες για την προετοιμασία της έρευνας, τη διεξαγωγή της και πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν για να πραγματοποιηθεί. Επίσης, αναφέρονται τα στοιχεία που είναι σημαντικά, όπως το δείγμα, η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και, τέλος, η χρονική διάρκεια της έρευνας.

3.1 Ταυτότητα έρευνας

Όπως φανερώνεται κι από τον τίτλο της εργασίας το θέμα αφορά την ειδικότητα των θεολόγων στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με μια τεχνική αξιολόγησης, την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Αυτή η ιδέα οδήγησε στην οργάνωση μιας εκπαιδευτικής έρευνας με θέμα την αποτελεσματικότητα της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί Γυμνασίου επέλεξαν και εφάρμοσαν στο σχολείο τους και κατ' επέκταση στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Σχετικά με το πρώτο πρόκειται για ένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, με τίτλο «Στον κόσμο του», που πραγματοποιούνταν υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, τα έτη 2015- 2018 σε συνεργασία με το ΕΚΠΑ και το Τμήμα Θεολογίας, σχεδιασμένο από το Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την Ηρώ Ποταμούση και εφάρμοσαν στα σχολεία τους οι θεολόγοι. Σχετικά με το δεύτερο, κλήθηκαν οι ίδιοι οι θεολόγοι αφού ενημερώθηκαν για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της τεχνικής στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος να εκτιμήσουν την πιθανή χρήση της τεχνικής στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας των Θρησκευτικών. Η έρευνα ξεκίνησε το σχολικό έτος 2017-2018 και ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο 2020.

Η έρευνα μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες φάσεις, η πρώτη φάση αφορά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στα σχολεία καθώς και την ανάλυση των ευρημάτων, με αξιολογικό εργαλείο την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Και η δεύτερη αφορά την ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς θεολόγους σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής και τα αποτελέσματά της από τα σχολεία, καθώς και η έρευνα στους ίδιους με

θέμα την αξιολόγηση της τεχνικής και την προσωπική αντίληψη και στάση για την εφαρμογή της, με σκοπό να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα του ωρολογίου μαθήματος τους.

Για την υλοποίηση της έρευνας συμμετείχαν επτά Γυμνάσια της Αττικής, εννέα εκπαιδευτικοί θεολόγοι, μια εθελοντική ομάδα προπτυχιακών και αποφοίτων φοιτητών και φοιτητριών για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» και τρεις ακόμα θεολόγοι για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων των ευρημάτων των εκπαιδευτικών θεολόγων. Η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε με κύριο γνώμονα, την ειδικότητα των εκπαιδευτικών- θεολόγοι (ΠΕ01), που είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να πραγματοποιηθεί στη μαθητική τους κοινότητα.

Στην αξιολόγηση και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται κατά βάση ερμηνευτικές μέθοδοι, καθώς επιχειρείται διαρκής έλεγχος σε κάθε στάδιο ανάλυσης και επιδιώκεται η διασταύρωση των ευρημάτων για την ασφάλεια εξαγωγής συμπερασμάτων. Η καταγραφή και η ανάλυση έγινε κυρίως από την εισηγήτρια της εργασίας σε συνεργασία σε πολλά επίπεδα και στάδια με την ομάδα φοιτητών που αναφέρεται παραπάνω, και πάντα σε συνεννόηση και καθοδήγηση από τον υπεύθυνο επιβλέποντα καθηγητή Μάριο Κουκουνάρα - Λιάγκη.

3.2 Ερευνητικό παράδειγμα

Κάθε εκπαιδευτική έρευνα σύμφωνα με τον τρόπο που διεξάγεται, ανήκει σε ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο έχει αποδειχθεί και επισημοποιηθεί από την επιστημονική κοινότητα και προσφέρει έναν τρόπο θεώρησης, πλαισίωσης και κατανόησης του κόσμου. Ο ορισμός «παράδειγμα» αναφέρεται σε αυτά που αναφέρονται παραπάνω. Τα παραδείγματα παρέχουν μια εννοιολογική θεώρηση καθώς και ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο για την υλοποίηση της έρευνας, διαμορφώνουν το πώς κατανοούν τα άτομα τους εαυτούς τους, καθορίζουν τι μετράται ως έγκυρη και νομιμοποιημένη γνώση, και ορίζουν ποιες εμπειρίες μπορούν να οδηγήσουν με νομιμοποιημένο τρόπο στη γνώση, όπως και ποια είδη γνώσεως παράγονται (Κατσαρού, 2016, σ. 123).

Η συγκεκριμένη έρευνα με τον τρόπο που διεκπεραιώθηκε στηρίζεται στο ερμηνευτικό παράδειγμα. Σύμφωνα με την ορολογία μάλιστα, γίνεται κατανοητό, ότι αναφέρεται σε θεωρητικά ρεύματα που επικεντρώνονται στις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της κατανόησης, της ερμηνείας και της αλληλεπίδρασης (Κατσαρού, 2016, σ. 124). Το ερμηνευτικό παράδειγμα, είναι μια προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες που εστιάζει στην κατανόηση πώς οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο, ορίζουν τις καταστάσεις και δρουν βάσει αυτών των ορισμών. Πρόδρομος αυτού του παραδείγματος υπήρξε ο Wilhelm Dilthey, και σύμφωνα με αυτόν υπάρχουν δύο είδη επιστήμης, η φυσική και η πνευματική επιστήμη. Η πρώτη βασίζεται στην δικαιολόγηση, δηλαδή στην τεκμηρίωση αφηρημένων αιτιωδών σχέσεων και νόμων, ενώ η πνευματική βασίζεται στην κατανόηση της βιωμένης εμπειρίας των ανθρώπων σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες (Τσιώλης, 2014, σ. 62). Ο Max Weber υιοθέτησε την έννοια της

κατανόησης, στον βαθμό που την όρισε ως μελέτη του πλήρους νοήματος δράσης. Αυτή προϋποθέτει την ανίχνευση των εσωτερικών λόγων και κινήτρων, που ωθούν το άτομο να δράσει με τον συγκεκριμένο τρόπο. Στην ερμηνευτική προσέγγιση υπάγεται η φαινομενολογική κοινωνιολογία, η εθνομεθοδολογία, ο κονστρουκτιβισμός, η σχολή της συμβολικής διάδρασης (Mertens, 2005, σ. 144).

Με την περιγραφή του ερμηνευτικού παραδείγματος, καθίσταται κατανοητό, ότι συγκαταλέγεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, πρόκειται δηλαδή για μια ορισμένη δραστηριότητα που εγκαθιστά τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο. Αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνευτικών πρακτικών που κάνουν τον κόσμο ορατό. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, φυσική προσέγγιση του κόσμου (Mertens, 2005, σ. 275). Είναι χαρακτηριστικό ότι διέπεται από την αρχή της ανοικτότητας (Κατσαρού, 2016, σ. 125). Σύμφωνα με την αρχή αυτή ο ερευνητής δεν μπορεί να συγκροτεί προκαταβολικά το αντικείμενο της έρευνάς του, προτού δηλαδή μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο τα δρώντα ή πληττόμενα υποκείμενα νοηματοδοτούν τα προς διερεύνηση φαινόμενα. Η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στην «πλαισίωση». Τα δεδομένα οφείλουν να συλλέγονται / παράγονται εντός του φυσικού τους πλαισίου και να ερμηνεύονται εντός των πλαισίων στα οποία ανήκουν (π.χ. μια έκφραση οφείλει να εξετάζεται στο πλαίσιο της συνολικής φράσης, αφήγησης ή συνέντευξης). Ο εξεταζόμενος κοινωνικός χώρος δεν πρέπει να θεωρείται ως ομοιογενής αλλά ως διαφοροποιημένος ανάλογα με τις διαφορετικές οπτικές των υποκειμένων και τις διαφορετικές κοινωνικές τους τοποθετήσεις (Φρυδάκη, 2009, σσ. 58-62). Η ποιοτική έρευνα οφείλει να εστιάσει στα διαφορετικά επίπεδα και πλαίσια νοήματος. Η εμπλοκή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η επικοινωνία του με τα υποκείμενα της έρευνας είναι επιβεβλημένη και δεν εκλαμβάνεται ως ενοχλητικός ή διαστρεβλωτικός παράγοντας. Η υποκειμενικότητα του ερευνητή αλλά και των ερωτωμένων αποτελούν συστατικά της έρευνας (π.χ. ο διαφορετικός τρόπος ερμηνείας των ερωτήσεων από τους ερωτηθέντες). Ο αναστοχασμός του ερευνητή σχετικά με τις δράσεις του και τις παρατηρήσεις στο πεδίο, οι εντυπώσεις του, οι επιδράσεις, τα αισθήματα καταγράφονται στο ημερολόγιο της έρευνας και χρησιμοποιούνται στην ερμηνεία. Η ποιοτική έρευνα ξεκινά κατά κανόνα με την ανάλυση μεμονωμένων περιπτώσεων (στην ολότητά τους – ολιστική προσέγγιση) και στη συνέχεια συγκρίνοντας τις περιπτώσεις μεταξύ τους προχωρά σε γενικότερα συμπεράσματα. Χειρίζεται ως εμπειρικά δεδομένα κατά κανόνα κείμενα (κείμενα συνεντεύξεων, καταγραφές επιτόπιας παρατήρησης, γραπτά τεκμήρια, δημοσιεύσεις στον τύπο, έγγραφα, εικόνες, βίντεο, κ.ά.). Δεν στοχεύει στην επικύρωση προϋπαρχουσών θεωριών, αλλά στην ανακάλυψη νέων πτυχών της κοινωνικής ζωής και την ανάπτυξη εμπειρικά εμπεδωμένων θεωριών. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει μία μόνο μέθοδος αλλά μια ποικιλία μεθόδων, από την οποία ο ερευνητής επιλέγει ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα και την ερευνητική παράδοση ή προσέγγιση που υιοθετεί. Η μέθοδος που επιλέγεται πρέπει να είναι συμβατή με το εξεταζόμενο αντικείμενο και τα ερωτήματα (Τσιώλης, 2014, σσ. 114-128).

Η εγκυρότητα των συμπερασμάτων από την ερμηνευτική έρευνα εξασφαλίζεται από δύο βασικούς παράγοντες. Ο πρώτος αφορά τη συνοχή, δηλαδή να συσχετίζεται η έρευνα με ένα σταθερό θεωρητικό πλαίσιο και ο δεύτερος είναι η επαλήθευση της ερμηνείας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Βέβαια, στο σημείο αυτό σημειώνονται αρκετές

επιφυλάξεις, καθώς οι ερμηνείες των συμμετεχόντων μπορεί να είναι ανεπαρκείς ή ψευδείς. Φυσικά υπάρχει ο ερευνητής, ο οποίος οφείλει να εξετάσει και να αξιολογήσει τα ευρήματα της διαδικασίας (Κατσαρού, 2016, σ. 126) και να εξασφαλίσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία με συμμετοχή ανεξάρτητων κριτών.

3.3 Σκοπός τη έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών θεολόγων σχετικά με την εφαρμογή της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκτός ωρολογίου προγράμματος και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Σημαντικό μέρος της έρευνας ήταν αρχικά να μελετηθεί η τεχνική αξιολόγησης και να εξεταστούν τα ευρήματά της. Από τον προσδιορισμό του σκοπού προκύπτουν δύο βασικά ερωτήματα, τα οποία συντείνουν στην υπηρετήσή του και αναπτύσσουν συγχρόνως συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- α) Ποια η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα εκτός ωρολογίου προγράμματος;
- β) Αν η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους.

3.4 Δείγμα-δειγματοληψία

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στην έρευνα είναι η ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επτά Γυμνάσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αττική. Συνολικά συμμετείχαν μαθητές $N=312$ εκ των οποίων τα κορίτσια ήταν $N=138$ και τα αγόρια $N=174$, από όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν ακόμα εννέα εκπαιδευτικοί θεολόγοι, οι επτά από αυτούς ήταν οι θεολόγοι καθηγητές των σχολικών μονάδων που μελετήθηκαν ενώ οι υπόλοιποι δύο ήταν ανεξάρτητοι. Η επιλογή των σχολείων είχε άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του».

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 πολλά σχολεία έκαναν αίτηση για να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο χρηματοδοτούσε το Ίδρυμα

Αικατερίνης Λασκαρίδη και πραγματοποιούνταν σε συνεργασία με το Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Έχοντας ως στόχο της έρευνας να μελετηθούν οι απόψεις των θεολόγων αποφασίστηκε η μελέτη των Γυμνάσιων, με κριτήριο οι υπεύθυνοι καθηγητές που είχαν αιτηθεί για την πραγματοποίηση του προγράμματος του σχολείου τους να είναι θεολόγοι (ΠΕ01).

Το δείγμα της έρευνας παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα ποικιλομορφία καθώς απαρτίζεται από σχολικές μονάδες του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αλλά και οι μαθητές προέρχονται σύμφωνα με τον τόπο κατοικίας τους από διάφορα σημεία της Αττικής με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Σχετικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών θεολόγων, αναφέρεται πως όλοι είναι ενεργοί καθηγητές σε σχολεία, με κάποιους από αυτούς να έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα το δείγμα επιλέχθηκε με στόχο τη συγκέντρωση πλούσιων πληροφοριών, που θα επιτρέψει την εις βάθος εξέταση της έρευνας. Η δειγματοληψία έγινε με βάση τη διαθεσιμότητα (Mertens, 2005, σ. 374 και 380), εφόσον υπήρχαν σαφείς περιορισμοί σε δύο παρεμβάσεις στον χώρο του σχολείου και στη μια παρέμβαση στους εκπαιδευτικούς. Οι περιορισμοί του δείγματος στη γενίκευση είναι δεδομένοι, αλλά τα ποσοστά των συμμετεχόντων επιτρέπουν να εξαχθούν συμπεράσματα για το συγκεκριμένο πληθυσμό, τα οποία καθίστανται αξιόπιστα, έγκυρα και σημαντικά.

3.5 Μεθοδολογία

Μια άλλη διάσταση της ποιοτικής έρευνας είναι η μεθοδολογία που ακολουθεί, δηλαδή η στρατηγική και η τακτική της, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος που υιοθετεί συγκεκριμένες μεθόδους σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και την ενδεδειγμένη διερεύνηση του. Είναι χαρακτηριστικό της ποιοτικής μεθόδου, ότι στηρίζεται στην αναλυτική επαγωγή και την ανάλυση των ευρημάτων. Η ίδια η τεχνική που μελετάται είναι ένα ποιοτικό εργαλείο έρευνας και συλλογής δεδομένων με προσωπικό χαρακτήρα, αφού πρόκειται για αφηγήσεις που επιδέχονται ερμηνείας.

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στις αρχές της ερμηνευτικής έρευνας, καθώς βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί στο φυσικό περιβάλλον μάθησης, στο σχολείο. Έχει παρόλα αυτά κομμάτια που χαρακτηρίζονται ως έρευνα - δράση που είναι «...ενδεδειγμένη σε τομείς της σχολικής ζωής όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, στρατηγικές μάθησης, διαδικασίες αξιολόγησης, ενθάρρυνση θετικότερων στάσεων, αλλαγή αξιών, διοίκηση κ.α.» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008, σσ. 241-242). Κι αυτό γιατί σκοποί της έρευνας – δράσης όταν πραγματοποιούνται «...στο σχολείο και στην τάξη εμπίπτουν στις εξής κατηγορίες:

- i. Είναι μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή βελτίωσης με κάποιο τρόπο, ενός δεδομένου συνόλου συνθηκών,
- ii. Είναι μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους,

- iii. Είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα, το οποίο συνήθως εμποδίζει τις καινοτόμες αλλαγές,
- iv. Είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και στον ακαδημαϊκό ερευνητή, δώσει κατευθυντήριες οδηγίες
- v. Παρ' όλο που της λείπει η αυστηρότητα της πραγματικής επιστημονικής έρευνας, είναι μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπεριστατωμένη προσέγγιση

3.6 Μέθοδοι-εργαλεία έρευνας

Η έρευνα είναι ποιοτική με ποικιλία μεθόδων και τεχνικών. Χρησιμοποιήθηκαν ερμηνευτικές τεχνικές με τη γενικότερη εφαρμογή της έννοιας, ώστε να αναλυθεί η θέση και η σημασία κάποιας άποψης από μια συγκεκριμένη σκοπιά (Mertens, 2005, σ. 41). Επιδιώχθηκε η τριγωνοποίηση των πηγών συλλογής πληροφοριών για το ζήτημα που ερευνάται.

Οι Τεχνικές – Εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

- Ερωτηματολόγια μαθητών/τριων-Τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής λίγο μετά την έναρξη και πριν τη λήξη της Γ' φάσης του προγράμματος (Mertens, 2005, σσ. 222-226; Davies & Dart, 2005)
- Ημερολόγιο ερευνητή με αναφορές μετά τη λήξη των συναντήσεων για την ανάλυση των ερωτηματολογίων.
- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (Mertens, 2005, σσ. 222-226).

Η ανάλυση των ευρημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη, αρχικά τα ερωτηματολόγια των μαθητών που έγιναν σύμφωνα με τις παραδοχές της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», με την ανάδειξη των πιο σημαντικών αλλαγών (Davies & Dart, 2005), και των εκπαιδευτικών με θεματική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2018, σσ. 97-123).

Σύμφωνα με τους Davies και Dart, υπάρχει μια συγκεκριμένη αλληλουχία διαδικασιών για να αναλυθούν τα ευρήματα από την εφαρμογή της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής αλλαγής» (Davies & Dart, 2005). Έτσι η διαδικασία ξεκινά με τον ορισμό των πεδίων αλλαγής που μελετώνται. Ο προσδιορισμός αυτός, επιτρέπει στην ερευνήτρια να προχωρήσει στο επόμενο βήμα, για την ανάλυση των ευρημάτων. Η επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα φάση απαιτεί (Davies & Dart, 2005) να πραγματοποιηθεί από την ομάδα ερευνητών. Η ομάδα αυτή απαρτίζεται από τη βασική ερευνήτρια/συντονίστρια και δέκα πέντε άτομα, απόφοιτους και προπτυχιακούς φοιτητές της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, των Τμημάτων Θεολογίας και Κοινωνικής Θεολογίας καθώς και της Νοσηλευτικής Σχολής Αθηνών. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην φάση αυτή της έρευνας κυμαίνεται από 18-32 χρονών. Το κοινό σημείο των ατόμων ήταν, ότι ανήκαν στην παιδαγωγική και ερευνητική ομάδα «Ιδέατρο», με υπεύθυνους το Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την Ηρώ

Ποταμούση. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δέκα συναντήσεις με μέσο όρο στον χρόνο διάρκειας τους τις οι 2,5 ώρες. Επισημαίνεται, ότι η σύσταση της ομάδας εξυπηρετούσε κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς. Αρχικά ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε συνάντηση ήταν μονός, ώστε να αποφευχθεί η ισοψηφία και κατά δεύτερον ήταν κύριο μέλημα να υπάρχουν και τα δύο φύλα για να μην υπάρχει μονομερής επισκόπηση.

Η συγκεκριμένη ομάδα αρχικώς έπρεπε να ενημερωθεί για την τεχνική αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», ώστε να προετοιμαστεί καταλλήλως να την εφαρμόσει στη συνέχεια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από τους δέκα πέντε συμμετέχοντες, οι δύο εξ αυτών γνώριζαν τη συγκεκριμένη τεχνική και είχαν ξανά συμμετάσχει σε ανάλογη διαδικασία. Απολύτως βοηθητικό στοιχείο στη διαδικασία ήταν πως όλοι οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στο κόσμο του», οπότε γνώριζαν ακριβώς το μέσο παρέμβασης της έρευνας.

Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν κατά γράμμα τα βήματα που συστήνουν οι Davies και Dart για την ανάλυση των δεδομένων (Davies & Dart, 2005). Επόμενο στάδιο ήταν η γνωστοποίηση και η αποσαφήνιση των πεδίων αλλαγής που είχαν οριστεί από την ερευνήτρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ύστερα από την θεωρητική προσέγγιση της μεθόδου, και τη δημιουργία της βάσεως που θα κινηθεί η ομάδα, έρχεται η στιγμή της πρώτης επαφής με τα ερωτηματολόγια, δηλαδή, με τις αφηγήσεις των ιστοριών των μαθητών της δικής τους πιο σημαντικής αλλαγής.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναλυθεί το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές (βλ. Παράρτημα). Αρχικά το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία μέρη.

Στο πρώτο μέρος οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ανώνυμα σε ορισμένα δημογραφικά ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια θα αποτελέσουν κομμάτι της έρευνας. Έτσι, οι συμμετέχοντες δίνουν απαντήσεις, σχετικά με το φύλο τους, τη χρονολογία γέννησής τους, το σχολείο στο οποίο φοιτούν και με την περιοχή που βρίσκεται η κατοικία τους. Πρόκειται για χαρακτηριστικά, τα οποία στη συνέχεια θα μπορέσουν να συσχετιστούν με τα αποτελέσματα ή ακόμα να δημιουργήσουν κάποια ερωτήματα και υποθέσεις, για την έναρξη μιας νέας έρευνας βασιζόμενης σε αντίστοιχα δεδομένα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν με σκοπό να εντοπίσουν τις αλλαγές που συντελέστηκαν στους ίδιους από την πρώτη τους συμμετοχή στο πρόγραμμα και να αξιολογήσουν τον βαθμό που τους επηρέασε. Σε αυτό το σημείο, κλήθηκαν να μιλήσουν συγκεκριμένα για πρόσωπα ή καταστάσεις που σκέφτηκαν ή διαχειρίστηκαν διαφορετικά εξαιτίας της παρακολούθησης του προγράμματος.

Τέλος ακολουθεί το σημαντικότερο μέρος του ερωτηματολογίου, καθώς σε αυτό οι συμμετέχοντες κάνοντας προσωπικά την κατάταξη των αλλαγών, τις ιεράρχησαν και επέλεξαν τουλάχιστον μία, την οποία περιέγραψαν ως την πιο σημαντική αλλαγή που τους συνέβη εξαιτίας του προγράμματος. Αφού πρώτα έδωσαν έναν τίτλο σε αυτή, μια διαδικασία που βοηθάει να τονιστεί σύμφωνα με τον αφηγητή το κεντρικό σημείο της ιστορίας, ο κάθε ένας από το σύνολο των συμμετεχόντων στη συνέχεια, χωρίς περιορισμούς και κανόνες, περιγράφει την ιστορία του μαζί με την αιτιολόγησή της. Η αφήγηση της πιο σημαντικής αλλαγής, είναι μια διαδικασία που βοηθά τον αφηγητή να εντοπίσει την αλλαγή που έχει

γίνει στον ίδιο, να την περιγράψει αναλυτικά συσχετίζοντάς την πολλές φορές και με το πρόγραμμα που παρακολούθησε και τέλος να την αιτιολογήσει. Η δικαιολόγηση, απαιτεί σκέψη και συνειδητοποίηση της αλλαγής που περιγράφει ο αφηγητής και για αυτό πρόκειται για ένα πολύ βασικό και σημαντικό σημείο της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Davies & Dart, 2005).

Η ομάδα ερευνητών, λοιπόν, έχοντας μελετήσει τα ερωτηματολόγια, τα χωρίζει σε δύο μεγάλες ομάδες. Στην πρώτη κατατάσσονται οι ιστορίες που περιγράφουν έστω και μια μικρή αλλαγή στη σκέψη ή στη στάση του/της αφηγητή/τριας, ενώ στη δεύτερη τοποθετούνται τα ερωτηματολόγια που δεν παρουσιάζουν κάποια αλλαγή, δεν είναι συμπληρωμένα, ή είναι άκυρα. Όλα τα δεδομένα φυσικά προσμετρώνται στην έρευνα. Το στάδιο ακολούθησε την εξής διαδικασία: οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δυάδες (σκοπίμως άνθρωποι που δεν είχαν ιδιαίτερες προσωπικές σχέσεις, ώστε να μην επηρεάζονται ο ένας από τον άλλο), διάβασαν ατομικά τα ερωτηματολόγια της σχολικής κοινότητας που τους είχαν ανατεθεί και σημείωνε ο καθένας αν παρουσιάζεται κάποια αλλαγή στην αφήγηση ή όχι. Μετά, αφού είχαν ολοκληρώσει τη μελέτη και οι δύο, ανακοίνωναν ο ένας στον άλλο την άποψη τους και αν υπήρχε ομοφωνία απόψεων τότε η ιστορία περνούσε αυτομάτως στην επόμενη φάση, διαφορετικά χρειαζόταν να επιχειρηματολογήσει ο καθένας ξεχωριστά και εν συνεχεία να υπάρξει μια κατάληξη. Στην περίπτωση που αυτό ήταν αδύνατον, τότε για να προχωρήσει η διαδικασία έπαιρνε μέρος ένας ανεξάρτητος κριτής, ονομαζόμενος διαιτητής και η γνώμη του ταυτίζονταν με έναν από τους δύο, ώστε να υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα (Davies & Dart, 2005).

Στην επόμενη φάση της ανάλυσης, γίνεται η κατηγοριοποίηση των ερωτηματολογίων σύμφωνα με τα πεδία αλλαγής που έχουν οριστεί από την αρχή. Αναλυτικότερα οι ερευνητές ξανά διαβάζουν τις ιστορίες που έχουν κριθεί, ότι παρουσιάζουν κάποια αλλαγή, έχοντας ως στόχο να τις κατατάξουν σε κάποιο/α από τα πεδία αλλαγής σύμφωνα με το θέμα της ιστορίας που περιγράφεται. Στην συνέχεια ακολουθεί διαφανής ψηφοφορία για την κατάταξη των ιστοριών, και έτσι χωρίζεται ανά κατηγορία το πλήθος των ερωτηματολογίων. Η πλειοψηφία και σε αυτή τη φάση ορίζει την κατηγορία που θα καταταχτεί η κάθε ιστορία (Davies & Dart, 2005).

Τελευταίο στάδιο αποτελεί η βαθμολόγηση των ιστοριών. Στο σημείο αυτό επεξεργάζεται ξεχωριστά το κάθε πεδίο αλλαγής με τις δικές του ιστορίες. Συγκεκριμένα οι ερευνητές βαθμολογούν με κλίμακα από 1- 5 (1 δηλώνει το μικρότερο και 5 το μεγαλύτερο), την αλλαγή που περιγράφεται από τον αφηγητή. Μετά την προσωπική βαθμολόγηση, αθροίζονται όλες οι βαθμολογίες που έχουν δοθεί σε κάθε ιστορία, κι αυτή η ιστορία-αφήγηση που θα συγκεντρώσει την υψηλότερη ανακηρύσσεται ως η επικρατέστερη αφήγηση που περιγράφει την πιο σημαντική αλλαγή της σχολικής κοινότητας που μελετάται (Davies & Dart, 2005).

Στο δεύτερο μέρος των αναλύσεων υπάρχει το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί (βλ. Παράρτημα). Ένα ερωτηματολόγιο οκτώ ανοικτών ερωτήσεων, το οποίο στοχεύει να ερευνήσει τη στάση και τις απόψεις των Θεολόγων σχετικά με την τεχνική αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Άτυπα θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο ερωτηματολόγιο, ξεκινώντας με την ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί

γνωρίζουν τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης, και ποια/ες τεχνικές χρησιμοποιούν οι ίδιοι, με σκοπό να αξιολογήσουν το Μάθημα των Θρησκευτικών. Στη συνέχεια καλούνται να συγκρίνουν την τεχνική που τους προτείνεται με δικές τους γνωστές μεθόδους αξιολόγησης, εντοπίζοντας μάλιστα τις διαφορές και τις ομοιότητες, καθώς και τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της MSC. Επίσης, μπαίνουν στη διαδικασία να αξιολογήσουν την τεχνική, αναλύοντας τα οφέλη που θα μπορούσε να έχει η μέθοδος, σε τρία επίπεδα, στους ίδιους, στους μαθητές τους καθώς και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, απάντησαν στην ερώτηση αν οι ίδιοι θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική για να αξιολογήσουν το Μάθημα των Θρησκευτικών και να δώσουν κι ένα παράδειγμα, και τέλος αν θα πρότειναν αυτή τη μέθοδο γενικώς. Φανερόνεται από τις ερωτήσεις, μια διεξοδική έρευνα επί του θέματος από τη σκοπιά των Θεολόγων και γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν πρισματικά τα ερωτήματα γύρω από τη τεχνική.

Όπως γίνεται κατανοητό πρόκειται και εδώ για μια ανάλυση ποιοτικών δεδομένων που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο ενός ερωτηματολογίου. Σε αυτή την περίπτωση επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Η συγκεκριμένη επεξεργασία έγινε με βάση τη λογική της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η θεματική ανάλυση συνιστάται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2017, σσ. 297-298; Τσιώλης, 2018, σ. 98). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο ερευνητής δύναται να εντοπίσει ποικίλα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων. Ωστόσο οδηγός του είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, γιατί έτσι θα καταφέρει να εντοπίσει εκείνα που σχετίζονται με το θέμα που μελετά (Τσιώλης, 2014, σ. 487). Η συγκεκριμένη διαδικασία έγινε όπως προτείνει ο Τσιώλης (2018, σ. 99) έχοντας δηλαδή ως πρωταρχικό εργαλείο, τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να φιλτράρονται οι απαντήσεις και να μειωθεί ο όγκος των δεδομένων.

Η πρώτη φάση σύμφωνα με τα δεδομένα που έχουν παραχθεί, είναι ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Σε οποιοδήποτε σημείο του ερωτηματολογίου, υπάρχει η περίπτωση να δίνεται η απάντηση σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, ακόμα κι αν η απάντηση αυτή δίνεται σε μια διαφορετική ερώτηση. Η διαδικασία αυτή βοηθά τον ερευνητή να δημιουργήσει ένα πολύ μικρότερο όγκο ευρημάτων που έχει να επεξεργαστεί.

Στη συνέχεια μετά από την παραπάνω οργάνωση ακολουθεί η απόδοση ενός εννοιολογικού προσδιορισμού, δηλαδή μιας κωδικοποίησης, που εκφράζει ένα συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων. Οι κωδικοί συνήθως είναι δύο ειδών, είτε περιγραφικού, δηλαδή πετυχαίνουν και συνοψίζουν το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας, είτε ερμηνευτικού τύπου δηλαδή αντανakλούν την ερμηνεία του ερευνητή για όσα έχουν αναφέρει οι συμμετέχοντες στην έρευνα (Τσιώλης, 2018).

Η επόμενη φάση, της θεματικής ανάλυσης είναι μια ακόμα πιο συγκεντρωτική διαδικασία καθώς επιχειρείται οι κωδικοί που έχουν κοινό ή κοινά κάποια στοιχεία να κατηγοριοποιηθούν σε μεγαλύτερες ομάδες, οι ονομαζόμενες «θέματα», ώστε αυτά να εμπεριέχουν κάποιους από τους κωδικούς, για να προχωράει η διαδικασία της κατάληξης και της έκθεσης των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2017; Τσιώλης, 2018).

Έτσι λοιπόν ακολουθώντας το μοτίβο της θεματικής ανάλυσης, μελετήθηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

3.7 Παρεμβάσεις

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα για την πραγματοποίηση της έρευνας έγιναν δύο παρεμβάσεις, των οποίων τα ευρήματα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

Η πρώτη παρέμβαση σχετίζεται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στο κόσμο του», μια συνεργασία του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ και του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. Αναλυτικότερα πρόκειται για ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, που αφορά τη μετάβαση στην εφηβεία και τον σχολικό εκφοβισμό και σχεδιαστής του ήταν ο Μάριος Κουκουνάρας – Λιάγκης με την Ηρώ Ποταμούση. Η εφαρμογή του συστήνονταν να υλοποιείται σε μια ομάδα μαθητών 25- 30 ατόμων, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερες και μικρότερες αριθμητικά ομάδες. «Κύριο θέμα του προγράμματος είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία και ο ρόλος των άλλων σε αυτή τη διαδικασία. Βασικά ζητήματα που τίγονται κατά την υλοποίηση του είναι:

- i. η αναζήτηση και η διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου,
- ii. οι σχέσεις με τους συνομήλικους και με τους γονείς στην πρώτη εφηβεία
- iii. ο φόβος που προκαλείται από τη θυματοποίηση, τον αποκλεισμό και την απομόνωση στο σχολείο,
- iv. η ευθύνη όσων δεν συμμετέχουν ενεργά αλλά παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού (ανηλίκων και ενηλίκων),
- v. η ένταξη και η φοίτηση των εφήβων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το πρόγραμμα αναφέρεται στον εκφοβισμό και στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως ένα πολυδιάστατο, δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο, που δεν αφορά απλοϊκά ένα κακό-δυνατό και ένα καλό- αδύναμο παιδί, αλλά εμπλέκει συνολικά όλη την σχολική κοινότητα και κάθε εργαλείο, για να αναπτύξει ο καθένας την ταυτότητά του και να γίνει ο κόσμος καλύτερος, και όχι ως αφορμή, για να ασκήσει κάποιος βία στο σχολείο. Η ιστορία έχει ως εξής: Πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο Γιάννης ένας δωδεκάχρονος καλός μαθητής της Α΄ Γυμνασίου, ζει με τους γονείς του, οι οποίοι εργάζονται και οι δύο και πρόσφατα έχουν μετακομίσει σε μια νέα περιοχή. Ο Γιάννης στο σχολείο υφίσταται σχολικό εκφοβισμό από έναν συμμαθητή του το Χάρη, ο οποίος είναι στην ίδια τάξη μαζί του, αλλά ο τελευταίος είναι ένας χρόνο μεγαλύτερος καθώς έμεινε στάσιμος και επαναλαμβάνει την τάξη. Ακόμα δύο πρόσωπα της ιστορίας είναι ο Μιλτιάδης, ο οποίος έχει αυτισμό και μοιράζεται το ίδιο θρανίο με το Γιάννη και μια συμμαθήτριά τους η Ντίνα, η οποία κάνει περισσότερο παρέα με το Χάρη. Μια μέρα ένα τυχαίο περιστατικό αναστατώνει την τάξη και επηρεάζει τις ζωές όλων, οι ισορροπίες κλονίζονται και ο πρωταγωνιστής καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή του.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος μέσα από την ιστορία και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος είναι οι μαθητές επαρκώς:

- ❖ να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της εφηβικής ζωής και τα ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα ως ένα στάδιο αυτοσυνειδησίας στη ζωή κάθε ανθρώπου,
- ❖ να αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της αναζήτησης ταυτότητας οι αποφάσεις, που παίρνει ο έφηβος, και οι επιλογές, που κάνει, έχουν τις συνέπειές τους,
- ❖ να αναλύουν την επίδραση που έχει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό (συνομήλικοι) περιβάλλον στο φαινόμενο του εκφοβισμού και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα σχετικά περιστατικά και αυτών που τα παρακολουθούν,
- ❖ να διερευνούν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στον εκφοβισμό και ιδιαίτερα την ανάληψη ευθύνης και δράσης ,
- ❖ να νιώθουν οικεία με τη διαφορετικότητα και τον «άλλον» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που μπορεί να είναι μια μικρή δυσκολία στην κοινωνική επαφή μέχρι πιο σοβαρές δυσκολίες στη συμπεριφορά (φάσμα του αυτισμού),
- ❖ να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους
- ❖ να αναπτύσσουν τις κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες με την καλλιέργεια και άσκηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης.

Η εφαρμογή είχε την εξής ακολουθία:

Φάση 1^η: Η διάρκεια της είναι 90 λεπτά, πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Στο παραστατικό μέρος του προγράμματος οι μαθητές παρακολουθούν ζωντανά μία ιστορία και συναντούν τους πρωταγωνιστές που έχουν πολλά κοινά με τη ζωή τους. Έφηβοι, με τις αγωνίες τους και στον δικό τους κόσμο, όλοι είναι διαφορετικοί και ο καθένας έχει να αντιμετωπίσει τα δικά του ζητήματα. Ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, ένας άλλος μαθητής που έχει υποστεί εκφοβισμό, κάποιοι που καταχρώνται τη δύναμή τους και κάποιοι που βρίσκονται απλώς μπροστά στα εκτεινόμενα. Φυσικά παρόντες και ενεργοί είναι και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των γονέων. Το πλαίσιο αυτό εξερευνάται μαζί με τους μαθητές και πώς αυτό διαμορφώνεται από τον κόσμο του καθενός και τη δράση τους. Η ανάγκη για αυτό- και ετερο- προσδιορισμό αδήριτη. Τα διλήμματα είναι πολλά και έντονα για τους μαθητές που συμμετέχουν. Το ζητούμενο είναι ο προβληματισμός και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τον χειρισμό των καταστάσεων.

Φάση 2^η: Προτείνεται να διαρκεί από 1 έως 4 μήνες και πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι διαπραγματεύονται τα θέματα του προγράμματος χρησιμοποιώντας πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, ειδικά σχεδιασμένο για τις τάξεις του Δημοτικού και Γυμνασίου, το οποίο δίνεται στους ίδιους στο τέλος της 1ης Φάσης. Τα υλικά περιέχει ποικιλία προτάσεων για τον συνδυασμό των εμπειριών και των θεμάτων του προγράμματος με δραστηριότητες βασισμένες στα διαφορετικά μαθήματα του

σχολείου, πρόκειται για πρωτότυπες δραστηριότητες, παράλληλες πηγές και γραπτά και πολυτροπικά κείμενα που μπορούν να συνδυαστούν σε ποικίλες δραστηριότητες και διδακτικές τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τι θα εφαρμόσουν με τους μαθητές τους μέχρι την 3η φάση του προγράμματος.

Φάση 3^η: Η τελευταία φάση του προγράμματος διαρκεί 90 λεπτά (με διάλειμμα), πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμβάθυνσης στα θέματα της εφηβείας, της αγωγής και της σχολικής ζωής, όπως αυτά αναδεικνύονται από την ιστορία του προγράμματος και άλλες πηγές.» (Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015, σσ. 37-39).

Έχοντας ως βάση αυτό το πρόγραμμα, εφαρμόστηκε και εξετάστηκε η τεχνική αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», ακολουθώντας πιστά τα βήματα πραγματοποίησης της μεθόδου, σύμφωνα με τους Davies και Dart (Davies & Dart, 2005). Βασική συντονίστρια είναι η εισηγήτρια της έρευνας, εργάστηκε όμως με μια ομάδα ερευνητών, ώστε να μπορέσει να πραγματοποιηθεί. Η αξιολόγηση της τεχνικής βασίζεται στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση και της τελευταίας φάσης. Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο, ότι τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές ήταν ανώνυμα. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αφηγηθούν την πιο σημαντική αλλαγή που έγινε στους ίδιους, ύστερα από την πραγματοποίηση του προγράμματος. Έχοντας περάσει χρόνος, σχεδόν τρεις μήνες από την πρώτη φάση μέχρι την τελευταία, ο καθένας που συμμετείχε στο πρόγραμμα έχει αρκετό περιθώριο τόσο ώστε να σκεφτεί το πρόγραμμα όσο και να προβεί σε ανάλογες δράσεις, αν αυτό τον είχε επηρεάσει. Ο κάθε μαθητής λοιπόν περιγράφει την πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε στον ίδιο είτε αφορά κάποια δράση του στο διάστημα αυτό, είτε σκέψη του ή στάση του σε ανάλογα ζητήματα όπως αυτά που θίχτηκαν από το πρόγραμμα και δικαιολογώντας γιατί αυτή η αλλαγή είναι η σημαντικότερη.

Στη συνέχεια η δεύτερη παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε, ώστε να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζεται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους. Συγκεκριμένα, αφού αναλύθηκαν τα παραπάνω ευρήματα από την εφαρμογή της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», το επόμενο βήμα ήταν να μελετηθεί ο πυρήνας των θεολόγων. Έτσι σχεδιάστηκε μια συνάντηση σεμιναριακού τύπου διάρκειας δύο ωρών και πραγματοποιήθηκε από τον επιβλέποντα καθηγητή Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την ερευνήτρια Ελένη Κάργατζη. Σε αυτή συμμετείχαν οι θεολόγοι των σχολικών μονάδων, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα καθώς και τους μαθητές τους και ακόμα δύο ανεξάρτητοι ενεργοί εκπαιδευτικοί θεολόγοι.

Η συνάντηση αυτή μπορεί να χωριστεί σε δύο ισάξια μέρη. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με την παρουσίαση της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Συγκεκριμένα έγινε αναφορά για τους εφευρέτες της μεθόδου, την εφαρμογή της διεθνώς σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κοινωνικών παρεμβάσεων, διδασκαλιών και επιχειρήσεων, καθώς και αναλυτική περιγραφή των επιδιωκόμενων στόχων και

αποτελεσμάτων της αλλά και του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου βήμα προς βήμα (Davies & Dart, 2005).

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάστηκαν αναλυτικά ο τρόπος ανάλυσης των ευρημάτων καθώς τα αποτελέσματα της τεχνικής, ύστερα από την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο κάθε εκπαιδευτικός ενημερώθηκε πλήρως για το ποσοστό των αλλαγών και πως αυτό διαμορφώθηκε καθώς και για την επικρατέστερη σημαντική ιστορία του τμήματός του. Ύστερα και ως τελευταίο μέρος της συνάντησης, ο επιβλέπων καθηγητής παρουσίασε την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» εφαρμοσμένη και με τα αποτελέσματά της στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών, χρησιμοποιώντας την ως ένα ακόμα εργαλείο για τη μελέτη της δικής του έρευνας: *«Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών, της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας»*. Τέλος, δόθηκε χρόνος ώστε να λυθούν διάφορες απορίες και μοιράστηκε ερωτηματολόγιο, η ανάλυση του οποίου αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας.

3.8 Χρόνος της έρευνας

Η διεξαγωγή και η μελέτη της παρούσας έρευνας μπορεί να χωριστεί σε τρεις χρονικές περιόδους. Ξεκινάει το σχολικό έτος 2017-2018 κατά την εφαρμογή του προγράμματος «Στον κόσμο του» στα σχολεία και τη συλλογή των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Στη συνέχεια ακολουθεί η μελέτη και η ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές ανάλυσης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» συνολικής διάρκειας τριών μηνών. Ύστερα ακολουθεί η σχεδίαση και η πραγματοποίηση της παρέμβασης στους θεολόγους και η ανάλυση των ερωτηματολογίων τους, συνολικής διάρκειας δύο μηνών. Τελευταίο μέρος της αποτελεί η συγγραφή της.

3.9 Σύνοψη

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια και τα στοιχεία της έρευνας. Αρχικά δίνεται έμφαση στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει βασιστεί η έρευνα καθώς η συγκεκριμένη στηρίζεται στο ερευνητικό παράδειγμα μιας προσέγγισης που εστιάζει στην κατανόηση και στο πως τα άτομα κατασκευάζουν τον κοινωνικό τους κόσμο, ορίζουν τις καταστάσεις και ζουν βάσει αυτών των ορισμών (Κατσαρού, 2016, σ. 124).

Στη συνέχεια αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» στα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και τις αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεολόγων σχετικά με την τεχνική αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε και αν αυτή θα μπορούσε να εφαρμοστεί στα πλαίσια αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Το δείγμα της έρευνας αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη διεκπεραίωση της και την εγκυρότητά της, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι μέθοδοι και τα

εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο αυτό.

Τέλος, αναλύονται όλες οι φάσεις και ο χρόνος πραγματοποίησης της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία για κάθε έρευνα που πραγματοποιείται. Από την επεξεργασία των ευρημάτων φάνηκε πως τα αποτελέσματα που προέρχονται από την εφαρμογή της τεχνικής είναι άμεσα και απαντούν σε ζητήματα για την πορεία ή τη βελτίωση ενός προγράμματος καθώς και τόσο απροσδόκητα που σε άλλη κατάσταση θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος για να αναδειχθούν. Για αυτά τα αποτελέσματα ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί αφού ενημερώθηκαν και για την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» για την εφαρμογή της και τα αποτελέσματά της. Με βάση τα ερωτηματολόγια τους, αναλύονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους σχετικά με την τεχνική και απαντάται το βασικό ερώτημα της εργασίας, αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί η τεχνική αξιολόγησης αυτή στα πλαίσια του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

4.1 Η αποτελεσματικότητα της MSC στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» έφερε στην επιφάνεια πολύ ενδιαφέροντα ζητήματα και φανέρωσε προσδοκώμενες και απροσδόκητες αλλαγές, όπως ακριβώς τονίζουν και επαναλαμβάνουν σε διάφορα σημεία και οι Davies και Dart (2005).

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, για την ανάλυση των ευρημάτων ακολουθήθηκε η αλληλουχία των βημάτων σύμφωνα με τις οδηγίες εφαρμογής της τεχνικής αξιολόγησης της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» (Davies & Dart, 2005). Τα πεδία αλλαγής που ήταν επιθυμητό να ελεγχθούν για το πρόγραμμα «Στον κόσμο του», με σκοπό να ερευνηθεί τι αντίκτυπο είχε στους μαθητές, είναι (Πίνακας 2):

<u>ΠΕΔΙΑ ΑΛΛΑΓΗΣ</u>				
Εκπαίδευση για την αλλαγή	Σχολικός Εκφοβισμός	Διαφορετικότητα	Σχέσεις με συνομηλίκους	Εφηβεία

Πίνακας 2 Τα πεδία αλλαγής που ερευνώνται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Στον κόσμο του"

Με βάση αυτά τα πέντε πεδία, κατηγοριοποιήθηκαν οι ιστορίες αλλαγής που αφηγήθηκαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα στο πρώτο πεδίο κατατάσσονται οι ιστορίες που περιέγραφαν κάποια αλλαγή σε σχέση με το μάθημα ή το σχολείο λόγω της διδακτικής που εφαρμόστηκε μέσα από το πρόγραμμα. Στο δεύτερο συλλέγονται οι απόψεις ή στάσεις των

μαθητών για το σχολικό εκφοβισμό. Στο τρίτο πεδίο κατατάσσονται οι αφηγήσεις που τονίζουν και επικεντρώνονται στο θέμα της διαφορετικότητας. Στο τέταρτο κατατάσσονται οι αλλαγές που μπορεί να έγιναν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και το τελευταίο αφορά τις ιστορίες που αφηγήθηκαν οι μαθητές για την ταυτότητά τους ως έφηβοι. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες, πριν προχωρήσουν στη συγγραφή της αλλαγής, τους έγινε σαφές ότι οι αφηγήσεις τους για αλλαγή έπρεπε να έχουν άμεση σχέση με αλλαγή που προκλήθηκε από το πρόγραμμα, αν, δηλαδή, στη διάρκεια ή μετά την παρακολούθησή του αυτό ήταν η αιτία για να προκαλέσει κάποια αλλαγή στους ίδιους, την οποία μπορούν να περιγράψουν με γεγονότα.

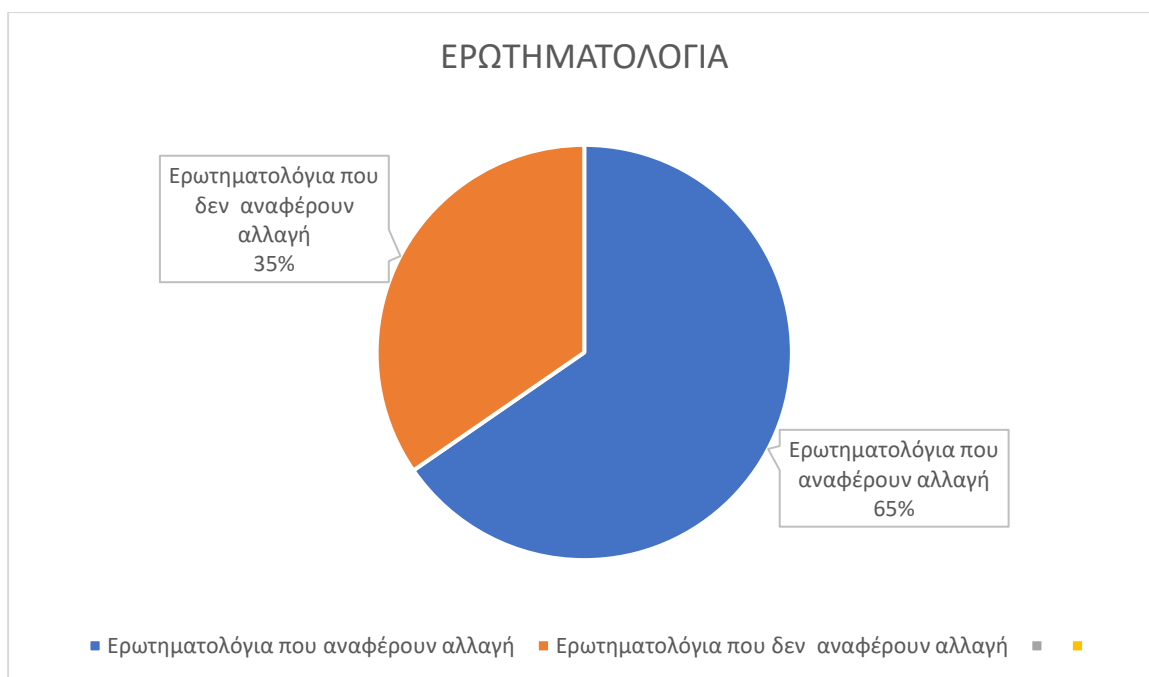
Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Όπως φανερώνεται και από τον παρακάτω πίνακα συνολικά συγκεντρώθηκαν 312 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 174 απαντήθηκαν από αγόρια και τα υπόλοιπα 138 από κορίτσια, όλοι μαθητές του Γυμνασίου, γεννημένοι από το 2003-2005. Ακόμα αξίζει να αναφερθεί, ότι τα σχολεία επιλέχθηκαν με κριτήριο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν καλέσει να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του» να ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ01, ώστε να μπορέσουν να μελετηθούν και οι ίδιοι στη συνέχεια. Επομένως, το δείγμα προέρχεται από την περιοχή της Αττικής και είναι από ημερήσια Γυμνάσια Σχολεία.

	ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
		Α.	Κ.		
Σχολική Κοινότητα 1	26	14	12	2005	Νέα Φιλαδέλφεια
Σχολική Κοινότητα 2	59	22	37	2004	Νέο Ψυχικό
Σχολική Κοινότητα 3	47	22	25	2004	Αχαρναί
Σχολική Κοινότητα 4	31	23	8	2003	Ζωγράφου
Σχολική Κοινότητα 5	49	27	22	2005	Άγιοι Ανάργυροι
Σχολική Κοινότητα 6	89	51	38	2003	Πεύκη
Σχολική Κοινότητα 7	16	3	13	2004	Αθήνα

Πίνακας 3 Δείγμα μαθητών

Σχετικά με τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν και τα πρώτα βήματα της εφαρμογής της MSC, οι ιστορίες χωρίστηκαν σε αυτές που παρουσίαζαν μια αλλαγή και σε

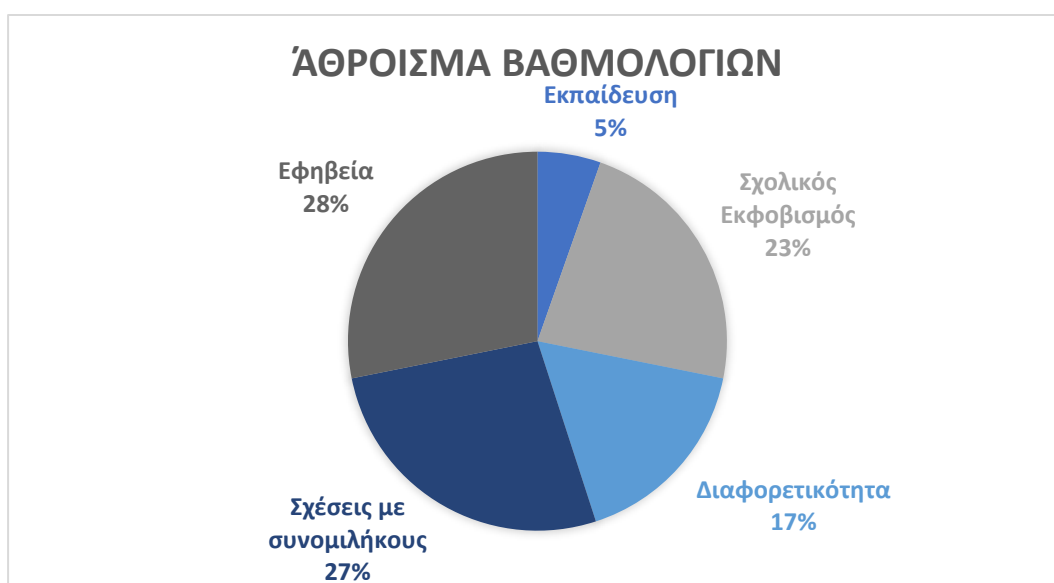
εκείνες που δεν ανέφεραν αλλαγή και τα αναπάντητα. Το γράφημα παρακάτω παρουσιάζει συγκεντρωτικά αυτά τα στοιχεία.



Γράφημα 1 Ερωτηματολόγια και αφηγημένη αλλαγή

Είναι πολύ σημαντικό το παραπάνω στοιχείο, καθώς παρουσιάζεται τόσο η επιτυχία του προγράμματος, όσο και αυτά που ανέφεραν οι δημιουργοί της, ότι δεν απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από τους συμμετέχοντες, για να μπορέσουν να αξιολογηθούν.

Συγκεντρώνοντας, όλα τα ευρήματα των σχολείων, έγινε η προσπάθεια να παρουσιαστούν τα πεδία αλλαγής, σύμφωνα με τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι επικρατέστερες ιστορίες σε κάθε σχολική κοινότητα. Συνυπολογίζοντας τις βαθμολογίες των επικρατέστερων ιστοριών αλλαγής δημιουργείται η εξής κατάταξη:



Γράφημα 2 Άθροισμα των Βαθμολογιών από τις ιστορίες με την υψηλότερη βαθμολογία

Παρατηρείται ότι στις ερευνώμενες σχολικές κοινότητες οι σημαντικότερες αλλαγές που συντελέστηκαν είχαν θέματα που σχετίζονταν με την εφηβική ταυτότητα των μαθητών, συγκεντρώνοντας ποσοστό της τάξεως 28%. Αντιπροσωπευτικό δείγμα από τις αφηγήσεις που ανήκουν σε αυτό το πεδίο αλλαγής είναι η εξής ιστορία:

Κ: « Ένα πρωί καθώς πήγαινα στο σχολείο με το λεωφορείο καθόμουν σε μια θέση. Κάποια στιγμή μπήκε μέσα στο λεωφορείο ένας κύριος μεγάλης ηλικίας, ένας ηλικιωμένος. Αν δεν είχα παρακολουθήσει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πιθανόν να μην είχα προσέξει καν αυτόν τον ηλικιωμένο που πάσχιζε να μην πέσει από τα τραντάγματα του λεωφορείου. Αλλά κάτι μέσα μου, μου είπε « Δώσε τη θέση στον κύριο, εσύ αν ήσουν στη θέση του το ίδιο δεν θα ήθελες;» κι έτσι την έδωσα κι ένιωσα πολλή ωραία. Τα συναισθήματά μου ήταν χαρά, ολοκλήρωση. Δηλαδή αυτό που έπαθε ο Γιάννης με έβαλε να μπω στη θέση του και να αρχίσω να νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.»

Φαίνεται, ότι αυτό το κορίτσι κάνει αυτοκριτική και καταφέρνει να αναγνωρίσει την αλλαγή που έχει συμβεί στην ίδια, ύστερα από την παρακολούθηση του προγράμματος: «... Αν δεν είχα παρακολουθήσει αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πιθανόν να μην είχα προσέξει καν αυτόν τον ηλικιωμένο...» και η αλλαγή που περιγράφει: «...να αρχίσω να νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων...» σχετίζεται άμεσα με το πως εκείνη πλέον αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω της. Μάλιστα, η αλλαγή στη σκέψη της όπως την περιγράφει, παρουσιάζεται ξεκάθαρα από την αιτιολόγηση της να επιλέξει αυτή την αλλαγή ως την πιο σημαντική: «Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.». Η συγκεκριμένη ιστορία αποτελεί ένα βασικό δείγμα, ώστε να γίνει κατανοητό το πώς λειτουργεί η μέθοδος αξιολόγησης στους συμμετέχοντες, τόσο ως προς την εμβάθυνση και την ιεράρχηση που κάνουν οι ίδιοι για να μιλήσουν για την πιο σημαντική αλλαγή, όσο και ως προς τι αποτελέσματα είχε το πρόγραμμα, που ίσως θα ήταν δύσκολο να ερευνηθούν με άλλο τρόπο. Με άμεσο τρόπο, φανερώνεται νωρίς ο αντίκτυπος του προγράμματος στο άτομο, καθώς η σύνδεση των ερεθισμάτων που έλαβε από το πρόγραμμα με τη ζωή της, βάζοντας αμέσως σε εφαρμογή, τα συμπεράσματα που διεξήγαγε η ίδια.

Στη συνέχεια το επόμενο πεδίο αλλαγής που συγκέντρωσε επίσης μεγάλο ποσοστό (27%), από τις περιγραφόμενες αλλαγές, είναι οι «Σχέσεις με συνομηλίκους». Σε αυτή την κατηγορία διαφαίνεται πώς σε κάποιον μαθητή αντανάκλαται ο αντίκτυπος του προγράμματος στις σχέσεις που έχει με άτομα της ηλικίας του. Η ιστορία με την υψηλότερη βαθμολογία περιγράφει:

Α: « Αρχισα να είμαι πιο φιλικός. Τώρα έχω αρκετές διαφορετικές παρέες και δεν είμαι προσκολλημένος (sic) σε μια παρέα. Γενικά ωρίμασα. Πήγαμε τριήμερη στη Σύρο στο πλοίο έκανα μια νέα παρέα. Και επίσης στο νησί έκανα μια νέα παρέα συμμαθητών μου που δεν νοιάστηκα πιο πριν να τους κάνω παρέα. Τώρα νοιώθω γεμάτος και χαίρομαι που βρήκα νέες

παρέες. Έκανα κάτι καλό γιατί κάνω παρέα και κάποιους που ήταν πιο μοναχικοί πιο πριν. Τώρα βρίσκομαι συχνά με όλες μου τις παρέες είτε για βόλτα, είτε για συζήτηση είτε για παιχνίδι.»

Δηλώσεις όπως: «*Άρχισα να είμαι πιο φιλικός...*» και «*...Έκανα κάτι καλό γιατί κάνω παρέα και κάποιους που ήταν πιο μοναχικοί πιο πριν...*» φανερώσουν, ότι ο συμμετέχων διακρίνει την αλλαγή που έχει συμβεί στον ίδιο σε σχέση με τη συμπεριφορά του προς τους άλλους. Επισημαίνει ακόμα ότι και ο ίδιος αισθάνεται καλύτερα «*...Τώρα νοιώθω γεμάτος και χαίρομαι που βρήκα νέες παρέες...*» εξαιτίας αυτής της αλλαγής. Η ανωνυμία που προσφέρει η τεχνική, απελευθερώνει τον αφηγητή να μιλήσει για το πρόσφατο παρελθόν, αναφέροντας συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα. Επίσης, παρατηρείται, ότι μπορεί να κάνει αυτοαξιολόγηση, με βασικό κριτήριο το πώς αισθάνεται, εξηγώντας έτσι την αλλαγή που αναφέρει ότι συντελέστηκε στον ίδιο.

Τέλος παρατίθεται ακόμα ένα δείγμα από το τρίτο πεδίο αλλαγής με το υψηλότερο ποσοστό, και αυτό αφορά τον «*Σχολικό Εκφοβισμό*». Εδώ έχουν συλλεχθεί ιστορίες σχετικές με τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών επί του θέματος.

Κ: «*Μετά από όλο αυτό που μας παρουσίασαν και έχει σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό, με έβαλαν σε σκέψεις. Κατάλαβα ότι αυτό που συμβαίνει καθημερινά και εκατοντάδες παιδιά έχουν πέσει θύματα σαν τον Γιάννη από νταήδες σαν το Χάρη. Κατάλαβα ότι παιδιά σαν τον Χάρη δεν παίρνουν εύκολα από λόγια, αλλά αν προσπαθήσεις σκληρά ίσως και του αλλάξεις γνώμη. Εγώ ήθελα να βοηθήσω και το Χάρη γιατί για να συμπεριφέρεται έτσι μπορεί να του έχει τύχει κάτι παρόμοιο ή μπορεί να υπάρχουν εντάσεις στην οικογένεια του ή να μην έχει καν οικογένεια...*»

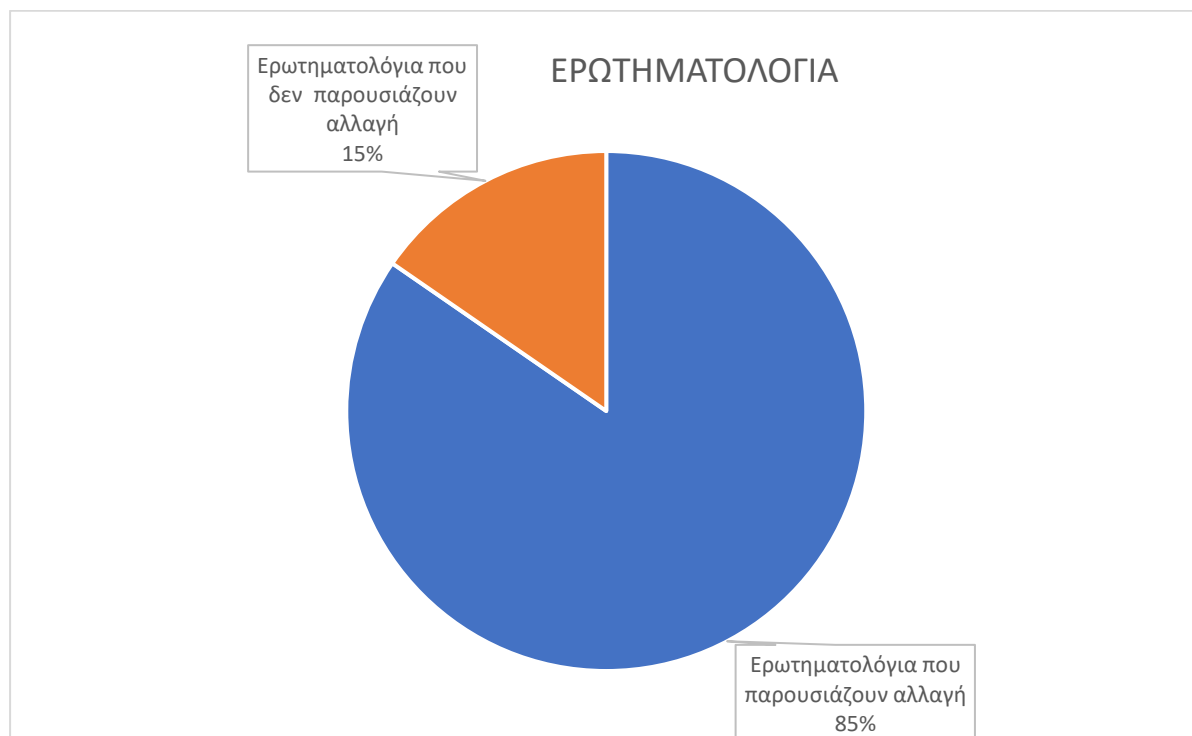
Η δικαιολόγηση αυτής της επιλογής της αλλαγής είναι:

«*Άλλαξα γιατί θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος και να μην αδιαφορώ όταν βλέπω ένα άτομο που χρειάζεται την βοήθεια μου γιατί θα μπορούσα να ήμουν εγώ στη θέση του...*»

Στη παραπάνω ιστορία παρατηρείται, ότι η μαθήτρια έχει επικεντρωθεί σε ένα μόνο ζήτημα από αυτά που θίχτηκαν στο πρόγραμμα και το προβάλλει ως το βασικό θέμα, «*Μετά από όλο αυτό που μας παρουσίασαν και έχει σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό...*». Φαίνεται από την αφήγηση της ότι δεν προσκολλά σε ένα μόνο πρόσωπο της ιστορίας, αλλά στους δύο αντικρουόμενους ήρωες, στο θύμα και στο θύτη, με φιλική διάθεση και για τους δύο, ψάχνοντας να εντοπίσει την αιτία του προβλήματος, «*...Εγώ ήθελα να βοηθήσω και το Χάρη γιατί για να συμπεριφέρεται έτσι μπορεί να του έχει τύχει κάτι παρόμοιο ή μπορεί να υπάρχουν εντάσεις στην οικογένεια του ή να μην έχει καν οικογένεια...*». Ο λόγος μάλιστα που δηλώνει πως έχει γίνει η μεταστροφή στον εαυτό της, έχει περισσότερο σχέση με την ταυτότητά της ως έφηβος και πως αυτή διαμορφώνεται ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει «*Άλλαξα γιατί θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος και να μην αδιαφορώ όταν βλέπω ένα άτομο που χρειάζεται την βοήθεια μου γιατί θα μπορούσα να ήμουν εγώ στη θέση του...*». Ακόμα ένα δείγμα, που όπως αναφέρει και ο Dart και Davies, από την εφαρμογή της τεχνικής μπορούν να ανακύψουν απροσδόκητες αλλαγές και οι προεκτάσεις του θέματος που δίνει ο κάθε συμμετέχοντας (Dart & Davies, 2003) (Davies & Dart, 2005).

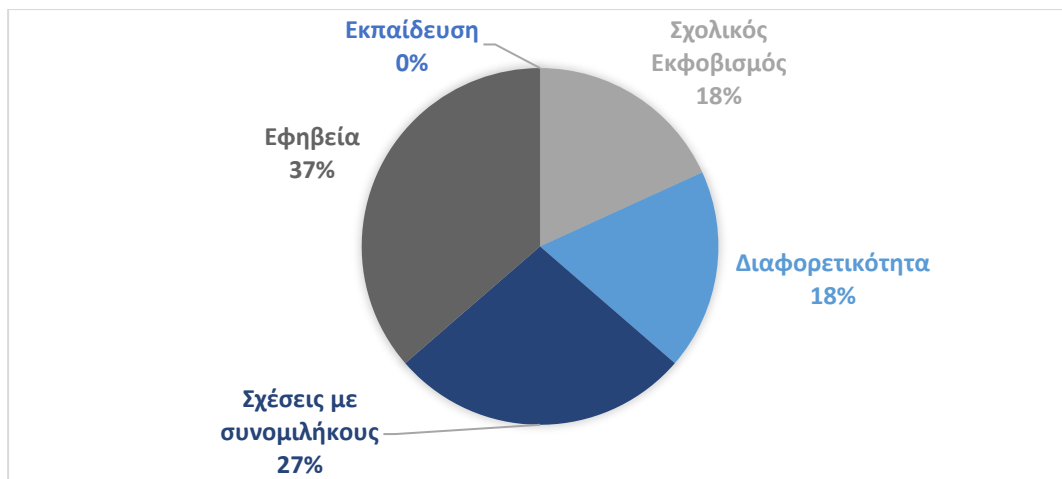
Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά τα ποσοστά στα πεδία αλλαγών και η πιο σημαντική αλλαγή από κάθε σχολική κοινότητα που μελετήθηκε. Στο σημείο αυτό τονίζεται, ότι τα αποτελέσματα, που θα παρουσιαστούν, προέκυψαν ακολουθώντας πιστά τη διαδικασία επεξεργασίας δεδομένων όπως ορίζει η τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» (Davies & Dart, 2005), καθώς και ότι συγκεκριμένη ομάδα ερευνητών σε άμεση συνεργασία με τη βασική ερευνήτρια και επιμελήτρια της έρευνας κατέληξαν σε αυτά τα στοιχεία. Επειδή πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο ανάλυσης των ευρημάτων ο αντίκτυπος των προκαταβολών των ερευνητών διαφαίνονται στα αποτελέσματα.

Σχολική Κοινότητα (ΣΚ1)



Γράφημα 3 Ερωτηματολόγια για σχολική κοινότητα 1

Στην Σχολική Κοινότητα 1 (ΣΚ1) το πρόγραμμα είχε πραγματοποιηθεί σε ένα τμήμα. Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι λόγω του αριθμού των μαθητών, είναι μια ιδανική περίπτωση πραγματοποίησης του προγράμματος. Όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα, το πρόγραμμα προτείνεται να εκτελείται σε μια ομάδα/τμήμα μαθητών με συνολικό αριθμό από 25-30 μαθητές, καθώς έτσι είναι πιο λειτουργικό για τους ίδιους αλλά και για το βασικό συντονιστή και τους βοηθούς εμπνευστές να αφιερώσουν τον αναγκαίο χρόνο σε κάθε συμμετέχοντα. Γενικά όπως φαίνεται κι από το γράφημα:



Γράφημα 4 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 1

Το πεδίο αλλαγής «Εφηβεία», έχει συγκεντρώσει τις περισσότερες αφηγήσεις (37%), ενώ ακολουθεί με δέκα μονάδες διαφορά η κατηγορία με θέματα «Σχέσεις με συνομηλίκους», και στη τρίτη θέση βρίσκονται τα άλλα δύο πεδία «Διαφορετικότητα» και «Σχολικός Εκφοβισμός» με ισοψηφία, αφήνοντας την κατηγορία της «Εκπαίδευσης» με καμία αφήγηση. Αυτό το δείγμα φανερώνει πως οι συγκεκριμένοι μαθητές εστίασαν περισσότερο σε ζητήματα που σχετίζονταν με την εφηβική τους ταυτότητα και με τις σχέσεις με τους γύρω τους. Σε αυτή την ιεραρχία θα μπορούσε να συσχετιστεί, ότι η πλειοψηφία αυτού του δείγματος όσον αφορά το φύλο, ανήκει στα αγόρια. Η αντιπροσωπευτική αλλαγή αυτού του τμήματος, με την υψηλότερη βαθμολογία, ανήκει στην κατηγορία «Διαφορετικότητα» και είναι η εξής:

Μ: «Κάθε Τετάρτη την τελευταία ώρα έχουμε τον κ. Μ και είναι δάσκαλος φυσικής κάθε φορά που μίλαγε έκλεινε τα μάτια και έκανε διάφορες κινήσεις στην ομιλία δεν ήξερα γιατί νόμιζα απλός (sic) πως είναι ένας περίεργος δάσκαλος μετά όμως από τον κύριο Μάριο και τους φίλους του έμαθα ότι πολλά άτομα πάσχουν από τον αυτισμό και πρέπει να τους βοηθάμε»

Η δικαιολόγηση αυτής της επιλογής της αλλαγής είναι :
« Ο Μ είναι καραφλός και πάρα πολύ λεπτός ήταν πάρα πολύ παράξενος»

Σε αυτή την αφήγηση εντοπίζεται νέα νοηματοδότηση της προ υπάρχουσας κατάστασης. Ο μαθητής αξιοποίησε, τις νέες πληροφορίες που πήρε από το πρόγραμμα, «...κάθε φορά που μίλαγε έκλεινε τα μάτια και έκανε διάφορες κινήσεις στην ομιλία δεν ήξερα γιατί νόμιζα απλός (sic) πως είναι ένας περίεργος δάσκαλος μετά όμως από τον κύριο Μάριο και τους φίλους του έμαθα ότι πολλά άτομα πάσχουν από τον αυτισμό» συγκεκριμένα για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού κι έδωσε νέα οπτική στην πραγματικότητά του και ίσως μια διαφορετική συμπεριφορά. Η σημαντική αλλαγή που περιγράφει ο μαθητής αφορά την αναγνώριση κάποιων ενδεικτικών στοιχείων και τον παραπέμπουν στο να κατανοήσει καλύτερα μια κατάσταση. Είναι ξεκάθαρη η εφαρμογή της νέας γνώσης που απέκτησε από το πρόγραμμα και η διαφορά στη σκέψη του που υπήρχε πριν από αυτή «...νόμιζα απλός (sic) πως είναι ένας περίεργος δάσκαλος..», «...έμαθα ότι πολλά άτομα πάσχουν από τον αυτισμό...». Δεν αναφέρει αν άλλαξε κάτι στη συμπεριφορά του παρά μόνο:

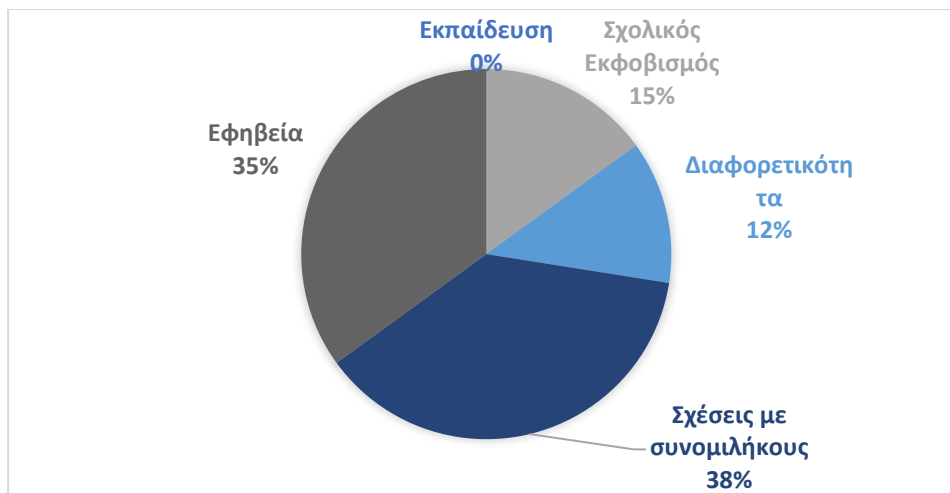
«...πρέπει να τους βοηθάμε.», μια δήλωση που δεν προϋποθέτει κάποια αλλαγή και δράση παρά μόνο μια άποψη. Με την εφαρμογή της MSC, φανερώνεται άμεσα το πως λειτουργεί η νέα γνώση που λαμβάνει ο μαθητής και πως τη συσχετίζει με μια κατάσταση στη ζωή του, ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα του προγράμματος, το οποίο θα μπορούσε πολύ δύσκολα να μετρηθεί και να ελεγχθεί, όπως αναφέρουν και οι δημιουργοί της τεχνικής (Davies & Dart, 2005).

Σχολική Κοινότητα 2



Γράφημα 5 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 2

Στη ΣΚ2, τα στοιχεία δεν διαφοροποιούνται σημαντικά σχετικά με τα ποσοστά των πεδίων αλλαγής. Συγκεκριμένα από αυτό συλλέχθηκαν πενήντα τέσσερα αποτελέσματα και αυτά που παρουσίαζαν αλλαγή ανέρχονται σε συνολικό αριθμό των σαράντα αφηγήσεων, δείγμα αξιοσημείωτο καθώς είναι πολύ παραπάνω από το μισό ποσοστό της ομάδας. Μάλιστα, επειδή η τεχνική δεν απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες από τους συμμετέχοντες, τους καθιστά όλους ισότιμους και ο καθένας εκφράζεται όπως μπορεί (Dart & Davies, 2003), όπως παρουσιάζεται παρακάτω στο γράφημα:



Γράφημα 6 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 2

Η κατηγορία που συγκέντρωσε τις περισσότερες αλλαγές σχετίζεται με θέματα των «Σχέσεων με συνομήλικους» (38%), ενώ δεύτερη ακολουθεί η «Εφηβεία» (35%) με μικρό ποσοστό διαφοράς. Πρόκειται για ένα σύνολο μαθητών που φαίνεται να είναι έντονη η αναζήτηση σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους γύρω τους και με ζητήματα που αφορούν τη διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Σημειώνεται, ότι η παρούσα σχολική κοινότητα, διέφερε από τις υπόλοιπες λόγω της υπερίσχυσης του αριθμού των κοριτσιών (65%) έναντι των αγοριών (35%), ένα συμπληρωματικό στοιχείο για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Και σε αυτό το σχολείο παρατηρείται, ότι στο πεδίο «Εκπαίδευση» δεν υπήρχε καμία ιστορία, ένδειξη που αφήνει ερώτημα ανοιχτό σχετικά την προσοχή των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας του προγράμματος. Ένα στοιχείο, το οποίο δεν σχετίζεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια νέα έρευνα. Μέσω της τεχνικής και των πεδίων αλλαγής που ερευνώνται, υπάρχει διαφάνεια, με αποτέλεσμα τα πεδία αλλαγής να μπορούν να εξεταστούν άμεσα, στοιχείο που δίνει πολλές δυνατότητες στον ερευνητή για τη συνέχεια ή τη βελτίωση του προγράμματος. Αυτή είναι μια σημαντική προοπτική που έχει η τεχνική και αναφέρεται και από τους δημιουργούς της, στον οδηγό χρήσης (Davies & Dart, 2005, σ. 83). Συγκεκριμένα από αυτό το σχολείο ανέκυψε ως η πιο σημαντική αλλαγή η εξής από την κατηγορία «Εφηβεία»:

Μ: «Κάπου άκουσα ότι μέχρι και ένα μυρμήγκι μπορεί να αλλάξει και να επηρεάσει το σύμπαν. Αυτό σημαίνει ότι εγώ –και ο κάθε εγώ– με τις επιλογές που κάνω αλλάζω κάτι. Ε, λοιπόν μετά από τη διδασκαλία κατάλαβα ότι θα έπρεπε κάπου κάπου να ρισκάρεις. Εγώ από μικρή ήμουν χαρακτήρας που θα αντιδρούσε άμα πήγαινε κάτι στραβά. Αλλά, πως θα ήταν το σωστό να αντιδράσω; Μα φυσικά, θα αντιδρούσα με ασφάλεια. Χωρίς να υπάρχει κίνδυνος να τσακωθώ, χωρίς να υπάρχουν κυρώσεις για εμένα, σε κάτι για να το δουν οι γύρω μου. Και αυτό είναι λάθος. Ανακάλυψα μέσω της διδασκαλίας ... πως πρέπει να ρισκάρω. Να ρισκάρω σε όλα τα επίπεδα – σε λογικά πλαίσια- είτε αυτό αφορά σχέσεις –διαπροσωπικές- είτε γεγονότα. Θα τολμήσω να διαφοροποιηθώ, θα τολμήσω να πω τη γνώμη μου και τέλος θα τολμήσω να προσπαθήσω. Όπως διάφορα ασήμαντα πράγματα που δεν τόλμησα γιατί ντρέπομουν. (Μικρή ντρέπομουν να κάνω φίλους στην κατασκήνωση τώρα τόλμησα να μιλήσω για τα κιλά μου σε ειδικό)»

Η δικαιολόγηση αυτής της επιλογής της αλλαγής είναι :

«διότι αυτή είναι που με άλλαξε, δεν ξέρω γιατί και πως αλλά νιώθω αλλαγή.»

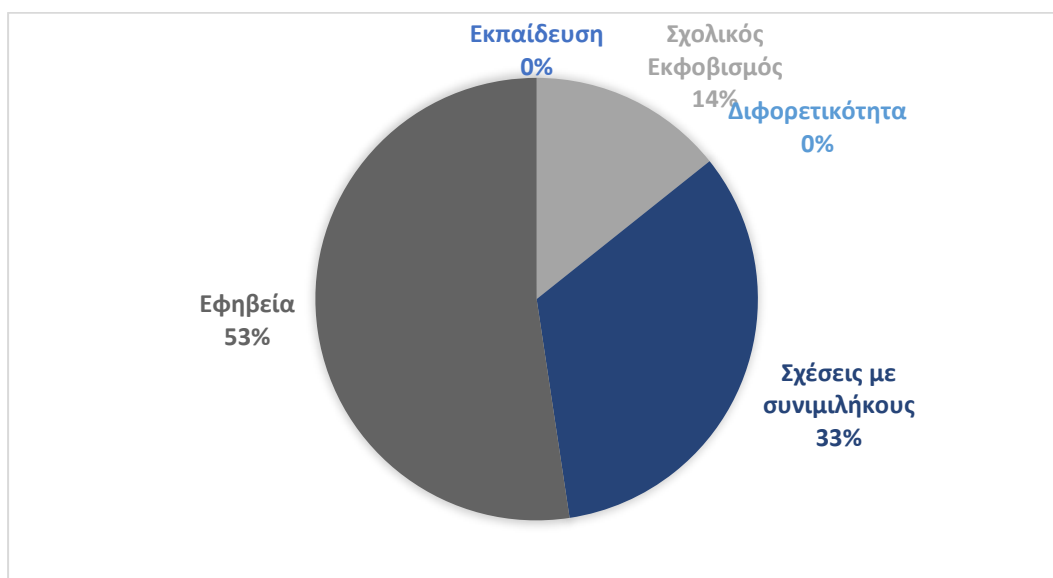
Με την πρώτη ανάγνωση, ίσως δεν φανεί κάποια απτή αλλαγή που έχει γίνει σε αυτό το κορίτσι. Ωστόσο σε κάθε σημείο της αφήγησης είναι ολοφάνερος ο εφηβικός χαρακτήρας της μαθήτριας και η ανάγκη της να δημιουργήσει και να ανακαλύψει την ταυτότητα της, αλλά και πόσο πολύ επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που λαμβάνει από γύρω της. Η αλλαγή όμως που σημειώνει είναι η εξής: *«... Ανακάλυψα μέσω της διδασκαλίας ... πως πρέπει να ρισκάρω. Να ρισκάρω σε όλα τα επίπεδα – σε λογικά πλαίσια- είτε αυτό αφορά σχέσεις – διαπροσωπικές- είτε γεγονότα. Θα τολμήσω να διαφοροποιηθώ, θα τολμήσω να πω τη γνώμη μου και τέλος θα τολμήσω να προσπαθήσω. Όπως διάφορα ασήμαντα πράγματα που δεν τόλμησα γιατί ντρεπόμουν. (Μικρή ντρεπόμουν να κάνω φίλους στην κατασκήνωση τώρα τόλμησα να μιλήσω για τα κιλά μου σε ειδικό)».* Ξεκαθαρίζει πως η αιτία να αναθεωρήσει και να αλλάξει στο μέλλον, όπως αναφέρει η ίδια, είναι το πρόγραμμα *«...Ανακάλυψα μέσω της διδασκαλίας...»*, παρουσιάζεται πως έχει κατανοήσει πως ακριβώς την επηρέασε και μάλιστα στηρίζει τα λεγόμενα της κάνοντας μια τυχαία σύγκριση κάποιων καταστάσεων στο παρελθόν με τη σημερινή της στάση: *«... διάφορα ασήμαντα πράγματα που δεν τόλμησα γιατί ντρεπόμουν. (Μικρή ντρεπόμουν να κάνω φίλους στην κατασκήνωση τώρα τόλμησα να μιλήσω για τα κιλά μου σε ειδικό)».* Είναι πολύ ενδιαφέρουσα η σύνδεση των γεγονότων που κάνει και το πως εξηγεί στιγμές από τη ζωή της με τον αντίκτυπο που είχε το πρόγραμμα σε εκείνη. Εδώ είναι η περίπτωση που γίνεται αντιληπτό πόσο άμεσα και εις βάθος, εφαρμόζεται η MSC και μάλιστα σε ανήλικους και στο πλαίσιο του σχολείου. Από την περιγραφή φαίνεται πως η μαθήτρια, μπαίνει σε διαδικασία αυτιαξιολόγησης και αυτοκριτικής και μάλιστα, όλα αυτά τα αφηγείται με αποτέλεσμα να ενημερώνεται και ο ερευνητής. Δεν υπάρχει καμία καθοδήγηση παρά μόνο τα πλαίσια για να εκφράσει το δικό της σκεπτικό. Για αυτό και οι Dart και Davies έχουν τονίσει πολλές φορές τη δημοκρατικότητα της τεχνικής (Dart & Davies, 2003, σ. 24).

Σχολική Κοινότητα 3



Γράφημα 7 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 3

Το επόμενο σχολείο ήταν μια πολυάριθμη ομάδα, από την οποία συγκεντρώθηκαν σαράντα επτά ερωτηματολόγια. Αυτά που περιέγραφαν αλλαγή ήταν είκοσι ένα σε αριθμό. Είναι λίγο χαμηλότερα ποσοτικά από το μισό του συνόλου, χωρίς αυτό να αποτελεί αρνητικό στοιχείο, αλλά ένα σημαντικό δεδομένο για τους συμμετέχοντες. Αναλύοντας το γράφημα εντοπίζονται τα εξής στοιχεία:



Γράφημα 8 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 3

Υψηλά σε ποσοστό βρίσκονται τα πεδία της «Εφηβείας» και των «Σχέσεων με συνομηλίκους», με την πρώτη κατηγορία μάλιστα να συγκεντρώνει ποσοστό 53%. Σε χαμηλότερο ποσοστό κυμαίνεται το πεδίο του «Σχολικού εκφοβισμού», κι αυτό που δημιουργεί απορία είναι, ότι τα δύο υπόλοιπα πεδία δεν έχουν καμία αφήγηση. Η ιστορία

ωστόσο με την υψηλότερη βαθμολογία προέρχεται από τη κατηγορία «Σχολικός εκφοβισμός»:

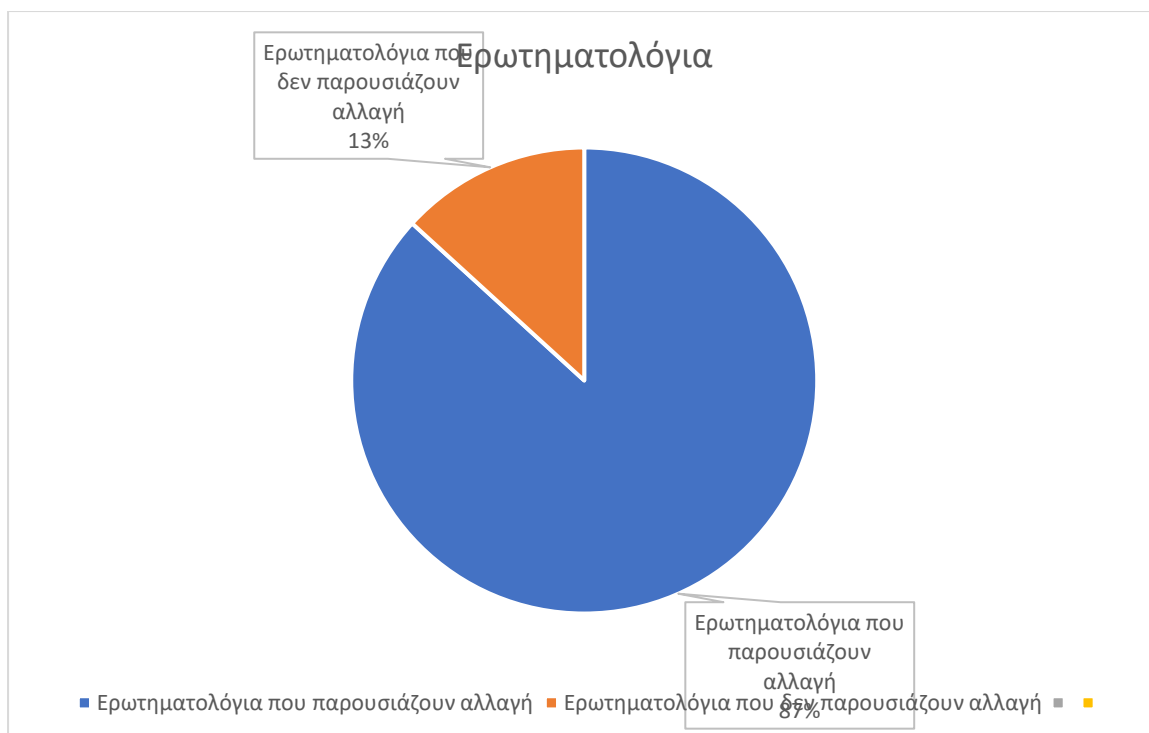
Μ: *«Μετά από την παράσταση κατάλαβα ότι πολλά παιδιά που είναι μοναχικά μπορεί να καταπιέζονται και να έχουν πολλά προβλήματα, όπου δεν γίνονται αντιληπτά σε εμάς. Εμείς από την άλλη δεν πρέπει να είμαστε εγωιστές και αδιάφοροι για την κατάσταση, αντιθέτως (sic) πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί πλησιάζοντάς το χωρίς να κάνουμε τον θύτη να νιώσει άσχημα και παρασέρνοντάς (sic) το σε ένα μη επιθυμητό αποτέλεσμα.»*

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« Η αλλαγή που παρατήρησα στον εαυτό μου είναι σίγουρα χρήσιμη και αν στο μέλλον βρεθώ σε μια τέτοια κατάσταση θα ξέρω πως θα το διαχειριστώ. Μπορεί ακόμα να μην έχω καταλάβει ότι υπάρχουν παιδιά με αυτά τα προβλήματα όμως από εδώ και πέρα θα αρχίζω να παρατηρώ και να βοηθώ τα παιδιά.»

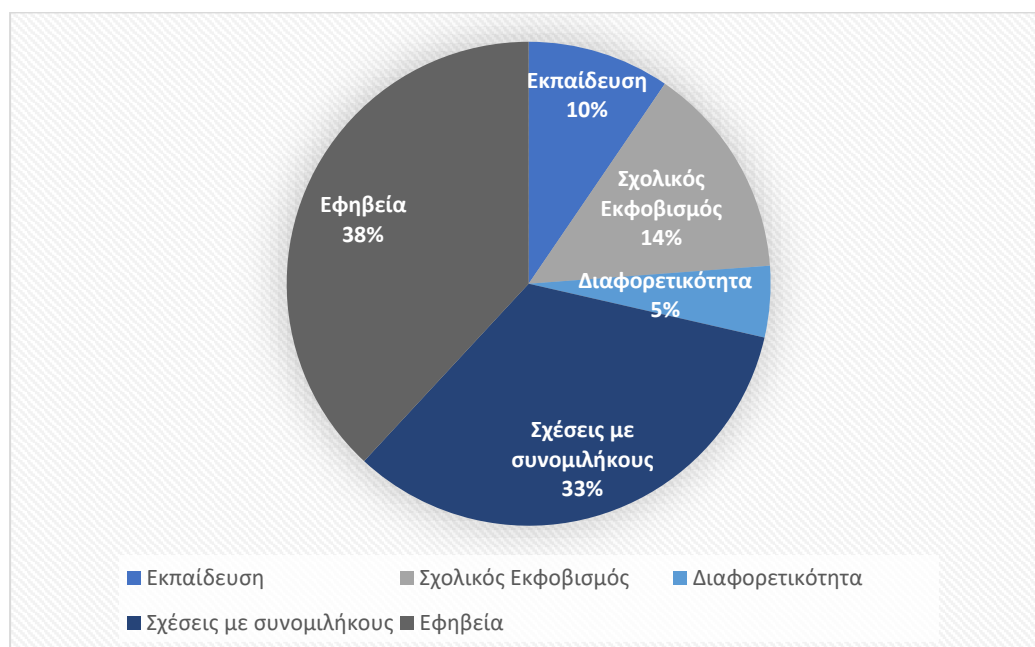
Αξιοπρόσεκτο σημείο στην συγκεκριμένη αφήγηση είναι το γεγονός ότι περιγράφεται μια συγκεκριμένη αλλαγή με στοιχεία, δηλαδή μια διαφορά στη σκέψη και στη ερμηνεία των καταστάσεων στη ζωή της μαθήτριας. Αναλυτικότερα αναφέρει: «...πολλά παιδιά που είναι μοναχικά μπορεί να καταπιέζονται και να έχουν πολλά προβλήματα...» και επισημαίνει λίγο παρακάτω στη δικαιολόγηση της επιλογής της: «...από εδώ και πέρα θα αρχίζω να παρατηρώ και να βοηθώ τα παιδιά.». Η διάθεση της να ξεκινήσει να παρατηρεί τον κόσμο γύρω της αναφέρεται σε μια δράση ιδιαίτερα σημαντική για την ίδια ως προσωπικότητα αλλά και για τους υπόλοιπους που βρίσκονται κοντά της. Ύστερα από την συμμετοχή της στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκείνη επέλεξε να αναφέρει αυτή την αλλαγή ως τη σημαντικότερη που συντελέστηκε σε εκείνη. Είναι εντυπωσιακό, το γεγονός ότι καταγράφεται από την ίδια τη συμμετέχουσα η διαδρομή που διανύει η συγκεκριμένη μαθήτρια από την παρατήρηση στη δράση. Πιθανώς ανάλογη αξιολόγηση θα μπορούσε να γίνει μέσω ενός ερωτηματολογίου αλλά όχι σε τόσο κοντινό διάστημα, και περιγραφόμενο με τόσες λεπτομέρειες. Οι δημιουργεί αναφέρουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις αυτές οι προεκτάσεις δεν μαθαίνονται ποτέ εφαρμόζοντας άλλου είδους τεχνική (Dart & Davies, 2003, σ. 13) .

Σχολική Κοινότητα 4



Γράφημα 9 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 4

Από την ΣΚ4 συλλέχθηκαν τριάντα ένα ερωτηματολόγια και τα είκοσι ένα από αυτά σημείωσαν αλλαγή. Ενδιαφέρον είναι σε αυτό το σχολείο, ότι διαμορφώνεται πολύ διαφορετικά το σκηνικό σχετικά με το μοίρασμα των αφηγήσεων στα πεδία αλλαγής. Συγκεκριμένα:



Γράφημα 10 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 4

Παρουσιάζεται ότι οι δύο συνήθεις κατηγορίες με τα υψηλότερα ποσοστά να είναι η «Εφηβεία» (38%) και η «Σχέσεις με συνομηλίκους» (33%) με μικρή διαφορά μεταξύ τους, η πρώτη από τη δεύτερη. Τρίτη σε σειρά είναι «Σχολικός Εκφοβισμός» (14%) , ενώ τέταρτη

και η «Εκπαίδευση» (10%), σημαντικό ποσοστό αν γίνει ένας μικρός απολογισμός τουλάχιστον με τις προηγούμενες σχολικές κοινότητες. Τελευταία ακολουθεί η «Διαφορετικότητα» με μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό. Από τη συγκεκριμένη ομάδα η επικρατέστερη ιστορία σημαντικής αλλαγής προέρχεται από την κατηγορία «Εφηβεία» και είναι η εξής:

Μ: «Αυτή η παρουσίαση με έκανε να ευαισθητοποιηθώ γιατί κατάλαβα πως αυτά που λέω ή κάνω μπορεί να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο και να καταλαβαίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που θέλαμε να πούμε. Γι αυτό και πρέπει να δείχνουμε κατανόηση και να μην βγάζουμε συμπεράσματα, αλλά να προσπαθήσουμε να γίνουμε φίλοι με εκείνους, ώστε να ανοιχτούν σε εμάς. Για παράδειγμα ένα παιδί στην τάξη μας μπορεί να έχει ένα πρόβλημα και να μην είναι και τόσο κοινωνικός. Εμείς πρέπει να τον βοηθήσουμε και να τον κάνουμε να νιώσει άνετα ώστε να βρει καινούργιες παρέες και να είναι και αυτός χαρούμενος. Οι μικρές πράξεις μπορεί να αλλάζουν πολλά πράγματα.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

«Διάλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πιστεύω πως αν όλοι μπορέσουμε να "μπούμε" στη θέση κάποιου ανθρώπου, ο οποίος αντιμετωπίζει ένα τέτοιο πρόβλημα να νιώσουμε αυτό που αισθάνεται και να πράξουμε με τον τρόπο που θα θέλαμε να γίνει και σε εμάς.

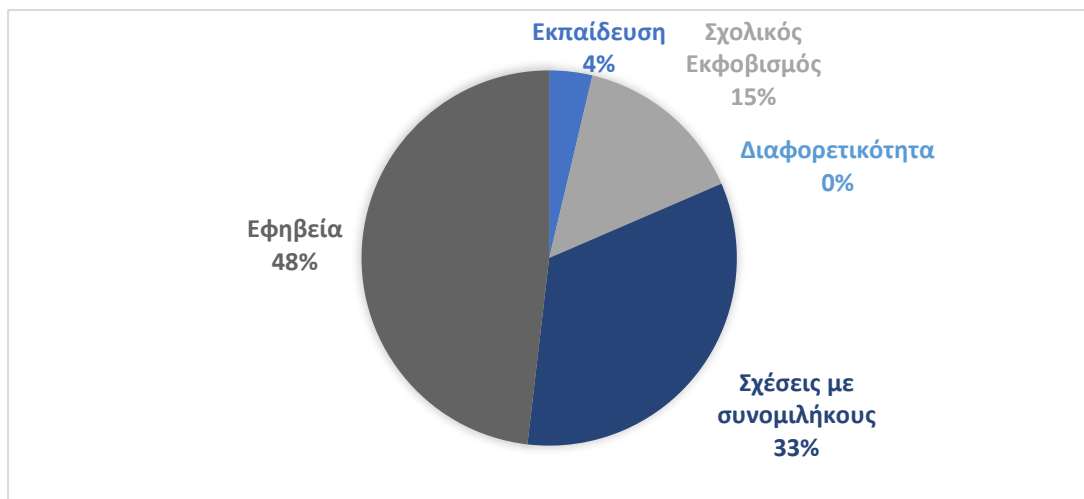
Η μαθήτρια εδώ επισημαίνει πώς λειτούργησε μέσα της η έννοια της ενσυναίσθησης, συγκεκριμένα: *« Αυτή η παρουσίαση με έκανε να ευαισθητοποιηθώ γιατί κατάλαβα πως αυτά που λέω ή κάνω μπορεί να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο και να καταλαβαίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που θέλαμε να πούμε...»*. Σε μια προσπάθειά της να μπει στα «παπούτσια του άλλου» αντιλαμβάνεται πως ορισμένα λόγια ή πράξεις, σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία και τις αντιλήψεις του συνανθρώπου της, μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικό αντίκτυπο από την προδιάθεση της ίδιας ή κάποιου άλλου. Το ίδιο τονίζει και στην αιτιολόγησή της *«... πιστεύω πως αν όλοι μπορέσουμε να "μπούμε" στη θέση κάποιου ανθρώπου, ο οποίος αντιμετωπίζει ένα τέτοιο πρόβλημα να νιώσουμε αυτό που αισθάνεται και να πράξουμε με τον τρόπο που θα θέλαμε να γίνει και σε εμάς.»*. Επομένως, εδώ είναι ευδιάκριτη η αλλαγή στη στάση που επιλέγει να κρατήσει από εδώ και πέρα αλλά και η διαφορά με άλλες αντιλήψεις *«...να μην βγάζουμε συμπεράσματα...»*.

Σχολική Κοινότητα 5



Γράφημα 11 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 5

Το επόμενο σχολείο ανήκει κι αυτό στις πολυάριθμες ομάδες που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα, καθώς συλλέχθηκαν από αυτό σαράντα εννέα ερωτηματολόγια. Αφού ακολουθήθηκε η γνωστή διαδικασία (Davies & Dart, 2005), εξ' αυτών τα είκοσι επτά σημειώθηκαν, ότι αφηγούνται αλλαγή. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι τα αγόρια είναι η πλειονότητα του πληθυσμού. Συγκεκριμένα με βάση την κατάταξη των ερωτηματολογίων στα πεδία αλλαγής, οι κατηγορίες διαμορφώνονται ως εξής:



Γράφημα 12 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 5

Όπως φαίνεται και από το γράφημα τα δύο πεδία αλλαγής, «Εφηβεία» και «Σχέσεις με συνομηλίκους», συγκεντρώνουν τις περισσότερες αφηγήσεις, με ποσοστά για την πρώτη 48% και 33% για την επόμενη. Ακολουθεί ο «Σχολικός Εκφοβισμός» ως τρίτη κατηγορία, από αυτές που μελετώνται στην έρευνα και κλείνει με το πεδίο αλλαγής της «Εκπαίδευσης» να σημειώνει ποσοστό 4%. Σε αυτό το σχολείο, όπως παρατηρείται δεν υπάρχει κάποιο δείγμα που να προσμετράται στην κατηγορία της «Διαφορετικότητας». Ωστόσο η

σημαντικότερη αλλαγή σύμφωνα με τη βαθμολογία που συγκέντρωσε ανήκει στην κατηγορία « Σχολικός Εκφοβισμός», κι αυτή περιγράφει:

Μ: «Σήμερα και κάπως από την προηγούμενη φορά του προγράμματος, κατάλαβα τι είναι πραγματικά το bullying και πως πρέπει να το αντιμετωπίσω. Το bullying δεν είναι ένα παιχνίδι, μα μια βίαιη ενέργεια. Αν προσπαθήσω να το αντιμετωπίσω με τη βία στην ουσία τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα, αφού ξέρω πως ο μπουλγής/ νταής θα ξανά έρθει. Για να λυθεί ένα τέτοιο πρόβλημα πρέπει να επέμβουμε ΟΛΟΙ ΜΑΣ. Ακόμη και η οικογένεια, η οποία μπορεί κάποιες φορές να μην ακούει, αλλά είναι η βασική ομάδα στη ζωή μας. Έτσι εγώ κατά τη γνώμη μου θα αντιμετώπιζα το bullying όχι μόνη μου, αλλά και με άλλους. Αν με ρωτούσατε πριν το πρόγραμμα για πως θα αντιμετώπιζα το bullying δεν θα ήμουν σίγουρη μα τώρα ξέρω.»

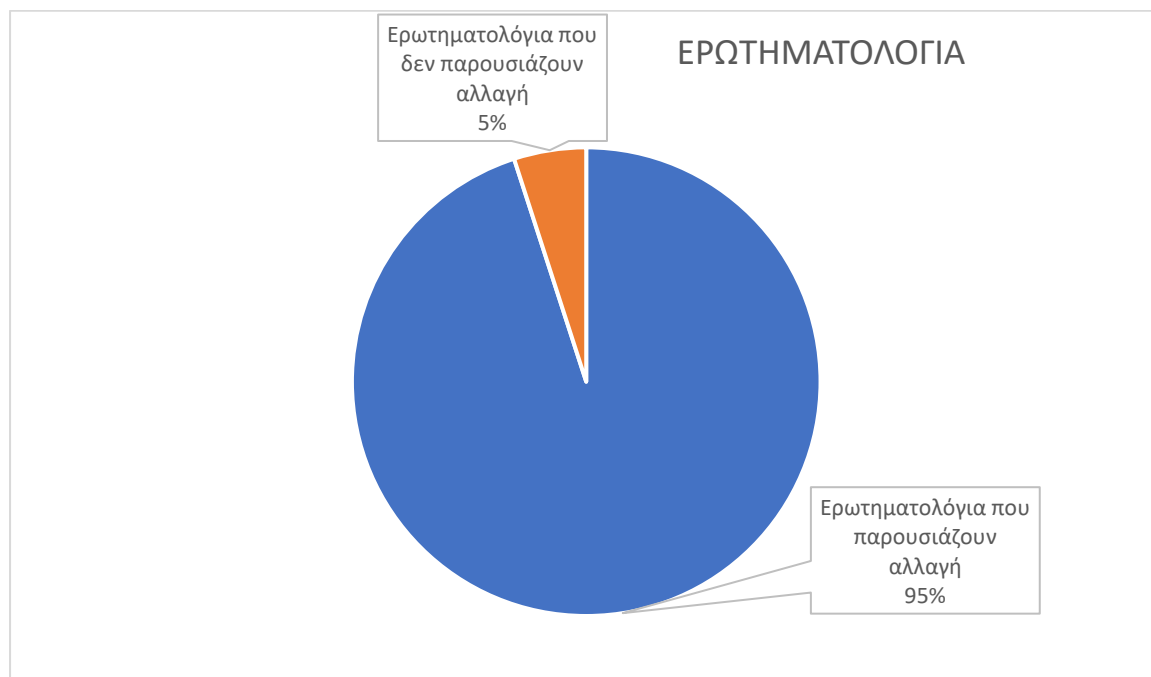
Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« Στο δημοτικό είχα όντως υποστεί bullying και δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Οι γονείς μου, μου έλεγαν ότι πρέπει να το αντιμετωπίσω με τη "βία". Και όντως το έκανα. Αν και αυτοί που με πείραζαν σταμάτησαν για λίγο, αλλά μετά ξανά ήρθαν. Στο Γυμνάσιο δεν έχω πλέον αυτό το πρόβλημα αλλά δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Τώρα όμως αυτή η αλλαγή στην ιδέα του εκφοβισμού (και στην αντιμετώπισή του) με βοήθησε.»

Η μαθήτρια στη συγκεκριμένη αφήγηση παρατηρείται πως εστίασε στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, βοηθώντας της μάλιστα, όπως αναφέρει η ίδια, να κατανοήσει τον τρόπο που μπορεί να τον αντιμετωπίσει: «... Σήμερα και κάπως από την προηγούμενη φορά του προγράμματος, κατάλαβα τι είναι πραγματικά το bullying και πως πρέπει να το αντιμετωπίσω..., ... Αν προσπαθήσω να το αντιμετωπίσω με τη βία στην ουσία τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα,..., ... Για να λυθεί ένα τέτοιο πρόβλημα πρέπει να επέμβουμε ΟΛΟΙ ΜΑΣ. Ακόμη και η οικογένεια, η οποία μπορεί κάποιες φορές να μην ακούει, αλλά είναι η βασική ομάδα στη ζωή μας. Έτσι εγώ κατά τη γνώμη μου θα αντιμετώπιζα το bullying όχι μόνη μου, αλλά και με άλλους. Αν με ρωτούσατε πριν το πρόγραμμα για πως θα αντιμετώπιζα το bullying δεν θα ήμουν σίγουρη μα τώρα ξέρω.». Από τα αποσπάσματα της αφήγησης της, η μαθήτρια φαίνεται να καταρρίπτει την ιδέα της αντιμετώπισης του προβλήματος ασκώντας βία και αντ' αυτού να εμπλέκει την οικογένεια, ως ένα σημαντικό και καίριο κομμάτι στη ζωή των μαθητών. Μάλιστα στην αιτιολόγηση της επιλογής της, αναφέρει ένα από γεγονόσ από την εμπειρία της, και με αυτό τον τρόπο επαληθεύονται τα λεγόμενα της: «Στο δημοτικό είχα όντως υποστεί bullying και δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Οι γονείς μου, μου έλεγαν ότι πρέπει να το αντιμετωπίσω με τη "βία". Και όντως το έκανα. Αν και αυτοί που με πείραζαν σταμάτησαν για λίγο, αλλά μετά ξανά ήρθαν. Στο Γυμνάσιο δεν έχω πλέον αυτό το πρόβλημα αλλά δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Τώρα όμως αυτή η αλλαγή στην ιδέα του εκφοβισμού (και στην αντιμετώπισή του) με βοήθησε.». Και στα δύο μέρη της αφήγησης, η μαθήτρια δηλώνει ότι «τώρα», εννοώντας μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, έχει προετοιμαστεί για να αντιμετωπίσει μια παρόμοια κατάσταση αλλά και κάνει σαφή την αλλαγή που επήλθε στην ίδια, ύστερα από τη συμμετοχή της. Η ανωνυμία και η αφήγηση που περιγράφει η μαθήτρια είναι πράγματι πολύ σημαντικά γεγονότα, καθώς αναφέρει και τι της προτεινάν οι γονείς της, πώς είχε δράσει εκείνη στο παρελθόν και πώς θα αντιμετώπιζε τώρα μια ανάλογη κατάσταση. Η MSC ζητά συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις, βάζει

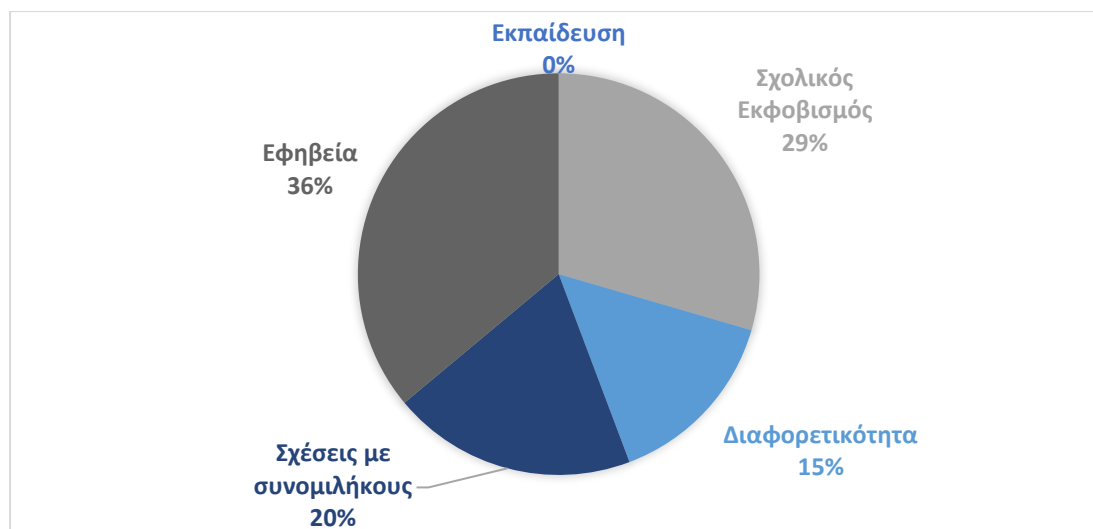
τον συμμετέχοντα να συλλογιστεί και να καταλήξει αν έχει επηρεαστεί από αυτό που παρακολούθησε, σε τι βαθμό και να δώσει λεπτομέρειες και αιτιολόγηση πάνω σε αυτό. Διανύει δηλαδή τη διαδικασία της μάθησης, καθώς φαίνεται ότι μέσω της εφαρμογής της τεχνικής δεν παρουσιάζεται μόνο η γνώση, αλλά κάτι ουσιαστικό και βαθύτερο, φανερώνει τη σχέση της γνώσης με τη ζωή του.

Σχολική Κοινότητα 6



Γράφημα 13 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 6

Η ΣΚ6 ανήκει στις μεγαλύτερες ομάδες εφαρμογής του προγράμματος, καθώς το παρακολούθησαν ογδόντα εννέα άτομα. Από αυτά μελετήθηκαν τα εξήντα ένα, καθώς παρουσίαζαν μια αλλαγή στις αφηγήσεις. Οι ιστορίες των αφηγήσεων μοιράζονται ως εξής στα πεδία αλλαγής:



Γράφημα 14 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 6

Το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται ξανά στην κατηγορία της «Εφηβείας» συγκεντρώνοντας ποσοστό 36% των ιστοριών, ενώ ακολουθεί με ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (29%) το πεδίο του «Σχολικού Εκφοβισμού». Σημειώνεται σε αυτό το σημείο, ως πρόσθετο και βοηθητικό στοιχείο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ότι η υπεύθυνη καθηγήτρια που αιτήθηκε να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα στο σχολείο της, πριν την έναρξη του προγράμματος ενημέρωσε το βασικό συντονιστή μαζί με τους βοηθούς εμψυχωτές, πως ο λόγος που επέλεξε τα συγκεκριμένα τμήματα να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα ήταν γιατί αντιμετώπιζαν σοβαρά θέματα σχολικού εκφοβισμού. Από την κατηγορία «Εφηβεία» προέρχεται η επικρατέστερη ιστορία της πιο σημαντικής αλλαγής:

Μ: «Πιστεύω πως η αλλαγή που έγινε μέσα μου είναι ότι κατάλαβα ότι δεν πρέπει να μένω παθητικός και να μην αντιδράω όταν θεωρώ κάτι λάθος προκειμένου να βοηθήσω έναν συνάνθρωπο μου που το έχει ανάγκη. Είναι απαραίτητο να κάνουμε ο,τι περνάει από το χέρι μας για να βοηθήσουμε κάποιον. Στην προκειμένη περίπτωση από τους συμμαθητές μου Σ και Γ κατάλαβα ότι προσπάθησαν αρκετά να πλησιάσουν το Γιάννη και μετά από πολλές προσπάθειες είδαμε πως βελτίωσαν αρκετά την κατάσταση. Ακόμη, έχω αποφασίσει ήδη να βοηθήσω κάποια παιδιά από το σχολείο που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με το Γιάννη αλλά και διαφορετικά τα οποία τους ασκούν ψυχολογική πίεση και θλίψη. Γιατί όπως κατάλαβα σήμερα από το σημερινό πρόγραμμα δεν μετράνε οι σκέψεις και οι θεωρίες αλλά οι πράξεις.»

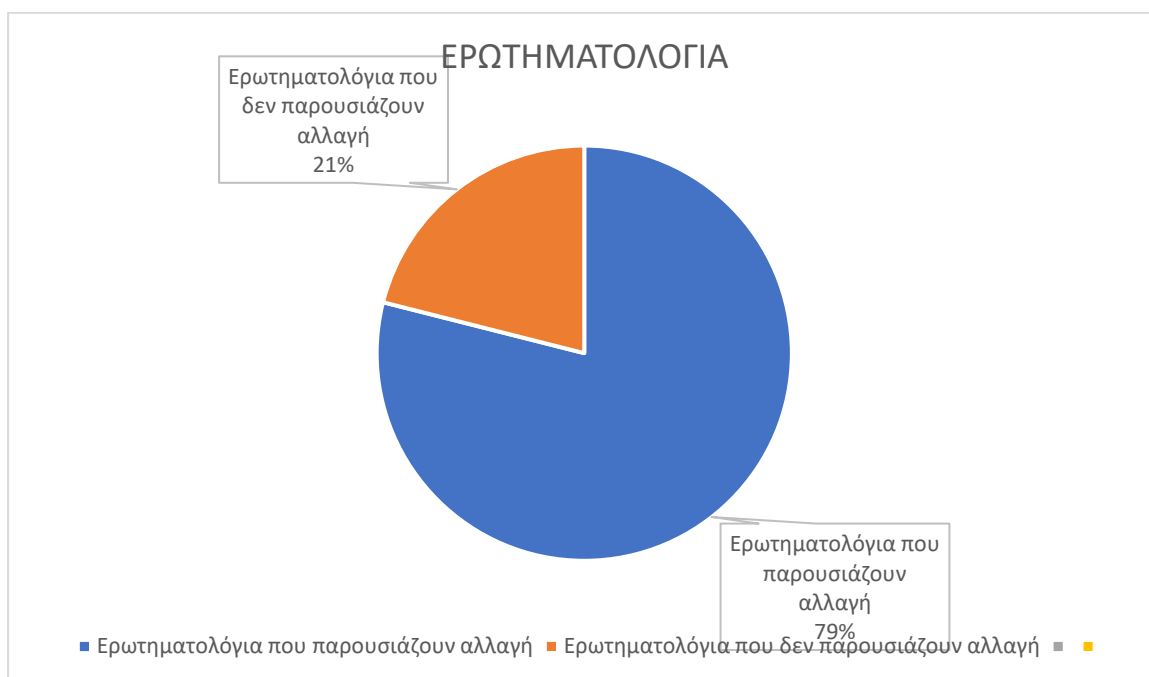
Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« επιλέγω αυτή την αλλαγή επειδή μου αρέσει να βοηθάω τον κόσμο και επειδή κατάλαβα ότι απλά πράγματα μπορούν να επηρεάσουν τόσο πολύ τη ζωή του άλλου είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο.»

Μέσα από τη διήγηση της αλλαγής του μαθητή φανερώνεται η διάθεσή του να αλλάξει τη στάση του απέναντι σε παρόμοια κατάσταση: «...η αλλαγή που έγινε μέσα μου είναι ότι κατάλαβα ότι δεν πρέπει να μένω παθητικός και να μην αντιδράω όταν θεωρώ κάτι λάθος προκειμένου να βοηθήσω έναν συνάνθρωπο μου που το έχει ανάγκη...». Γίνεται κατανοητό πως η αλλαγή αυτή έχει επέλθει από τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κυρίως από τη διάθεση του να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα που έλαβε και να υιοθετήσει νέα στάση απέναντι στα ζητήματα που αντιμετωπίζει. Ενώ μιλά ξεκάθαρα για το περιστατικό που παρακολούθησε στο πρόγραμμα: «...Στην προκειμένη περίπτωση από τους συμμαθητές μου Σ και Γ κατάλαβα ότι προσπάθησαν αρκετά να πλησιάσουν το Γιάννη και μετά από πολλές προσπάθειες είδαμε πως βελτίωσαν αρκετά την κατάσταση...», εκείνος αποφασίζει να περάσει από τη σκέψη στη δράση, στην καθημερινότητα του: «...Ακόμη, έχω αποφασίσει ήδη να βοηθήσω κάποια παιδιά από το σχολείο που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με το Γιάννη αλλά και διαφορετικά τα οποία τους ασκούν ψυχολογική πίεση και θλίψη. Γιατί όπως κατάλαβα σήμερα από το σημερινό πρόγραμμα δεν μετράνε οι σκέψεις και οι θεωρίες αλλά οι πράξεις.», φαίνεται ότι γνωρίζει και αναγνωρίζει τέτοιες καταστάσεις και αποφασίζει να λάβει δράση. Η δικαιολόγηση της επιλογής του παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με το συμπέρασμα, για την πραγματικότητα που καταλήγει ο ίδιος: «...κατάλαβα ότι απλά πράγματα μπορούν να επηρεάσουν τόσο πολύ τη ζωή του άλλου είτε προς το καλύτερο είτε προς

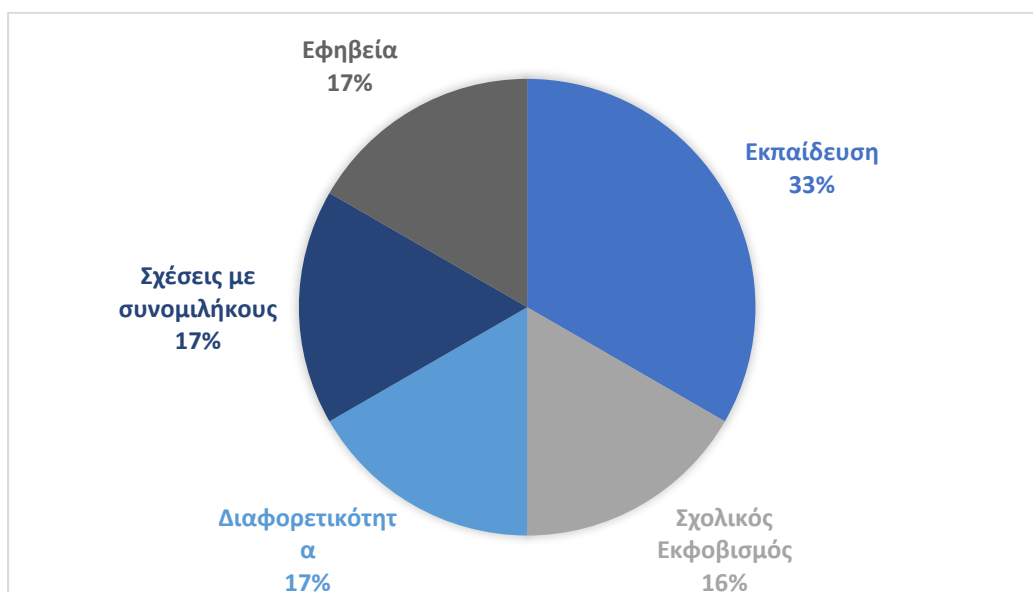
το χειρότερο...», μια δήλωση που φανερώνει, ότι έχει κατανοήσει τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει ένας λόγος ή μια πράξη.

Σχολική Κοινότητα 7



Γράφημα 15 Ερωτηματολόγια και Σχολική Κοινότητα 7

Τέλος, από το τελευταίο σχολείο έχοντας συνολικά συγκεντρώσει είκοσι έξι ερωτηματολόγια, παρουσίασαν αλλαγή τα δώδεκα. Οι αφηγήσεις μοιράζονται ως εξής στα πεδία αλλαγής:



Γράφημα 16 Ποσοστά ερωτηματολογίων ανά κατηγορία για τη Σχολική Κοινότητα 7

Μια πολύ διαφορετική εικόνα διαμορφώνεται σε αυτό το σχολείο σχετικά με την κατανομή των ιστοριών στα πεδία αλλαγής. Η πρώτη κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό

είναι για πρώτη φορά από το πεδίο της «Εκπαίδευσης» συγκεντρώνοντας το 33% των ιστοριών, στοιχείο που κάνει την διαφορά, συγκριτικά με όλα τα παραπάνω σχολεία, τα οποία είτε δεν είχαν κάποια ιστορία σε αυτό το πεδίο αλλαγής είτε το ποσοστό ήταν χαμηλό. Στη συνέχεια με ισοψηφία ακολουθούν οι επόμενες τρεις κατηγορίες «Εφηβεία», «Σχέσεις με συνομηλίκους» και «Διαφορετικότητα» με το ποσοστό να ανέρχεται στο 17%, ενώ στο τελευταίο πεδίο με διαφορά μιας μονάδας συναντάται το πεδίο του «Σχολικού εκφοβισμού». Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, ότι σε αυτό το τμήμα το 70% ήταν κορίτσια, στοιχείο που πιθανά να έχει παίξει καταλυτικό ρόλο στην κατάταξη των ιστοριών στα πεδία αλλαγής. Η ιστορία με την υψηλότερη βαθμολογία για την μεγαλύτερη σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε προέρχεται από τον πεδίο των «Σχέσεων με συνομηλίκους»:

Μ: « Η αλλαγή μου τον τελευταίο καιρό είναι πως από αυτήν τη συνεδρίαση έχω μάθει να λειτουργώ να σέβομαι τα παιδιά με κάποιο πρόβλημα και όχι να γελάω, όπως τις τελευταίες 15 μέρες στην πολυκατοικία μου έχει έρθει ένα παιδί με κάποιο πρόβλημα στο μυαλό και έχει κάποιες περίεργες αντιδράσεις και προσπαθώ όσο μπορώ να επικοινωνώ μαζί του και 2 φορές τον έχω καλέσει σπίτι μου να παίζουμε play station διότι θέλω να είμαι δίπλα του και να του συμπαραστέκομαι σε αυτή τη δυσκολία της ζωής του. ο α. πάει 1^η γυμνασίου και είναι άλλη μια δυσκολία γι αυτόν γιατί δεν έχει φίλους και πρέπει να δημιουργήσει αλλά είναι δύσκολος γιατί δεν είναι και κοινωνικός και όσο μπορώ τον βοηθάω.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« Είναι σημαντική για εμένα η αλλαγή γιατί χάρη σε αυτό το πρόγραμμα τον κάνω παρέα γιατί αυτό το πρόγραμμα μου δημιούργησε πολλές σκέψεις. Επιπλέον έχω δει μια αλλαγή στον εαυτό μου γιατί δεν είμαι τόσο επιθετικός ή κακός όπως ήμουν δεν κοροϊδεύω αυτά τα παιδιά διότι είδα πως αισθανόταν ο Γιάννης.»

Διαβάζοντας αυτήν την ιστορία φαίνεται ο αντίκτυπος του προγράμματος σε αυτόν το μαθητή. Ο ίδιος τονίζει την αλλαγή του, η οποία σημειώνεται με σημαντικές ενέργειες. Αρχικά εξακριβώνεται από τη αφήγηση του, ότι ξεκίνησε η αλλαγή από την αναθεώρηση στις σκέψεις και κυρίως της συμπεριφοράς του και συντόμως πέρασε στην πράξη σε κατάσταση που αναγνώρισε στο οικείο περιβάλλον του «... Η αλλαγή μου τον τελευταίο καιρό είναι πως από αυτήν τη συνεδρίαση έχω μάθει να λειτουργώ να σέβομαι τα παιδιά με κάποιο πρόβλημα και όχι να γελάω, όπως τις τελευταίες 15 μέρες στην πολυκατοικία μου έχει έρθει ένα παιδί με κάποιο πρόβλημα στο μυαλό και έχει κάποιες περίεργες αντιδράσεις και προσπαθώ όσο μπορώ να επικοινωνώ μαζί του και 2 φορές τον έχω καλέσει σπίτι μου να παίζουμε play station διότι θέλω να είμαι δίπλα του και να του συμπαραστέκομαι σε αυτή τη δυσκολία της ζωής του...». Είναι αξιοπρόσεκτο πως ο μαθητής αξιολόγησε μόνος του την αλλαγή και την ιεράρχησε ως τη σημαντικότερη σε μια άρτια περιγραφή της ιστορίας, με πρόσωπα και στοιχεία. Ακόμη φαίνεται από τη δικαιολόγηση της επιλογής του, πως υπάρχουν κι άλλες σκέψεις που βρίσκονται υπό επεξεργασία μέσα του αλλά και έχουν ήδη λειτουργήσει καταλυτικά σε αυτόν: «...αυτό το πρόγραμμα μου δημιούργησε πολλές σκέψεις. Επιπλέον έχω δει μια αλλαγή στον εαυτό μου γιατί δεν είμαι τόσο επιθετικός ή κακός όπως ήμουν δεν κοροϊδεύω αυτά τα παιδιά διότι είδα πως αισθανόταν ο Γιάννης.».

Ακόμη παρατίθεται ενδεικτικά μια ιστορία, η οποία ανήκει στην κατηγορία «Εκπαίδευση», για να δοθεί μια πλήρης εικόνα των πεδίων αλλαγής από τα διατεθειμένα δείγματα. Η ιστορία είναι η εξής:

Μ: «Η αλλαγή μου σε σχέση με το πως κατανοώ τα άτομα που είναι στο φάσμα του αυτισμού, είναι σημαντική. Έμαθα πως το να είσαι αυτιστικός δεν είναι ούτε βρισιά ούτε κάτι για να μπορέσει κάποιος να σε κοροϊδέψει γι' αυτό καθώς κάποιος γεννήθηκε με αυτό και δεν το επέλεξε από μόνος του. Η αλλαγή αυτή επηρέασε όχι μόνο εμένα αλλά και τους ανθρώπους γύρω μου συγγενείς/ συμμαθητές/ φίλους που προσπάθησα να τους εξηγήσω πόσο άσχημο είναι να αποκαλείς τον άλλο αυτιστικό (ως βρισιά). Τέλος προσπάθησα να ψάξω περισσότερα πράγματα γι' αυτή τη γενετική διαταραχή.»

Η δικαιολόγηση αυτής της επιλογής είναι:

«Επέλεξα την αλλαγή αυτή, γιατί με έκανε να συνειδητοποιήσω πολλά πράγματα που σχετίζονται με τη ζωή ενός ατόμου με αυτισμό και το πως εκείνο προσαρμόζεται στην κοινωνία και σε διάφορες ομάδες. Τέλος μπορεί κάποιος να θεωρεί ένα αυτιστικό άτομο περίεργο αλλά εγώ πια το θεωρώ απόλυτα φυσιολογικό.»

Από τη παραπάνω αφήγηση φαίνεται, η αναθεώρηση της μαθήτριας σχετικά με την έννοια του «αυτισμού», καθώς φανερώνεται πως την άκουγε στο περιβάλλον της και την χρησιμοποιούσε και η ίδια χωρίς να έχει επίγνωση επί του θέματος : *«Έμαθα πως το να είσαι αυτιστικός δεν είναι ούτε βρισιά ούτε κάτι για να μπορέσει κάποιος να σε κοροϊδέψει γι' αυτό καθώς κάποιος γεννήθηκε με αυτό και δεν το επέλεξε από μόνος του. Η αλλαγή αυτή επηρέασε όχι μόνο εμένα αλλά και τους ανθρώπους γύρω μου συγγενείς/ συμμαθητές/ φίλους που προσπάθησα να τους εξηγήσω πόσο άσχημο είναι να αποκαλείς τον άλλο αυτιστικό (ως βρισιά)...», «...μπορεί κάποιος να θεωρεί ένα αυτιστικό άτομο περίεργο αλλά εγώ πια το θεωρώ απόλυτα φυσιολογικό.»*, αυτή η νέα νοηματοδότηση έγκειται στο τομέα της εκπαίδευσης και πως ακριβώς λειτούργησε η διδασκαλία και το περιεχόμενο σε αυτό το άτομο. Επίσης τονίζεται το εξής σημείο: *«...προσπάθησα να ψάξω περισσότερα πράγματα γι' αυτή τη γενετική διαταραχή.»*, όχι μόνο τη βοήθησαν και αξιοποίησε οι νέες πληροφορίες που έλαβε, αλλά προχώρησε κι ένα βήμα παρακάτω, αναζητώντας περισσότερα πράγματα για τον αυτισμό.

Από την ανάλυση των δεδομένων, παρουσιάστηκαν αναλυτικά, τα ποσοστά των ιστοριών που αφηγούνται τη σημαντική αλλαγή, καθώς και η κατάταξη των ιστοριών σύμφωνα με την αλλαγή που περιγράφουν. Τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτελούν τη βάση για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», αν, δηλαδή, και σε ποιο βαθμό πέτυχε τους σκοπούς της η παρέμβαση, και αν κατάφερε η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αξιολόγησης. Μέσα από την ανάγνωση και τη μελέτη όλων των ιστοριών που συγκεντρώθηκαν, παρατηρήθηκε πως ο αντίκτυπος του προγράμματος ήταν ασύλληπτα μεγάλος, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, έφεραν στο φως, πολλές απρόσμενες προεκτάσεις των θεμάτων που προσέγγιζαν. Υπενθυμίζεται, ότι σκοποί του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι: α) να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της εφηβικής ζωής και τα ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα ως ένα στάδιο αυτοσυνειδησίας στη ζωή κάθε ανθρώπου, β) να

αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της αναζήτησης ταυτότητας οι αποφάσεις, που παίρνει ο έφηβος, και οι επιλογές, που κάνει, έχουν τις συνέπειές τους, γ) να αναλύουν την επίδραση που έχει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό (συνομήλικοι) περιβάλλον στο φαινόμενο του εκφοβισμού και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα σχετικά περιστατικά και αυτών που τα παρακολουθούν, δ) να διερευνούν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στον εκφοβισμό και ιδιαίτερα την ανάληψη ευθύνης και δράσης, ε) να νιώθουν οικεία με τη διαφορετικότητα και τον «άλλον» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που μπορεί να είναι μια μικρή δυσκολία στην κοινωνική επαφή μέχρι πιο σοβαρές δυσκολίες στη συμπεριφορά (φάσμα του αυτισμού), και στ) να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους και να αναπτύσσουν τις κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες με την καλλιέργεια και άσκηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης.

Έχοντας διαβάσει την ανωτέρω ανάλυση των αφηγήσεων, καθώς και τις αντιπροσωπευτικές ιστορίες που εκφράζουν τη σημαντικότερη αλλαγή, εύκολα καταλήγει κάποιος στο συμπέρασμα, ότι το πρόγραμμα κατάφερε να επιτύχει τους σκοπούς του σε μεγάλο βαθμό. Οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούσαν να απαντήσουν με τις ιστορίες τους σε κάθε ένα από τους σκοπούς. Βέβαια, αξίζει να υπογραμμιστεί, ότι και ο ρόλος της αξιολόγησης παίζει καταλυτικό ρόλο σε αυτό. Πολύ δύσκολα και πιθανώς όχι τόσο άμεσα θα μπορούσε να αξιολογηθεί το πρόγραμμα, και οι στόχοι του και ίσως να μην μπορούσε να αξιολογηθεί εις βάθος όπως γίνεται με την εφαρμογή της MSC (Davies & Dart, 2005).

Αποδεικτικά στοιχεία του παραπάνω συμπεράσματος, καθίστανται οι ιστορίες των μαθητών. Συγκεκριμένα έχοντας υπόψιν τους στόχους «να αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της αναζήτησης ταυτότητας οι αποφάσεις, που παίρνει ο έφηβος, και οι επιλογές, που κάνει, έχουν τις συνέπειές τους και να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους και να αναπτύσσουν τις κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες με την καλλιέργεια και άσκηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης.», η παρακάτω ιστορία αναδεικνύει την αποτελεσματικότητα της τεχνικής:

Μ: «Αυτή η παρουσίαση με έκανε να ευαισθητοποιηθώ γιατί κατάλαβα πως αυτά που λέω ή κάνω μπορεί να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο και να καταλαβαίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που θέλαμε να πούμε. Γι αυτό και πρέπει να δείχνουμε κατανόηση και να μην βγάζουμε συμπεράσματα, αλλά να προσπαθήσουμε να γίνουμε φίλοι με εκείνους, ώστε να ανοιχτούν σε εμάς. Για παράδειγμα ένα παιδί στην τάξη μας μπορεί να έχει ένα πρόβλημα και να μην είναι και τόσο κοινωνικός. Εμείς πρέπει να τον βοηθήσουμε και να τον κάνουμε να νιώσει άνετα ώστε να βρει καινούργιες παρέες και να είναι και αυτός χαρούμενος. Οι μικρές πράξεις μπορεί να αλλάζουν πολλά πράγματα.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

«Διάλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πιστεύω πως αν όλοι μπορούσαμε να "μπούμε" στη θέση κάποιου ανθρώπου, ο οποίος αντιμετωπίζει ένα τέτοιο πρόβλημα να νιώσουμε αυτό που αισθάνεται και να πράξουμε με τον τρόπο που θα θέλαμε να γίνει και σε εμάς.

Παρατηρείται, ότι το πρόγραμμα έχει πετύχει τους σκοπούς του στον συγκεκριμένο μαθητή και με τον τρόπο που αξιολογήθηκε ο ίδιος και το πρόγραμμα, κατορθώθηκε να ερευνηθεί άμεσα και εύστοχα ακριβώς αυτό που μελετάται. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και στην παρακάτω περίπτωση που αναφέρει ένας μαθητής:

Μ: «Σήμερα και κάπως από την προηγούμενη φορά του προγράμματος, κατάλαβα τι είναι πραγματικά το bullying και πως πρέπει να το αντιμετωπίσω. Το bullying δεν είναι ένα παιχνίδι, μα μια βίαιη ενέργεια. Αν προσπαθήσω να το αντιμετωπίσω με τη βία στην ουσία τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα, αφού ξέρω πως ο μπουλντς/ νταής θα ξανά έρθει. Για να λυθεί ένα τέτοιο πρόβλημα πρέπει να επέμβουμε ΟΛΟΙ ΜΑΣ. Ακόμη και η οικογένεια, η οποία μπορεί κάποιες φορές να μην ακούει, αλλά είναι η βασική ομάδα στη ζωή μας. Έτσι εγώ κατά τη γνώμη μου θα αντιμετώπιζα το bullying όχι μόνη μου, αλλά και με άλλους. Αν με ρωτούσατε πριν το πρόγραμμα για πως θα αντιμετώπιζα το bullying δεν θα ήμουν σίγουρη μα τώρα ξέρω.»

Η δικαιολόγηση αυτής επιλογής της αλλαγής είναι:

« Στο δημοτικό είχα όντως υποστεί bullying και δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Οι γονείς μου, μου έλεγαν ότι πρέπει να το αντιμετωπίσω με τη "βία". Και όντως το έκανα. Αν και αυτοί που με πείραζαν σταμάτησαν για λίγο, αλλά μετά ξανά ήρθαν. Στο Γυμνάσιο δεν έχω πλέον αυτό το πρόβλημα αλλά δεν ήξερα πως να το αντιμετωπίσω. Τώρα όμως αυτή η αλλαγή στην ιδέα του εκφοβισμού (και στην αντιμετώπισή του) με βοήθησε.»

Σε αυτή την ιστορία, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι υπηρετούνται οι εξής σκοποί: να αναλύουν την επίδραση που έχει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό (συνομήλικοι) περιβάλλον στο φαινόμενο του εκφοβισμού και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα σχετικά περιστατικά και αυτών που τα παρακολουθούν, και να διερευνούν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στον εκφοβισμό και ιδιαίτερα την ανάληψη ευθύνης και δράσης. Πρόκειται για ζητήματα σημαντικά και χρίζουν ενδελεχή έρευνα και παρακολούθηση, ώστε να ανακαλύψει ο ερευνητής, αν το πρόγραμμα κατάφερε να πετύχει τους σκοπούς του. Ωστόσο στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτό που μελετάται είναι η αποτελεσματικότητα της τεχνικής, κι εδώ το πρόγραμμα, αποτελεί το μέσο για να μελετηθεί. Από τα ευρήματα λοιπόν που συγκεντρώθηκαν και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η MSC φαίνεται, ότι αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης άμεση, αποτελεσματική. Με την εφαρμογή της δεν καθίσταται μόνο δυνατόν να μετρηθεί κατά πόσο πέτυχε μια παρέμβαση τους στόχους της αλλά δίνεται η δυνατότητα για μια ενδελεχή μελέτη και έρευνα των επιπτώσεων που έχει η παρέμβαση στον κάθε συμμετέχοντα. Ο ερευνητής όπως πολλάκις έχουν τονίσει και οι δημιουργοί της, έρχεται αντιμέτωπος με απροσδόκητες αλλαγές (Davies & Dart, 2005). Από τα παραδείγματα παραπάνω και γενικώς από όλη την ανάλυση, παρουσιάζεται πως λειτουργεί η τεχνική και πως καταφέρνει να αξιολογήσει τα άτομα αλλά και το πρόγραμμα.

Παρατηρήθηκε, επιπλέον, παραπάνω πως οι αφηγητές μπαίνουν σε μια βαθιά εσωτερική αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση, όσον αφορά τις σκέψεις τους αλλά και τις πράξεις τους, συγκρίνοντας το παρελθόν με το παρόν. Αυτό φαίνεται από τα δύο ακόλουθα παραδείγματα που περιγράφουν οι μαθητές:

Μ: «Κάπου άκουσα ότι μέχρι και ένα μυρμήγκι μπορεί να αλλάζει και να επηρεάσει το σύμπαν. Αυτό σημαίνει ότι εγώ –και ο κάθε εγώ– με τις επιλογές που κάνω αλλάζω κάτι. Ε, λοιπόν μετά από τη διδασκαλία κατάλαβα ότι θα έπρεπε κάπου κάπου να ρισκάρεις. Εγώ από μικρή ήμουν χαρακτήρας που θα αντιδρούσε άμα πήγαινε κάτι στραβά. Αλλά, πως θα ήταν το σωστό να αντιδράσω; Μα φυσικά, θα αντιδρούσα με ασφάλεια. Χωρίς να υπάρχει κίνδυνος να τσακωθώ, χωρίς να υπάρχουν κυρώσεις για εμένα, σε κάτι για να το δουν οι γύρω μου. Και αυτό είναι λάθος. Ανακάλυψα μέσω της διδασκαλίας ... πως πρέπει να ρισκάρω. Να ρισκάρω σε όλα τα επίπεδα – σε λογικά πλαίσια- είτε αυτό αφορά σχέσεις –διαπροσωπικές- είτε γεγονότα. Θα τολμήσω να διαφοροποιηθώ, θα τολμήσω να πω τη γνώμη μου και τέλος θα τολμήσω να προσπαθήσω. Όπως διάφορα ασήμαντα πράγματα που δεν τόλμησα γιατί ντρεπόμουν. (Μικρή ντρεπόμουν να κάνω φίλους στην κατασκήνωση τώρα τόλμησα να μιλήσω για τα κιλά μου σε ειδικό)»,

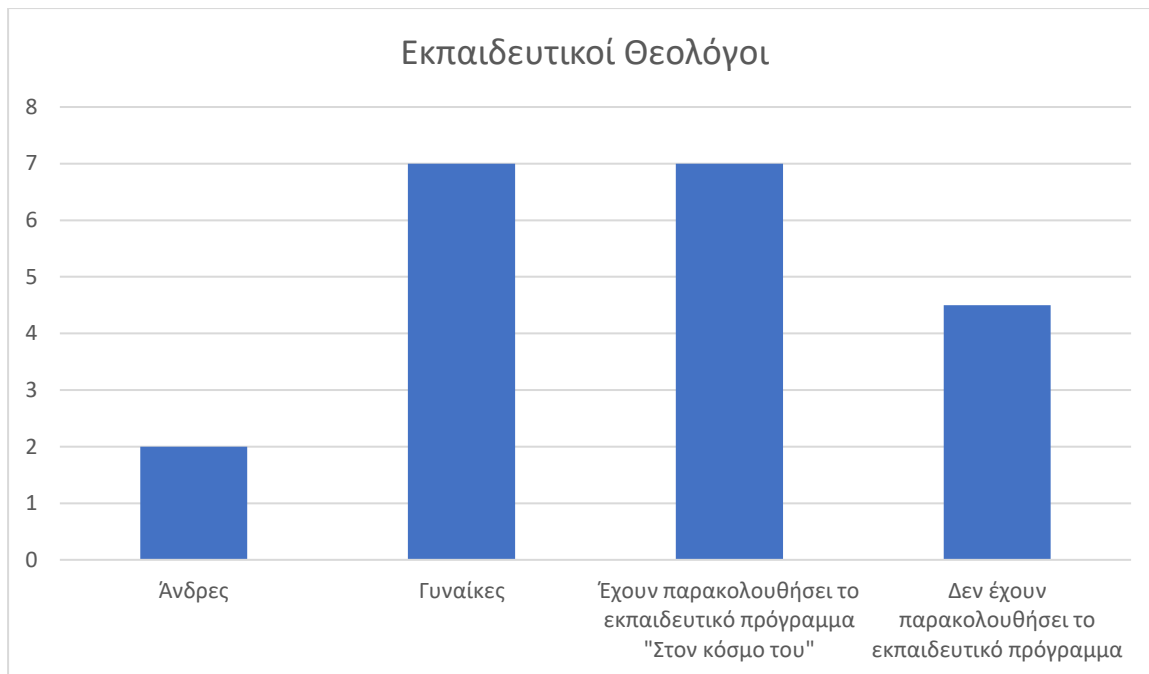
Μ: « Πιστεύω πως η αλλαγή που έγινε μέσα μου είναι ότι κατάλαβα ότι δεν πρέπει να μένω παθητικός και να μην αντιδράω όταν θεωρώ κάτι λάθος προκειμένου να βοηθήσω έναν συνάνθρωπό μου που το έχει ανάγκη. Είναι απαραίτητο να κάνουμε ο,τι περνάει από το χέρι μας για να βοηθήσουμε κάποιον. Στην προκειμένη περίπτωση από τους συμμαθητές μου Σ και Γ κατάλαβα ότι προσπάθησαν αρκετά να πλησιάσουν το Γιάννη και μετά από πολλές προσπάθειες είδαμε πως βελτίωσαν αρκετά την κατάσταση. Ακόμη, έχω αποφασίσει ήδη να βοηθήσω κάποια παιδιά από το σχολείο που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με το Γιάννη αλλά και διαφορετικά τα οποία τους ασκούν ψυχολογική πίεση και θλίψη. Γιατί όπως κατάλαβα σήμερα από το σημερινό πρόγραμμα δεν μετράνε οι σκέψεις και οι θεωρίες αλλά οι πράξεις.»

Φαίνεται, ότι έχουν βλέπουν την πραγματικότητα από ένα άλλο πρίσμα, σαν να τους ανοίχτηκε ένα καινούργιο παράθυρο για να δουν τον κόσμο. Μιλούν για συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και προσωπικά τους βιώματα. Εξηγούν τι τους έκανε να αναφέρουν τη συγκεκριμένη αλλαγή και σε ποια συμπεράσματα κατέληξαν. Όλα τα παραπάνω είναι πραγματικά δεδομένα, τα οποία για να τα συλλέξει κανείς θα χρειαστεί πολύ δουλειά και οργάνωση, σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Με την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», οι συμμετέχοντες καλούνται να ψάξουν μέσα τους και να αφηγηθούν τη σημαντικότερη ιστορία τους, συνδυάζοντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει από την παρέμβαση (Davies & Dart, 2005). Από μόνη της αυτή η διαδικασία διασύνδεσης γνώσης και ζωής, κάνει το γνωστικό αντικείμενο να αποκτά μεγάλη σημασία και το υποκείμενο να έρχεται όσο πιο κοντά γίνεται με την κατάκτησή της (Δημητρόπουλος, 1998; Ρέλλος, 2003).

4.2 Οι αντιλήψεις και οι στάσεις και των θεολόγων για τη MSC και την ένταξή της στη διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Η αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών αποτελεί ένα άκρως σημαντικό ζήτημα, το οποίο αποτελεί αντικείμενο έρευνας για πολλούς. Φυσικά όταν γίνεται αναφορά για την αξιολόγηση ενός μαθήματος, είναι ευνόητο πως είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της διδασκαλίας και το περιεχόμενο της. Εξαρχής η ερευνητική υπόθεση αυτής

της έρευνας, ήταν αν οι θεολόγοι θα ενέτασσαν της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να εξετάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα και η ανάλυσή τους, από τα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους θεολόγους, έχοντας ως στόχο να απαντηθεί η ανωτέρω υπόθεση.

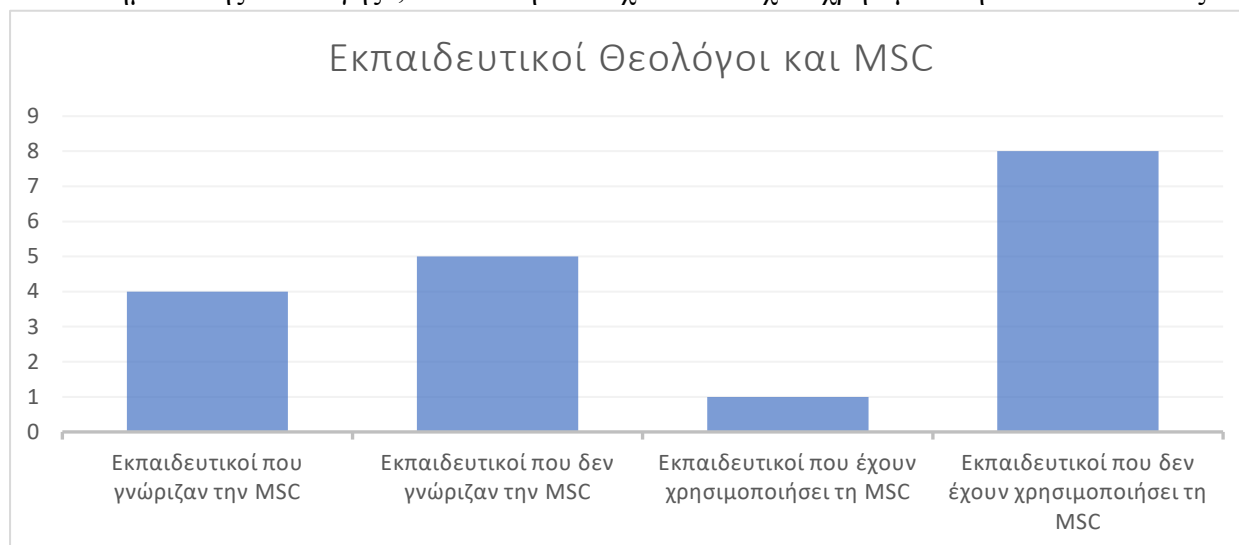


Γράφημα 17 Το δείγμα των Θεολόγων

Το σύνολο του δείγματος, όπως παρουσιάζεται από το γράφημα αποτελείται από μια ομάδα ενεργών εκπαιδευτικών Θεολόγων (ΠΕ01), εκ των οποίων το 80%, έχει παρακολουθήσει μαζί με τους μαθητές του, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ενώ το υπόλοιπο ποσοστό προέρχεται από την ευρύτερη ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών του Συστηματικού κλάδου του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών. Με αυτόν τον τρόπο, τίθεται ο στόχος να ερευνηθεί, να μετρηθεί και να αναλυθεί η στάση τους και οι απόψεις τους σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου αξιολόγησης που εξετάζεται στην παρούσα εργασία καθώς και αν οι ίδιοι θα τη χρησιμοποιούσαν για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ευρήματα των παρόντων ερωτημάτων και υποθέσεων, συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο λειτούργησε ως ερευνητικό εργαλείο και για τη δημιουργία του βάσης αποτέλεσε το σύγγραμμα της Mertens (2005, σσ. 222-237). Εν συνεχεία, αυτά αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης, βασισμένη στην ακόλουθη βιβλιογραφία (Τσιώλης, 2018; 2014; Braun & Clarke, 2006).

Το πρώτο πράγμα που ερευνάται, είναι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», και στη συνέχεια αν έχει χρησιμοποιηθεί από αυτούς.



Γράφημα 18 Ποσοστά που σχετίζονται με τους Θεολόγους και τη MSC

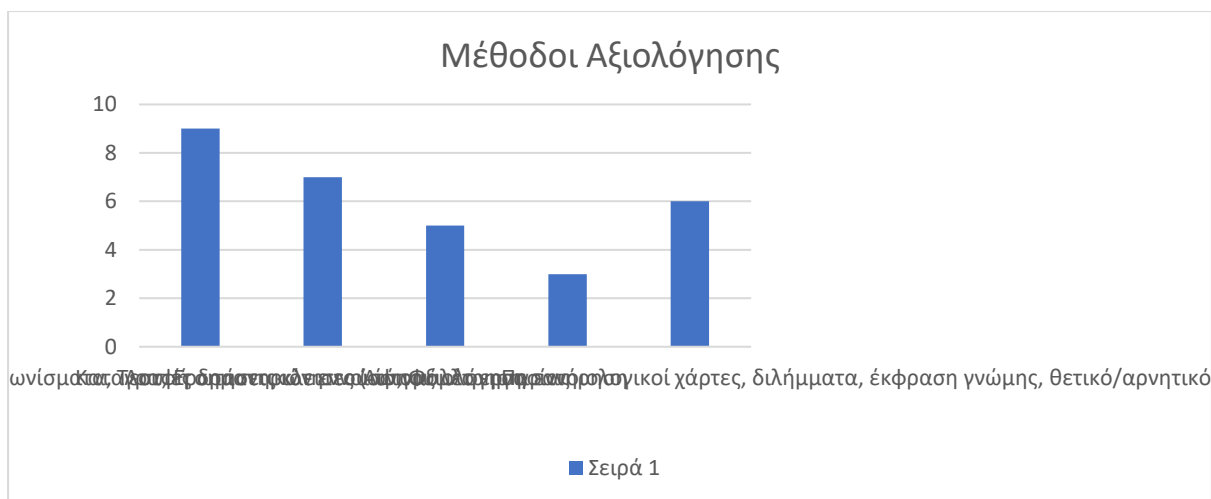
Όπως φανερώνεται και από το γράφημα παραπάνω, τα ποσοστά που δείχνουν αν οι θεολόγοι γνώριζαν τη μέθοδο της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» έχουν μικρή διαφορά, καθώς σημειώνεται, ότι το 55% δεν την γνώριζαν έναντι του 45% που όντως ήταν ενήμεροι για τη σχετική τεχνική. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα το γεγονός, ότι από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνώριζαν την τεχνική μόνο το 1% την έχει εφαρμόσει.

Ακολουθώντας, τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, ύστερα από τη συλλογή και τη καταγραφή των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το δείγμα, ακολουθεί, η κωδικοποίηση των στοιχείων και η δημιουργία «θεμάτων». Ως θέματα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ορίζονται οι ετικέτες που δίνει ο ερευνητής, σε ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία μεταξύ τους έχουν κοινά χαρακτηριστικά και συναντώνται μέσα στις απαντήσεις ή στο νόημα των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006, σ. 82). Έτσι, λοιπόν, προκύπτουν τα θέματα που έχουν εκμαιευθεί από τα δεδομένα και καταταχθεί σε συγκεκριμένες ομάδες, με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με βάση λοιπόν τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν τρεις μεγάλες κατηγορίες προϋποθέσεων:

- 1) οι μαθητές
- 2) οι εκπαιδευτικοί
- 3) η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε κάθε ερώτηση υπάρχουν και οι υποκατηγορίες που αναλύονται κάθε φορά.

Η έρευνα στους θεολόγους σχετικά με την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών, ξεκινά από τη διερεύνηση των μεθόδων και των τεχνικών που οι ίδιοι εφαρμόζουν μέχρι σήμερα. Παρατηρείται από τις απαντήσεις, ότι ολόκληρο το σύνολο των θεολόγων βασίζεται για την αξιολόγηση στους τρόπους που υπαγορεύει ο νόμος και ένα ποσοστό από αυτούς εφαρμόζει και κάποιες άλλες εναλλακτικές τεχνικές και δραστηριότητες.



Γράφημα 19 Ποσοστά από τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι Θεολόγοι

Το γεγονός, ότι το ποσοστό πάνω από 50% εφαρμόζει και άλλες μεθόδους αξιολόγησης εκτός από τις υποχρεωτικές ώστε να στηριχτεί σε αυτές η βαθμολογία, δημιουργεί την εντύπωση, πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, δεν εφησυχάζουν στους καθιερωμένους τρόπους αξιολόγησης της θρησκευτικής γνώσης, αλλά ενημερώνονται και προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της εργασίας τους. Μάλιστα, αυτά τα ποσοστά αφήνουν το περιθώριο να υποτεθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, ύστερα από την ενημέρωσή τους για τη MSC μπορεί να την εφαρμόσουν. Οι ίδιοι ανέφεραν:

«Θ1: Στο μάθημα η αξιολόγηση εκτός από το υποχρεωτικό επαναληπτικό διαγώνισμα, γίνεται σε όλη τη διάρκεια:

1. Στην αρχή της διδακτικής ώρας, κυρίως με ερωτήσεις σχετικές με όσα διδάχτηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Κάποιες φορές μπορεί να βάλω ολιγόλεπτη γραπτή εξέταση (test).
2. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος με ερωτήσεις και παρατήρηση στα φύλλα εργασίας, τις εργασίες και τις δραστηριότητες στο τέλος των οποίων επίσης οι μαθητές σημειώνουν τι έμαθαν.
3. Στο τέλος με ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις και συμπλήρωση του "ελέγχω τι έμαθα"...

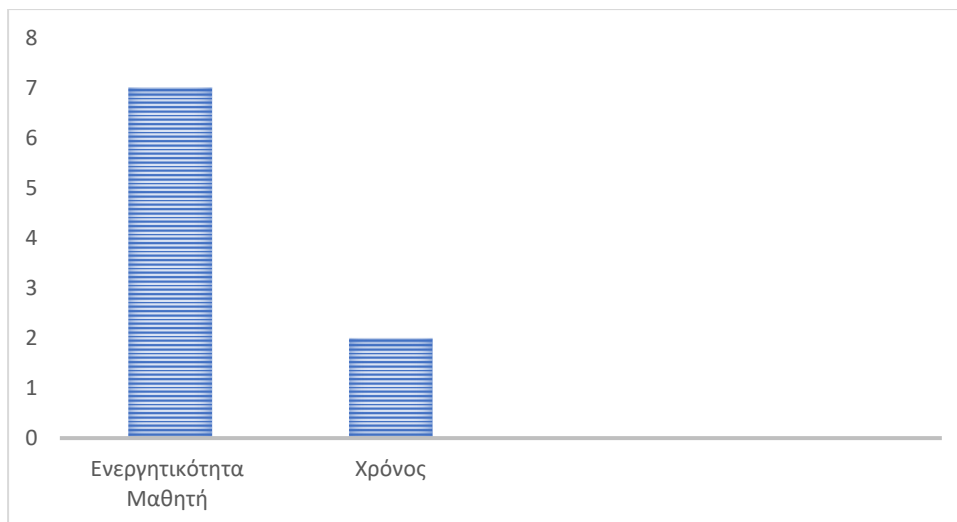
«Θ2: Στα μαθήματα που διδάσκω χρησιμοποιώ τι εξής τεχνικές αξιολόγησης: απαντήσεις σε 1 λεπτό, κατάλογο σημαντικών εννοιών, κατηγοριοποίηση, σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις, δίνω τίτλο, φύλλα εργασίας, τεστ, ηθικά διλήμματα, σφυγμομέτρηση, κ.ά.»

«Θ3: Α) Στο μάθημα χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές αξιολόγησης, οι οποίες εξαρτώνται κατά βάση από τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα που προσδοκώ να υπάρχουν. Έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο «γνώσης» χρησιμοποιώ συνήθως ερωτήσεις κλειστού τύπου είτε προφορικές, είτε γραπτώς σε κάποιο διαγώνισμα (τύπου σωστό – λάθος με ή χωρίς αιτιολόγηση, αντιστοίχιση, σύντομης απάντησης, πολλαπλών επιλογών, γρίφοι κοκ). Σε επίπεδο «κατανόησης» χρησιμοποιώ ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή κατευθυνόμενο διάλογο. Σε ένα τρίτο επίπεδο «ανάλυσης» κρίσης, σύγκρισης και αξιολόγησης, όπως το debate, οι αξιολογικού τύπου ερωτήσεις, η συγγραφή ενός άρθρου ή μίας ομιλίας, η ερμηνεία, η

αιτιολόγηση, η εξαγωγή συμπερασμάτων κοκ. Τέλος σε ένα επίπεδο εφαρμογής χρησιμοποιώ τεχνικές όπως η μελέτη περίπτωσης, τα ηθικά διλλήματα, οι προσομοιώσεις (π.χ. μίας δίκης, μίας συνομιλίας στο facebook κοκ), το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργία αφίσας κ.α.»

«Θ7: Στο μάθημα πέρα από την κλασσική – υποχρεωτική αξιολόγηση (τεστ-επαναληπτικό διαγώνισμα) χρησιμοποιώ τον αναστοχασμό του μαθήματος με ερωτήσεις και διάλογο, την παρατήρηση σε ατομικές και ομαδικές εργασίες καθώς και τις καταγραφές στο ημερολόγιο – τετράδιο του μαθήματος...»

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης και έχοντας ως στόχο μια πλήρη εξέταση και μελέτης της τεχνικής, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές που σημειώνουν ανάμεσα στη MSC και τις γνωστές σε αυτούς μεθόδους. Από τις απαντήσεις τους, ανακύπτει, ότι ο μαθητής έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς όλοι συγκρίνουν σε τι είδους διαδικασίες υποβάλλεται ο μαθητευόμενος εφαρμόζοντας τη MSC. Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα, δημιουργούνται δύο θεματικές ομάδες από αυτή την απάντηση, η πρώτη αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η δεύτερη στον χρόνο.



Γράφημα 20 Ποσοστά των δύο θεματικών κατηγοριών που δημιουργήθηκαν από τις απαντήσεις των Θεολόγων

Αναλυτικότερα το 80% των απαντήσεων συγκεντρώνονται στην πρώτη ομάδα, οι οποίες τονίζουν τη διαφορά, ότι ο μαθητής είναι καθ' όλα ενεργός με τη εφαρμογή της MSC. Αναφέρονται στη διαδικασία του αναστοχασμού και την ενεργοποίηση του μηχανισμού της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης που υποβάλλεται, ώστε ο τελευταίος να σημειώσει τις αλλαγές που έχουν προκύψει σε αυτόν. Η δεύτερη κατηγορία, με το υπόλοιπο ποσοστό 20%, σχετίζεται με τον χρόνο. Συγκεκριμένα σχολιάζεται ότι η MSC χρειάζεται περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και ότι μέσω αυτής της τεχνικής μπορούν να εξεταστούν μακροπρόθεσμοι στόχοι που έχουν τεθεί για το Μάθημα των Θρησκευτικών, είτε για μια διδακτική ενότητα, είτε για ένα κεφάλαιο, είτε για μια ολόκληρη χρονιά. Σχετικά αποσπάσματα:

«Θ1: Προφανώς, η τεχνική αυτή δουλεύει πολύ με την ενσυναίσθηση και τον αναστοχασμό, εμπλέκει τα παιδιά πιο ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και τα

αποτελέσματα είναι πιο ουσιαστικά και πιο άμεσα ορατά. Από την ιστορία του κάθε μαθητή καταλαβαίνουμε την "εσωτερική διαδικασία" στην οποία μπήκε κατά την εφαρμογή της τεχνικής, αν αναστοχάστηκε και τα αποτελέσματα όλου αυτού για τον ίδιο.»

«Θ2: Η συγκεκριμένη τεχνική έχει περισσότερο μακροπρόθεσμο στόχο σε σχέση με άλλες τεχνικές και προσπαθεί να εστιάσει στις αλλαγές σε επίπεδο στάσης ζωής παρά σε ζητήματα γνώσεων ή ανάπτυξης δεξιοτήτων.»

«Θ6: Διαφορές έχει κυρίως σε σύγκριση με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως οι γραπτές κλειστού τύπου εξετάσεις, ολιγόλεπτες ή μη. Με τις τεχνικές αξιολόγησης που σέβονται το μαθητή και έχουν λάβει υπόψη σύγχρονα παιδαγωγικά κριτήρια, δεν θεωρώ ότι έχει μεγάλες αποκλείσεις. Χρειάζεται βέβαια περισσότερο χρόνο και σχεδιασμό που θα αφορά ολοκληρωμένες θεματικές ενότητες, όχι μια διδακτική ώρα.»

«Θ8: Οι περισσότερες τεχνικές αξιολόγησης έχουν ως κύριο στόχο να αξιολογήσουν αμιγώς μαθησιακά αποτελέσματα γνωστικού χαρακτήρα, ενώ η MSC έχει ως στόχο την αξιολόγηση στον τομέα των στάσεων. Η MSC μοιάζει με την αυτοαξιολόγηση, καθώς καλείται ο μαθητής να αναστοχαστεί πάνω στην αλλαγή που επετεύχθη μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, ο αναστοχασμός στην αυτοαξιολόγηση αφορά κυρίως στην αξιολόγηση γνώσεων, εκτός αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει την αυτοαξιολόγηση για την αξιολόγηση απόκτησης στάσεων και δεξιοτήτων. Επίσης, η MSC αποτελεί ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης και όχι ποσοτικό.»

Ύστερα από τη σύγκριση της MSC με τις άλλες τεχνικές αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι καταγράφουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία που αναγνωρίζουν στην τεχνική. Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στα πλεονεκτήματα που έχει η συγκεκριμένη μέθοδος ανακύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες:

η συνολική συμμετοχή των μαθητών και

η θετική επιρροή που ασκείται στον μαθητή μέσω της τεχνικής.

Συγκεκριμένα Η ανάλυση των απαντήσεων κατέδειξε ότι οι θεολόγοι εντοπίζουν τη συνολική συμμετοχή ως σημαντικότερο θετικό χαρακτηριστικό της τεχνικής, καθώς σε αυτό αναφέρθηκε το 100% του δείγματος, αναφέροντας, ότι δεν απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες ή γνώσεις ώστε να συμμετάσχει ο καθένας. Αναφέρθηκε δευτερευόντως ότι μέσω αυτής της τεχνικής προωθείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ελευθερίας αλλά και της εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως, στη δεύτερη κατηγορία καταγράφεται, ότι η τεχνική της «Πιο σημαντικής αλλαγής» επικεντρώνεται στην πρόοδο στάσεων ζωής και αξιών λόγω της ενδοσκόπησης που διενεργείται μέσω της επιλογής της πιο σημαντικής αλλαγής, διαδικασίες ιδιαίτερες ενισχυτικές για τον καθένα. Τέλος, σημειώθηκε η σημασία της σύνδεσης της ζωής του κάθε συμμετέχοντα με το γνωστικό αντικείμενο. Χαρακτηριστικά παρατίθενται αποσπάσματα από τις απαντήσεις:

«Θ1: Θετικά:

1. Μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τη γενικότερη επίδοσή τους.

2. Είναι μια διαδικασία στην οποία οι μαθητές θα συμμετέχουν ευχάριστα, καθώς ξεφεύγει από τον συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας - αξιολόγησης.

3. Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές, οπότε θα επιτυγχάνονται πιο εύκολα οι διδακτικοί στόχοι.

4. Τα αποτελέσματα είναι ουσιαστικά...»

«Θ2: Σε σχέση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός μαθήματος τα δυνατά σημεία της συγκεκριμένης μεθόδου είναι κατά τη γνώμη μου ότι εστιάζει στην ανάπτυξη στάσεων ζωής και αξιών και λειτουργεί σε βάθος χρόνου...»

«Θ3: Το δυνατό σημείο είναι αυτό που ανέφερα και πριν: το ότι δηλαδή αξιολογεί την βιωματικότητα της γνώσης μέσα από αληθινές αλλαγές που συμβαίνουν στην πραγματική ζωή των συμμετεχόντων. Ένα άλλο δυνατό σημείο είναι ότι καλεί τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν το πρόγραμμα, αλλά και την προσωπική τους εμπειρία και να τα συσχετίσουν, ώστε να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό η γνώση που αποκόμισαν τους αφορά ή όχι και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, να αναλάβουν κάποια δράση, ώστε να την κάνουν πράξη στην καθημερινότητά τους.»

«Θ4 Θεωρώ ότι το δυνατό σημείο στην αξιολόγηση ενός μαθήματος είναι ο μαθητής/τρια να σκεφτεί και να σημειώσει την πιο σημαντική αλλαγή..»

«Θ6: Δυνατά σημεία θα έβρισκα την εμφάνιση στον εαυτό μέσω της νέας γνώσης, την προώθηση της κριτικής σκέψης και την αίσθηση ελευθερίας και εμπιστοσύνης που χτίζει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές.»

«Θ7: Με αυτή τη μέθοδο εξετάζονται σε βάθος τα Προσδ. Μαθ. Αποτελ. Είναι εύκολη ευχάριστη και μπορούν να συμμετέχουν όλοι σε αυτή. Λειτουργεί ενισχυτικά στην εδραίωση της γνώσης και την αλλαγή των στάσεων των μαθητών...»

«Θ9: Δυνατά σημεία της MSC σε σχέση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός μαθήματος είναι ότι μπορείς να αντιληφθείς τι έχουν πάρει οι μαθητές από το μάθημα, τι έχουν αξιολογήσει ως σημαντικό και τι αντίκτυπο έχει αυτό στην ζωής τους...»

Από την άλλη πλευρά, απαντώντας στα αδύναμα σημεία της τεχνικής, διαμορφώνονται δύο κατηγορίες με θέματα τον χρόνο προετοιμασίας και αρκετές παραμέτρους που αφορούν τον μαθητή. Αρχικώς οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο ότι μια τέτοια διαδικασία απαιτεί πολύ περισσότερη οργάνωση και προσωπική εργασία, από ότι κάποια άλλη με αποτέλεσμα η συνιστώσα αυτή να μην την κάνει ιδιαιτέρως θελκτική. Στη συνέχεια η δεύτερη κατηγορία, που αφορά τον μαθητή, υπάρχουν αρκετοί παράμετροι που υπογραμμίζονται πριν την εφαρμογή της. Έτσι, οι συνηθέστερες που αναφέρθηκαν είναι το ζήτημα της γνησιότητας και της αξιοπιστίας της αλλαγής που περιγράφεται. Ακόμα θίχτηκε η περίπτωση, σε άμεση συνάρτηση με την καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης, να υπάρχει ο χώρος να εκφραστεί μια αρνητική αλλαγή που συντελέστηκε σε κάποιον. Επίσης οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την ηλικία των συμμετεχόντων και το πως θα ανταποκριθεί

ένας μαθητής σε αυτή τη διαδικασία. Ακόμη μεγάλη ανησυχία εκφράστηκε για την πιθανότητα οι αλλαγές να μην γίνονται αντιληπτές. Έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος μια αρνητικής αυτοαξιολόγησης από το μαθητευόμενο. Επίσης λόγω της φύσεως της τεχνικής καταγράφηκε ως αδύναμο σημείο η προκατάληψη που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός αναζητώντας μια θετική αλλαγή ή ακόμα η επιμονή του να εντοπιστεί αλλαγή και σε περιπτώσεις που δεν έχει σημειωθεί. Ακόμα φαίνεται, ότι δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς ο ποιοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, ιδιαιτέρως όσον αφορά τη βαθμολόγηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δική τους ανταπόκριση στα καθήκοντα τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Θ1: Εκτός του ότι θέλει πολλή δουλειά και καλή οργάνωση από τον εκπαιδευτικό, το μόνο που μπορώ να δω ως αρνητικό, είναι το κατά πόσο η ιστορία του καθενός είναι όντως η ιστορία του ή αυτό που θεωρούσε ότι περίμενε να ακούσει ο αναγνώστης.»

«Θ2: Το κυριότερο αρνητικό σημείο, κατά τη γνώμη μου είναι η αδυναμία των ερευνητών να διαπιστώσουν εάν αυτό που καταγράφεται είναι ή όχι αληθινό. Και αυτό διότι μου φαίνεται πολύ πιθανή η εκδοχή οι συμμετέχοντες να περιγράφουν μία ιδεατή και όχι μία αληθινή αλλαγή για να γίνουν αρεστοί, είτε απλά για να γράψουν κάτι και να βγουν από την υποχρέωση..»

«Θ4: ...αδύναμο σημείο είναι να εξηγήσει γιατί διάλεξε αυτή την αλλαγή..»

«Θ5: Το πιο αδύναμο σημείο της MSC κατά πόσο ο μαθητής θα θελήσει εκθέσει αρνητικά τον εαυτό του ή κατά πόσο θα επιδιώξει να είναι αρεστός στον καθηγητή...»

«Θ6: Οι αδυναμίες έχουν να κάνουν κυρίως με το γενικότερο σύστημα του ελληνικού σχολείου, τόσο ως προς την πρακτική οργάνωσή του, αλλά και ως προς τη βαθύτερη φιλοσοφία μάθησης που προσβέει..»

«Θ7: δημιουργεί μια αμφιβολία αν όταν κανείς γράφει την ιστορία γράφει την αλήθεια του. γι αυτό και θεωρώ πως η "ηθική" του συγγραφέα πρέπει να ελέγχεται με ποικίλους τρόπους ώστε να είμαστε σίγουροι ότι έγραψε τη σημαντική αλλαγή..»

Με σκοπό να ερευνηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο η στάση και οι αντιλήψεις των θεολόγων, ένα επόμενο ερώτημα που απάντησαν και βοηθά πολύ στη διαλεύκανση του ερευνητικού ερωτήματος, σχετίζεται με την ωφελιμότητα της τεχνικής της MSC σε τρεις βασικές παραμέτρους, δηλαδή πόσο ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ολόκληρο το σύνολο, ανταποκρίθηκε θετικά σχετικά με την ωφελιμότητα και στις τρεις πτυχές που δόθηκαν. Ωστόσο από τις απαντήσεις ανακύπτουν δύο μεγάλες κατηγορίες που έχουν ως θέμα τις προϋποθέσεις για μια ασφαλή εφαρμογή της τεχνικής. Η πρώτη αφορά τον χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης για την ορθή εφαρμογή της τεχνικής και η δεύτερη έχει ως θέμα την καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος εμπιστοσύνης στην τάξη ώστε να διασφαλιστεί στο μεγαλύτερο βαθμό η αξιοπιστία των απαντήσεων από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί:

«Θ1: Πιστεύω πως θα ωφελούσε στην περίπτωση που γινόταν με πολύ καλό σχεδιασμό και οργάνωση και φυσικά ουσιαστική μελέτη και σε βάθος κατανόηση της τεχνικής. Θεωρώ ότι και τους μαθητές ωθεί στον να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, και τον

εκπαιδευτικό βοηθά να αξιολογεί τη διαδικασία και να αυτοαξιολογείται μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση, και η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ευχάριστη οπότε επιτυγχάνονται πιο εύκολα οι στόχοι.»

«Θ3: Πιστεύω πως θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη η χρήση της MSC στο μάθημα, ακόμη και χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου προγράμματος. Ωστόσο, θεωρώ πως, για να είναι εφικτή και αληθινή, θα πρέπει να έχει υπάρξει πριν η καλλιέργεια ενός κλίματος απόλυτης εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη.»

«Θ7: Το πιστεύω πραγματικά, όμως χρειάζεται κόπο, χρόνο, οργάνωση και κυρίως εξοικείωση με τη συγκεκριμένη τεχνική κάτι που θα μειώσει τον κόπο.»

«Θ9: Φυσικά και θα ωφελούσε η χρήση της MSC και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρέπει να γίνεται όμως συστηματικά και με μέθοδο. Να γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία και να δίνονται οι κατάλληλες εξηγήσεις για το τι ζητάμε να πετύχουμε.»

Το θέμα του παρόντος εγχειρήματος είναι αν μπορεί να αξιολογηθεί η θρησκευτική γνώση στα πλαίσια του σχολείου εφαρμόζοντας την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Σε αυτό ακριβώς το ερώτημα κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα της έρευνας καθώς και να δώσει συγκεκριμένα παραδείγματα για την εφαρμογή της. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν διαπιστώθηκε, ότι το 100% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά, υποδεικνύοντας όμως ορισμένες προϋποθέσεις για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί. Οι προϋποθέσεις αυτές απαντούν σε τρεις κατηγορίες θεμάτων, εκ των οποίων η πρώτη αναφέρεται στο διάστημα εφαρμογής της τεχνικής, η δεύτερη απαντά στις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, ώστε η συγκεκριμένη τεχνική να πετύχει και η τελευταία αναφέρεται στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Σχετικά με την πρώτη φανερώνεται, ότι το 70% του δείγματος θίγει το ζήτημα του χρόνου ως μια βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της τεχνικής. Από τα παραδείγματα που δίνουν, φαίνεται να αναφέρονται για να αξιολογήσουν είτε μια ενότητα είτε ένα κεφάλαιο είτε τους στόχους που έχουν τεθεί για μια ολόκληρη σχολική χρονιά. Στη δεύτερη κατηγορία, το 40% των θεολόγων βρίσκει άκρως σημαντική προϋπόθεση να έχει καλλιεργηθεί στην τάξη ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε ο μαθητής να μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και με ειλικρίνεια, αποδεσμευμένος από την ιδέα να απαντήσει το σωστό. Αξίζει βέβαια να αναφερθεί, ότι έγινε λόγος ακόμα για την ηλικία των μαθητών, ώστε να καταφέρουν να απαντήσουν σε αυτό που τους ζητείται αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος ώστε να μπορέσει να αξιολογηθεί. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Θ1: Πιστεύω πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους:

- 1. Σε κάθε διδακτική ενότητα,*
- 2. σε μια συνάφεια μαθημάτων - ενοτήτων,*
- 3. στο τέλος του τετραμήνου,*
- 4. στο τέλος της σχολικής χρονιάς.»*

«Θ3: Θεωρώ πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί, όπως την περιέγραψε ο Μάριος στις περιπτώσεις των δύο σχολειών. Ωστόσο, 1^{ον} θεωρώ, ως απαραίτητη προϋπόθεση, πως θα πρέπει να υπάρχει το κλίμα εμπιστοσύνης για το οποίο έκανα λόγο πριν και 2^{ον} είμαι αρκετά επιφυλακτικός ως προς την ειλικρίνεια των απαντήσεων που θα δοθούν, ακόμη και αν το κλίμα της τάξης είναι αυτό που πρέπει. Θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι, ώστε να διασφαλιστεί η αλήθεια των περιγραφόμενων αλλαγών και να μην μετατραπεί η διαδικασία σε μία έκθεση ιδεών ή ‘καλοπιάσματος’ του εκπαιδευτικού – γράφοντάς του δηλ. ό,τι θα ήθελε να διαβάσει. Επίσης, δεν γνωρίζω εάν οι «κατηχητικού τύπου» αλλαγές που συνέβησαν στα τελευταία προγράμματα λειτουργούν ανασταλτικά στο επίπεδο μίας πραγματικής αλλαγής.»

«Θ5: Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία, από την οποία δε μπορεί να λείπει ο αναστοχασμός. Πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί;; Έχω την άποψη ότι χωρίς να την γνωρίζω τη συγκεκριμένη τεχνική, την έχω εφαρμόσει ή έστω την έχω προσεγγίσει. Δουλεύοντας, τόσα χρόνια, τη βιωματική μέθοδο έχω προκαλέσει τους μαθητές και να αναστοχαστούν και να παρουσιάσουν θετικές και αρνητικές επιρροές στη ζωή τους από την επεξεργασία κάποιου θέματος. Υπάρχουν δραστηριότητες που μπορούν να ενταχθούν στη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης.»

«Θ8: Όπως ανέφερε στο 5, ναι, θα μπορούσε να εφαρμοστεί. Για να γίνει κάτι τέτοιο θα έπρεπε: α) Να απευθύνεται ιδανικά σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου ή, ακόμα καλύτερα, του Λυκείου. β) Η παρέμβαση (ή διδασκαλία) που προηγείται της αξιολόγησης να κρατήσει τουλάχιστον 4 διδακτικές ώρες. γ) Να έχει προηγηθεί χορήγηση ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση και στη συνέχεια χορήγηση του ίδιου ερωτηματολογίου (μετά την παρέμβαση). δ) Ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να κάνει χρήση της, να γνωρίζει τη φιλοσοφία της τεχνικής και να είναι προετοιμασμένος ότι τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι τα επιθυμητά.»

«Θ9: Το μάθημα των Θρησκευτικών νομίζω ότι είναι το πλέον κατάλληλο να εφαρμοστεί η τεχνική της πιο σημαντικής αλλαγής. Οι θεματικές ενότητες του μαθήματος είναι τέτοιες που δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δουν τον κόσμο γύρω τους με μια διαφορετική ματιά. Μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από θεατρικά δρώμενα, μέσα από τις παραβολές και την διδασκαλία του Ιησού.»

Επίσης, από την ανάλυση των ευρημάτων σχετικής ερώτησης, σημειώνεται, ότι το 100% των εκπαιδευτικών θεολόγων θα χρησιμοποιούσαν την τεχνική για την αξιολόγηση του μαθήματός τους, με το 25% του ποσοστού να απαντά, ότι θα επέλεγε να την εφαρμόσει στο τέλος του τετράμηνου, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα του Μαθήματος, το άλλο 25% αναφέρει, ότι θα χρησιμοποιούσε την τεχνική για να εξετάσει και να δει τη σύνδεση της θρησκευτικής γνώσης με τη ζωή των μαθητών τους. Το ίδιο ποσοστό ανέφερα συγκεκριμένες ενότητες που θα χρησιμοποιούσε την τεχνική, ενώ το υπολειπόμενο μέρος του συνόλου δεν ανέφερε πώς ακριβώς θα την εφαρμόζε. Παρατίθενται ορισμένες απαντήσεις:

«Θ1: Θα τη χρησιμοποιούσα μόνο ύστερα από ουσιαστική μελέτη και κατανόησή της. Νομίζω πως θα επέλεγα ενότητες που μπορούν να συνδεθούν σε μια συνάφεια, ώστε να έχω περισσότερο χρόνο. Με τα αποτελέσματα θα αξιολογούσα τους μαθητές, αλλά και το ίδιο το μάθημα, οπότε στο τέλος κάθε ενότητας θα με βοηθούσε να κάνω τις απαιτούμενες βελτιωτικές

αλλαγές για την επόμενη. Ίσως θα μπορούσα την χρησιμοποιήσω ως αξιολόγηση τετραμήνου, αλλά και ολόκληρης της σχολικής - εκπαιδευτικής χρονιάς στο τέλος.»

«Θ3: Ήδη το σκέφτομαι, κατ' αρχάς όπως το περιέγραψε ο Μ., αλλά είναι πολύ νωπό ακόμη, ώστε να σκεφτώ πώς ακριβώς θα μπορούσα να το εφαρμόσω, με δεδομένο ότι ουσιαστικά η πρώτη μου επαφή με αυτή την τεχνική είναι η σημερινή.»

«Θ7: Θα τη χρησιμοποιούσα στο τέλος της χρονιάς σαν μια γενικότερη αξιολόγηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και σίγουρα σε οποιαδήποτε έρευνα θα ήθελε να δει τη βαθύτερη επίδραση που έχει στη ζωή των ανθρώπων που ερευνά».

«Θ8: Ναι, μόνο αν συνέτρεχαν οι παραπάνω προϋποθέσεις (βλ. ερώτηση 6) και αν η θεματική θα αφορούσε σε ένα θέμα που θα συνδεόταν άμεσα με τη ζωή των μαθητών και όχι έμμεσα. Για παράδειγμα: Άμεσα: Ο ξένος. Έμμεσα: Η Ορθοδοξία στον κόσμο.»

Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα πρότειναν τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης σε συναδέλφους τους, αφού οι ίδιοι είχαν κατανοήσει πλήρως τη εφαρμογή της και είχαν εξοικειωθεί με αυτή, ιδιαιτέρως σε εκείνους που το αντικείμενο διδασκαλίας τους σχετίζεται με τις ανθρωπιστικές επιστήμες.

«Θ2: Ναι, θα την πρότεινα γιατί την θεωρώ καινοτόμα και διαθεματική.»

«Θ3: Με μία πρώτη σκέψη, θα μπορούσα να τη συζητήσω με συναδέλφους φιλόλογους ή κοινωνιολόγους. Νομίζω πως μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Γλώσσα, η ιστορία και η Πολιτική Παιδεία ενδείκνυνται για τη χρήση αυτής της τεχνικής.»

«Θ6: Ναι, εφόσον μπορούσα να την κατέχω εγώ πολύ καλά θεωρητικά και πρακτικά (να την έχω δοκιμάσει έστω μια ολοκληρωμένη φορά) και εφόσον έκρινα ότι υπάρχει ειλικρινές παιδαγωγικό ενδιαφέρον και κοινές εκπαιδευτικές συντεταγμένες.»

«Θ7: Η συγκεκριμένη τεχνική χρειάζεται νομίζω να έχεις εξοικειωθεί μαζί της και να της έχεις εφαρμόσει για να την προτείνεις. Σίγουρα όμως σε μια συζήτηση για τεχνικές αξιολόγησης θα προέτρεπα τους συναδέλφους που ενδιαφέρονται να την δουν σαν εναλλακτική πρόταση επικούρια βέβαια στην ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ αξιολόγηση.»

Η ανάλυση των ανωτέρων στοιχείων, με αναγνωρισμένες και ασφαλείς μεθόδους, δημιουργεί το υπόβαθρο να παραχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη στάση και τις απόψεις των θεολόγων για τη τεχνική της MSC, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψιν, τους περιορισμούς που έχει η παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι, είχε ως στόχο να καλύψει τις περισσότερες προεκτάσεις της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών και στοχεύει να ελέγξει εις βάθος την πραγματική εντύπωση και την άποψη τους, σχετικά με την τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής».

4.3 Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα ευρήματα και η ανάλυσή τους, έχοντας ως στόχο να προκύψουν ασφαλή και αληθινά συμπεράσματα για να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Έχοντας ως κύριο εργαλείο το ερωτηματολόγιο της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», αλλά και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις αναφορές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, έγινε ενδελεχής έρευνα και μελέτη της ανάλογης βιβλιογραφίας, με σκοπό τη δημιουργία αξιόπιστων ερωτηματολογίων για τη διασφάλιση της έρευνας.

Από τα πρώτα δείγματα εντοπίστηκε πως από τα αναφερθέντα πεδία αλλαγής που μελετήθηκαν οι κατηγορίες «Εφηβεία» και «Σχέσεις με συνομηλίκους» συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Οι μαθητές αφού παρακολούθησαν το πρόγραμμα κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν και για την πιο σημαντική αλλαγή. Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα σε σημαντικό βαθμό σε σημεία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας τους καθώς και για τις σχέσεις τους με συνομηλίκους. Η μέθοδος αξιολόγησης του προγράμματος, δηλαδή η «Πιο σημαντική Αλλαγή», κατέδειξε, ότι μπορεί άμεσα να φανερώσει τον αντίκτυπο του προγράμματος στους συμμετέχοντες, χωρίς οι ίδιοι να έχουν απαραίτητες δεξιότητες. Μάλιστα η συνολική συμμετοχή είναι ένα τεράστιο πλεονέκτημα, από το οποίο μπορούν να αξιολογηθούν ποικιλοτρόπως οι μαθητές καθώς και αν επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος, με σκοπό τη καλύτερη εφαρμογή του και τη συνεχή βελτίωση.

Εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί αφού ενημερώθηκαν για την τεχνική, για τη εφαρμογή και τα αποτελέσματα της είχαν μια πιο σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για την «Πιο σημαντική Αλλαγή». Έχοντας ως βάση τα ερωτηματολόγια τους, μελετήθηκε η στάση τους απέναντι στη τεχνική και η προοπτική να εφαρμοστεί στα πλαίσια του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Κλήθηκαν κυρίως να εντοπίσουν τα δυνατά της σημεία και τη χρησιμότητά της, καθώς και να τη συγκρίνουν με άλλες γνώριμες σε αυτούς μεθόδους αξιολόγησης. Από την ανάλυση τους, σημειώνεται πως από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εργασίας είναι ότι ευεργετεί τους εμπλεκόμενους, καθώς προωθείται η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η δημοκρατικότητα και η ελευθερία του λόγου, στοιχεία που βοηθούν, την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το τελευταίο μέρος, ύστερα από την θεωρητική ανάλυση της έννοιας της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού προγράμματος και της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» αλλά και την παρουσίαση και ανάλυση τόσο της έρευνας όσων και των ευρημάτων της, αναφέρονται οι περιορισμοί που έχει η συγκεκριμένη εργασία καθώς και τα αποτελέσματα. Γίνεται εκτενής ανάλυση των τελευταίων, έχοντας ως στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν για την πραγματοποίηση της εργασίας. Τέλος, γίνεται αναφορά, σε κάποιες προεκτάσεις που μπορεί να λάβει το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και σκέψεις για το πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί η παρούσα έρευνα.

5.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας απαιτεί μια οργανωμένη και σκόπιμη προσπάθεια, ώστε να συλλεχθούν στοιχεία, τα οποία αργότερα θα επεξεργαστούν αναλόγως με το χαρακτήρα της έρευνας ή να χρησιμοποιηθεί η υπάρχουσα γνώση για ένα καινούργιο σκοπό. Η πραγματοποίηση της βασίζεται σε αξιόλογα και θεμελιώδη ερευνητικά ερωτήματα που για την απάντηση τους εφαρμόζονται έγκυρες και αξιόπιστες τεχνικές. Καθίσταται μάλιστα λογική και αντικειμενική εφόσον χρησιμοποιούνται κατάλληλα κριτήρια για να δικαιολογηθούν οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν, τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν καθώς και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν (αναφορά). Ωστόσο κάθε έρευνα έχοντας ως στόχο να μην παράγει εσφαλμένα συμπεράσματα οροθετείται με κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι διασφαλίζουν την εγκυρότητα της.

Ύστερα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και πριν γίνει η διατύπωση των συμπερασμάτων επισημαίνονται ορισμένα στοιχεία που αφορούν τους περιορισμούς και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης έρευνας. Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στο δείγμα, ο δεύτερος στον χρόνο και ο τρίτος στην ερευνητική ομάδα επεξεργασίας των ευρημάτων.

Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα του δείγματος γίνεται αναφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών θεολόγων που έλαβαν μέρος για τη διεξαγωγή της έρευνας. Όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, οι θεολόγοι που μελετήθηκαν ήταν εννέα συνολικά και οι επτά εξ' αυτών ήταν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα «Στον κόσμο του» και εφαρμόστηκε στη συνέχεια η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», ενώ οι υπόλοιποι δύο ήταν ανεξάρτητοι αλλά ενεργοί εκπαιδευτικοί. Η συγκεκριμένη συνθήκη επομένως συνεπάγεται τον περιορισμό της έρευνας στο μέρος που αφορά τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών εξαιτίας του δείγματος, αφού δεν επιτρέπεται να παραχθούν γενικά και καθολικά συμπεράσματα. Μια τέτοια κίνηση θα ήταν επικίνδυνη και θα καθιστούσε τη παρούσα έρευνα αναξιόπιστη.

Στη συνέχεια ο δεύτερος περιορισμός της έρευνας αφορά τον χρόνο και συγκεκριμένα την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς θεολόγους. Μια αντίστοιχη έρευνα που έχει ως στόχο να μελετήσει την ένταξη μια «νέας» τεχνικής για την αξιολόγηση του μαθήματος στα πλαίσια του σχολείου, διεξάγοντας ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα αντιπροσώπευε τουλάχιστον τις στάσεις των εκπαιδευτικών απαιτεί πολύ

περισσότερο χρόνο έρευνας και μελέτης, ώστε να διερευνηθούν όλα τα πεδία και οι φάσεις της αξιολόγησης ως διαδικασία.

Τέλος, τίθεται ο περιορισμός που αφορά την ομάδα ερευνητών που δημιουργήθηκε για την εφαρμογή της τεχνικής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Όπως αναφέρθηκε, πρόκειται για προπτυχιακούς και απόφοιτους φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν εθελοντικά στη διαδικασία και είχαν ως κίνητρο τη μάθηση και την επαφή με μια διαφορετική τεχνική αξιολόγησης. Ο περιορισμός τίθεται εξαιτίας των κριτηρίων τους για την επιλογή των ιστοριών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει, ότι δεν υπάρχει αξιοπιστία αλλά ότι τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν την ομάδα που τα διεξήγε. Μια άλλη ομάδα με τα ίδια δεδομένα θα μπορούσε να έχει διαφορά στα αποτελέσματα. Όμως διασφαλίζεται η εγκυρότητα, παρόλο των παραπάνω περιορισμών, καθώς ακολουθήθηκαν ακριβώς μέθοδοι και τεχνικές σε ολόκληρη την έρευνα πιστοποιημένες και αποδεδειγμένες, με συμμετοχή πολλών υποκειμένων και διαδικασιών, που διασφαλίζουν την εγκυρότητα.

5.2 Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση καλύπτει ένα τεράστιο εύρος. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα γίνεται λόγος για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με βάση μια συγκεκριμένη τεχνική. Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» είναι μια μέθοδος συμμετοχικής παρακολούθησης και αξιολόγησης κυρίως κοινωνικών παρεμβάσεων. Πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ή ενός έργου, ώστε να παραχθούν πληροφορίες και να χρησιμοποιηθούν αναλόγως σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο υπεύθυνος για την καλύτερη απόδοση αυτού. Περιέχει τη συλλογή σημαντικών αλλαγών, δηλαδή ιστοριών-αφηγήσεων προερχόμενων από τους συμμετέχοντες του προγράμματος/ έργου καθώς και συστηματική επιλογή των σημαντικότερων από αυτές από την ερευνητική ομάδα (Davies & Dart, 2005).

Στην παρούσα εργασία η συγκεκριμένη τεχνική παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς εφαρμόστηκε και μελετήθηκε ενδελεχώς. Όπως έχει αναφερθεί εφαρμόστηκε ως μια μέθοδος αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ώστε να διερευνηθεί εκ των έσω η εφαρμογή της και τα αποτελέσματα της και στη συνέχεια τα ευρήματα των παραπάνω, αποτέλεσαν τη βάση για την έρευνα που ακολούθησε στους εκπαιδευτικούς θεολόγους και συγκεκριμένα για το αν θα χρησιμοποιούσαν τη «Πιο σημαντική Αλλαγή», για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του μαθήματός τους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτούργησε ως ένα πραγματικό εργαλείο, ώστε να εξεταστεί από την ίδια την ερευνήτρια η αποτελεσματικότητα της «Πιο σημαντικής Αλλαγής». Έχοντας κατά νου τους σκοπούς της παρέμβασης, αυτό που έπρεπε να ελεγχθεί είναι κατά πόσο το πρόγραμμα τους υπηρετεί και σε τι βαθμό επηρεάζει τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα εξετάστηκε ότι το 70% των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκαν παρουσίαζαν μια αλλαγή, έχοντας εφαρμόσει με τη «Πιο σημαντική Αλλαγή» μια τελική αξιολόγηση. Παρέχει δηλαδή η δυνατότητα για μια ανατροφοδοτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των σκοπών της παρέμβασης, καθώς ο μαθητής συγκρίνει μόνος του την πρότερη κατάστασή

του και σκέψη του με αυτά που προσέλαβε τώρα, συνδέοντάς τα με τη ζωή του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006, σ. 54).

Ειδικότερα από την ανάλυση των ευρημάτων συμπεραίνεται, ότι η τεχνική της «Πιο σημαντική Αλλαγή» μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά στην αξιολόγηση των στόχων και αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Φάνηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση και σύμφωνα με τα πεδία αλλαγής που είχαν τεθεί πως οι σημαντικότερες αλλαγές συγκεντρώνονται στους τομείς που αναφέρονται οι στόχοι του προγράμματος, δηλαδή την «Εφηβεία» και τις «Σχέσεις με συνομηλίκους». Από την άλλη, το αποτέλεσμα που φανερώνει, ότι στους μαθητές Γυμνασίου αυτό που κυριαρχεί μέσα τους είναι η αναζήτηση της ταυτότητας τους και οι σχέσεις που δημιουργούν με τους ανθρώπους γύρω τους και κυρίως με τους συνομηλίκους τους. Αναδεικνύεται μέσω της τεχνικής που τους προκάλεσε να καταθέσουν προσωπικές αφηγήσεις πως όποιο ερέθισμα λάβουν νοηματοδοτείται και εφαρμόζεται σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες. Αυτό αποδεικνύει και την αξία της τεχνικής να αναδεικνύει τα σε βάθος γνωσιακά και μετα-γνωσιακά αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Συγκεκριμένα σε αυτό συντείνει η δικαιολόγηση της πιο σημαντικής αλλαγής, που καλείται να κάνει κάθε ερωτώμενος. Η μετα-γνωσιακή αξία της διαδικασίας αυτής φαίνεται στο χαρακτηριστικό παράδειγμα, που αναφέρθηκε: *«Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου. Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια.»* φαίνεται ο βαθμός που επηρεάστηκε η συγκεκριμένη μαθήτρια από αυτό που παρακολούθησε και πως το επεξεργάστηκε μέσα της. Αναγνώρισε στον εαυτό της το πριν *«Ήμουν δηλαδή πολύ εγωίστρια»* καθώς και την αλλαγή που συντελέστηκε στην ίδια *«πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πως ένοιωθαν οι άλλοι παρά μόνο ο εαυτός μου»*.

Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» παρουσιάζει τον αντίκτυπο της παρέμβασης που έχει συμβεί και πώς λειτούργησε στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μια διαδικασία δύσκολη, η οποία για να μπορέσει να μετρηθεί με ένα διαφορετικό τρόπο θα απαιτούσε χρόνο. Βέβαια, η τεχνική απαιτεί χρόνο στην ανάλυσή της. Σε σύντομο χρόνο προκαλεί τον μαθητή να αναγνωρίσει τον βαθμό επιτυχίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τις μαθησιακές διαδικασίες τις οποίες καλείται να δικαιολογήσει-αυτό ακριβώς είναι άλλωστε η γνώση-αλλά απαιτεί αρκετό χρόνο για την ανάλυση των αφηγήσεων και μάλιστα συμμετοχή περισσότερων εκτός του εκπαιδευτικού.

Φτάνοντας τώρα στα αποτελέσματα, που συγκεντρώθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς θεολόγους κι έχοντας ως στόχο να απαντηθεί η ερευνητική υπόθεση, αν θα μπορούσε η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής» να εισαχθεί στις μεθόδους αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: α) όλοι είναι θετικοί, ως προς το να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης για τα μαθήματά τους, β) αναγνωρίζουν πολλά δυνατά στοιχεία της μεθόδου, που θα βοηθήσουν να κατανοήσουν περισσότερο σε βάθος τον αντίκτυπο των μαθημάτων τους στους μαθητές και πώς οι ίδιοι ανταποκρίνονται στη θρησκευτική γνώση που τους προσφέρεται και ποια η σύνδεση αυτής με τη ζωή τους. Ακόμα παρουσιάζεται από τα ευρήματά τους ότι η τεχνική στην αξιολόγηση δεν συνεισφέρει μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά έχει μεγάλη

επιρροή καθώς οι συμμετέχοντες προωθούνται σε μια διαδικασία ενδοσκοπήσης ανακαλύπτοντας μόνοι τους τις αλλαγές που έχουν γίνει και ιεραρχώντας αυτές, αποφασίζοντας ποια είναι η πιο σημαντική. Ακόμη είναι μια πολύ ωφέλιμη διαδικασία που προωθεί την κριτική σκέψη καθώς και την εμπιστοσύνη προσφέροντας την ελευθερία, ώστε όλοι να εκφραστούν. Ενισχύει, τέλος, όλους τους εμπλεκόμενους, τους συμμετέχοντες, τους οργανωτές, τους υπεύθυνους, αλλά και την ίδια τη διαδικασία.

Τόνισαν πως η MSC κατατάσσεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης, αρχικώς γιατί πρόκειται για μια νέα και ευχάριστη διαδικασία καθώς υπάρχει συνολική συμμετοχή από τους μαθητές, οι οποίοι δεν χρειάζεται να έχουν καμία ιδιαίτερη δεξιότητα, ώστε να συμμετάσχουν σε αυτή. Ακόμα τα ευρήματα που συλλέγουν μέσω αυτής, είναι δεδομένα που σε άλλες περιπτώσεις θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο να συλλεγούν, σεβόμενοι πάντα τα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή.

5.3 Συζήτηση-προεκτάσεις της έρευνας

Η «Πιο σημαντική Αλλαγή» χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς από οργανισμούς ανάπτυξης, κοινωνικές παρεμβάσεις και τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει η εφαρμογή της στον τομέα της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια μέθοδο αξιολόγησης που μπορεί να αποτιμηθεί ο αντίκτυπος μιας παρέμβασης/ έργου, καθώς και η αποτελεσματικότητα από την καταγραφή των πιο σημαντικών αλλαγών. Εκτιμάται ότι η τεχνική είναι κατάλληλη να εφαρμοστεί σε προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεγγύη (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 194). Οι Dart και Davies μάλιστα έχουν σημειώσει, ότι η τεχνική σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως ο τομέας της οικονομίας, της γεωργίας, της υγείας, της εκπαίδευσης και σε ανθρώπους με διαφορετικά ενδιαφέροντα και αξίες και έχει καταγράψει μεγάλη επιτυχία (Dart & Davies, 2003).

Ο τρόπος που διεξάγεται η συγκεκριμένη τεχνική, δηλαδή με τη συνολική συμμετοχή των συμμετεχόντων, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, καθώς και των δημιουργών ενός προγράμματος ενεργοποιεί και ενισχύει τον καθένα ξεχωριστά, οπότε η ωφελιμότητα της είναι διακριτή σε πολλαπλά επίπεδα. Ουσιαστικά πρόκειται για μια τεχνική, η οποία χρησιμοποιείται σε ποιοτικές μεθόδους και εμπεριέχει μια συλλογή και μια συστηματική παρακολούθηση, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση των σημαντικών αλλαγών που καταγράφονται κατά την πραγμάτωση ενός έργου (Davies & Dart, 2005).

Εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθήματα λόγω της πολυπλοκότητας και του διεπιστημονικού χαρακτήρα δεν δύναται να αξιολογηθούν πλήρως κάνοντας χρήση ποσοτικών εργαλείων. Η «Πιο σημαντική Αλλαγή», δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί ο αντίκτυπος που έχει ένα πρόγραμμα/ μάθημα στις ζωές των συμμετεχόντων τόσο για την αξιολόγηση αυτών όσο και του ίδιου προγράμματος και των εμπυχωτών του.

Από την επεξεργασία μάλιστα των ιστοριών αναδεικνύονται τα κριτήρια επιλογής αυτών που έχει ο καθένας από την ερευνητική ομάδα που συζητούνται και αναλύονται όλα μαζί, μια εξίσου ενδιαφέρουσα διαδικασία που ευεργετεί τους εμπλεκόμενους, καθώς

προωθείται η κριτική σκέψη, η επιχειρηματολογία, η δημοκρατικότητα και η ελευθερία του λόγου, στοιχεία που βοηθούν στην αμοιβαία κατανόηση του άλλου τόσο των συν ερευνητών όσο και των δημιουργών των ιστοριών (Davies & Dart, 2005).

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια εφαρμογής της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», παρουσίασης της ίδιας και των αποτελεσμάτων της ενώ προτείνεται ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Ύστερα από την παραπάνω απόπειρα προτείνεται η χρήση της τεχνικής σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και σε μαθήματα που διεξάγονται στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα και η διαδικασία εφαρμογής της προδιαγράφουν μεγάλες προοπτικές στον τομέα αξιολόγησης συνεισφέροντας σε πολλαπλά επίπεδα, που αφορούν την επιτυχία της παρέμβασης, τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, αλλά και την υποστήριξη των ίδιων των αξιολογητών και σχεδιαστών. Η παρούσα εργασία θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα δείγμα της χρήσης της σε σχολικό περιβάλλον και να δημιουργήσει έναυσμα για μια μεγαλύτερη έρευνα.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών η διδακτική ύλη και ο τρόπος που διεξάγεται στα σχολεία, είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο για να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική αξιολόγησης και μάλιστα στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Το γεγονός, ότι το μάθημα προσφέρει θρησκευτική γνώση, την οποία οι μαθητές καλούνται να τη συνδυάσουν με τη ζωή, με σκοπό να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους, είναι μια περίπτωση μαθήματος, στην οποία η MSC θα έφερνε στην επιφάνεια αποτελέσματα, άξια προς έρευνα και μελέτη ακόμα και για την κατανόηση της διδακτέας ύλης, την οποία καλούνται οι μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά. Είναι δεδομένο ότι ένας τέτοιος εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης ταιριάζει περισσότερο σε μία «Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019) που βασίζεται στη βιωματική και κονστρουκτιβική προσέγγιση της μάθησης και γνώσης. Για αυτό θα παρουσίαζε τεράστιο ενδιαφέρον η εφαρμογή της τεχνικής στη σχολική κοινότητα σε μια δράση που θα είχε αναλάβει να εκπληρώσει το σύνολο των μαθητών στη διάρκεια ενός σχολικού έτους ώστε να έχει βάθος και ουσία η επίδραση και η αλλαγή ή για να διερευνηθεί ο αντίκτυπος της σχολικής διαμεσολάβησης του μαθήματος των Θρησκευτικών ή άλλο μάθημα ή εκπαιδευτική παρέμβαση στη ζωή των μαθητών.

Θα ήταν, τέλος, ενδιαφέρον να μελετηθεί η εφαρμογή της σε ένα «Κύκλο μαθημάτων» ενός σεμιναρίου ή ακόμα και ύστερα από την παρακολούθηση των μαθημάτων του εξαμήνου ενός ακαδημαϊκού έτους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζοντας τόσο την πρόοδο των φοιτητών ή σπουδαστών όσο και την εξέλιξή τους σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που είναι γνωστικά πολύ σημαντικό. Τι είναι άλλωστε η γνώση παρά αλλαγή και μετασχηματισμός.

Όπως φαίνεται υπάρχει τεράστιο εύρος στον τομέα της εκπαίδευσης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της «Πιο σημαντικής Αλλαγής», είτε στη σχολική ζωή, είτε στην ακαδημαϊκή φοίτηση ή ακόμα και στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Ευρήματα της παρούσας έρευνας συντείνουν στη χρήση της και στο πλαίσιο μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, κατά βάση ανθρωπιστικών σπουδών, γιατί ανταποκρίνεται ως εργαλείο αξιολόγησης στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και των

εκπαιδευτών, με προοπτική πάντα τη βελτίωση και την εξέλιξη της εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων της. Η εκπαίδευση και η αξιολόγηση δεν σταματά ποτέ, τι καλύτερο λοιπόν από μια αέναη εξέλιξη, η οποία στηρίζεται στην ανάδειξη των πιο σημαντικών αλλαγών.

Βιβλιογραφία

- Βέρδης, Α. (2001). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς; .* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 41-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην υλοποίηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Βιτσιλάκη, Χ. (2001). Η αναγκαιότητα της πολυδιάστατης μεθοδολογικής προσέγγισης στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Η περίπτωση μελέτης των Ολοήμερων σχολείων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 301-304). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bloom, B. (1986). *Ταξινομία διδαχτικών στόχων* (Vol. Γνωστικός τομέας). (Λ. Π. Αλεξάνδρα, Μεταφρ.) Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology.* London: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, σσ. 297-298. Ανάκτηση Νοέμβριος 17, 2020, από <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F17439760.2016.1262613>
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η θεολογία της ετερότητας και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα διαπολιτισμικές δυνατότητες και προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλγκάς (Επιμ.). Αθήνα: Αρμός.
- Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2005). Η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *2 Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, (σσ. 27-39). Άρτα.
- Choy, S., & Libstone, J. (2011). *Most significant Change technique: a supplementary evaluation tool.* Queensland University of Technology: Australia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006, Αύγουστος 30). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(Ειδικό τεύχος: Η Φυσική Αγωγή Σήμερα), σσ. 237-246. Ανάκτηση Δεκεμβρίου 5, 2020, από https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/5957520/Educational_evaluation_Evaluation_models_for_educational_programs.pdf?response-content-

disposition=inline%3B+filename%3DGrammatikopoulos_V_2006_Educational_eval.pdf&Expires=1606992449&Signature=bq3QpWwutztr9a

Dart, J., & Davies, R. (2003, 6). A Dialogical, Story-Based Evaluation Tool: The Most Significant Change Technique. *American Journal of Evaluation*, 24(2), σσ. 137-155.

Davies, R., & Dart, J. (2005). *The "Most Significant Change". A Guide to its Use*. Ανάκτηση 5 14, 2018, από europa.eu: <https://europa.eu/capacity4dev/iesf/document/%E2%80%98most-significant-change%E2%80%99-technique-davies-dart-2005>

Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Fetterman, D., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self assessment and accountability*. Thousand Oaks: Sage.

Φλουρής, Γ. (2000). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2011). *Θεωρία και πράξη διδασκαλίας Οι αντιστάσεις του σχολείου στη συζευξή τους. Στο Η χάρη θέλει αντίχαρη (σσ. 535-548)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 12, 159-169

Χατζηαποστόλου, Α. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηκωνσταντίνου, Κ. (2011). *Εσωτερική Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων*. Ανάκτηση Μαρτίος 13 , 2020, από <https://blogs.sch.gr/khagi/%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4/>

Heimbrock, H. G. (2004). Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 119-131.

- Ιερόθεος, Μ. Ν. (2013). *Τα θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. (Α. Ν. Σταύρος Γιαγκάζογλου, Επιμ.) Αθήνα: Αρμός.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Αρβανίτης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική .
- Καραπάνου, Α. (2019). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών περιφερειακών ενότητων Φλώρινας και Πέλλας*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών* . Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Σ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα - Δράση Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Klopper, C., & Drew, S. (2015). Using Most Significant Change to Evaluate impact of the Pro-teaching Project. Στο C. Klopper, & S. Drew, Teaching peer review of teaching in Higher Education (σσ. 247-260). Rotterdam: Sense.
- Κορναράκης, Κ. (2009, Οκτώμβριος 10). *Θρησκευτικά Το Μάθημα των Θρησκευτικών και Θέματα Εκκλησιαστικής Επικαιρότητας*. Ανάκτηση Αύγουστος 9, 2021, από http://thriskeftika.blogspot.com/2009/11/blog-post_4418.html
- Κοσμά, Θ. (2008). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους από τους σχολικούς συμβούλους*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία Συμβουλή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2020). Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας, *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση* 3(1), 67-108.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. & Ποταμούση, Η. (2015). Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Εφηβεία, ταυτότητα, σχολικός εκφοβισμός, διαφορετικότητα. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.

- Kraft, K., & Prytherch, H. (2016). Most Significant Change in conflict settings: staff development through monitoring end evaluation. *Development in Practice*, 26(1), 26-37.
- Κυριακίδης, Λ. (2001). Δυνατότητες σύζευξης στοχοκεντρικών και συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 107-116). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική* . Αθήνα: Gutenberg.
- Limato, R., Ahmed, R., Magdalena, A., Nazir, S., & Kotvojs, F. (2018, Φεβρουάριος). *Use of most significant change (MSC) technique to evaluate health promotion training of maternal community health workers in Cianjur district, Indonesia*. (Elsevier, Επιμελητής) Ανάκτηση Μάρτιος 27, 2020, από Science Direct Journals & Books: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014971891730112X?via%3Dihub>
- Μαγγόπουλος, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2021, από <https://www.didaktorika.gr/>: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/25546>
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας, Μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Major, L., & Swaffield, S. (2014). *Introducing the most significant change technique to support Leadership for leadership in Ghana*. CCE report, No 14. University of Cambridge-Common Wealth Education Trust. Ανάκτηση Αύγουστος 10, 2021 από <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KipJEDjhpUEJ:https://www.educ.cam.ac.uk/centres/archive/cce/publications/CCE%2520Report%252014%2520LFL%2520Ghana%2520MSC.pdf+&cd=2&hl=el&ct=clnk&gl=gr>.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη Διδασκαλίας* (Τόμ. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* (Τόμ. Α' Θεωρία της διδασκαλίας). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας* (Τόμ. Β' Στρατηγικές Διδασκαλίας). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις* . Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Maurice, D. S., & Gaston, M. (1985). *Οι παιδαγωγικές επιστήμες (όγδοος τόμος) Διαρκής εκπαίδευση και κοινωνικοπολιτιστική εμψύχωση* (Τόμ. 8). (Χ. Γετρούδη, Μεταφρ.) Αθήνα: Δίπτυχο.
- Mertens, D. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και τη ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθάρα Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μιχαήλ, Κ., Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2004). Πρόταση Αξιολόγηση του προγράμματος " Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου" με χρήση της τεχνικής Δομικής Αποδόμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2004, 35-54..
- Morse, E. (2002, Σεπτέμβριος). Evaluation Methodologies for information Managment Systems. *D-Lib Magazine*, 8(9). Ανάκτηση Αύγουστος, 2021, από dlib.org: <http://www.dlib.org/dlib/september02/morse/09morse.html>
- Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2013). Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις. Αθήνα: Διάδραση.
- Μωραΐτης, Δ. (1935). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Αθήνα: Τύποις Φοίνικος.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15(3), 311-319.
- Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέππα, Α. Α. (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Seigart, D., & Brisolara, S. (2002). *Feminist evaluation: Explorations and experiences*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Shepard, L. (2000, October 1). Using Assessment in the Process of Learning. *Educational*, 29(7), 4-14.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία και πράξη*. (Κ. Κόκκινος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταυρινάκη, Τ. (2013). Άρθρο 2 Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου ΕΣΔΑ. Στο Λ.-Α. Σισιλιάνος (Επιμ.). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου* (σσ. 859-872). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Σωτηρέλης, Γ. (1993). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Από τον κατηχησμό στην πολυφωνία* Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλας
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», (Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007), , (σσ. 372-379). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2020, Νοέμβριος 9). Όμιλος "Αριστόβουλος Μάνεσης". Ανάκτηση από https://www.constitutionalism.gr/2019-12-tsitselikis-thriskeia-sholeio/?fbclid=IwAR2LCvXX8pFegBHRSw7JZrj9KC-ZjeRnh7nEqh_rlxBmhQDbXyXbJsWYNWE
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες Θεωρητικές - Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσομπάνογλου, Α. (2000). Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 12.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Webster, W., Almaguer, T., & Orsak, T. (2003). State and School District Evaluation in the United States. Στο T. Kellaghan, & D. Stufflebeam, *International handbook of education Evaluation* (σσ. 929-950). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Wilderand, L., & Walpole, M. (2008, 10 14). *Measuring social impacts in conservation: experience of using the Most Significant Change method*. Ανάκτηση 4 6, 2020, από Cambridge Core: <https://www.cambridge.org/core/journals/oryx/article/measuring-social-impacts-in-conservation-experience-of-using-the-most-significant-change-method/D087D19906EFDDA38562C598C6519A51>
- Willetts, J., Cheney, H., & Crawford, P. (2008, 1 1). *Defining and refining effectiveness: applying narrative and dialogue methods in aid monitoring and evaluation*. Ανάκτηση 3 28, 2020, από Open Publications of UTS Scholars: <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/8058/1/2007002270.pdf>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1

Θέμα: Έχοντας συμπληρώσει δύο μήνες συμμετοχής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ‘στον κόσμο του’ του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη και του Τμήματος Θεολογίας ΕΚΠΑ, ποια κατά τη γνώμη σου είναι η πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε εξαιτίας αυτής της συμμετοχής σου και μπορείς να αφηγηθείς με λεπτομέρειες;

A. Μίλησε για σένα:

1. Είμαι αγόρι ☐ κορίτσι ☐ (παρακαλείστε να βάζετε X στο σχετικά τετράγωνο)
2. Γεννήθηκα τη χρονιά
3. Το σχολείο που φοιτώ είναι.....
4. Η βασική κατοικία μου είναι στην περιοχή.....

B. Σκέψου μέχρι σήμερα ότι συμμετείχες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και εξαιτίας αυτού έγιναν κάποιες αλλαγές, τις οποίες θέλουμε τώρα να τις σκεφτείς ακόμη περισσότερο και να τις σημειώσεις συνδυάζοντας τις με γεγονότα, πρόσωπα, περιστατικά, καταστάσεις, σκέψεις και συναισθήματα που τις επεξηγούν και τις αποδεικνύουν.

Είναι σίγουρο ότι έχουν γίνει:

- αλλαγές που μπορεί να συντελέστηκαν στην τάξη, στη διδασκαλία, σε όσα μαθαίνεις/μαθαίνετε, σε όσα σκέφτεσαι/σκέφτεστε, σε όσα κάνεις/κάνετε.
- αλλαγές που αφορούν εσένα προσωπικά, εσένα και τους άλλους/τις άλλες μέσα και έξω από την τάξη, στη ζωή σου γενικά και στις σχέσεις σου.
- αλλαγές, που μπορεί να είναι μεγάλες και μικρές, θετικές και αρνητικές.

Σκέψου και σημείωσε ποιες είναι αυτές και ποια γεγονότα κ.λπ. συνδέονται με αυτές:

1)

.....
.....
.....
.....

2)

.....
.....

.....
.....
3)

4)

Γ. Διάλεξε τώρα την πιο σημαντική αλλαγή που συντελέστηκε εξαιτίας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η πιο σημαντική αλλαγή, που θα διαλέξεις, μπορεί να σχετίζεται:

Με κάποιο θέμα του προγράμματος και τους σκοπούς του.

Με κάποια/ες δραστηριότητα/ες ή διδακτική/ες διαδικασία/ες του προγράμματος.

Με τις σχέσεις μαθητών/τριων μεταξύ τους και εκπαιδευτικού στη διάρκεια του προγράμματος.

Με την καθημερινή σου ζωή ή με τον τρόπο που βλέπεις τα πράγματα ή σκέφτεσαι, τις ιδέες ή τις απόψεις σου.

Με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα με αφορμή το πρόγραμμα.

Με άλλους ανθρώπους, παρέα, οικογένεια γενικότερα με αφορμή το πρόγραμμα.

Τώρα που έχεις διαλέξει την αλλαγή, που πιστεύεις ότι είναι η πιο σημαντική, πρέπει να την αφηγηθείς με συγκεκριμένα γεγονότα, πρόσωπα, περιστατικά, σκέψεις συναισθήματα.

Σκέψου:

- ποιος/ποια/ποιοι/ποιες σχετίζονται με αυτή και παίρνουν μέρος σε αυτή την αλλαγή
- ποια γεγονότα περιλαμβάνει αυτή η αλλαγή, που και πότε έγιναν,
- όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορείς ώστε η αφήγηση της αλλαγής να γίνεται κατανοητή από κάποιον που δεν γνωρίζει τι έγινε,
- γιατί πραγματικά διάλεξες τη συγκεκριμένη αλλαγή;
- ποια είναι η διαφορά που έχει επέλθει εξαιτίας της ή θα επιφέρει αυτή;
- γιατί θεωρείς ότι αυτή η διαφορά είναι σημαντική;

Όλα τα παραπάνω θα τα περιλάβεις στην αφήγηση της αλλαγής που θα γράψεις και στην αιτιολόγηση της επιλογής σου.

Αν είναι δύσκολο να διαλέξεις μία αλλαγή, μπορείς να αφηγηθείς περισσότερες από μία, αλλά σε διαφορετικό χαρτί.

Δ. Πριν αφηγηθείς με γεγονότα και πρόσωπα την πιο σημαντική αλλαγή που συνέβη σε σένα, δώσε στην αφήγηση της αλλαγής πρώτα ένα τίτλο:

Τίτλος:

Ε. Αφηγήσου, τώρα, την αλλαγή με λεπτομέρειες στα γεγονότα, πρόσωπα, συναισθήματα, αποτελέσματα:

Στ. Δικαιολόγησε με λεπτομέρειες την επιλογή της αλλαγής:

Παράρτημα 2

Ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς θεολόγους

Ονοματεπώνυμο:

Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις και να τις δικαιολογήσετε αναλυτικά.

1. Γνωρίζατε τη τεχνική της πιο σημαντικής αλλαγής (MSC) πριν την αναφορά της και να αν ναι την έχετε χρησιμοποιήσει;
2. Ποιες τεχνικές αξιολόγησης χρησιμοποιείται: α) στο μάθημα που διδάσκετε, β) σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχετε ετοιμάσει;
3. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι διαφορές με άλλες τεχνικές αξιολόγησης;
4. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα δυνατά και ποια τα αδύναμα σημεία της MSC σε σχέση με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός μαθήματος και σε σχέση με την αξιολόγηση ενός προγράμματος;
5. Πιστεύετε, ότι θα ωφελούσε η χρήση της MSC στους μαθητές, σε εσάς ως εκπαιδευτικούς και στην εκπαιδευτική διαδικασία;
6. Η τεχνική της πιο σημαντικής αλλαγής μπορεί να εφαρμοστεί για την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών, αν ναι, πως θα μπορούσε να εφαρμοστεί;
7. Θα χρησιμοποιούσατε την τεχνική της MSC, αν ναι σε ποια περίπτωση και πως;

8. Θα προτείνατε αυτή τη τεχνική σε άλλους συναδέλφους θεολόγους αλλά και άλλης ειδικότητας;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τη διάθεσή σας!!!