



ΕΛΛΗΘΕ
GJRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ISSN: 2623-4386.

Πληροφορίες για την έκδοση, οδηγίες για τους συγγραφείς και την υποβολή άρθρων / Publication information, instructions for authors and subscription information: <http://www.gjre.gr>

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change)

Ελένη Κάργατζη

Εκπαιδευτικός-Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ elenhkarga@gmail.com

Βιβλιογραφική αναφορά / Reference: Κάργατζη, Ε. (2022). Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change). *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση/Greek Journal of Religious Education*, 5(2), 65-90. DOI: 10.30457/050220225

Σύνδεσμος/link: <https://doi.org/10.30457/050220225>

Όλες οι απόψεις και οι ιδέες που εκφράζονται στην έκδοση είναι απόψεις και ιδέες των συγγραφέων και όχι του εκδότη (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος ΚΑΙΡΟΣ-για την αναβάθμιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης). / The opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors and not of the publisher (KAIROS - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education).

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και ιδιωτική μελέτη. Απαγορεύεται ρητά η αναπαραγωγή, η αναδιανομή, η πώληση, η εκμετάλλευση ή η διανομή του άρθρου, μέρους ή όλου, σε οποιαδήποτε μορφή και σε οποιονδήποτε. / This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, licensing or distribution in any form to anyone is forbidden.

— ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΛΗΡΕΣ ΚΕΙΜΕΝΟ —
— FOLLOWS THE FULL TEXT OF THE ARTICLE —

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της τεχνικής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change)

Ελένη Κάργατση

Εκπαιδευτικός-Θεολόγος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες της Αγωγής και
Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ
elenhkarga@gmail.com

The attitudes and perceptions of Religious Education Teachers for the evaluation of the intended learning outcomes via the «Most Significant Change» technique

Eleni Kargatzi

Religious Education Teacher in Secondary Education/MSc in Religious Education, NKUA
elenhkarga@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα μιας τεχνικής αξιολόγησης, της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» (Most Significant Change), και το πώς αυτή λειτουργεί στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η έρευνα αφορά στην εφαρμογή της τεχνικής αυτής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», (2015-2018) σε μαθητές Γυμνασίου (312) και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεολόγων (9) για την αξιολόγηση της τεχνικής ως εναλλακτικού μέσου αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων, με ορισμένες ποσοτικές αναφορές. Η έρευνα κατέδειξε, ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι άμεσα και απαντούν σε ζητήματα για την πορεία ενός προγράμματος, ενώ είναι και τόσο απροσδόκητα που σε άλλη περίπτωση θα χρειαζόταν ο διπλάσιος χρόνος για να αναδειχθούν. Οι περισσότεροι μαθητές αναφέρονται σε θέματα ταυτότητας και στις σχέσεις τους με συνομηλίκους ενώ οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα δυνατά σημεία της τεχνικής και τη χρησιμότητά της καθώς αξιολογεί σε μεγάλο βαθμό και σε βάθος την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και 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 research is related to the effectiveness of an evaluation technique, the «Most Significant Change», and how it works in the evaluation of the learning outcomes of educational programmes and the Religious Education. The research concerns the application of this technique in the educational programme «In his world» (2015-2018) to high school students (312) and the perceptions of secondary RE teachers (9) for the evaluation of the technique as an alternative means of evaluating the learning outcomes of Religious Education. Qualitative methods of data analysis were used, with some quantitative analysis. The research showed that the results of the evaluation are immediate and answer questions about the progress of a programme, while they are also unexpected that otherwise it would take twice as long to emerge. Most students refer to issues of identity and their relationships with peers, while teachers identify the strengths of the technique and its usefulness as it largely and deeply assesses the achievement of learning outcomes and promotes critical thinking, argumentation and the freedom of speech.

Key words: Assessment, Technique of «Most Significant Change», Curriculum, Religious Education, Expected Learning Outcomes

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση στη μάθηση νοείται ως μια οργανωμένη διαδικασία, η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια, με στόχο την αποτίμηση ενός έργου, ώστε να μελετηθεί ο βαθμός επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και να εντοπιστούν τυχόν δυσλειτουργίες και λάθη, ή να ληφθούν εγκαίρως τα απαραίτητα μέτρα για τη βελτίωσή του. Το παρόν άρθρο μελετά μια τεχνική αξιολόγησης, της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η οποία εφαρμόστηκε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τα αποτελέσματα αυτού αποτελούν τη βάση, ώστε να μελετηθεί η μέθοδος αυτή για την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», είναι μια τεχνική παρακολούθησης και αξιολόγησης κοινωνικών παρεμβάσεων σε διάφορες κοινότητες. 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). Θεωρείται εργαλείο παρακολούθησης και αξιολόγησης: καθώς νοείται ως συνεχής διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κυρίως για τον σκοπό διαχείρισης ενός προγράμματος, και ως εργαλείο αξιολόγησης που επικεντρώνεται

περισσότερο στα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις και σκοπεύει να αποτυπώσει μια ευρύτερη εικόνα ενός προγράμματος ή διδασκαλίας σε ένα χρονικό διάστημα, συχνά από την έναρξη του προγράμματος μέχρι και το σημείο αξιολόγησης (Davies & Dart, 2005). Η μέθοδος αυτή βοηθά στο να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός άμεσα πώς λειτούργησε το μάθημα και ποια αποτελέσματα επιτεύχθηκαν τελικά.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», η μεθοδολογία της και ο τρόπος εφαρμογής της, όπως επίσης το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του. Παρουσιάζονται ακόμα η εφαρμογή της τεχνικής στο πρόγραμμα, η ανάλυση των δεδομένων, καθώς και η δεύτερου επιπέδου έρευνα, για το αν η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» είναι εφαρμόσιμη για την αξιολόγηση του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και οι επιπλέον προεκτάσεις της.

2. Θεωρητικό μέρος

Η διαδικασία της αξιολόγησης κανονικά περιλαμβάνει α) τον προσδιορισμό των κριτηρίων του οφέλους, της αξίας, β) την εξέταση της απόδοσης των αξιολογημένων σε σχέση με αυτά τα κριτήρια, και γ) την ενσωμάτωση ή τη σύνθεση των αποτελεσμάτων, με σκοπό να επιτευχθεί μια ολική αξιολόγηση ή ένα σύνολο αξιολογήσεων. Τα στοιχεία μάλιστα που συγκεντρώνονται είναι σε άμεση σύνδεση με τα κριτήρια της αξιολόγησης και συλλέγονται σύμφωνα με τις ερευνητικές διαδικασίες, για τις οποίες 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). Η αξιολόγηση, όμως, δεν είναι μόνο μια διαδικασία που υλοποιείται στο τελευταίο στάδιο μιας ενέργειας ή ενός προγράμματος, αλλά εφαρμόζεται συστηματικά και οργανωμένα κατά τη διάρκειά του.

Για τον σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να επισημανθούν τέσσερις βασικές αρχές. Αυτές είναι το υποκείμενο της αξιολόγησης, το αντικείμενο της αξιολόγησης, οι σκοποί της και τα κριτήριά της. Το «Υποκείμενο της Αξιολόγησης» είναι ο αξιολογητής ή η ομάδα αξιολόγησης. Το «Αντικείμενο Αξιολόγησης» προσδιορίζεται ως αυτό/α, το/α οποίο/α αξιολογούνται κάθε φορά. Μπορεί να είναι έμφυχο ή άψυχο, μοναδιαίο ή συλλογικό, απλό ή κάτι σύνθετο. Οι σκοποί της αξιολόγησης συνδέονται 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 βελτίωσή 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 ως ανεξάρτητος (Δημητρόπουλος, 2010, σσ. 115-133).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στον μαθητευόμενο, όπως συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια, αλλά να ασχολείται με όλο το σύστημα και το έργο του (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2006, σσ. 22-30). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια έννοια σύνθετη και πολυδιάστατη. Το εύρος της περιλαμβάνει πολλούς συντελεστές, έμφυχους και άψυχους, σύνολο λειτουργιών, ενώ σχετίζεται με σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό εξοπλισμό, αναλυτικά προγράμματα καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φυσικά τους μαθητές (Χατζηαποστόλου, 2013). Πρόκειται για διαδικασία ελέγχου της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας όλων των παραγόντων, των προϊόντων και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003, σ. 32). Είναι, επίσης, ένα επιστημονικό εργαλείο, μέσω του οποίου μπορούμε να προβληματιστούμε δημιουργικά, για το σχολείο, τη σχολική τάξη, τις ιδεολογίες και τις συμπεριφορές των μαθητών (Τσακίρη, 2007, σσ. 372-379). Όχι μόνο βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά ενημερώνει και για το έργο που πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες (Ρέππα, 2007, σσ. 39-60). Αποτελεί 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 αποτελεσματικά (Χατζηκωνσταντίνου, 2011). Εκτός των άλλων, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δημιουργεί στον εκπαιδευτικό τη συναίσθηση και τη συνυπευθυνότητα για το έργο του (Χαρίσης, 2007).

μ

μ

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μιας διδασκαλίας, δηλαδή στο τι στοχεύει ο εκπαιδευτικός να κάνουν και να λένε οι μαθητές στο τέλος του μαθήματος και μετά σχετίζονται άμεσα με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας το Πρόγραμμα Σπουδών και γνωρίζοντας την τάξη του σχεδιάζει τη διδασκαλία, θέτοντας στόχους που αφορούν όλους τους μαθητές στην τάξη. Αυτούς τους στόχους θα γίνει προσπάθεια να κατακτήσουν οι μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος, ώστε μετά το τέλος του να μπορούν επαρκώς να αλληλεπιδρούν σε διάφορα επίπεδα με το περιεχόμενο του μαθήματος, επιτυγχάνοντας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής 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 κάθε ενότητας» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217).

Στο πλαίσιο του σχολείου, η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης, για αυτό οι ειδικοί που διαμορφώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών ενός μαθήματος προσπαθούν να συνδυάσουν τη γνώση ενός ατόμου με την επιστημονική (Τσάφος, 2014, σ. 145). Η διαμόρφωση της γνώσης σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών αφορά στην αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης. Ορίζει το «τι», δηλαδή το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και το «πώς», δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους μετατρέπεται σε γνώση το γνωστικό αντικείμενο (Τσάφος, 2014, σ. 147). Ως φυσική συνέπεια, η επιλογή και η κατηγοριοποίηση της γνώσης διαμορφώνει και το είδος της αξιολόγησης της μάθησης του μαθητή, και συγκεκριμένα τις μορφές που μπορεί να πάρει και τους στόχους της (Τσάφος, 2014, σ. 149). Ανάλογα με την παιδαγωγική

προσέγγιση της γνώσης είναι και η αξιολόγηση. Σε κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο η γνώση εμπεριέχει τη διάδραση, τη συνδιαλλαγή και τον αναστοχασμό (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 175-177; 2019, σ. 100).

Η θρησκευτική γνώση συνίσταται στην κατανόηση (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση και εφαρμογή) της θρησκευτικής γλώσσας και είναι μια εμπειρική διαδικασία που υπάρχει στη διαδικασία της μάθησης ανεξάρτητα από τους εμπλεκόμενους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-192). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση όμως επηρεάζεται, εφόσον είναι κανονικό μάθημα στο σχολείο και μάλιστα υποχρεωτικό, από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης, που αλλάζουν τα δεδομένα της σχολικής εκπαίδευσης γενικά, αλλά και του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης, που αναπτύσσει την προσωπικότητα του ατόμου ολοκληρωτικά, ως προσώπου με νόηση και αισθήματα, δίνοντάς του τη δυνατότητα να πιστεύει γιατί γνωρίζει και κατανοεί, και ταυτόχρονα να εκφράζεται και να επικοινωνεί με τη γλώσσα που μαθαίνει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Heimbrock, 2004, σσ. 119-131). Το άτομο όμως ζει μία πραγματικότητα που καθορίζεται από 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 & Cope, 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 αυτήν 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).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση όλων των μαθημάτων στο σχολείο αλλά και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο (ΦΕΚ 4/3/2020

αριθμ. φύλ. 698, 31585/Δ2, και 699, 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 κάθε τετραμήνου δίνεται η βαθμολογία στους μαθητές, η οποία σχετίζεται με την επίδοσή τους. Σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020, για τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή συνεκτιμώνται τα εξής: α) η συνολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (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 υπηρετηθούν με αυτούς τους τρόπους τόσο τη διαμορφωτική όσο και την τελική αξιολόγηση.

2.1 « μ »

Τις παραπάνω σύγχρονες προσεγγίσεις της γνώσης και της αξιολόγησης υπηρετεί και 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 ενός προγράμματος είναι δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν (Davies & Dart, 2005, σσ. 31- 32). Σύμφωνα με τους εισηγητές της, η συγκεκριμένη 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 διαχείρισή του. Ακόμα, προχωρά πέρα από τις συμβατικές μορφές παρακολούθησης, καθώς εστιάζει στα αποτελέσματα και στον αντίκτυπο που έχει ένα πρόγραμμα, με τη συμμετοχή των ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων, μέσα από την παραγωγή προσωπικών ιστοριών/αφηγήσεων (Davies & Dart, 2005, σ. 24). Τα δεδομένα 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 εκείνη την ιστορία/αφήγηση που θεωρούν ότι εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή, ενώ αναλύει και το περιεχόμενο όλων των υπολοίπων (Limato, Ahmed, Magdalena, Nasir, & 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. 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, et al., 2008, σσ. 2-3).

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» είναι μια μορφή συμμετοχικής παρακολούθησης και αξιολόγησης. Ως 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 κατά καιρούς.

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 εφαρμόζεται, είναι απαραίτητα επειδή έχουν άμεση πρακτική αξία. Εξυπηρετούν τους αξιολογητές να ομαδοποιήσουν έναν μεγάλο όγκο σημαντικών αλλαγών-ιστοριών σε ποιο εύχρηστα τμήματα-ομάδες, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να αναλυθούν περαιτέρω. 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 και αυτό συνεπάγεται την περιοδική συλλογή δεδομένων. Η συχνότητα, βέβαια, της παρακολούθησης διαφέρει ανάλογα με το πρόγραμμα που πραγματοποιείται και σύμφωνα με το χρονικό διάστημα που έχει επιλεχθεί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Η συχνότητα συλλογής των ιστοριών αλλαγής μπορεί να είναι από δεκαπενθήμερη έως ετήσια. Οι συνηθέστερες περίοδοι είναι μηνιαίες ή τρίμηνες. Όσο πιο συχνά γίνεται η χρήση της τεχνικής, τόσο περισσότερο οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τη διαδικασία. Ωστόσο, συνιστάται από τους δημιουργούς να καθορίζεται η περίοδος πραγματοποίησής 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 αυτές δίνονται με τη μορφή ιστορίας, καθώς αποτελούν ορόσημο στην ανθρώπινη νοημοσύνη και μνήμη (Dart & Davies, 2003, σ. 140). Στη συνέχεια ακολουθεί η επιλογή της πιο σημαντικής ιστορίας, μια διαδικασία που απαιτεί αφιέρωση χρόνου και εργασίας, τόσο ατομικής όσο και συλλογικής. Σε έναν 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 τον 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 με τα οποία 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;», καθώς πολλές από τις απαντήσεις που δίνονται δεν είναι σαφείς, με αποτέλεσμα να μη γίνονται ξεκάθαροι οι λόγοι επιλογής και καταγραφής της ιστορίας λόγω έλλειψης 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 συντελεί στη μείωση ενός μεγάλου όγκου σημαντικών αλλαγών. Η διαδικασία μπορεί να ονομαστεί «σύνοψη με επιλογή». Η επιλογή των ιστοριών συνήθως περιλαμβάνει μια ομάδα ανθρώπων που κάθονται μαζί με το πακέτο τεκμηριωμένων ιστοριών, οι οποίες μπορούν ή δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τομείς. Ο στόχος είναι να μειωθεί ο όγκος των ιστοριών ανά κατηγορία. Η διαδικασία μπορεί να ακολουθήσει 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 εργασίας τους την ιεράρχηση των ρόλων, 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 τις 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 και οι τελευταίες ιστορίες δεν αποτελούν σημαντικά στοιχεία της έρευνας (Davies & Dart, 2005). Στη συνέχεια, οι ιστορίες χωρίζονται στις κατηγορίες, που έχουν

επιλεχθεί να μελετηθούν με βάση την έρευνα. Οι κατηγορίες αυτές είναι τα λεγόμενα πεδία αλλαγής που τελούν υπό μελέτη. Η δεύτερη φάση βασίζεται στη μελέτη των ιστοριών. Ύστερα από την 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 ξαναδιαβάζουν τις ιστορίες του κάθε πεδίου και τις βαθμολογούν σε μια κλίμακα από 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 και οι υπόλοιπες. Η ιστορία με τη μεγαλύτερη βαθμολογία είναι εκείνη που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή στην υπό μελέτη συγκεκριμένη ομάδα. Σε περίπτωση ισοψηφίας, οι ιστορίες ξαναδιαβάζονται, αυτή τη φορά συνήθως διαβάζονται από έναν άνθρωπο δυνατά, και ο κάθε ερευνητής κατά σειρά επιχειρηματολογεί για την αξιολόγηση 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).

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 συστηματικά. Αρχικά, η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας την πλειοψηφία. Πρόκειται για έναν απλό τρόπο, ώστε να ληφθεί μια απόφαση. Είναι σημαντικό να επιβεβαιώνεται, πώς 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 οι συμμετέχοντες εξηγούν με ποια κριτήρια και με τι σκεπτικό ψήφισαν. Έτσι, την πρώτη ψηφοφορία τη διαδέχεται μια δεύτερη και πολλές φορές και μια τρίτη, ώστε με δημοκρατικό τρόπο να υπάρξει κατάληξη στην ιστορία, που εκφράζει την πιο σημαντική αλλαγή. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες που διαφωνούν με την επιλογή της πλειοψηφίας θα αποφασίσουν στο τέλος να συμφωνήσουν τελικά μαζί της. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις που δεν συμβαίνει αυτό και οι απόψεις τους καταγράφονται ως σημαντική προειδοποίηση για την τελική απόφαση της ομάδας (Davies & Dart, 2005). 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, με βάση τον τρόπο με τον οποίο εκτίθεται η τεκμηρίωσή της. Η αφήγηση της ιστορίας δίνει την ευκαιρία να περιγραφούν σημαντικές λεπτομέρειες με ευρύτερες επιπτώσεις. Όμως επισημαίνεται ότι η επαλήθευση των ιστοριών των πιο σημαντικών αλλαγών μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να έχει αρνητικές επιπτώσεις. Οι συμμετέχοντες

μπορεί να υποθέσουν ότι δεν είναι αξιόπιστοι και να αποθαρρυνθούν στο να αναφέρουν οτιδήποτε άλλο, εκτός από αυτό που πιστεύουν ότι αναμένεται να ειπωθεί. Οι Dart και Davies προτείνουν ένα παράδειγμα, για το πώς μπορούν να διαχειριστούν αυτήν 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). Βέβαια, υπάρχει πάντοτε ο κίνδυνος, ειδικά σε μεγάλα προγράμματα, οι αναφερθείσες αλλαγές να μην αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα, αλλά να είναι σκόπιμα φανταστικές ιστορίες με σκοπό να αποσπαστεί κάποια αναγνώριση ή να έχουν περιγραφεί με τα πραγματικά γεγονότα, όμως να έχει παρεξηγηθεί ή να παρατηρείται υπερβολή στη σημασία τους. Όπως τονίστηκε και παραπάνω, μια αναφερθείσα αλλαγή μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντική από ότι φαίνεται, κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο τεκμηριώνεται κάθε φορά. 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 μπορεί να συμβάλει 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). Είναι σημαντικό, ιστορίες που επιλέγονται να ελέγχονται σε κάποιο βαθμό για την ακρίβεια τους, από εκείνους που την επέλεξαν. Όταν ψηφίζεται μια ιστορία ως η πιο σημαντική, είναι καλό να βεβαιώνεται ότι όλοι συμφωνούν σε αυτό. Η καλύτερη μέθοδος είναι να ελέγχονται οι αλλαγές που έχουν επιλεγεί 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 δίνεται στα γεγονότα από τους εμπλεκόμενους ή από τον παρατηρητή που αναφέρει το γεγονός. Με το ερμηνευτικό μέρος μπορεί ακόμα να εξετασθεί το αν οι ερμηνείες που δίνονται στα γεγονότα είναι λογικές. Είναι συχνά αδύνατο να διαφευσθεί μια ερμηνεία, ιδιαίτερα σε ορισμένες περιπτώσεις που γίνεται αναφορά στις μελλοντικές συνέπειες, οι οποίες δεν είναι διαθέσιμες (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005, σσ. 36-37).

2.2

μ

Η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιοτική αναφορά της αλλαγής, χρησιμοποιώντας ιστορίες και όχι αριθμούς για να γνωστοποιήσει αυτό που συμβαίνει κατά τη χρήση της. 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 σχετικά. 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).

2.3

μ -

Η τεχνική δίνει τη δυνατότητα, σε όποιον ερευνητή το επιθυμεί, για μια δευτερεύουσα ανάλυση και μετα-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 στοιχεία 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).

2.4

μμ « μ »

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στο κόσμο του» εφαρμόστηκε ύστερα από συνεργασία του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ και του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. Πρόκειται για ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μετάβαση στην εφηβεία και τον σχολικό εκφοβισμό, με δημιουργούς τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και την Ηρώ Ποταμούση. Υλοποιείται σε ομάδες 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 υλοποίησή 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.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος είναι οι μαθητές επαρκώς: 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 (συνομήλικο) 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), στ) να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους, ζ) 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 1η:** Η διάρκειά της είναι 90 λεπτά, πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμπυχωτές. 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. Είναι έφηβοι, με τις αγωνίες τους και στον δικό τους κόσμο, όπως και ο πρωταγωνιστής. **Φάση 2η:** 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, το οποίο δίνεται στους εκπαιδευτικούς στο τέλος της 1ης Φάσης. Περιέχει ποικιλία προτάσεων για τον συνδυασμό των εμπειριών και των θεμάτων του προγράμματος με δραστηριότητες βασισμένες στα διαφορετικά μαθήματα του σχολείου, 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 3η:** Η τελευταία φάση του προγράμματος διαρκεί 90 λεπτά (με διάλειμμα), πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμπυχωτές. 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).

3. Η Έρευνα

3.1

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στις αρχές της ερμηνευτικής έρευνας, καθώς βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί στο φυσικό περιβάλλον μάθησης, στο σχολείο. 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 υπό διερεύνηση ζήτημα.

3.2

μ

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 αρχικά 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) Μπορεί η τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» να ενταχθεί στο πλαίσιο της αξιολόγησης του Μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς θεολόγους.

3.3

μ

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 (Davies & Dart, 2005; Mertens, 2005, σσ. 222-226).
- Ημερολόγιο ερευνητή με αναφορές μετά τη λήξη των συναντήσεων για την ανάλυση των ερωτηματολογίων.
- Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης Mertens, 2005, σσ. 222-237).

Συγκεντρώθηκαν 312 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 174 απαντήθηκαν από αγόρια και τα υπόλοιπα 138 από κορίτσια. Όλο το δείγμα ήταν μαθητές του Γυμνασίου, με έτος γέννησης από το 2003 έως το 2005. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με κριτήριο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν ζητήσει να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σχολείο τους να ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ01 (θεολόγοι), ώστε να μπορέσουν

να μελετηθούν και οι ίδιοι στη συνέχεια. Το δείγμα προέρχεται από την περιοχή της Αττικής και από ημερήσια Γυμνάσια Σχολεία. Το δείγμα περιελάμβανε, επίσης, εννέα εκπαιδευτικούς θεολόγους. Το 80% των εκπαιδευτικών παρακολούθησαν μαζί με τους μαθητές τους, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στον κόσμο του», ενώ το υπόλοιπο ποσοστό των θεολόγων εκπαιδευτικών προέρχεται από την ευρύτερη ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών του Συστηματικού Τομέα του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών.

3.4

μ

Η ανάλυση των ευρημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά αναλύθηκαν τα ερωτηματολόγια των μαθητών, σύμφωνα με τις παραδοχές της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και την ανάδειξη των πιο σημαντικών αλλαγών (Davies & Dart, 2005). Η επεξεργασία των δεδομένων στην παρούσα φάση απαιτούσε (Davies & Dart, 2005) αυτή να πραγματοποιηθεί από την ομάδα ερευνητών. Αυτή απαρτιζόταν από τη βασική ερευνήτρια/συντονίστρια και δεκαπέντε άτομα, απόφοιτους και προπτυχιακούς φοιτητές της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, των Τμημάτων Θεολογίας και Κοινωνικής Θεολογίας καθώς και της Νοσηλευτικής Σχολής Αθηνών. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Στο δεύτερο μέρος αναλύθηκαν τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών-θεολόγων με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Πρόκειται για 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, για 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 είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, γιατί έτσι ο ερευνητής θα καταφέρει να εντοπίσει όσα σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα. 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. Στην πρώτη φάση έγινε ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων, που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, καθώς σε οποιοδήποτε σημείο του ερωτηματολογίου υπάρχει η περίπτωση να δίνεται απάντηση σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα, ακόμα και αν η απάντηση αυτή δίνεται σε μια διαφορετική ερώτηση. Στη συνέχεια, μετά από την παραπάνω οργάνωση, αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί, ως κωδικοποίηση για κάθε συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων. Οι κωδικοί με κοινά κάποια στοιχεία κατηγοριοποιήθηκαν σε μεγαλύτερες ομάδες («θέματα»), ώστε αυτά να εμπεριέχουν κάποιους από τους κωδικούς, για να προχωρήσει έτσι η διαδικασία της κατάληξης και της έκθεσης των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2017; Τσιώλης, 2018).

4. Ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας - Αποτελέσματα

4.1 μ / μ

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 πέντε πεδία αλλαγής, που ήταν επιθυμητό να ελεγχθούν για το πρόγραμμα «Στον κόσμο του», κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις 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 συγκαταλέγονται οι απόψεις ή οι στάσεις των μαθητών για τον 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 στο πέμπτο και τελευταίο εντάσσονται οι ιστορίες που αφηγήθηκαν οι μαθητές για την ταυτότητά τους ως έφηβοι. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι συμμετέχοντες, πριν προχωρήσουν στην καταγραφή της αλλαγής, είχαν ενημερωθεί με σαφήνεια ότι οι αφηγήσεις τους για αλλαγή έπρεπε να έχουν άμεση σχέση με αλλαγή που προκλήθηκε από το πρόγραμμα, αν δηλαδή αυτό έγινε η αιτία για να προκληθεί κάποια αλλαγή στους ίδιους, την οποία μπορούν να περιγράψουν με γεγονότα.

Σχετικά με τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν κατά τα πρώτα βήματα της εφαρμογής της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», οι ιστορίες χωρίστηκαν σε αυτές που παρουσίαζαν μια αλλαγή, και σε εκείνες που δεν ανέφεραν αλλαγή ή δεν είχαν απαντήσει. Συγκεκριμένα το 65% των ερωτηματολογίων περιγράφουν, ότι υπάρχει μια αλλαγή έναντι των 35% που δεν φαίνεται από την ιστορία τους να υπάρχει κάποια 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 φανερώνονται τα εξής αποτελέσματα.

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 πώς ένιωθαν 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 πώς εκείνη πλέον αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω της. Μάλιστα, η αλλαγή στη σκέψη της, όπως την περιγράφει, παρουσιάζεται ξεκάθαρα από την αιτιολόγησή της να επιλέξει αυτήν την αλλαγή ως την πιο σημαντική: *«Επέλεξα αυτήν την αλλαγή γιατί πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν με ένοιαζε το πώς ένιωθαν 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%), είναι οι «Σχέσεις με συνομηλίκους». Σε αυτήν την κατηγορία διαφαίνεται πώς σε κάποιον μαθητή αντανακλάται ο αντίκτυπος του προγράμματος, στις σχέσεις που έχει με άτομα της ηλικίας του. Η ιστορία με την υψηλότερη βαθμολογία περιγράφει:

A: «Άρχισα 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...»* φανερώνουν 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 στον «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 μαθήτριά 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 αφήγησή της ότι δεν προσκολλάται σε ένα μόνο πρόσωπο της ιστορίας, αλλά στους δύο αντικρουόμενους ήρωες, στο θύμα και στον 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 έφηβης και πώς 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 από την εφαρμογή της τεχνικής που, όπως αναφέρουν και οι Dart και Davies, μπορεί να ανακύψουν απροσδόκητες αλλαγές και προεκτάσεις του θέματος που δίνει ο κάθε συμμετέχων (Dart & Davies, 2003; Davies & Dart, 2005).

Από αυτό το στοιχειώδες δείγμα των ευρημάτων φαίνεται ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος 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 φάξουν 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, 2010; Ρέλλος, 2003).

4.2

Εξαρχής η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι θεολόγοι θα ενέτασσαν την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να εξετάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους θεολόγους, έχοντας ως στόχο να απαντηθεί η ανωτέρω υπόθεση.

Πρώτον, ερευνάται είναι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και στη συνέχεια αν έχει χρησιμοποιηθεί από αυτούς. Παρατηρήθηκε ότι το 55% δεν γνώριζαν τη συγκεκριμένη τεχνική, έναντι του 45% που απάντησαν ότι ήταν ενήμεροι για τη σχετική τεχνική. Αξιοσημείωτο είναι 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 την καταγραφή των δεδομένων, έγινε η κωδικοποίηση των στοιχείων και η δημιουργία «θεμάτων». Τα θέματα κατατάχθηκαν 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 και 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 αξιολόγησης που οι ίδιοι εφαρμόζουν μέχρι σήμερα. Παρατηρείται από τις απαντήσεις ότι ολόκληρο το σύνολο των θεολόγων βασίζεται σε τρόπους που υπαγορεύει ο νόμος και ένα ποσοστό από αυτούς εφαρμόζει και κάποιες άλλες εναλλακτικές τεχνικές και δραστηριότητες.

Το γεγονός ότι 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 υποθεθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί, ύστερα από την ενημέρωσή τους για την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», μπορεί να την εφαρμόσουν.

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης και έχοντας ως στόχο μια πλήρη εξέταση της τεχνικής, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές που σημειώνουν ανάμεσα στην τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» και τις γνωστές σε αυτούς μεθόδους. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι ο μαθητής

έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς όλοι συγκλίνουν σε τι είδους διαδικασίες υποβάλλεται ο μαθητευόμενος εφαρμόζοντας τη συγκεκριμένη τεχνική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, δημιουργούνται δύο θεματικές ομάδες από αυτήν την απάντηση. Η πρώτη αναφέρεται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή και η δεύτερη στον χρόνο.

Αναλυτικότερα, το 80% των απαντήσεων συγκεντρώνονται στην πρώτη ομάδα, οι οποίες τονίζουν τη διαφορά, ότι ο μαθητής είναι καθ' όλα ενεργός με την εφαρμογή της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». 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 «Πιο σημαντική αλλαγή» 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.

Ύστερα από τη σύγκριση της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» 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. Επιπρόσθετα, 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 ιδιαιτέρως ενισχυτικές για τον καθένα. Τέλος, σημειώθηκε η σημασία της σύνδεσης της ζωής του κάθε συμμετέχοντα με το γνωστικό αντικείμενο.

Από την άλλη πλευρά, απαντώντας στα αδύναμα σημεία της τεχνικής, διαμορφώνονται δύο κατηγορίες με θέματα τον χρόνο προετοιμασίας και αρκετές παραμέτρους που αφορούν στον μαθητή. Αρχικώς οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για το ότι μια τέτοια διαδικασία απαιτεί πολύ περισσότερη οργάνωση και προσωπική εργασία από ό,τι κάποια άλλη, με αποτέλεσμα η συνιστώσα αυτή να μην την κάνει ιδιαιτέρως θελκτική. Στη συνέχεια, για τη δεύτερη κατηγορία που αφορά στον μαθητή, υπάρχουν αρκετοί παράμετροι που υπογραμμίζονται πριν την εφαρμογή της. Έτσι, αυτές που αναφέρθηκαν περισσότερο είναι το ζήτημα της γνησιότητας και της αξιοπιστίας της

περιγραφόμενης αλλαγής. Ακόμα, θίχτηκε η περίπτωση, σε άμεση συνάρτηση με την καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης, να υπάρχει ο χώρος για να εκφραστεί μια αρνητική αλλαγή που συντελέστηκε σε κάποιον. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την ηλικία των συμμετεχόντων και το πώς 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 τον μαθητή. 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 κάτι τέτοιο. Ακόμα, φαίνεται ότι ο ποιοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς, ιδιαιτέρως όσον αφορά στη βαθμολόγηση των συμμετεχόντων σε σχέση με τη δική τους ανταπόκριση στα καθήκοντά τους.

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 «Πιο Σημαντικής Αλλαγής» σε τρεις βασικές παραμέτρους, δηλαδή πόσο ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν 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 στον 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.

Το θέμα του παρόντος άρθρου είναι αν μπορεί να αξιολογηθεί η θρησκευτική γνώση στο πλαίσιο του σχολείου εφαρμόζοντας την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής». Σε αυτό ακριβώς το ερώτημα κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα της έρευνας, δίνοντας 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 αυτή 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 στην αξιολόγηση είτε μια ενότητας είτε ενός κεφαλαίου είτε των στόχων 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 είναι δυνατή η αξιολόγησή της.

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 είναι δυνατή η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Μαθήματος. Ένα 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 ανέφερε συγκεκριμένες ενότητες στις οποίες θα χρησιμοποιούσε την τεχνική, ενώ το υπολειπόμενο μέρος του συνόλου δεν ανέφερε πώς θα την εφαρμόζε ακριβώς. 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 είναι συναφές με το αντικείμενο του Μαθήματος των Θρησκευτικών.

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 «Πιο Σημαντικής Αλλαγής», λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη 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 σε βάθος την πραγματική εντύπωση και την άποψή τους, σχετικά με την τεχνική της «Πιο Σημαντικής Αλλαγής».

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την ανάλυση των ευρημάτων συμπεραίνεται ότι η τεχνική της «Πιο σημαντική Αλλαγής» 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 επιλεγεί, πως οι σημαντικότερες αλλαγές εμφανίζονται 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 ταυτότητάς τους και οι σχέσεις που δημιουργούν με τους ανθρώπους γύρω τους και κυρίως με τους συνομήλικους τους. Μέσω της τεχνικής που τους προκάλεσε να καταθέσουν προσωπικές αφηγήσεις, αναδεικνύεται 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 ήδη 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.*». Εδώ φαίνεται ο βαθμός στον οποίο επηρεάστηκε η συγκεκριμένη μαθήτρια από αυτό που παρακολούθησε και πώς 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, της οποίας η αξιολόγηση με ένα διαφορετικό τρόπο θα απαιτούσε χρόνο. Βέβαια, η τεχνική απαιτεί οπωσδήποτε 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 ατόμων εκτός του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με το 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 στο πώς οι ίδιοι ανταποκρίνονται στη θρησκευτική γνώση που τους προσφέρεται, καθώς και στο ποια είναι η σύνδεση αυτής με τη ζωή τους. Ακόμα αναδεικνύεται από τα ευρήματά τους ότι η τεχνική στην αξιολόγηση δεν συνεισφέρει μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά έχει μεγάλη επιρροή, καθώς οι συμμετέχοντες παρωθούνται σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης, ανακαλύπτοντας μόνοι τους τις αλλαγές που έχουν γίνει και ιεραρχώντας αυτές αποφασίζουν για το ποια είναι η πιο σημαντική. Ακόμη, είναι μια πολύ ωφέλιμη διαδικασία που προωθεί την κριτική σκέψη, καθώς και την εμπιστοσύνη, προσφέροντας τη δυνατότητα να εκφραστούν όλοι ελεύθερα. Ενισχύει, τέλος, όλους τους εμπλεκόμενους, τους συμμετέχοντες, τους οργανωτές, τους υπεύθυνους, αλλά και την ίδια τη διαδικασία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η «Πιο σημαντική αλλαγή» αποδεικνύεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης, αρχικώς γιατί πρόκειται για μια νέα και ευχάριστη διαδικασία, καθώς λειτουργεί με τη συνολική συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι δεν χρειάζεται να έχουν καμία ιδιαίτερη δεξιότητα, ώστε να συμμετάσχουν σε αυτή. Ακόμα, τα ευρήματα που συλλέγονται μέσω αυτής, με σεβασμό στα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή, είναι δεδομένα που σε άλλες περιπτώσεις θα ήταν πάρα πολύ δύσκολη η συγκέντρωσή τους.

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). Η τεχνική έχει, μάλιστα, χρησιμοποιηθεί 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 ωφελιμότητά 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).

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 «Πιο σημαντική αλλαγή» 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 κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης και γνώσης. Για τον λόγο 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.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology*. London: Sage.
- Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2006). Η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης - Τόμος II. Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005* (σσ. 22-30). Άρτα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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. <https://doi.org/10.1177/109821400302400202>
- 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>

- 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. <https://doi.org/10.1080/014162004200042000181901>
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Διδακτορική διατριβή)*. Τμ. Θεολογίας, Α.Π.Θ. Ανάκτηση Αύγουστος 9, 2021, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/113728/files/KOYKOYNARAS.pdf>
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. 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.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Limato, R., Ahmed, R., Magdalena, A., Nasir, S., & Kotvojs, F. (2018). *Use of most significant change (MSC) technique to evaluate health promotion training of maternal community health workers in Cianjur district, Indonesia*. *Elsevier*, 66, 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.10.011>
- Μαγγρόπουλος, Γ. (2011). *Η αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η περίπτωση των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη Διδασκαλίας (Τόμ. Στρατηγικές Διδασκαλίας, Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mertens, D. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Σ. Κυρανάκης, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- 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.
- Τσακίρη, Δ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο 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.
- 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). Πανεπιστήμιο Κρήτης - Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

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*. ΑΠΘ: Φιλοσοφική Σχολή.

Χατζηκωνσταντίνου, Κ. (2011). Εσωτερική Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Ανάκτηση Μάρτιος 13, 2020, από <https://blogs.sch.gr/khagi/εσωτερική-αξιολόγηση-σχολικών-μονάδ/>

Wilderand, L., & Walpole, M. (2008). Measuring social impacts in conservation: experience of using the Most Significant Change method. *Οργχ*, 42(4), 529-538. <https://doi.org/10.1017/S0030605307000671>

Willets, J., Cheney, H., & Crawford, P. (2008). Defining and refining effectiveness: applying narrative and dialogue methods in aid monitoring and evaluation. Ανάκτηση 3 28, 2020, από <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/8058/1/2007002270.pdf>

Η **Ελένη Κάργατζη** είναι απόφοιτη του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση», από το ίδιο Τμήμα. Υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Θεολόγος στην Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών. Έχει εργασθεί ως εμψυχώτρια σε εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη (2016-2018). Από το έτος 2022 συμμετέχει ως μέντορας φοιτητών-υποψηφίων Θεολόγων στο Πρόγραμμα Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ.